

TOMO I

**VISIONES
DIVERSAS
SOBRE EL
CONOCIMIENTO**



TOMO I

VISIONES DIVERSAS SOBRE EL CONOCIMIENTO

Compiladores

Edward Javier Ordóñez
Rosa del Pilar Cogua Romero

Autores

María Eufemia Freire Tigreros, Rosa del Pilar Cogua Romero
Adriana María Buitrago Escobar, Edward Javier Ordóñez,
Adolfo Murillo Granados, Diana María Restrepo,
Luis Armando Muñoz Joven, Angela María Arce Cabrera
Juan Sebastián Rojas, Martha Graciela Cantillo Sanabria

Colección |
Dirección
General de
Investigaciones |

Visiones diversas sobre el conocimiento. Tomo 1 / María Eufemia

Freire Tigreros [... y otros] ; compilación Edward Javier
Ordóñez, Rosa del Pilar Cogua Romero. -- Cali : Universidad
Santiago de Cali, 2018

112 páginas ; 24 cm.

Incluye índice temático

ISBN 978-958-5522-52-7

1. Teoría del conocimiento 2. Administración del conocimiento 3. Capital intelectual 4. Desarrollo humano I.
Freire Tigreros, María Eufemia, autora II. Ordóñez, Edward Javier, compilador III. Cogua Romero, Rosa del Pilar,
compiladora

121 cd 21 ed.

A1622499

CEP-Banco de la República-Biblioteca Luis Ángel Arango



Visiones diversas sobre el conocimiento. Tomo I

© Universidad Santiago de Cali

© **Autores:** María Eufemia Freire Tigreros, Rosa del Pilar Cogua Romero, Adriana María Buitrago Escobar, Edward Javier Ordóñez, Adolfo Murillo Granados, Diana María Restrepo, Luis Armando Muñoz Joven, Angela María Arce Cabrera Juan Sebastián Rojas, Martha Graciela Cantillo Sanabria
1a. Edición 200 ejemplares

ISBN: 978-958-5522-52-7

ISBN DIGITAL: 978-958-5525-53-4

Fondo Editorial / University Press Team

Carlos Andrés Pérez Galindo

Rector

Rosa del Pilar Cogua Romero

Directora General de Investigaciones

Edward Javier Ordóñez

Editor en Jefe

Comité Editorial / Editorial Board

Rosa del Pilar Cogua Romero

Edward Javier Ordóñez

Monica Chávez Vivas

Luisa María Nieto Ramírez

Sergio Molina Hincapie

Saúl Rick Fernández Hurtado

Sergio Antonio Mora Moreno

Francisco David Moya Cháves

Proceso de arbitraje doble ciego:

"Double blind" peer-review.

Recepción/Submission:

Mayo (May) de 2018.

Evaluación de contenidos/Peer-review outcome:

Mayo (May) de 2018.

Correcciones de autor/Improved version submission:

Junio (june) de 2018.

Aprobación/Acceptance:

Junio (june) de 2018.

Diagramación e impresión

Artes Gráficas del Valle S.A.S.

Tel. 333 2742

Distribución y Comercialización

Universidad Santiago de Cali

Publicaciones

Calle 5 No. 62 - 00

Tel: 518 3000, Ext. 323, 324 y 414



La editorial de la Universidad Santiago de Cali se adhiere a la filosofía del acceso abierto y permite libremente la consulta, descarga, reproducción o enlace para uso de sus contenidos, bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional.

CONTENIDO

Prólogo.....	7
Los procesos investigativos universitarios. Un componente indispensable para la formación docente	
<i>María Eufemia Freire Tigreros</i>	
<i>Rosa del Pilar Cogua Romero.....</i>	9
Desconexión digital: ¿un derecho laboral sin reglamentación jurídica en Colombia?	
<i>Adriana María Buitrago Escobar</i>	
<i>Edward Javier Ordóñez.....</i>	27
Gestión de la disciplina en el aula sin castigo	
<i>Diana Restrepo Rodríguez</i>	
<i>Adolfo Murillo Granados.....</i>	41
Formas de asumir las normas en las condiciones de vida de los adolescentes	
<i>Luis Armando Muñoz Joven</i>	
<i>Angela María Arce Cabrera.....</i>	61
Estética sadiana en sami tchak: por un margen entre el canon y el pésimo género	
<i>Juan Sebastián Rojas</i>	
<i>Martha Graciela Cantillo Sanabria.....</i>	81
Acerca de los autores.....	95

PRÓLOGO

Vincit qui se vincit...

En algún pasaje de La Celestina aparece el célebre refrán “Toda comparación es odiosa”, que si lo equiparamos con lo que representa la “crítica” podría tener algo de razón. Sin embargo, siguiendo esta misma analogía, la comparación llega a incomodar como a su vez la crítica hace lo propio. La intención de la primera busca evidenciar qué es mejor o peor que algo; por su parte, la crítica resalta aspectos positivos y negativos del objeto de análisis. En este sentido, será válido decir que, tanto la comparación como la crítica, son positivas o válidas toda vez que estén enmarcadas en una intención constructiva.

Con base en lo anterior, pasemos a la práctica con un ejemplo. El desarrollo o avance significativo y a pasos agigantados que varios países asiáticos han tenido en las últimas décadas es destacable en el panorama mundial. ¿Y nosotros? ¿Qué tienen ellos que nosotros no? Bueno, habrá múltiples respuestas a estos interrogantes que son del caso abordar aquí. No obstante, una idea sí subyace en esta comparación, la disciplina. Ese conjunto de factores (normas, comportamientos, lineamientos) que se ejecutan generando tal sinergia que favorece el cumplimiento eficaz de metas o propósitos en cualquier área, así como el bienestar social y económico según sea el caso.

En este sentido, ¿podríamos afirmar que el fortalecimiento de la cultura de la disciplina garantizaría el fortalecimiento de todos los procesos que nos atañen como académicos, como agentes sociales, como país? Existe una fuerte tendencia a que la respuesta es afirmativa. Frente a esto, el otro gran interrogante que surge está enfocado hacia cómo se interpreta la disciplina, cuál es verdaderamente su dimensión y articulación con la vida misma. La disciplina no es un proceso mecánico, como suele confundirse, pero sí es un proceso que requiere apropiación personal y colectiva.

Así pues, la presente obra nos presenta varias miradas del ejercicio de la disciplina y su implicación en diversos aspectos de la condición humana y social. Desde lo laboral, en un mundo en el que la comunicación es cada vez más instantánea, donde las conexiones son más amplias, ¿en qué momento se separa el conjunto de funciones y responsabilidades labores con el espacio personal, social o familiar? En lo formativo, sigue creciendo un sinsabor colectivo que afirma que las nuevas generaciones carecen de normas claras, de un horizonte definido que les permita asumir de mejor manera sus procesos de aprendizaje y convivencia social. ¿Habremos fallado en inculcar una cultura de la disciplina? ¿Estaremos confundiendo disciplina con rigidez y castigo?

Y si abordamos la investigación formativa, ¿habrá espacio para la aplicación de una disciplina investigativa que garantice el desarrollo puntual de propuestas, no solo en el campo pedagógico o didáctico, sino general? La búsqueda de nuevos conocimientos, de resolución de interrogantes requiere el cumplimiento de pasos y procedimientos, de revisión y análisis de pruebas, evidencias y resultados de manera rigurosa, donde lo fortuito difícilmente tiene cabida y donde la responsabilidad del investigador implica todo.

Finalmente, como bien lo planteo el ilustrador norteamericano, Rob Gilbert, “Primero formamos los hábitos y luego ellos nos forman. Conquiste sus malos hábitos o ellos los conquistaran a usted”, haciendo una ampliación de la cita latina *Vincit qui se vincit*, y reflejando lo que en esencia es la disciplina, sí, aquello en lo que es trascendental abordar en los procesos formativos, independientemente que estos se desarrollen en el hogar o en la escuela, pues en ambos somos y seguiremos siendo agentes sociales de desarrollo de cualquier comunidad.

William Salazar R.

LOS PROCESOS INVESTIGATIVOS UNIVERSITARIOS. UN COMPONENTE INDISPENSABLE PARA LA FORMACIÓN DOCENTE¹

The university research processes.

An indispensable

¹ Artículo de Reflexión. Puede consultar el artículo “Una mirada hacia los procesos investigativos universitarios” ponencia realizada por María Eufemia Freire, en el Congreso Internacional de Evaluación de la Calidad de la Educación y de la Investigación, organizado por ACIET, Asociación Colombiana de Instituciones de Educación Superior con formación Técnica Profesional y/o Tecnológica en la UDI, Universitaria de Investigación y Desarrollo, Bucaramanga-Santander (agosto del 21 al 23 de 2013). ISBN : 978-958-8796-03-1.

María Eufemia Freire Tigreros
Universidad Santiago de Cali
<https://orcid.org/0000-0002-9091-1793>

Rosa del Pilar Cogua Romero
Universidad Santiago de Cali
<https://orcid.org/0000-0002-7597-012X>

Resumen:

El presente artículo, exploró las opiniones y características de autores, frente a la concepción que se tiene de investigación, Investigación Formativa y formación para la Investigación en las Instituciones de Educación Superior, como también el análisis y la pertinencia de estrategias incorporadas en los programas de Pregrado. En ese sentido se presentan algunos conceptos de teóricos que han venido reflexionando frente al quehacer investigativo. La metodología utilizada fue a partir de una revisión bibliográfica de autores como Tamayo, Grajales, Arias, Best, Cerda, Guerrero, Walker, Sell, Zambrano, Maldonado, entre otros. Se encontró que, a pesar de los múltiples esfuerzos que las universidades realizan para que los estudiantes incorporen dentro de sus prácticas investigativas nuevos conocimientos, no son suficientes. Éstos indicaron que la falta de una estrategia colectiva investigativa en los escenarios universitarios no permite avances significativos en estos procesos. Es por ello que se ve la necesidad de impulsar en mayor medida la investigación a partir de nuevas estrategias entrelazadas que permitan avances significativos en los procesos universitarios de los futuros profesionales.

Palabras clave: Investigación, Formación Investigativa, Investigación Formativa, docencia, Práctica Investigativa.

Abstract: The present article explored the opinions and characteristics of authors, as opposed to the conception of research, formative research and training for research in Higher Education Institutions, as well as the analysis and relevance of strategies incorporated in the programs of Undergraduate. In this sense, he presented some concepts of theorists who have been reflecting on the investigative work. The methodology used was based on a literature review of authors such as Tamayo, Grajales, Arias, Best, Cerda, Guerrero, Walker, Sell, Zambrano, Maldonado, among others. It was found that despite the multiple efforts that universities make for students to incorporate new knowledge into their research practices, they are not enough. These indicated that the lack of a collective research strategy in the university scenarios does not allow significant advances in these processes. That is why we see the need to boost research to a greater extent from new interwoven strategies that allow significant advances in the university processes of future professionals.

Keywords: Research, Investigative Training, Training Research, teaching, Investigative Practice.

Introducción

El artículo se desprende de una experiencia investigativa compartida en el Congreso Internacional de Evaluación de la Calidad de la Educación y de la Investigación² con el artículo llamado “Una mirada hacia los procesos investigativos universitarios”, en donde se dio respuesta a la pregunta problémica ¿qué estrategias se deben implementar en las universidades de Educación Superior para que los estudiantes fortalezcan cada vez más su cultura investigativa?, articulado con los objetivos y el estado del arte presentado.

Ahora bien, el artículo base permitió retomar y analizar a partir de ciertos autores la relevancia que tiene la investigación en los contextos universitarios, como también repensarse las estrategias que hoy en día se vienen implementado para la creación de nuevo conocimiento.

Hoy por hoy son muchas las IES que pretenden, alineadas a la misión y visión, generar nuevos conocimientos a partir del fortalecimiento de habilidades investigativas en los estudiantes en formación, para lo cual es indispensable impactar con estrategias de evaluación y desarrollo de instrumentos que permitan identificar sus propios procesos investigativos y que contribuyan al fortalecimiento del mismo.

En suma, el artículo se estructura en tres apartados: en el primero, se hace una breve alusión a las concepciones, normativas y principios que existen de la investigación en las Instituciones de Educación Superior (IES). En el segundo, se comenta la relación existente entre docencia e investigación y algunas consideraciones frente a la relación entre Investigación Formativa y Formación Investigativa en los contextos universitarios y diversos aspectos sobre investigación que se vienen desarrollando. Finalmente, en el tercer apartado del artículo, se presentan a, manera de conclusiones, la incidencia que tienen las estrategias establecidas en los programa de Pregrado para el fortalecimiento de la investigación.

2 Organizado por la UDI/Universitaria de Investigación y Desarrollo acompañado de la ACIET/Asociación Colombiana de Instituciones de Educación Superior con Formación Técnica Profesional y/o Tecnológica, realizado en la ciudad de Bucaramanga (2013).

1. CONCEPCIONES Y NORMATIVAS EN TORNO A LA INVESTIGACIÓN

1.1 Concepciones, características y principios de la investigación

Son muchos los conceptos que existen sobre investigación y que se presentan a lo largo de su enseñanza y práctica en las distintas universidades colombianas. Sin embargo es necesario precisar algunas definiciones:

Inicialmente Tamayo (2004) define la investigación como proceso, que mediante la aplicación del método científico, obtiene información relevante para entender, verificar, corregir o aplicar el conocimiento.

Por su parte, Grajales (2000) lo plantea como un proceso sistemático y honesto, que busca la verdad contenida en un problema (o situación problemática), debidamente delimitado, el cual amerita ser entendido o corregido a la luz de la correcta interpretación de información relevante, con el fin de contribuir al progreso y bienestar de la humanidad. Arenas, Díaz y Claros (2000) la entienden como un proceso social, que busca dar respuesta a problemas del conocimiento, que surgen de la actitud reflexiva y crítica de los sujetos con relación a la praxis o a la teoría existente.

Según Vyhmeister (1989) investigar es la búsqueda de la verdad-toda la verdad de Dios, porque Dios es verdad y toda la verdad procede de él, sea ésta histórica, científica o teológica. Dios es la verdad última, los seres humanos, por su parte, son limitados y finitos, por lo que, nuestras conclusiones respecto a la verdad no pueden ser consideradas como finales o definitivas. Lo que hoy es verdad, mañana puede cambiar como resultado de un nuevo descubrimiento. Esto conduce al reconocimiento de la necesidad de mantenerse humilde y aceptar que siempre habrá algo nuevo que aprender. ROA (2007) supone que la investigación es la búsqueda de conocimiento no conocido o comprobado.

Otros autores la definen como:

La investigación puede ser definida como una serie de métodos para resolver problemas cuyas soluciones necesitan ser obtenidas a través de una serie de operaciones lógicas, tomando como punto de partida datos objetivos (Arias, 1974, p. 53).

... La investigación es un procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico que tiene por finalidad descubrir o interpretar los hechos y fenómenos, relaciones y leyes de un determinado ámbito de la realidad...una búsqueda de hechos, un camino para conocer la realidad, un procedimiento para conocer verdades parciales,-o mejor-, para descubrir no falsedades parciales (Ander-Egg, 1992, p. 57).

Son muchas las características que debe tener una investigación:

Método de trabajo científico es la sucesión de pasos que debemos dar para descubrir nuevos conocimientos, o en otras palabras, para comprobar o desaprobar hipótesis que implican o predicen conductas de fenómenos, desconocidos hasta el momento (Pardinas citado por Tamayo, p. 26).

Seguidamente debe ser sistémica, es decir, debe contener una entrada y una salida. La primera comprendida por los conocimientos previos, los procedimientos y las metodologías. La segunda entendida como el conocimiento nuevo que se genera después de verificar los hechos y comprobar las hipótesis. Por su parte Best (1982) plantea que debe ser:

El proceso más formal, sistemático, e intensivo de llevar a cabo un método de análisis científico...es una actividad más sistemática dirigida hacia el descubrimiento del desarrollo de un cuerpo de conocimientos organizados. Se basa sobre el análisis crítico de proposiciones hipotéticas para el propósito de establecer relaciones causa-efecto, que deben ser probadas frente a la realidad objetiva. Este propósito puede ser ya la formulación-teoría o la aplicación-teoría, conduciendo a la predicción y, últimamente, al control de hechos que son consecuencia de acciones o de causas específicas (p. 25 - 26).

También debe pensarse la investigación como un área interdisciplinaria, ya que para su desarrollo deben articularse varias áreas del conocimiento, es decir, deben involucrarse las matemáticas, la administración, la estadística, la lectura, la comunicación escrita, entre otras. Piaget (1973) presenta ante la Universidad de Ginebra esta declaración:

Nada nos obliga a dividir lo real en comportamientos, estancos o capas simplemente supuestas, correspondientes a las fronteras aparentes de nuestras disciplinas científicas. Por el contrario, todo nos obliga a comprometernos en la investigación de la interacción y de los mecanismos poco comunes. La interdisciplinaria deja, así, de ser un lujo o un producto de ocasión para convertirse en la condición misma del progreso de las investigaciones. La fortuna relativamente reciente de ensayos interdisciplinarios no nos parece, pues, debida ni al zar de las modas ni - o no solamente- a las precisiones sociales que

imponen los problemas cada vez más complejos, sino a una evaluación interna de las ciencias (p. 35).

Otra de las características de la investigación, es que debe responder a un plan de desarrollo institucional, que permita la construcción permanente de conocimiento, como también ser eje articulador entre la docencia y la proyección social, es decir, que este nuevo conocimiento esté al servicio de la comunidad para posibles soluciones de los problemas que se presentan en el entorno.

Finalmente la investigación es considerada como un instrumento necesario para el alcance de la calidad de la educación, como también de la evolución del conocimiento científico. Es por ello que el investigador debe ser visto como una persona con ciertas características que sobresalen, entre ellas, la objetividad, lo crítico que debe ser frente a los resultados obtenidos, pero también debe caracterizarse por ser persistente, constante, dedicado y paciente para encontrar el nuevo conocimiento.

En todo caso, como se señala anteriormente, un investigador debe tener la habilidad para la búsqueda de literatura científica y la capacidad para diseñar, formular y verificar la información obtenida con criterios de confidencialidad y validez.

Buena parte de las características de la investigación, vista como un proceso social, están relacionadas con los principios de la integralidad y la contextualización. Entendiendo la primera como la articulación y participación de diversos actores en las problemáticas actuales y la segunda como la necesidad de dar respuestas y soluciones a los entornos reales donde se desarrollan pensamientos e inquietudes.

1.2. Normatividad e inversión que se hace de la investigación

La calidad de la Educación Superior hoy en día está muy relacionada con la investigación y la práctica que de esta se ejerce en los contextos universitarios, especialmente aquellos futuros profesionales de la Educación. A su vez está relacionada con la generación de nuevo conocimiento que se evidencia en la nueva producción científica de los grupos de investigación, de los semilleros y de aquellos proyectos en funcionamiento.

Es por ello que La Constitución Política de Colombia consagra como deber del estado promover la investigación y la ciencia en las IES. Dentro de la Constitución Política de 1991, en su artículo 67, establece que el estado fortalecerá la Investigación Científica en las universidades estatales. Adicionalmente, la Ley 30 del 18 de diciembre de 1992³, posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral, cuyos fines esenciales están la docencia, la investigación, la extensión y el servicio social. Otra normatividad importante dentro de los escenarios de investigación, en los programas de pregrado, es la Ley 115 de 1994⁴, que se fundamenta en los principios de la Constitución Política sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público y el Decreto 272 de 1998⁵.

Cabe nombrar también el planteamiento formal que realiza la Conferencia Mundial sobre Ciencia para el Siglo XXI: Un Nuevo Compromiso, cuando en la conclusión 56 afirma: “Los gobiernos de los países en desarrollo deben ampliar el status de las carreras científicas, técnicas y educativas y hacer esfuerzos específicos para mejorar las condiciones de trabajo, incrementar su capacidad para retener a los científicos y promover nuevas vocaciones en áreas de ciencia y tecnología”. (Unesco, 1999, p. 2). Cabe destacar que Bernardo Restrepo Gómez, se articula a la propuesta formal planteada por la Conferencia Mundial sobre Ciencia para el siglo XXI.

Por su parte, González (2006) plantea la posibilidad de articular las funciones universitarias de Investigación, Extensión y Docencia como una necesidad eminente dentro de la Investigación Formativa presente en los programas de pregrados de las IES. Sin lugar a duda no puede desconocerse que la Educación Superior debe plantearse nuevos desafíos que serán enfrentados por las funciones sustantivas de la Universidad.

Dentro del estado colombiano y que debe incluirse en este documento, son las políticas públicas y normas trazadas sobre investigación a través de COL-CIENCIAS, Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innova-

3 La Ley 30 del 18 de diciembre de 1992, por el cual se organiza el Servicio Público de la Educación Superior y establece en el capítulo I, artículo 4, el desarrollo de la investigación. Para ampliar información, consulte dicha ley.

4 Ley 115 de 1994 por el cual establece la Ley General de Educación. Señala las normas generales para regular el Servicio Público de la Educación que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad.

5 Decreto 272 de 1998 que establece los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado.

ción. Dentro de sus políticas establece el fomento de la Ciencia, la Tecnología e Innovación en Colombia a través de la producción de conocimientos, la circulación y uso de los mismos para el desarrollo integral del país. Uno de sus objetivos fundamentales plantea “crear una cultura basada en la generación, la apropiación, el uso y la divulgación del conocimiento, la investigación científica, la tecnología, la innovación y el aprendizaje permanentes” (Daza, 2007, p. 100), como también le apunta a la promoción de la investigación intercultural, en articulación con las comunidades étnicas, de tal forma que propendan por la diversidad cultural, pero también por el conocimiento tradicional. En este sentido, Colombia realiza esfuerzos permanentes para articularse a la sociedad del conocimiento, viéndose reflejado en el creciente aumento de los grupos de investigación que están adscritos a Colciencias, como también a los docentes investigadores que se presentan a las convocatorias permanentes para alcanzar una de las categorías establecidas por este departamento. Sin embargo, se hace necesario seguir uniendo los esfuerzos colectivos para lograr uno de los fines esenciales de la Educación en Colombia: La investigación. Autores como Villareal & Tono (1970) plantean las causas por las cuales la investigación científica en Colombia está relegada. Es por ello que se ve la necesidad de seguir fortaleciendo la investigación científica en el país.

Otro punto importante es la inversión en Investigación que el estado debe asumir. Es claro que sin investigación no hay desarrollo y que en Colombia se evidencia un gran potencial a nivel científico y tecnológico que sin inversión se desperdicia. Por ello la investigación científica es el recurso principal para generar desarrollo y crecimiento en el país; actualmente la inversión no supera el 0,16 por ciento que es una proporción muy baja comparada con países cercanos al nuestro. Por lo tanto, es importante apoyar y promover la investigación científica desde el desarrollo humano, ya que desde allí se desprende el desarrollo de las sociedades. Pero también las universidades colombianas deben seguir fortaleciendo, en los futuros profesionales, las habilidades y proveer las herramientas para que realicen actividades de investigación desde sus prácticas pedagógicas y el hacer cotidiano. Pero todavía se ve la investigación como un problema y no como una necesidad, ya que las mejores universidades son de investigación.

2. LA FORMACIÓN DOCENTE INVESTIGATIVA

Las Instituciones de Educación Superior, articuladas con su misión y visión, han establecido retos relacionados con el Desarrollo científico, Tecnológico e investigativo precisamente para hacer del conocimiento ejes centrales de la calidad y del desarrollo. Para conseguir lo anterior se requiere fortalecer los procesos de formación, no solo desde los campos de prácticas y disciplinares, sino que a su vez contribuyan a dar soluciones a los problemas identificados en los contextos reales partiendo siempre de la reflexión. Es por ello que la calidad de la Educación Superior está articulada con la práctica de la investigación en la docencia.

2.1. Relación entre Docencia e Investigación

Una de las funciones de las universidades es transmitir conocimiento para que sea analizado y a partir de este se genere uno nuevo por parte de los profesionales en formación, de tal forma que permita generar una cultura científica en pro de la comunidad.

Por lo tanto la relación entre docencia-investigación son pertinentes, ya que permiten al docente analizar las inquietudes científicas para transmitir las a sus estudiantes y estos se acerquen no solo a la realidad sino a las posibles soluciones que nazcan del ejercicio investigativo que desarrollen. Sin embargo, es un elemento importante en la docencia, la actitud positiva y el espíritu investigativo que debe tener el investigador para emprender cualquier proceso investigativo, como también docentes críticos que produzcan mentes inquietas y que hagan surgir preguntas a sus estudiantes. No se necesitan alumnos pasivos de la información que reciben, sino alumnos inquietos por el conocimiento y para dar respuestas a las preguntas que se generen. De esto depende la actitud necesaria para la investigación. Se deben crear las condiciones para que los estudiantes “aprendan a aprender” que será la base para la realización de la investigación.

Son muchas las estrategias que se pueden implementar para que las universidades cumplan la función de formadoras, en vez de tener investigadores aislados; se hace necesario fortalecer en los contextos universitarios los grupos de investigación para que lideren proyectos cooperativamente y fortalezcan

las líneas de investigación que están articuladas a los planes de estudios y syllabus establecidos. También se hace necesario fortalecer la investigación con aquellos cursos que permitan el quehacer investigativo, ya que la investigación se aprende en la práctica. Sería una utopía decir que la investigación se enseña magistralmente.

Los estudiantes de pregrado cuentan con la posibilidad de realizar los trabajos de grado que estimulan el proceso investigativo y la investigación formativa. Esta última entendida como la enseñanza a través de la investigación o enseñar usando el método de investigación. Y es precisamente importante ya que los agentes investigadores son los sujetos en formación. Para cumplir con esta condición se necesitan docentes comprometidos y participativos para que este nuevo conocimiento sea reconocido y publicado en revistas indexadas y categorizadas por Colciencias, de esta manera se garantiza que la información trascienda fronteras.

Otro aspecto importante que no se puede olvidar para la formación investigativa en los futuros profesionales es la necesidad de articular la práctica con la investigación, es decir, la práctica investigativa debe ir de la mano con la práctica pedagógica, entendida ésta última como las diversas acciones que el docente realiza y que permita el proceso de formación integral del estudiante. La práctica pedagógica, según Avalos (2002) es concebida como “el eje que articula todas las actividades curriculares de la formación docente, de la teoría y de la práctica” (p. 109). La Resolución Ministerial N°6966 de agosto de 2010, expresa en su artículo 6 “la práctica pedagógica es fundamental para el aprendizaje y el desarrollo de las competencias de los/las educadores/as”. Que el reglamento de Práctica Pedagógica⁶ de la Facultad de Educación de la Universidad Santiago de Cali, la define en su artículo 3 como un:

Proceso didáctico-reflexivo que realizan los estudiantes en diferentes escenarios educativos o comunitarios, intra o extramurales diseñados para el desarrollo de sus competencias pedagógicas e investigativas. Entiéndase como intramurales las que se desarrollan en las instalaciones de la universidad, extramurales las que se realizan en instituciones educativas o comunitarias (junio 21, 2016).

6 El Consejo de la Facultad y el Comité curricular de la Facultad de Educación de la Universidad Santiago de Cali, en uso de sus atribuciones legales y estatutarias, conferidas por el parágrafo del Artículo 65 del Acuerdo Superior 002 de noviembre de 2013, establece el Reglamento de Funcionamiento Interno de las Prácticas Pedagógicas en los programas de Licenciatura.

Y que además en su artículo 4 establecen que se encuentran:

Articuladas a procesos investigativos, y garantiza los espacios formativos en los que los y las futuros/as licenciados/as se aproximan al conocimiento de los contextos de su futuro desempeño profesional, llevando a cabo la interacción con estudiantes de los diferentes niveles, ciclos y grados de la educación pre-escolar, básica (primaria y secundaria) y media, y diferentes modalidades de atención a poblaciones, contribuyendo de esta manera al desarrollo y fortalecimiento de sus competencias profesionales e investigativas (junio 21, 2016).

Es por ello que las prácticas pedagógicas, dentro del proceso formativo, deben estar bien orientadas para evitar el acercamiento al fracaso escolar (Zambraño 2000, p. 119), por el contrario deben fortalecer la relación por duplas y el intercambio de pensamientos entre pares, como también la construcción de espacios colectivos de tal forma que permita el acercamiento entre docentes en formación y estudiantes que se están formando. Para asumir las prácticas pedagógicas, es necesario que los docentes sean facilitadores en los contextos y aulas donde se llevan a cabo las vivencias, de tal forma que permita para los procesos de formación, prácticas pedagógicas firmes, positivas. Según Maldonado (2003) es de suma importancia que el individuo experimente, de tal forma que le permita demostrar sus capacidades.

No se puede pensar que la Educación Superior, solo se preocupa por generar un profesional que cubra la demanda laboral, por el contrario debe centrarse en generar un profesional que no solo transmita conocimientos, sino que contribuya al pensamiento crítico y a la construcción del saber, y es por ello que retomo las palabras de Parra (2003) expresadas en la necesidad e importancia de fortalecer en los estudiantes, por un lado su rigor intelectual, pero también se requiere la capacidad de estudiar y de aprender.

2.2. Algunas consideraciones de la Investigación Formativa y Formación Investigativa

En las Instituciones de Educación Superior, la investigación es entendida como un proceso de búsqueda de nuevo conocimiento, que van de la mano con la creatividad, la innovación y los métodos validados y utilizados para esta búsqueda. Por lo cual, es función primordial de toda universidad propiciar el aprendizaje que potencie capacidades y habilidades para el desarrollo de nuevo conocimiento, que a su vez sea agregado al currículo las estrategias de enseñanza y aprendizaje necesarias para el alcance de dicho proceso.

El Consejo Nacional de Acreditación /CNA (1998), en la década de los 90 establece la investigación Formativa /IF como un tipo de investigación menos formal, menos estricta y con poca rigurosidad con el desarrollo del nuevo conocimiento. También la concibe como un concepto pedagógico articulada con la formación de los estudiantes en y para la investigación y cuyo propósito es educativo, con métodos didácticos que se adecuan a las exigencias de la enseñanza y el aprendizaje y cuya confirmación está determinada por los resultados pedagógicos en la población educativa. A diferencia de la Investigación Científica/IC cuyo objetivo es generar nuevo conocimiento para ser reconocido universalmente por la comunidad científica, además de poseer métodos estrictos que garanticen la confiabilidad y validez de los resultados. La CNA (1998) corrobora que la IF tiene una única intención y es familiarizarse con la investigación y con la búsqueda del saber a través de actividades que pueden o no hacer parte de un proyecto de investigación.

Es por ello que se puede plantear que la IF tiene como objetivo divulgar investigaciones existentes, de tal forma que el estudiante incorpore en sus prácticas pedagógicas investigativas y en los planes de cursos dicho conocimiento, de tal forma que pueda desarrollar ciertas capacidades y habilidades en su futura profesión.

Para Cerda (2007) la IF tiene relación con la capacidad donde se privilegia la enseñanza de técnicas o métodos, pero pocas veces este tipo de investigación es asociado con el desarrollo de una cultura investigativa y con la formación de investigadores. Por lo tanto es urgente que las universidades dispongan de docentes suficientes, con capacidades investigativas, que permita que la IF se entrelace y se implemente fuertemente, para que adopte una postura diferente al objeto de enseñanza.

Para Walker (1992) la IF está relacionada con la investigación-acción, de tal forma que se puedan ajustar los programas mientras están siendo desarrollados. En el mismo sentido, Sell (1996), refiriéndose a Investigación Formativa en la educación a distancia, afirma que:

La investigación formativa puede concentrarse en las fortalezas y debilidades de un programa o curso buscando hacer un diagnóstico de lo que puede cambiarse en estos para mejorar y si los cambios que se introducen realmente producen mejoramientos. Podemos referirnos a tal investigación formativa como investigación centrada en la práctica que va desde el enfoque del practicante reflexivo de Schon (1983, 1987, 1995) y la metodología de la ciencia-acción de Argyris, Putnam y Smith (1985), a los estudios de evaluación iniciados en la Universidad de Harvard (Light, Singer y Willet, 1990) y a la investigación de aula de Angelo y Cross (1993).

Por otro lado, Guerrero (2007), define la formación para la investigación al conjunto de acciones orientadas a favorecer la apropiación y desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para que estudiantes y profesores puedan desempeñar con éxito actividades productivas asociadas a la investigación científica, el desarrollo tecnológico y la innovación, ya sea en el sector académico o en el productivo.

Finalmente Restrepo (2006) plantea que tanto la IF como la FI tienen un objetivo común y es formar para la investigación. Sin embargo, hay unas claras diferencias entre la una y la otra. La primera implica formar en y para la investigación, sin necesidad de desarrollar proyectos ni conocimiento nuevo; la segunda no necesariamente implica actividad investigativa, ya que la formación puede darse a partir de otras actividades no propiamente investigativas.

A MODO DE CONCLUSIONES

Con base en los autores que se nombran en este documento, se puede corroborar que la IF es fundamental para los procesos de investigación, como también para la formación del pensamiento crítico de los futuros profesionales, de tal forma que tengan la capacidad de resolver los problemas que se presentan en la cotidianidad escolar, y de enfrentar las prácticas como un ejercicio de crecimiento investigativo y profesional. A su vez se invita a reflexionar sobre su propia práctica pedagógica en relación con un problema identificado, de tal forma que permita reconstruir, mejorar o buscar prácticas renovadas.

También se concluye, como lo plantea Paulo Freire, en donde enseñar debe ser visto como una posibilidad para la construcción y producción de conocimientos.

Y es precisamente la función de la investigación que permitirá hacer realidad este pensamiento, de tal forma que permita potenciar en la formación de los estudiantes la capacidad crítica y el desarrollo de la reflexión.

Por su parte para Guerrero (2007) es de vital importancia apostarle desde lo institucional a la identificación y reconocimiento de docentes y estudiantes con vocación para la investigación, a través de una de las estrategias que hoy en día han sido implementadas y abordadas en muchos contextos universitarios: los semilleros de investigación con sus respectivas líneas alineadas a la misión y visión de las IES, de tal forma que puedan vincularse a las prácticas

de actividades de investigación, desarrollo e innovación. En otras palabras son vistos como pequeñas comunidades de aprendizaje para dar respuesta a una pregunta y desarrollar unas ideas y quizás un propuesta de investigación o grupos de estudiantes para desarrollar el autoaprendizaje y la práctica de la investigación. En palabras de Zarama (2006) los semilleros propician la emergencia de sujetos inquietos, curiosos y críticos.

Bibliografía

- Ávalos, B. (2002). *Profesores para Chile, Historia de un Proyecto*. Ministerio de Educación. Chile.
- Arenas, B., Díaz, J. T., & Claros, J. A. V. (2000). Concepto de investigación. *Ánfora: Revista Científica de la Universidad Autónoma de Manizales*, 8(15), 87-90.
- Cerda, Gutiérrez, Hugo (2007). *La Investigación Formativa en el aula. La Pedagogía como investigación*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Comisión Nacional de Acreditación (1999). *Pedagogía y Educación: Reflexiones sobre el decreto 272 de 1998 para la Acreditación previa de programas de educación. Compilación de documentos preparados por el Consejo Nacional de Acreditación*. Santa Fe de Bogotá. Secretaría General del ICFES, División de procesos editoriales.
- CNA. *La Evaluación Externa en el Contexto de la Acreditación en Colombia*. Santa Fé de Bogotá: Corcas, 1998.
- Colciencias, Villareal, J. F., & Tono, E. (1970). *Investigación científica y la universidad colombiana*.
- Daza, S., & Arboleda, T. (2007). Comunicación pública de la ciencia y la tecnología en Colombia: ¿Políticas para la democratización del conocimiento? *Signo y pensamiento*, (50), 100-125.
- D de Budapest, D. (1999). Conferencia Mundial sobre la Ciencia para el Siglo XXI: un nuevo compromiso. *Hungría. Soporte digital*.
- Gómez, B. R. (2007). *Conceptos y Aplicaciones de la Investigación Formativa, y Criterios para Evaluar la Investigación científica en sentido estricto. Obtenido el 18.*

- Guerrero Useda, M. E. (2007). Formación de habilidades para la investigación desde el pregrado. *Acta colombiana de psicología*, 10(2), 190-192.
- Guerrero ME. Formación para la investigación (Editorial). *Studiositas* 2007; 2(2): 3-4.
- Grajales, T. (2000). El concepto de investigación. *Recuperado el 25*.
- González Agudelo, E. M. (2006). La investigación formativa como una posibilidad para articular las funciones universitarias de la investigación, la extensión y la docencia. *Revista de Educación y Pedagogía*, 18(46), 101-109.
- Maldonado, M. A. (2003). *Las competencias, una opción de vida. Metodología para el diseño curricular*. Ecoe Ediciones.
- Parra E., Lago, D. (2003). Didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios. *Educ Med Super*.17(2) ISSN 0864-2141. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412003000200009&lng=es&nrm=iso.
- Piaget, Uni-information: Universidad de Ginebra, núm. 35, p. 35.
- ROA, Y. Y. N. ¿Qué es la Investigación?
- Restrepo, Bernardo (2006). Formación Investigativa e Investigación Formativa: acepciones y operacionalización de ésta última y Contraste con la Investigación científica en sentido estricto. Material Didáctico: Diplomado en Investigación. ESUMER. Medellín.
- Sell, G. R. Using Technology and Distance Instruction to Improve Postsecondary. University of Northern Iowa. (1996).
- Tamayo, M. (2004). *El proceso de la investigación científica*. Editorial Limusa.
- Unesco-ICSU, O. E. I. (2008). Conferencia Mundial sobre la Ciencia para el Siglo XXI: Un nuevo compromiso. Declaración de Budapest. Declaración sobre la Ciencia y el uso del saber científico.
- Unesco. World Conference on Science for the Twenty First Century: A new Commitment. Budapest: UNESCO, 1999.

Walker, D. F. Methodological issues in educational research. In: Jackson, Philip W.

(1992). Handbook of Research on Curriculum: A Project of the American Educational Research Association. New York: Macmillan, (1992).

Zambrano, A. (2000) La mirada del sujeto educable. La pedagogía y la cuestión del otro. Artículo. Colombia.

Zarama, S. (2006). Cartilla de Semilleros de Investigación de la UNAD. Documento en proceso de publicación.

**DESCONEXIÓN DIGITAL:
¿UN DERECHO LABORAL SIN
REGLAMENTACIÓN JURÍDICA EN
COLOMBIA?**

**Digital disconnection:
a labor law without legal regulation in colombia?**

Adriana María Buitrago Escobar
Universidad Santiago de Cali
<https://orcid.org/0000-0002-2524-2626>

Edward Javier Ordóñez
Universidad Santiago de Cali
<https://orcid.org/0000-0003-4803-0340>

Resumen

La desconexión digital como derecho laboral, es una propuesta innovadora que se adapta al mundo globalizado actual del que no es ajeno el campo laboral en todos los niveles. No obstante, en Colombia no existe aún una legislación sobre la materia, de hecho, no existe siquiera algún reconocimiento legal expreso de ese derecho a desconectarse digitalmente del trabajo y delimitar el fin de la jornada de trabajo y el consecuente inicio del período de descanso obligatorio, los cuales si cuentan con regulación jurídica, pero que igualmente se ven constantemente amenazados por la aparición de las nuevas tecnología que aunadas al auge de la rentabilidad empresarial, se constituyen en fuertes vulneradores de derechos laborales. Este trabajo, pretende revisar el estado de la cuestión desde la perspectiva del derecho del trabajo y definir, al menos de forma conceptual, la necesidad de que la desconexión digital sea asumida o no, como un derecho de los trabajadores y determinar si se hace necesario que sea reglamentada jurídicamente para lograr su protección legal y brindar las consecuentes herramientas jurídicas a los trabajadores frente a los abusos de los empleadores.

Palabras claves

Desconexión digital, jornada de trabajo, protección legal, descanso, derecho laboral.

Abstract

The digital disconnection as labor law, is an innovative proposal that adapts to the current globalized world which is not foreign is the labor field at all levels. However, in Colombia there is still no legislation on the matter, in fact, there is not even any express legal recognition of that right to digitally disconnect from work and to delimit the end of the working day and the consequent beginning of the mandatory rest period, which if they have legal regulation, but that are also constantly threatened by the emergence of new technology that together with the rise of business profitability, constitute strong violators of labor rights. This work aims to review the state of the issue from the perspective of labor law and define, at least conceptually, the need for digital disconnection to be assumed or not, as a right of workers and to determine if it is necessary to be legally regulated to achieve legal protection and provide the legal tools to the workers against the abuses of employers.

Keywords

Digital disconnection, working day, legal protection, rest, labor law.

Introducción

En un entorno mundialmente globalizado como el actual, donde la era de las conexiones y el mundo digital invade de manera casi imperceptible la totalidad de los ámbitos de la vida humana, el trabajo no escapa a tal invasión, pues si bien es cierto, que las tecnologías han contribuido enormemente al progreso de la humanidad, también lo es, que a través de ellas, se logra una mayor capacidad de respuesta a los requerimientos laborales, lo que incide directa y positivamente en el nivel de productividad laboral, pero a su vez tiene repercusiones negativas que trascienden al ámbito del desarrollo personal y la calidad de vida del trabajador. En tal sentido, el Estado como garante del bienestar de sus asociados, tiene la obligación de velar por la calidad de vida en condiciones dignas y el desarrollo personal de éstos, y para ello, su mecanismo de protección son las normas jurídicas, a través de las cuales, debe regular los comportamientos humanos, haciendo prevalecer la armonía y convivencia pacífica entre los miembros de la sociedad.

En el caso colombiano, si bien se trata de una problemática claramente evidenciada por parte tanto de los trabajadores como de los empleadores, aún no existe normatividad jurídica que permita proteger a los trabajadores de esa invasión laboral a su vida personal, pues en el entorno digital en el que actualmente se desarrollan la totalidad de las relaciones humanas, se hace complejo delimitar los ámbitos de desarrollo humano y especialmente diferenciar entre la obligación de atender a las solicitudes digitales del trabajo y el derecho a la desconexión digital una vez se termina la jornada laboral. Y es que es justamente ese límite entre la terminación de la jornada laboral y el inicio del período de descanso obligatorio del trabajador donde se desdibuja la obligación de atender o no a un requerimiento laboral. El presente artículo tiene como objetivo general, revisar el contenido del derecho laboral frente a la jornada de trabajo y la desconexión digital para finalmente concluir si la desconexión digital de los trabajadores, puede ser considerada como un derecho y por tanto debe ser reconocido como tal a través de una norma jurídica específica que lo regule y que se enmarque no solo en la Ley laboral sino también en los principios constitucionales. Finalmente, se pretende con este trabajo definir si, constituye o no la desconexión digital, un derecho laboral que requiera protección jurídica.

1. Jornada de trabajo en Colombia y desconexión digital

Las luchas conquistadoras de derechos laborales han sido el común denominador en todas las economías del mundo, luchas que van desde la necesidad de reconocimiento de derechos, respeto por las diferencias, libertad de asociación sindical, y jornadas de trabajo justas y bien remuneradas, pero que una vez alcanzadas, se ven amenazadas por el auge de las nuevas tecnologías y la globalización que no solo invade la totalidad de los ámbitos del desarrollo humano, sino que logra traspasar las fronteras que dividen tales ámbitos.

El Código Sustantivo del Trabajo regula de forma muy precisa la jornada de trabajo máxima que debe cumplir un trabajador colombiano, jornada máxima que en principio es de 8 horas diarias y 48 semanales. Las 8 horas diarias y los 48 semanales son la regla general, pero como toda regla, existen excepciones al respecto.

Esas excepciones radican en caso del trabajo adolescente, cuya jornada máxima es de 6 horas diarias y 36 semanales u 8 horas diarias y 40 semanales, según la edad de este (Numeral 2 del literal b del artículo 161 del Código Sustantivo del Trabajo).

La jornada de trabajo máxima de 8 horas puede ser incrementada cuando las partes acuerdan cumplir en 5 días la jornada máxima de 48 horas semanales para que el trabajador pueda descansar todo el sábado. Es decir, que entre semana podrá laborar jornadas de 10 horas y en tal evento no se genera trabajo suplementario, pero se ha insistido esto, con el único objetivo de no trabajar el sábado y previo acuerdo entre empleador y trabajador.

Es claro que la promulgación de nuevas normas al respecto, modificaron aspectos concretos de la jornada de trabajo en Colombia, tal es el caso de la Ley 782 de 2002 que modificó sustancialmente la jornada diurna, conocida como jornada ordinaria y comprende el período entre las 6:00 a.m. y las 10:00 p.m. Bajo este parámetro, ahora la jornada nocturna comienza a las 10:00 p.m. (anteriormente arrancaba a las 6:00 p.m.) y termina a las 6:00 a.m. Así esta se ha reducido en cuatro horas. Las nuevas disposiciones legales también otorgan la posibilidad de que se concerte con el empleador la distribución de las horas de trabajo diarias sin que estas sean inferiores a cuatro ni superiores a diez, cumpliendo el mínimo de 48 horas semanales.

En el mismo sentido, recientemente se aprobó la Ley 1846 de 2017, que modificó el horario del trabajo diurno y señaló que será el que se realice entre las 6 a. m. y las 9 p. m. (por lo cual el recargo del 35 por ciento se pagaría, por hora trabajada, a partir de las 9 p. m.) y, por ende, el nocturno será aquel que se lleve a cabo a partir de las 9 p. m. hasta las 6 a. m.

Ahora bien, la jornada laboral, como derecho, propende por el respeto de las horas que el trabajador se compromete a ejecutar su labor, lo que a priori se considera como parte lógica de la vida cotidiana, ese derecho que tiene el trabajador de descansar diariamente una vez concluye su jornada de trabajo, pero que a la postre se ha convertido en toda una odisea gracias a la imposibilidad aparente de desconectarse digitalmente del trabajo. De lo anterior se deduce con claridad, que la jornada de trabajo ya no es la de 8 horas que señala nuestro ordenamiento laboral, sino que se ha extendido hasta llegar a ser indeterminada frente al número de horas, situación que no solamente vulnera derechos laborales sino que también impide el libre desarrollo de las relaciones familiares y personales del trabajador, lo que, en un país carente de políticas de conciliación entre la vida laboral y la vida familiar, se refleja en las condiciones de salud que son desencadenadas en los trabajadores que no descansa una vez finalizada su jornada laboral.

Diversos autores, entre ellos Serrano-Puche (2014), señalan que

La creciente implantación de las tecnologías digitales y la generalización entre los ciudadanos de los dispositivos móviles con acceso a internet (smartphones, tablets, etc.) han propiciado, además, que se extienda la idea de que la ‘conectividad total’ es un estado, no sólo técnicamente realizable, sino incluso deseable (Serrano-Puche, 2014, p.201).

Y es justamente ese deseable estado de conexión total, lo que ha llevado a la desconfiguración de los límites de la jornada de trabajo, dado que los trabajadores continúan en actividad laboral aún en períodos de descanso, en algunos casos, por considerar que sus empleadores pueden malinterpretar el hecho de no obtener respuesta inmediata a los requerimientos laborales, muy a pesar de encontrarse el trabajador en período de descanso obligatorio, lo que deriva en que el trabajador no tenga realmente el descanso esperado, sino que psicológicamente su obligación de laborar no cesa en ningún momento, gracias a la conectividad digital aunada a los requerimientos de su empleador.

Como bien lo explica Pérez-Latre (2011), las herramientas de comunicación digital y móvil han aumentado la rapidez en la transmisión de mensajes y

noticias de última hora, facilitando la difusión global y la participación en tiempo real en distintos eventos. La velocidad de la información provoca efectos llamativos en cuestiones como la reputación de las personas, la difusión y ayuda en las catástrofes naturales, las campañas políticas, las movilizaciones sociales o las crisis económicas, como está comprobando desde 2009. Al mismo tiempo, la rapidez provoca errores de bulto, ayuda a extender rumores que pueden ser letales para la reputación, y puede dificultar la verificación y control de calidad de los contenidos. Y a esta rapidez no escapa el ámbito laboral, y con ellos las relaciones laborales, desconfigurando el límite de la jornada laboral y el descanso, ambos como derechos laborales reconocidos en la legislación laboral colombiana.

Finalmente, no se puede dejar de lado, la importancia del descanso en las relaciones laborales, ya que ellas son garantistas de la conservación de la salud del trabajador y el buen desempeño de sus labores, no obstante resaltar que al igual que la jornada de trabajo, el descanso constituye también un derecho laboral reconocido por nuestro ordenamiento y protegido por la Constitución y la Ley.

Según el Consejo de Estado (2010), el descanso es un derecho fundamental del trabajador, y en tal sentido, el empleador (público o privado) debe garantizarle al trabajador dicho derecho. Entre los descansos consagrados por la ley, está el de las vacaciones, los dominicales y festivos, y el tiempo de descanso dentro de la jornada laboral diaria. Descansos que deben ser garantizados por el empleador.

En efecto, la ius fundamentalidad de este derecho se deduce de la interpretación sistemática de los artículos 1º, 25 y 53 de la Carta, en tanto el descanso es una consecuencia necesaria de la relación laboral y constituye uno de los principios mínimos fundamentales del trabajo.

Del mismo modo, el descanso periódico retribuido es un derecho irrenunciable del trabajador, que a voces de la Organización Internacional del Trabajo “se considerará nulo todo acuerdo que implique el abandono del derecho a vacaciones anuales pagadas o la renuncia a las mismas” (OIT, Recomendación 156).

De lo anterior, queda claramente evidenciado que tanto jornada de trabajo como descanso laboral, constituyen derechos laborales, que cuentan con protección legal en el ordenamiento colombiano, pero que se han quedado obsoletos frente a las nuevas tecnologías que impiden a los trabajadores el disfrute efectivo del derecho al descanso y desdibujan el final de la jornada de trabajo.

2. Conciliación entre la vida laboral y la vida familiar

Es importante iniciar reiterando que en Colombia no existe normativa que aborde la conciliación entre la vida laboral y la vida familiar, y que a pesar de las recomendaciones de la organización Internacional del Trabajo OIT al respecto, y que Colombia participe como Estado en dicha organización, a la fecha no ha sido posible que se regule normativamente la necesidad de conciliar estos dos importantes aspectos de la vida humana.

Sólo para mencionar algunas de esas recomendaciones de la Organización Internacional del Trabajo que se refieren al tema, se encuentra el Convenio número 156 y la Recomendación número 165 sobre los Trabajadores con Responsabilidades Familiares se aplican a hombres y mujeres con responsabilidades hacia los hijos a su cargo o respecto de otros miembros de su familia directa que, de manera evidente, necesiten de su cuidado o sostén. Se refieren a todas las ramas de la actividad económica y a todas las categorías de trabajadores. Sus disposiciones pueden aplicarse, si fuera necesario, por etapas, siempre que tales medidas de ejecución lo sean para todos los casos y a la totalidad de los trabajadores con responsabilidades para con sus hijos, por vía legislativa, convenios colectivos, reglamentos de empresa y/o decisiones judiciales.

En igual sentido, el Convenio establece que deberán adoptarse todas las medidas compatibles con las condiciones y posibilidades nacionales con objeto de permitir a los trabajadores, con responsabilidades familiares, el ejercicio de su derecho a elegir libremente su empleo; tener en cuenta sus necesidades en lo que concierne a las condiciones de empleo y a la seguridad social, así como en lo que refiere a la planificación de las comunidades, desarrollar o promover servicios comunitarios, públicos o privados, tales como los servicios y medios de asistencia a la infancia y de ayuda familiar; y mediante la orientación y la formación profesionales, permitir a los trabajadores con responsabilidades familiares integrarse y permanecer en la fuerza de trabajo, así como reintegrarse a ella tras una ausencia debida a dichas responsabilidades.,

Al respecto Chinchilla, Poelmans y León (2003), señalan que, el problema radica en que pese a que los empleados esperan que las empresas y los gobiernos tomen la iniciativa, las empresas siguen considerando que el conflicto entre trabajo y familia no es de su responsabilidad, así las cosas, a menos que se encuentre una solución para armonizar trabajo y familia, las empresas se enfrentarán a costos crecientes en cuanto a una productividad en descenso,

una peor calidad de vida y una pérdida de empleados que son cada vez más exigentes (Idrovo Carlier, 2006).

Como ya se expuso, diversas reformas ha sufrido la legislación laboral colombiana, la gran mayoría de ellas, han incluido cambios en la jornada de trabajo, pero no han considerado en ningún caso, la inclusión de una regulación al menos de forma tácita, frente a la desconexión digital del trabajo, ignorando un suceso que afecta permanentemente a los trabajadores de todos los sectores y en todos los niveles, como una mayor y justificada preponderancia, en los cargos de manejo y confianza o también llamados cargos o puestos de dirección y administración, en los que se requiere un control permanente de las actividades (Echavarría & Parra, 2001).

En todos los casos, las modificaciones a la jornada de trabajo en Colombia, vienen desconociendo la necesidad de conciliar la vida laboral con la familiar, y con ello vulnerando los derechos fundamentales de los trabajadores y sus familias, quienes dada la necesidad de obtener los recursos económicos para subsistir y aunado a la baja oferta del mercado laboral cada vez más segmentado, se ven obligados a sacrificar su vida familiar por cumplir con las expectativas de su empleador y así lograr una estabilidad mínima y deficiente en el puesto de trabajo (Buitrago & Ordoñez, 2017).

Es claro que en la era tecnológica digital en la que nos encontramos, se nos dificulta lograr una verdadera desconexión digital del trabajo, y constantemente sin importar horarios, actividades familiares, días de descanso o incluso vacaciones, estamos en contacto permanente con el trabajo, dando respuesta a correos electrónicos, llamadas tanto de los jefes como de los compañeros de trabajo con requerimientos laborales, adelantando trabajo desde casa, o sencillamente evitando sí acumular más trabajo para la jornada subsiguiente, por ello, es claro señalar que si bien, se requiere de una regulación normativa propia del derecho laboral, que pretenda que las empresas establezcan horarios de atención y de desconexión digital por parte de sus empleados, también lo es, que desconectarse digitalmente del trabajo es y debe ser una decisión autónoma del trabajador, consciente de la necesidad de fortalecer los demás ámbitos de su vida, a saber, sus relaciones familiares y personales, y no permitir que el trabajo invada sus esferas personales.

3. Desconexión digital como derecho laboral

Como ya se ha dicho en este documento, la desconexión digital no cuenta con reconocimiento ni regulación legal en Colombia, así como tampoco aparece reconocida en ninguna otra legislación latinoamericana.

El interés por regular este fenómeno, a la fecha, se ha materializado de manera exclusiva en Francia, mientras en otros países de la Unión Europea, como España, ya se dan los primeros pasos para hacerlo objeto de regulación jurídica y a ello deberán unirse en un período no muy largo de tiempo, los demás países miembros de la Unión, ello en aras de mantener el equilibrio frente a la libre circulación de trabajadores por los diversos países que integran la Unión Europea.

Estos dos países (Francia y España) comprenden la necesidad de poner un límite legal lo suficientemente claro, que permita dilucidar el fin de la jornada laboral y con ello el derecho de los trabajadores a la desconexión digital, lo que no supone una tarea fácil en una época como la actual, en la cual, la tecnología está en contacto permanente con todo lo que nos rodea, y quizás por ello facilita la adicción al trabajo, entre otras adicciones propias de la era digital.

Es importante señalar que si bien Alemania, no cuenta con una normativa en la materia, si han hecho intentos de regulación a nivel empresarial, limitando el acceso de sus ejecutivos a los correos electrónicos fuera de las horas de oficina, ello como una medida frente al aumento alarmante de trastornos psicológicos relacionados con el trabajo en Alemania.

A falta de regulación expresa en materia de desconexión digital, algunas empresas de Alemania, han tomado medidas para contrarrestar los efectos de la permanente conectividad digital en pro de las actividades laborales, entre las que se cuentan, el reconocimiento como horas extras y la inclusión en la remuneración del trabajador, de las horas laboradas una vez culminada su jornada laboral, cuando el trabajador utiliza su tiempo de descanso a resolver cuestiones del trabajo digitalmente. Así mismo, los servidores de algunas de las empresas dejaron de enviar mensajes a los teléfonos una vez culminadas las jornadas de trabajo. No obstante, y en aras de fortalecer el trabajo flexible, siguen permitiendo el teletrabajo, con lo que adicionalmente, protegen la salud del trabajador quien, al no cumplir con horarios y presiones permanentes por parte de los jefes, se espera que se deba enfrentar a menores niveles de estrés en comparación con los trabajadores que trabajan presencialmente la totalidad de la jornada de trabajo.

Otras de las medidas que se implantaron por parte de los empleadores alemanes, fue la de incorporar el llamado “asistente de ausencia”, que borra los mensajes que llegan al correo electrónico de los empleados que así lo deseen durante sus descansos. El sistema notifica al emisor del mensaje de la operación y le indica a quién puede contactar.

Por su parte, en Francia, que como ya se expuso, es el único país que ha adoptado el reconocimiento del derecho a desconectarse de los trabajadores, se incluyó este derecho, para las empresas con más de 50 empleados que deberán negociar, en un acuerdo colectivo, el protocolo que se seguirá para que no interferir en los días de descanso del trabajador o en horas fuera de la oficina, generando así el derecho de los empleados a desconectarse de su trabajo (Francia, Ley número 2016-1088).

Como es de suponer, es posible que no se llegue a un acuerdo entre trabajador y empleador sobre el protocolo de desconexión digital, la empresa tendrá que redactar uno que disponga cómo se aplicará dicha desconexión laboral. De la mano de este tipo de medidas se encuentran pronunciamientos jurisprudenciales, como el del Tribunal Supremo español, al declarar como abusivas las cláusulas laborales que obligan al trabajador a informar los datos de su número de celular y correo electrónico, pues, a su juicio:

“El consentimiento voluntario” realmente no lo es cuando se está ante la parte débil de la relación laboral, máxime cuando existen serias dificultades de acceso al trabajo. Así, este tipo de regulaciones son nulas y, por ende, “debe excluirse de los contratos de trabajo” (Tribunal Supremo de Madrid, 2015).

La necesidad de regular el derecho a la desconexión digital, surge dado que las empresas contactan a sus empleados a cualquier hora del día y esperan inmediatez en las contestaciones, aunque éstas tengan que tener lugar fuera del horario de trabajo.

Garantizar el derecho a la desconexión digital es uno de los objetivos irrenunciables que se ha fijado el gobierno Español, pero conscientes de que este derecho deberá regularse por negociación colectiva y no de una modificación del Estatuto de los Trabajadores o de la Ley de Prevención de Riesgos Laborales, lo que a la postre, en el caso colombiano, también requeriría de un acuerdo negociado entre trabajadores y empleadores mediante negociación colectiva, donde se tengan en cuenta las condiciones particulares de cada empresa.

Actualmente, no existe una definición jurídica de lo que debemos entender por desconexión digital. El concepto abarcaría, de forma aproximada, el dere-

cho de todo empleado a no atender a las obligaciones derivadas de su trabajo a través del teléfono, el ordenador o cualquier otro dispositivo electrónico. En tal sentido se pregunta si engloba solo medios informáticos, o si también sería exigible una desconexión presencial o telefónica; también si debe ser absoluta e irrenunciable.

Para las organizaciones sindicales españolas, la regulación de este derecho a desconectarse digitalmente del trabajo en períodos de descanso es necesaria con la finalidad de garantizar este derecho, debido a que la aparición de las nuevas tecnologías y la economía digital están haciendo que se difuminen las fronteras entre vida profesional y personal. Por eso propone que, a través de la negociación entre sindicatos y patronales, se introduzca este derecho en la Ley de Prevención de Riesgos Laborales y en el Estatuto de los Trabajadores (UGT, 2017).

Desde la secretaría de Salud Laboral de UGT alertan que los riesgos psicosociales se han convertido en una importante fuente de siniestralidad laboral y señalan que el derecho a la desconexión serviría para garantizar el descanso y el respeto a una jornada laboral que actualmente se alarga de muchas maneras diferentes.

Conclusiones

Podría definirse el derecho a la desconexión digital como el conjunto de medidas para permitir que el trabajador pueda disfrutar de su descanso, sin estar en conexión permanente con su entorno de trabajo a través de las nuevas tecnologías de la comunicación. Es importante resaltar que el derecho a la desconexión digital no surge como un derecho independiente del derecho al descanso y el respeto a la jornada de trabajo, más bien, el derecho a la desconexión digital se conforma de medidas para reforzar el cumplimiento del descanso y la jornada de trabajo, cuya vulneración se deriva de la invasión de las nuevas tecnologías de la comunicación.

El único país que ha introducido la obligación empresarial, vale decir que, sin consecuencia jurídica sancionatoria para el empleador, es Francia, y lo hizo mediante negociación colectiva y no mediante una norma jurídica general y abstracta, lo cual, tiene a su favor, que logre adaptarse a las necesidades de la empresa y de sus trabajadores. Pero siempre desde el prisma de que ningún derecho es absoluto y deben evitarse los abusos de la empresa y los trabajadores.

La Ley de Desconexión Digital, entró en vigencia en Francia, después de haber sido adoptada el 8 de agosto de 2016. El texto establece que las compañías con 50 empleados o más deben iniciar negociaciones para desarrollar una estructura que garantice a los empleados el derecho de ignorar cualquier mensaje o correo electrónico de trabajo recibido fuera de su horario. De no haber un acuerdo, las compañías deberán crear un protocolo detallando los nuevos límites.

Mientras se logra el propósito de que se regule normativamente previo reconocimiento, si así se considera, de la desconexión digital como un derecho laboral, será necesario una auto reflexión que concientice a los trabajadores de que, siendo indudable que la disponibilidad de información en tiempo real y la presencia envolvente de la tecnología en la vida diaria son realidades que, lejos de disminuir o desaparecer, se incrementarán. No obstante, sí está al alcance de las personas repensar su relación con ellas, siendo más conscientes y críticos con la forma y la cantidad de tiempo que le dedican, esta conciencia incluye todos los ámbitos de la vida, no solo el laboral (Serrano Puche, 2014).

En el caso colombiano y como respuesta al interrogante planteado para esta investigación, es claro que desconectarse digitalmente del trabajo, es un derecho laboral, sin embargo, no sería necesario el reconocimiento del derecho a la desconexión digital como derecho laboral, bastaría con respetar el derecho al descanso que tienen los trabajadores y que ya cuenta con regulación legal, constitucional y jurisprudencial. No se trata de seguir adicionando derechos nuevos al catálogo de derechos de los que ya somos titulares, es cuestión de mantener el equilibrio, respetando los derechos ya existentes y velando por su cumplimiento y no dejarlos simplemente incluidos en los ordenamientos jurídicos sin darles la aplicación propia de la iniciativa legislativa que las creó.

Los teléfonos inteligentes, tabletas, ordenadores y demás herramientas tecnológicas, permitieron una mayor conectividad que a su vez permitieron una menor privacidad, ya que se logra invadir espacios de desarrollo y fortalecimiento de las relaciones familiares y personales, y se generan preocupaciones y requerimiento laborales fuera de la jornada de trabajo, derivando en estrés laboral y posibles enfermedades en los trabajadores, a causa del exceso de trabajo.

Bibliografía

- Buitrago Escobar, A.M. & Ordóñez E.J. (2017). *La segmentación del mercado de trabajo colombiano*, En Cantillo Sanabria, M.G. y Buitrago Escobar, A. (Coord. (s)), *Nuevas miradas y enfoques de diversas investigaciones*, Tomo II, (pp.75-95). Cali: Universidad Santiago de Cali.
- Chinchilla, N., Poelmans, S. & León, C. (2003) *Políticas de Conciliación trabajo-familia en 150 empresas españolas*. Barcelona. IESE Business School.
- Código Sustantivo del Trabajo (Código) (2016) 3ra ed. Leyer.
- Congreso de Colombia (28 de diciembre de 1990) Reformas al Código Sustantivo del Trabajo. (Ley 50 de 1990).
- Congreso de Colombia, (23 de diciembre de 2002) Prorroga la vigencia de la Ley 418 de 1997, prorrogada y modificada por la Ley 548 de 1999 y modificación de algunas de sus disposiciones. (Ley 782 de 2002).
- Constitución Política de Colombia (Const.) (1991), 6ª. Ed. Legis.
- Echavarría, J. y Parra, M. (2001). *Empleo, Flexibilidad laboral y crecimiento en Colombia*. En Urrutia, M. (Ed.) *Memorias del seminario Empleo y Economía*. Bogotá: Banco de la República.
- República de Francia, (8 de agosto de 2016) Desconexión digital de los trabajadores. (Ley número 2016-1088).
- Galhardi De Pujalt, R. (2007). *Conciliación de la vida familiar y la vida laboral*. *Revista Latinoamericana de Derecho Social*, 4, 77.

- Guevara Flétcher, D.A. (2003). *Globalización y mercado de trabajo en Colombia: algunas consideraciones en el marco de la flexibilización laboral*. *Revista Reflexión Política*, 5 (10), 102-114. Recuperado de <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11051009>>.
- Idrovo Carlier, S. (2006) *Las políticas de conciliación trabajo-familia en las empresas colombianas*. *Revista Estudios Gerenciales*, 22 (100). Pp. 49-70.
- Organización Internacional del Trabajo OIT Convenio número 156 Convenio sobre los trabajadores con responsabilidades familiares. Recuperado de http://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:C156.
- Organización Internacional del Trabajo OIT Recomendación número 165 Recomendación sobre los trabajadores con responsabilidades familiares. Recuperado de http://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:R165.
- Pérez-Latre, F. (2011). *Paradojas de la Comunicación Digital*. *Revista Aceprensa*, 7 (12), 51-70.
- Consejo de Estado, Sección Segunda. (27 de abril de 2010). Sentencia 17001-23-31-000-2010-00041-01. (MP Luis Rafael Vergara Quintero).
- Serrano Puche, J. (2014) *Por una dieta digital: hábitos mediáticos saludables contra la "obesidad informativa*. *Revista Ámbitos*, 1(1), 137-151 Recuperado de <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16832255008>>.
- UGT Caixa Bank, (21 de julio de 2017). *Derecho a la desconexión digital, Unión General de Trabajadores UGT*. Recuperado de <https://www.ugt-caixabank.es/derecho-a-la-desconexion-digital/>

GESTIÓN DE LA DISCIPLINA EN EL AULA SIN CASTIGO⁶

Management of discipline in the classroom without punishment

⁶ Este texto es fruto de la sinergia de tres investigaciones en las que participan los autores. Por parte de Diana Restrepo el texto es resultado de las investigaciones: “Justicia Restaurativa en la Escuela. Estado del Arte en Colombia”, inscrita en el Centro de Investigaciones Jurídicas de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Antioquia, y “Abolicionismo: más allá del Derecho Penal. Una propuesta integral”, investigación registrada en la Dirección General de Investigaciones de la Universidad Santiago de Cali DGI-COCEIN No. 421-621116-A42. Por parte de Adolfo Murillo Granados, el texto es resultado de la investigación “Constitución, Derechos Humanos y Ley Penal”, como miembro del Grupo de investigación GICPODERI de la USC.

Diana Restrepo Rodríguez
Universidad Santiago de Cali
<https://orcid.org/0000-0003-4366-9401>

Adolfo Murillo Granados
Universidad Santiago de Cali
<https://orcid.org/0000-0002-5409-6402>

Resumen

Como obtener disciplina en el aula es uno de los problemas que cotidianamente enfrentan maestros y maestras en todas las escuelas, en este texto se propone resignificar la disciplina como organización, constancia y planificación, y lograrla mediante diferentes técnicas que renuncian al uso del castigo, tato en su visión tradicional como en su cara positivizada: el premio.

Palabras Claves

Escuela, pedagogía, disciplina, castigo.

Abstract

How to obtain discipline in the classroom is one of the problems that teachers have to face every day in all schools, in this paper, it is proposed to resignify the discipline as organization, constancy and planning, and achieve it through different techniques that renounce the use of punishment, tact in its traditional vision as in its positivized face: the reward.

Key words

School, pedagogy, discipline, punishment.

1. Introducción: resignificando la disciplina

El término disciplina está siempre presente en la escuela, usándose en infinidad de sentidos que van desde la temerosa expresión de una necesidad: *sin disciplina no se puede ejercer la labor docente*, hasta la crítica preocupada por el bienestar de los y las estudiantes: *la disciplina es una forma de justificar la tiranía y el abuso*.

Y es cierto que la disciplina, no sólo en el ámbito escolar, ha sido una necesidad usada para legitimar numerosos abusos de poder y restricciones a la libertad. Y es que podría decirse que, junto con el concepto de inseguridad, el de indisciplina genera temor. Temor que es utilizado para que las personas acepten condiciones con las cuales de otro modo no se estaría de acuerdo.

Sobre el concepto de indisciplina Martínez-Otero Pérez, expone:

“Indisciplina (conflictos entre profesorado y alumnado). A veces se producen graves desórdenes de la vida en las aulas que constituyen un serio problema escolar: incumplimiento de tareas, retrasos injustificados, falta de reconocimiento de la autoridad del profesor, etc. En ocasiones, incluso, se llega al desafío, la amenaza y la agresión, del alumno al profesor o a la inversa. Estos problemas de indisciplina suponen un grado de conflicto mayor que las conductas disruptivas” (2001, p. 301).

Disciplina es una palabra que viene de discípulo (Montero Guerrero, 2012), indicando la disposición a seguir las indicaciones de otra persona, lo que se relaciona con la concepción más tradicional de la educación, en donde se supone que alguien enseña y otra persona aprende; concepción que por lo demás ya ha sido bastante cuestionada, aunque ahondar en esto excede los límites del presente escrito. Sin embargo, en la actualidad, la RAE define disciplinar como:

1. tr. Instruir, enseñar a alguien su profesión, dándole lecciones. /
2. tr. Azotar, dar disciplinazos por mortificación o por castigo. U. t. c. prnl.
3. tr. Imponer, hacer guardar la disciplina (observancia de leyes y ordenamientos) (Real Academia Española de la Lengua, 2017, dle.rae.es).

Ahora bien, puede aceptarse que “la disciplina es necesaria, mas, en modo alguno ha de apoyarse en el miedo del educando. Por disciplina entendemos el conjunto de estrategias que se establecen en el aula para el adecuado funciona-

miento del grupo. Se pretende que los alumnos, a través de las normas y convenientemente dirigidos por el profesor, alcancen los objetivos de formación previstos” (Martínez-Otero Pérez, 2001, p. 308). Cualquier grupo requiere de cierta organización, y en este sentido puede hablarse de disciplina; así como para cualquier aprendizaje se requiere de cierta constancia y planificación, frente a la que puede hablarse de autodisciplina. Ambas serían necesarias en la escuela. Pero no podemos olvidar que el uso más frecuente de la disciplina sigue siendo un sinónimo de castigo (aunque se le ponga un nombre bonito, como el de disciplina con amor, que no es más que un triste eufemismo que refleja una creencia trágica y generalizada: te castigo porque te quiero, te castigo en nombre del amor, como en el maltrato intrafamiliar, como en las cruzadas...), y en este texto se rechaza la necesidad de éste en cualquier circunstancia, ante cualquier acto que se dé en el ámbito escolar, negando que tenga ningún uso pedagógico positivo posible.

La pregunta que surge entonces es, ¿cómo fomentar la disciplina en la escuela sin acudir al castigo, o a su versión positiva e igualmente nociva que son los premios? Tema que se vincula, como quien lea podrá suponer, con el fomento de prácticas restaurativas que permitan ante cualquier conflicto, implique o no violencias en diferentes grados, responder con estrategias no punitivas.

Y en todo lo anterior es muy importante no olvidar el contexto escolar, sobre el cual López Rodríguez (2016) nos recuerda:

Así, en contextos donde confluye la violencia urbana con las resistencias por existir, aparece la escuela como escenario de encuentros, aprendizajes, alegrías, retos y proyecciones, aparece el maestro y la maestra como acompañantes de procesos afectivos y cognoscitivos, aparecen los y las amigas como pares, cómplices o rivales y la familia como vínculo y apoyo, otras veces como fuga y ausencia. En general, todo el contenido de la escuela, atraviesa la vida de los NNAJ movilizándolo sus fibras y otros discursos distintos a la violencia (p. 11).

2. La propuesta del modelo humanista

Algunas propuestas de disciplina, asumen que puede hablarse de tres modelos o estilos para manejar la disciplina en el aula: a) modelo restrictivo, b) modelo permisivo; y el que proponen como un punto medio entre los dos extremos anteriores: c) el modelo denominado de Disciplina Positiva.

La disciplina positiva tiene las siguientes características: · Firmeza con dignidad y respeto · Libertad con orden · Limitada capacidad de elección · Afirmación: “Tu puedes elegir y hacer lo que desees, dentro del respeto por los demás”, Aprende a tomar decisiones · Sentimientos de seguridad (el alumno / niño se siente seguro en el hogar o espacio educativo) · No se teme al error: (ej. el niño tiene que entender que el regaño o llamada de atención no afecta el amor que el adulto le puede tener). · Se considera al otro (cuando yo funciono desde este tipo de disciplina, el adulto ha hecho el trabajo de mostrarme la relación que tiene mi comportamiento con el otro y yo lo entiendo). Yo entiendo que puedo (Portilla Castellanos, 2015, p. 4).

Otra definición que contiene una visión no necesariamente punitiva de la disciplina es la sostenida por Márquez Guanipa, Díaz Nava y Cazzato Dávila (2007):

En el ámbito educativo la disciplina escolar se entiende como el conjunto de normas que regulan la convivencia en la escuela. Este conjunto de normas se refiere tanto al mantenimiento del orden colectivo como a la creación de hábitos de organización y respeto entre cada uno de los miembros que constituyen la comunidad educativa. Por ello, hoy en día en los planteles educativos ya no se hace referencia al reglamento interno como forma de regular el comportamiento exclusivo de los alumnos, sino que se ha adoptado el nombre de “manual de convivencia” como forma de establecer normas que contribuyan a la convivencia de todos los que conforman la institución. [...] / Es importante que los docentes asuman la disciplina como un proceso del logro de autodisciplina, autodirección y disciplina consciente; para que la cuota de participación y responsabilidad sea más efectiva en los distintos actores del sistema educativo, es decir, la disciplina es una construcción y corresponde a todos, en diversos grados de responsabilidad (pp. 127-128, 131).

Sin embargo, las definiciones anteriores carecen aún de elementos claros para que en la práctica se pueda pensar la gestión de la disciplina en el aula sin acudir al castigo (o a los premios). En este sentido, es importante, para entender la propuesta que aquí se realiza, identificar que el castigo-premio es una estrategia que sigue un modelo psicológico conductista, y que para oponernos

a las propuestas que de éste se derivan en la escuela para incidir en el comportamiento, podemos también acudir a otro modelo psicológico, el humanista.

Sobre este, Márquez Guanipa, Díaz Nava y Cazzato Dávila (2007) exponen:

El concepto clave es que se produce un crecimiento en un clima de aceptación, cariño, empatía, que no juzga y permite al sujeto penetrar en sus pensamientos y sentimientos en atmósfera de libertad para resolver sus propios problemas. Para esto, el docente tiene que ser formado en la habilidad de saber escuchar y tiene que ser capaz de entender el significado del mensaje de su alumno. Ginott, introduce el concepto de límites y expresa que castigar a un niño es desesperarlo y hacerlo ineducable, se hace hostil, rencoroso y es prisionero de la venganza. En la disciplina, lo que genera odio debe ser evitado, lo que crea autoestima debe ser buscado. En este modelo se requiere establecer límites a la conducta, pero nunca a los sentimientos. Todos los sentimientos deben ser aceptados, por muy malos o destructivos que sean, y los límites han de ponerse a las acciones o a las conductas que podrían resultar de tales sentimientos (p. 137).

Así mismo, estos autores señalan cómo Maslow, a partir de la idea de las jerarquías de las necesidades humanas, empieza evidenciar la necesidad de trabajar sobre el ambiente en el que se da el desarrollo como parte de la educación, garantizando la satisfacción de las necesidades fisiológicas, de la seguridad, el afecto y amor y la pertenencia a un grupo, así como el respeto, la estima y la autorrealización.

Los problemas de disciplina se consideran como resultado de que el alumno se encuentre detenido en un nivel de necesidades (por ejemplo cariño y pertenencia), mientras que la escuela le exige que valore otras (como respeto y estima). / A nivel general, la concepción humanista se basa en la concepción de la persona como un ser con potencialidades, fortalezas, valores, actitudes y limitaciones que le permiten desarrollarse positivamente. Se asume un concepto de persona con muchas posibilidades para crecer y madurar, lo único que necesita es que se le brinde la oportunidad; toma en cuenta la libertad personal y le asignan una mayor importancia a la motivación intrínseca. El hecho de creer en los jóvenes y en sus potencialidades y recursos, es un cambio de paradigma que hace posible trabajar con mayor éxito en el sistema educativo. La idea es partir de las necesidades del estudiantado y acercar las expectativas individuales a las del grupo y del docente. Cuando se satisfacen las necesidades, la motivación de la persona no cesa, por el contrario, aumenta para conseguir mayores logros. Es decir, cuanto más éxito obtiene de sus esfuerzos por conocer y entender, más se empeñará en conseguir más conocimiento y entendimiento. En el modelo humanista, el docente debe analizar, en forma conjunta con los estudiantes, cuáles medidas se van a aplicar y para qué. Esta negociación requiere de parte del docente una actitud de madurez y apertura para que los estudiantes asuman mayor responsabilidad en la determinación y

cumplimiento de sus normas. Según este enfoque, el docente debe comunicar con facilidad sus pensamientos a los estudiantes; implementar estrategias, las cuales se establecen mediante un consenso; facilitar la posibilidad para llegar a acuerdos con los estudiantes; mostrar comprensión y promover formas de ayuda en las necesidades de los estudiantes (Márquez Guanipa, Díaz Nava & Cazzato Dávila, 2007, pp. 137-138).

Dentro del modelo humanista queremos resaltar los aportes de Abraham Maslow (1972), pues a partir de su pirámide de las necesidades humanas (la cual puede ser consultada en numerosas fuentes, y que por motivos editoriales aquí no se presenta) se pueden buscar estrategias concretas que permitan gestionar la disciplina en el aula sin castigo.

“Sabemos ya que el requisito previo fundamental de un desarrollo saludable estriba en la satisfacción de las necesidades básicas” (Maslow, 1972, p. 222), pero también existe la necesidad de que las personas sean conscientes de que las demás tienen estas mismas necesidades, para que no busquen su satisfacción sin control (Ibíd.) Sin embargo, lo natural es la abundancia y con una buena organización las necesidades pueden satisfacerse para todos. Esto lo enseña la ecología política (Stahel, 2002) y también la economía de la abundancia (Pinilla, 2017).

Así, la o el docente podrá encontrar el ambiente tranquilo y pleno de la atención que requiere para desarrollar su labor de enseñanza-aprendizaje si logra garantizar, aunque sea en parte, al menos en el aula, las necesidades de niñas, niños y adolescentes.

Si hay hambre o hay sueño no puede haber disciplina. Esto no puede garantizarse desde la escuela, pero en el aula, ante estos síntomas, pueden usarse estrategias sencillas como permitir que se coman alimentos en el aula, y usar esto para el aprendizaje, para el diálogo y la reflexión. También puede dormirse un poco. ¿Por qué en lugar de instalar mesas de reflexión en los rincones a donde se envía a las y los pequeños a pensar sobre sus malas conductas, no instalamos una colchoneta, o una hamaca en esa misma esquina para que quien esté muy cansada(o) acuda a un pequeño descanso? Pero aún más, habría que abolir por completo la prohibición, aún bastante presente en las escuelas, de acudir al baño cuando se requiera. También por supuesto, será importante verificar que las sillas sean adecuadas, que no haga mucho frío o mucho calor, y buscar estrategias dentro de las posibilidades de cada espacio.

En cuanto a la seguridad, una estrategia importante, que desde la gestión de conflictos es también muy conocida, es que haya un ambiente de confianza, de tranquilidad, y para ello, hay niveles de confidencialidad que deben establecerse. Amenazar con, o acudir a superiores para que resuelvan los conflictos que se presentan en el aula va en detrimento de esto.

El diálogo debe intentarse, en primer lugar, entre quienes se presentan los conflictos, aunque en caso de no poderse gestionar debe acudir a otros mecanismos. En el diálogo, además, deben incluirse las manifestaciones no verbales, pues aunque se esté lejos de compartir que “la enseñanza es considerada como un proceso de transmisión de saberes” (Cantillo Sanabria & Rojas Miranda, 2017, p. 18), si se está de acuerdo en que en el ámbito educativo la comunicación es un factor clave y que el discurso desempeña un rol esencial en el que el lenguaje no verbal es parte muy importante (Cantillo Sanabria & Rojas Miranda, 2017, p. 19).

Sin embargo, lo fundamental para obtener una disciplina sin castigo, en cuanto al proceso de comunicación, es dejar de juzgar y ampliar la comprensión, pues esto otorga a niñas, niños y adolescentes la confianza para expresar sus necesidades y sentirse seguros(os). También las diferentes prácticas restaurativas ayudan a que haya un ambiente de seguridad en el aula, permitiendo que se erradiquen los abusos de los (las) docentes y el acoso escolar entre pares.

Otra estrategia fundamental es renunciar a técnicas de disciplina que atenten contra los lazos de amistad y/o amor entre los y las estudiantes; “a nadie se le ocurriría poner en entredicho que “necesitamos” yodo o vitamina C. Os recuerdo que la evidencia de nuestra “necesidad” de amor es exactamente del mismo tipo” (Maslow, 1972, p. 29); en ellas se incluye no prohibir manifestaciones de afecto, siempre que estas se presenten en momentos y formas no adecuadas a la moralidad hegemónica, como suele exigirse, sino a las actividades que se estén desarrollando. Besarse en el descanso no afecta nada, hacerlo en medio de una explicación de matemáticas impide prestar atención, pero no lo hace que dos personas estén tomadas de la mano o abrazadas. Acciones como cambiar de grupo de estudio a un grupo de amistad, para que no se hable en clase, o sentar a dos amigas(os) es esquinas contrarias son contraproducentes. Hay otras estrategias como ubicar a todas las personas en círculo, o pedir a quienes más hagan ruido que colaboren tomando notas en el tablero, o que representen físicamente algunos ejemplos, etc.

3. Las propuestas para alcanzar la disciplina en el aula sin castigo

El respeto absoluto a las niñas, niños y adolescentes tiene que guiar toda actividad en la escuela, para garantizar el auto-reconocimiento y la confianza en sí de quienes están en proceso de formación, así como para darles ejemplo de cómo se espera que traten a las demás personas (más teniendo en cuenta la plasticidad cerebral que le hace muy receptivo e incide en que las niñas y niños asuman los comportamientos de padres y educadores (Rodríguez, 2016)). Reconocer esta necesidad es uno de los motivos principales para que el castigo, en todas sus formas, sea rechazado en la escuela. Y un paso para ello es dejar de pensar que las niñas, niños y adolescentes pueden ser buenos o malos, dejar de juzgarles y hacer ejercicios de comprensión que nos permitan ayudarles a adquirir herramientas para la dirección de sus sentimientos, energías y violencias, hacia expresiones creativas que les beneficien a ellos y a las demás personas.

En el caso de los niños, la situación es mucho más compleja. Por lo menos sabemos que el niño sano es también capaz de estar justificadamente enojado, autoprotgerse y autoafirmarse, es decir, de una agresión reactiva. Parece, pues, que al niño le faltaría aprender no sólo a controlar su ira, sino también cuándo y cómo expresarla (Maslow, 1972, p. 266).

Dentro de esto es esencial garantizar siempre en el aula un mecanismo de fuga previamente acordado con el grupo, de manera que si alguien se siente mal, enojado, alterado, demasiado triste, confundido, etc., tenga siempre una posibilidad de salir de la situación, de huir de ella para evitar la agresión: puede ser acudiendo al baño, haciendo una señal para que nadie le hable por un rato, o cualquier otra forma que se establezca.

Posee suma importancia, sin embargo, y aun diría que es crucial, renunciar a nuestro hábito, de tres mil años de antigüedad, de dicotomizar, dividir y separar siguiendo las pautas de la lógica aristotélica (“A y no-A son completamente distintos el uno del otro y se excluyen mutuamente. Realiza tu elección: el uno o el otro. Pero no puedes elegir los dos”). A pesar de lo difícil que pueda resultar, debemos aprender a pensar de manera holística y no atomista. Todos estos “opuestos” se encuentran de hecho integrados jerárquicamente, sobre todo en las personas más saludables, y uno de los objetivos más propios de la terapéutica es sustituir la dicotomía y la división por la integración de los opuestos aparentemente irreconciliables. Nuestras cualidades deiformes se basan en nuestras cualidades animales y necesitan de ella. Nuestra edad adulta no debería ser únicamente una renuncia a la infancia, sino una inclusión de sus valores positivos y una edificación sobre ella. Los valores superiores están

integrados jerárquicamente con los valores inferiores. En el fondo, dicotomizar patologiza y la patología dicotomiza (Maslow, 1972, p. 239).

Si se garantiza todo lo anterior, podrá llegarse a la parte más alta de la pirámide, donde se encuentra la autorrealización. Esto, en el aula, se verá reflejado en la disciplina: un ambiente lleno de motivación hacia el aprendizaje, con pleno respeto de sí y de las demás personas (estudiantes, docentes, padres, empleados(as)), abierto a la expresión y desarrollo de la creatividad. Y es que, como el mismo Maslow (1972) indica:

La observación de los niños muestra cada vez más con mayor claridad que los niños sanos *disfrutan* desarrollándose y avanzando, adquiriendo nuevas habilidades, facultades y poderes. Esto se halla en franca contradicción con la teoría freudiana en la versión que concibe a cada niño asíéndose desesperadamente a cada adaptación que consigue y a cada estado de descanso o equilibrio (p. 31).

Lo anterior, teniendo en cuenta que para él es sano todo aquél que ve satisfechas esas necesidades humanas, y que para determinar si una persona está sana, en la observación clínica sirven las siguientes características:

1. Una percepción superior de la realidad.
2. Una mayor aceptación de uno mismo, de los demás y de la naturaleza.
3. Una mayor espontaneidad.
4. Una mayor capacidad de enfoque correcto de los problemas.
5. Una mayor independencia y deseo de intimidad.
6. Una mayor autonomía y resistencia a la indoctrinación.
7. Una mayor frescura de apreciación y riqueza de reacción emocional.
8. Una mayor frecuencia de experiencias superiores.
9. Una mayor identificación con la especie humana.
10. Un cambio (los clínicos dirían un mejoramiento) en las relaciones interpersonales.
11. Una estructura caracterológica más democrática.
12. Una mayor creatividad.
13. Algunos cambios en la escala de valores propia. (Maslow, 1972, p. 34).

También más recientemente, y gracias a los avances de la neurociencia, se puede tener mayor claridad en cuanto a la importancia de respetar las diferentes estrategias de aprendizaje de cada persona, en donde el castigo tampoco se muestra como adecuado para el aprendizaje, mucho menos si busca imponer formas estandarizadas de aprendizaje, como estar en silencio, no moverse, etc. (Rodríguez, 2016).

Va siendo hora de borrar definitivamente la idea de que un niño que se toma un rato para hacer lo que le gusta es un niño desobediente al que hay que “corregir”, será necesario echar mano a mejores recursos. Ante una amenaza seguramente un niño obedecerá al momento, pero el resultado a largo plazo es que necesitará años para volver a descubrir por sí mismo el placer de estudiar,

o para automotivarse, descubriendo lo novedoso en cada uno de los aprendizajes que no sean de su agrado y para los que necesitará despertar el interés y la curiosidad (Rodríguez, 2016, pp. 27-28).

Son muchos, pues, los ámbitos del pensamiento desde donde se aporta a la necesidad de desarrollar estrategias que persigan la disciplina sin acudir al nocivo mecanismo del castigo. De este modo, también el modelo psicológico cognitivo aporta, como lo exponen Márquez Guanipa, Díaz Nava y Cazzato Dávila (2007):

Este enfoque plantea la disciplina como autodisciplina y el control como autocontrol; es un proceso de construcción cuya meta es precisamente el logro del autocontrol mediante las estrategias previamente planificadas. Esta visión es coherente con el constructivismo y el socioconstructivismo que parte de la experiencia del sujeto para desarrollar el proceso de aprendizaje (pp. 140-141).

Igualmente útiles son los aportes de Thomas Gordon para la gestión de la disciplina en el aula:

El enfoque de Thomas Gordon de la disciplina, pone el énfasis en la comunicación como algo de importancia primaria. Gordon, considera que su método es democrático. Sugiere que la razón principal de que el docente pase tanto tiempo de clase en la disciplina, es porque utiliza métodos represivos y basados en el poder. Estos métodos incluyen, amenaza de castigo, aplicación de castigos, e insultos verbales y culpabilidad, e invitan a los alumnos a la resistencia, rebelión y venganza. Las alternativas que propone son proveer a los profesores de un modelo de comunicación que incluye: • Escuchar activamente, es un proceso que requiere que una persona escuche cuidadosamente lo que otra persona expresa (incluida la comunicación no verbal), y luego repetir el mensaje para que sea entendido. El énfasis se pone en reflejar los sentimientos del alumno más que en el contenido. El objetivo es escuchar activamente, es mostrar empatía y comprensión al alumno que experimenta un problema y que por medio de este proceso, se pueda ayudarle a encontrar su propia solución.

• Mensajes yo: Gordon sugiere que cuando la conducta de un alumno tiene efecto real y tangible sobre la capacidad del profesor para funcionar, entonces éste posee el problema. Los problemas poseídos por el docente tiene que resolverse con los mensajes yo. Algunas directrices para un yo mensaje efectivo sería: una descripción de la conducta del alumno que hace que el profesor tenga un problema, que efecto concreto y tangible tiene sobre el profesor y cómo le hace sentirse a éste. Las características de un mensaje yo efectivo, según Gordon son: a) querer cambiar, b) contiene una evaluación negativa mínima, c) no perjudica las relaciones. Un yo mensaje requiere la voluntad del profesor de compartir sus sentimiento verdaderos. Algunos profesores se sienten vulnerables al dar el yo mensaje porque se expone a sus alumnos. • Propiedades

de los problemas y negociación. Cuando tanto el maestro como el alumno o grupo de alumnos entran en conflicto el problema le pertenece a ambos, ante lo cual debe llevarse a cabo un proceso de negociación con el fin de hallar entre ellos la solución aceptable para ambas partes. Dicho proceso comprendería los siguientes pasos: a) definir el problema, b) generar posibles soluciones, c) evaluar las soluciones, d) decidir la mejor solución, e) determinar cómo implantar la decisión y f) verificar qué tan bien resolvió el problema; todo lo cual conduciría a que “nadie pierda” (Márquez Guanipa, Díaz Nava, & Cazzato Dávila, 2007, págs. 138-140).

Estrategias como las propuestas por los anteriores autores deben unirse a otros dos elementos claves:

En primer lugar, las prácticas de democratización de la escuela, que no solo se refieren a la elección de personeros y personeras y otros mecanismos de participación democrática a través de representantes, sino a la idea misma de abrir espacios de participación ciudadana en los diferentes momentos y espacios escolares.

Y en segundo lugar, las prácticas restaurativas para la prevención y gestión de conflictos escolares. Este tema, que es demasiado amplio para ser abordado en profundidad aquí, implica figuras tan importantes como la mediación, de la que normalmente se habla dentro de las siguientes tipologías, de acuerdo al enfoque con que se le asuma: el enfoque resolutivo o de la Escuela de Harvard (Roger Fisher, William Ury & Bruce Patton, 1979), que se orienta a que las partes lleguen a un acuerdo; el enfoque narrativo, desarrollado por Sara Cobb (1993), que integra muchos elementos de psicoterapia y que personalmente se estima que puede ayudar a completar el que es el último enfoque: el enfoque transformativo, desarrollado inicialmente por Bush y Folger (1994), que es de carácter no adversarial sino colaborativo, y tiene como principal finalidad aportar a la transformación de las relaciones interpersonales y por ende de la sociedad, lo que realiza a través del empoderamiento (revalorización) de todas las partes y la apertura de espacios de comunicación.

Pero también otras figuras como los Círculos de Paz. Al respecto se resaltan las palabras de Umbreit (2008):

Los Círculos de paz, los Círculos de diálogo, o los Círculos de sanación son mecanismos profundamente arraigados en las prácticas tradicionales de los pueblos indígenas de Norte América, así como de otras partes del mundo. Éstos son ampliamente usados entre el pueblo de la Primera Nación de Canadá y por las cientos de tribus de Nativos Americanos en los Estados Unidos. El proceso del círculo establece un estilo muy diferente de comunicación a aquellos a los con que están familiarizadas las tradiciones europeas (p. 11).

Los Círculos de paz hacen énfasis en la sanación y el aprendizaje a través de procesos colectivos que se oponen al castigo, y tienen como principal característica de funcionamiento que todos están en igualdad, sus palabras valen lo mismo. También pueden ser considerados como una técnica de toma de decisiones colectivas propia de una cultura de paz.

Los Círculos de paz son una estructura de construcción de decisiones y una iniciativa pacificadora que puede servir de soporte a los profesores y estudiantes para explorar diversas perspectivas, gestionar conflictos e inventar soluciones a los problemas comunes. Esta particular forma de proceso de construcción de decisiones ha sido comúnmente aplicada en el sistema de justicia para tratar casos de personas condenadas, donde toda la comunidad (incluyendo a la víctima y al ofensor) está implicada (Pranis et al, citados en Zachariah, 2004, p. 5).

Algunos autores los llaman “Círculos Restaurativos” (Alonso Salgado, 2014) o **“Círculos de Conversación”** (Arias Monge, 2012). Y también como una técnica para gestionar la disciplina sin castigo, mejorando el clima escolar, el ambiente del aula y en la escuela, proporcionando además, como lo indican Costello, J. Wachtel y T. Wachtel (2011) “el uso juicioso de los círculos proporciona *más* tiempo para la enseñanza, no menos” (p. 4).

Las diversas personas que han tratado el tema, resaltan la característica del círculo de ser una herramienta eficaz para la exploración de cómo superar situaciones difíciles, no sólo conflictos que ya han implicado violencias, sino todo tipo de situaciones:

El propósito de los Círculos de paz es el de crear un ambiente seguro, exento de juicios, que permita compartir de manera auténtica reacciones y sentimientos personales que pertenecen a cada uno de los individuos y son conocidos por los otros, en relación a un conflicto, una crisis, cuestión, o incluso como reacción a un orador o a una película. El proceso del círculo da la oportunidad a cada persona de hablar sin las interrupciones de otros (Umbreit, 2008, p. 24).

El proceso del Círculo trata realmente sobre explorar cómo los seres humanos pueden aprovechar sus más profundas reservas y sus mejores intenciones para imaginar cómo responder cuando se ha sufrido un daño o han sucedido cosas negativas (Sheffer, 2004, pág. 1).

Los Círculos de paz han tenido aplicación en diferentes ámbitos, resaltándose su mayor estudio en los campos escolar, penal y comunitario. A modo de ejemplo, en Nogales (Arizona, EEUU) se usan los círculos de paz para tratar la violencia intrafamiliar desde una perspectiva restaurativa, lo que ha tenido inspiración en otras experiencias:

En Hollow Water, una pequeña comunidad en Manitoba, Canadá, el proceso de Círculo de Curación de la Comunidad de Sanación (Community Holistic Circle Healing -CHCH) ha sido usado desde 1986 para lidiar con los cargos de delitos del ámbito familiar, incluyendo la violencia intergeneracional y el abuso sexual. En cooperación con el asistente del Ministerio de Justicia canadiense, el Dr. Joe Couture y sus colegas, se ha evaluado el experimento de Hollow Water. Se ha encontrado que los costos del programa CHCH fueron inferiores a una tercera parte de aquellos relacionados con el sistema tradicional de justicia penal. Adicionalmente, como resultado del programa, la comunidad mostró desarrollos significativos en las escalas de salud y bienestar, presentando empoderamiento, mayor responsabilidad comunitaria hacia cuestiones de abusos domésticos, una incrementada sensación de seguridad, y una disminución en todo tipo de violencia (New York University's Center on Violence and Recovery, *s.f.*, p. 2).

Finalmente, puede decirse que a partir de una metodología muy sencilla que los caracteriza y que facilita la igualdad en el diálogo, el no protagonismo individual y la participación real colectiva, los Círculos de paz son un espacio (o más precisamente una técnica para crear este espacio) idóneo para la gestión colectiva de conflictos dentro de los lineamientos de una cultura de paz, en donde puede actuar toda la comunidad escolar, no a través de representantes, sino mediante la intervención directa de cada miembro de ésta.

Conclusión

Estas prácticas concretas que se han visto, permiten desarrollar el potencial transformador de la escuela, y los y las docentes son allí actores claves:

En el contexto latinoamericano hay varios ejemplos de lo que Gramsci (1967) definiría como intelectuales orgánicos, que a su vez son docentes e investigadores que encarnan la decencia: “docentes decentes”, cuyo papel, desde la academia, ha sido fundamental en la construcción de una ética de lo público, enmarcada en la defensa de la dignidad y los derechos humanos y en la búsqueda de la paz en diferentes momentos de la historia. Su trabajo como educadores y pedagogos no se ha quedado encerrado en las aulas de clase, escolares o universitarias, sino que ha generado diferentes tipos de incidencia política, y se ha articulado con los conocimientos derivados de otras disciplinas y experiencias de vida (Girón Ortiz, 2016, p. 162).

Cuando nos encontramos en el ámbito de la educación de los niños, niñas y adolescentes, pero también en general en otras áreas, intentar que una per-

sona cambie su conducta a través del castigo, si bien puede ser eficaz superficialmente, generando conductas que eviten esa sanción, también estimula el fingir, y peor aún, el asimilar que para obtener las cosas, especialmente el comportamiento deseado de otros (por ejemplo, el cariño de alguien o su respeto), debe acudir al castigo.

Adicionalmente, cuando se percibe que el sufrimiento ajeno es fruto de un castigo, normalmente no se da una identificación con esa persona, sino todo lo contrario: el otro se vuelve más otro, alguien diferente, incomprensible, impensable, un enemigo (lo que además hace que quienes puedan incurrir en un comportamiento igual no se planteen siquiera la posibilidad de recibir un castigo así, y entonces tampoco se dará el tan famoso efecto “preventivo” del castigo). En este sentido, el castigo es un mecanismo contrario a algo tan importante para el desarrollo de personas respetuosas de los demás: la empatía, que puede entenderse como la capacidad de un sujeto de realizar una identificación mental y afectiva con el estado de ánimo de otro y con sus circunstancias. Algo fundamental para que el otro importe, y que por ende permite la sensibilidad al sufrimiento ajeno y con esto la solidaridad. Elemento necesario para una convivencia pacífica y para la construcción de una sociedad más sana y feliz.

Cuando el castigo reviste la forma del premio se presentan las mismas características. El premio envía el mensaje de que las cosas deben hacerse por un interés externo, y sólo cuando se recibirá una directa e inmediata recompensa, no porque sea lo mejor. Además, se fortalece de esta manera la lógica capitalista de la acumulación (que confunde el ser con el tener, como lo muestra Fromm (2007)). Hay que acumular premios y especialmente hay que acumular las buenas opiniones que éstos generan, para poder obtener ese *valor capitalista* tan contraproducente: la popularidad (piénsese en los constantes casos de homicidios en las escuelas estadounidenses por parte de niños *aislados, impopulares*).

Finalmente, creer que las personas deben ser premiadas, y especialmente los niños y niñas, desconoce el hecho de que ellos y ellas nacen ya con una gran motivación, frente a la que el rol del adulto es “tan sólo” no hacer perder las ganas de vivir. Como lo expresa Fontana (2000):

En un contexto educativo, el trabajo que es significativo para los niños es aquel que les ayuda de forma identificable a llevar una vida brillante. Les ayuda en varios aspectos a relacionarse adecuadamente con las personas que son importantes para ellos, también a comprender y utilizar destrezas para dominar su

entorno físico, para identificar lo que desean hacer en la vida en su aspecto vocacional o de estudios, les ayuda a reconocer sus propias habilidades y virtudes y a desarrollarlas aún más, a ayudar a aceptarse y valorarse individualmente y por último les ayuda a ver un sentido y un propósito en su propia existencia y en la de los demás (p. 108).

Sobre este fundamental aspecto, que no deberíamos perder de vista en la educación (familiar, escolar, universitaria, autodidacta), se pronuncia también Martha C. Nussbaum cuando recuerda lo expresado por Amita Sen acerca de la educación escolar que recibió de Rabindranath Tagore, afirmando:

Es realmente extraordinario que las emociones y la poesía de la niña vivan con tanto vigor en la mujer, además de ser un homenaje a la capacidad de este tipo de educación para insuflar una vitalidad que se prolongue a lo largo de la vida de una persona cuando ésta ya haya olvidado todos los datos aprendidos (Martha C. Nussbaum, 2010, p. 146).

Es posible pues, y necesario, que la escuela avance en la implementación de los mecanismos expuestos que permiten lograr disciplina sin castigo, para que la disciplina en el aula sin castigo pase de ser una propuesta teórica y práctica, a un elemento cotidiano y normal de la vida escolar, desde el cual se extienda, como parte integrante de una cultura de paz, a los demás ámbitos sociales.

Bibliografía

- Alonso Salgado, C. (2014). Dos “círculos” as “conferencias”: aproximación as posibilidades da xustiza restaurativa no sistema da xustiza penal. *Cuaderno Electrónico de Estudios Jurídicos*(2), 19-38.
- Arias Monge, M. (2012). El círculo de conversación como estrategia didáctica: una experiencia para reflexionar y aplicar en la educación superior. *Revista Electrónica Educare*, 16(2), 9-24.
- Bush, Baruch y Folger (1994). *The promise of mediation: responding to conflict through empowerment and recognition*. San Francisco: Jossey Bass.
- Cantillo Sanabria, M. G., & Rojas Miranda, J. S. (2017). El uso de la mirada del docente universitario en el aula y sus efectos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En M. G. Cantillo Sanabria, & A. M. Buitrago Escobar, *Nuevas miradas y enfoques de diversas investigaciones* (pág. 100). Cali: Editorial Universidad Santiago de Cali.
- Cobb, S. (1993). Empowerment and mediation: A narrative perspective (commissioned by National Institute for Dispute Resolution). En *Negotiation Journal*, Cambridge: Harvard University Press.
- Costello, B., Wachtel, J., & Wachtel, T. (2011). *Círculos restaurativos en los centros escolares. Fortaleciendo la comunidad y mejorando el aprendizaje*. Bethlehen: ICER - IIRP.
- Fisher, R., Ury, W. y Patton, B. (1979). *Getting to YES: Negotiating Agreement Without Giving In* (publicado en castellano como: *El arte de negociar sin ceder*). New York: Viking/Penguin.
- Fromm, E. (2007). *Del tener al ser*. Barcelona: Paidós.

- Girón Ortiz, C. (2016). La dimensión psicosocial de la educación para la paz. En P. (Ortega Valencia, *Bitácora para la cátedra de la paz. Formación de maestros y educadores para una Colombia en paz* (págs. 159-185). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- López Rodríguez, L. H. (2016). *Justicia y Oportunidad. Guía # 4: atención integral para el manejo de situaciones de tipo penal con adolescentes en la Escuela. Secretaría de Educación Municipal de Cali. Comité Municipal de Convivencia Escolar.*
- Márquez Guanipa, J., Díaz Nava, J., & Cazzato Dávila, S. (2007). La disciplina escolar: aporte desde las teorías psicológicas. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 8(18), 126-148.
- Martínez-Otero Pérez, V. (2001). Convivencia escolar: problemas y soluciones. *Revista Complutense de Educación*, 12(1), 295-318.
- Maslow, A. H. (1972). *El hombre autorealizado. Hacia una psicología del ser.* Barcelona: Kairós.
- Montero Guerrero, R. (2012). Disciplina con amor. *Estrategias para el cumplimiento de la misión*, 9(1), 79-88.
- New York University's Center on Violence and Recovery. (s.f.). Peacemaking circles fact sheet: evidence supporting their effectiveness in dealing with domestic abuse. 2.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades.* Buenos Aires - Madrid: Katz.
- Pinilla, R. (16 de 07 de 2017). *La renta básica, de la economía de la escasez a la economía de la abundancia.* Obtenido de <https://www.researchgate.net>: <https://www.researchgate.net>.
- Portilla Castellanos, S. A. (2015). Disciplina positiva, una estrategia de amor para la promoción de pautas de crianza y manejo de las emociones. (U. A. Bucaramanga, Ed.) *Nuevos Cuadernos de Pedagogía*(5).
- Real Academia Española de la Lengua. (2017). *Diccionario* (23 ed.).
- Rodríguez, N. (2016). *Neuroeducación para padres. Educa a tus hijos con la ayuda de las neurociencias.* Barcelona: Grupo Zeta.
- Sheffer, S. (2004). Review of Peacemaking Circles: from crime to community by Kay Pranis, Barry Stuart and Mark Wedge.

Stahel, A. (2002). Las necesidades humanas y la (re)producción de la pobreza por el desarrollo económico moderno. *Ecología política*(23), 141-151.

Umbreit, M. (2008). *University of Minnesota*. Recuperado el 2014, de Peacemaking Circles: www.cehd.umn.edu/ssw/rjp.

**FORMAS DE ASUMIR LAS NORMAS EN
LAS CONDICIONES DE VIDA DE LOS
ADOLESCENTES**

**Ways to assume the rules in the conditions
of life of the adolescents**

Luis Armando Muñoz Joven
Universidad Santiago de Cali
<https://orcid.org/0000-0001-5084-5069>

Angela María Arce Cabrera
Universidad Santiago de Cali
<https://orcid.org/0000-0001-8337-4072>

Resumen

En la línea de trabajo de comunicación y desarrollo de la conciencia moral, que tiene lugar en la vida cotidiana de las personas, aparecen las normas como esquemas de comportamiento a las que debe seguirse. Ellas surgen de la cultura, de los discursos familiares, del barrio, de los amigos y ciudadanos. De esto se trata este documento, de una reflexión que implica el proceso de socialización convencional en la formación de las personas. El contenido se basa en un avance del trabajo de La Formación Discursiva en Adolescentes de la Universidad Santiago de Cali. Importante temática para los docentes y psicólogos, quienes tienen una gran responsabilidad en las instituciones educativas.

Palabras clave

Conciencia moral, ética discursiva, adolescentes, esquemas de comportamiento.

Abstract

In the line of work of communication and development of moral conscience, which takes place in the daily life of people, rules appear as behavioral schemes to be followed. They arise from culture, from family discourses, from the neighborhood, from friends and citizens. This is what this document is about, a reflection that involves the process of conventional socialization in the formation of people. The content is based on an advance of the work of Discursive Training in Adolescents of the Santiago de Cali University. Important topic for teachers and psychologists, who have a great responsibility in educational institutions.

Keywords

Moral conscience, Discursive Ethics, Adolescents, Behavior Schemas.

Introducción

En el aula de clase se puede realizar un estudio que describiría algunas formas de comportamiento de los adolescentes en tres ámbitos: familiar, escolar y ciudadano. En sus condiciones de vida, los adolescentes van aprendiendo y desarrollando (a través de experiencias) el nivel social y el cultural; dentro de esas experiencias se eleva el aprendizaje individual de la conciencia moral.

El docente encontrará que los adolescentes destacan las normas y principios morales que la sociedad le ha enseñado y que ha ido aprendiendo mediante la información que les transmiten los padres, los profesores y compañeros, y otros agentes de socialización como los medios de información y el contexto en donde viven. Kohlberg (2000) había concebido que el proceso de socialización se da cuando un adolescente se integra a una comunidad del mundo adulto, siguiendo patrones de conducta. Sin embargo, el estudio en el aula permite que los adolescentes reflexionen, distinto al estar en otros ambientes; esta variable muestra que los adolescentes también aprenden siguiendo experiencias de sus compañeros y amigos, experiencias contextuales del barrio, y, en contraste, se descubren temores a las consecuencias de la norma que impone el mundo adulto.

Estas reflexiones en clase, o el modo de razonar de los adolescentes acerca de cuestiones morales, tiene otros elementos en el desarrollo de la conciencia moral que apuntan al nivel preconvencional en cuanto a que hay situaciones en las que no están sujetos a patrones culturalmente dados, sino a posibilidades (alternas) que permiten alcanzar objetivos egocéntricos. Posibilidades que se dan en la “construcción de la identidad personal de los adolescentes, en el desarrollo de la conciencia moral” (Habermas, 2000, p. 113).

En la familia, en el colegio y el barrio se dan experiencias que permiten entender la formación en los niveles preconvencional y convencional a través de algunas preguntas: ¿cómo se entiende uno a sí mismo? ¿Cómo se ve uno a sí mismo y cómo quiere verse? ¿Cómo lo ven otros y con qué ideales se proyecta a sí mismo? (Muñoz, 2016).

La identidad tiene esa relación que se establece entre las vivencias y la reflexión que hace el adolescente de ellas. Las preguntas de la identidad se dirigen a buscar aspectos biográficos del yo, de los pares y adultos, con la intención de identificar valoraciones acerca de las normas, la conciencia, la vida, los derechos, el amor, la información, la comunicación y los aspectos que van surgiendo desde su tradición cultural.

Esta dinámica de la clase entre vivencia y reflexión es la forma que permite comprender la vida social de los adolescentes. Como Gadamer (2003) lo hace notar, ella [la expresión de la vivencia] es una comprensión de la propia biografía y de las tradiciones, que son contextos vitales que han determinado el propio proceso de formación (p. 462).

En clase, los casos que relatan cada uno de los adolescentes, o respuestas que trae la dinámica de las conversaciones, muestran que las normas morales surgen de actos imperativos que expresan validez en los ámbitos de la experiencia vivida. Los adolescentes les dan sentido poderoso a las normas, como un deber (y obediencia) hacia la familia, hacia el colegio y a la ciudadanía (Muñoz, 2016). Los adolescentes, al seguir las normas que han aprendido, muestran –como lo han aprendido del mundo adulto- la correcta orientación en los contextos de la vida, que aclaran conflictos interpersonales (según deberes y derechos).

De esto se trata este texto, de una temática que apunta a la dinámica de la enseñanza y aprendizaje, de aspectos cruciales en la formación discursiva de los adolescentes en tres ambientes forjadores de la socialización.

1.1 El Proceso de Socialización Convencional

En situaciones problemáticas, las preguntas que se hacen los adolescentes son individuales y buscan ellos responderlas con un discurso ético-existencial. De manera independiente, porque ninguno puede representar la identidad de otro, sino la de sí mismo, con la que ha aprendido a comportarse en la vida. Sin embargo, entre las respuestas y relatos se pueden encontrar coincidencias y diferencias en el aprendizaje del comportamiento social.

Lo social, es decir, la inclusión del otro (sus pares) en una discusión acerca del tema que involucra al colectivo de adolescentes, permite describir el problema de manera distinta, al no ser individual el lenguaje es incluyente, puesto que permite los términos de “ayudar” o “ser solidario con otro ser humano”. Las respuestas compartidas, no obstante, enuncian cada uno su punto de vista.

Los profesores deben permitir la situación de discusión, porque produce la acción comunicativa, una actividad de diálogo, y poco a poco emerge el contraste de lo que puede ser bueno o malo y la forma de resolución que recurre a la norma que han aprendido en el hogar o en la ciudadanía.

La reflexión acerca de las formas de resolver sus desavenencias no proviene de una misma revisión minuciosa, detenida, del procedimiento moral para declarar lo correcto en la vida cotidiana que involucre a toda la comunidad (ciudadanía), sino que tiende a distanciarse de la norma si ella no le conviene (por decisión egocéntrica). Hay que aclarar que la revisión de los adolescentes es contraria a la versión que considera a la ética como un acuerdo entre adultos más o menos iguales, seres racionales en intercambio mutuo. Los adolescentes muestran que son diferentes en sus respuestas, como en su formación al interior de cada familia. No puede considerarse que con los mismos acuerdos cada uno tendría procesos de formación iguales. Más bien, lo que se encuentra en el diálogo es una formación abierta a las posibilidades contextuales, tal como los adolescentes pueden acceder al mundo social.

Ellos responden al cómo deben comportarse a través de “algo que proyectan al mundo”, que son sus actitudes y sentimientos, y luego ello les permite decir si algo es bueno o malo, es decir, si eso les gusta o no les gusta. En contra de la teoría habermasiana, los adolescentes muestran que sus deliberaciones son acerca de la vida buena y a través de ellas es que determinan la corrección o evasión de normas.

Si los adolescentes obedecen las normas que comparten en su experiencia con la familia y el colegio, esto será distinto en otros contextos. Por ejemplo, el contexto violento del barrio pone en pugna el aprendizaje moral obtenido, dadas las posibilidades de circulación en el territorio y la adaptación a las situaciones violentas que se presenten en su cotidianidad. En tal contexto, los adolescentes seguirían de manera condicionada las normas y patrones de conducta del mundo adulto; cuestionarían las formas en que deben seguirlas cuando se asumen dentro de la comunidad del barrio, el cual no les daría las garantías para el desarrollo de su vida; que incluye el temor a la muerte o a quedar involucrado en situaciones de violencia.

La tensión que existe a través del negocio de las drogas, las invitaciones a pertenecer a pandillas, las formas de involucrarse en situaciones que conducen a la muerte, son aspectos que constituyen un ambiente en el que los adolescentes temen, pero en su desarrollo de la conciencia moral pueden asimilar y adaptar como cotidianidad sin perder los roles que deben a su familia y al colegio.

El recurso que han aprendido, según el nivel preconventional de Kohlberg, es la toma de decisiones egocéntricas. La posición egocéntrica le permite a cada

uno interpretar las normas teniendo en cuenta las consecuencias futuras que pudieran afectar las situaciones-problema. En esto tienen mucho que ver las presiones de los padres y acudientes, quienes forjan aspectos de temor frente a las consecuencias que trae no ser obediente.

Las instituciones, familia, colegio, iglesia, en las cuales los adolescentes están involucrados, tienen patrones o esquemas comportamentales que condicionan las experiencias al cumplir los roles; pueden ser las órdenes de los padres, el manual de convivencia del colegio, las reglas de credo religioso y las normas de ciudadanía. La experiencia está mediada por esquemas de comportamiento, los adolescentes las revisan en el espacio o territorio institucional, y logran ellos mismos involucrarse en decisiones colectivas; sin embargo, los adolescentes al final, en las situaciones de desavenencia, tienen que resolverlas individualmente según su contexto de posibilidades. Así que la relación, sí mismo y sociedad (self and society), está determinada por las correcciones del comportamiento individual, ya que en las normas no se están contemplando las diversas circunstancias que surgen en las situaciones de los adolescentes.

El lenguaje, como instrumento de socialización convencional, también permite que en la vida íntima de decisiones de los adolescentes existan formas significativas alternas a las normas, es decir, se debe tener en cuenta la producción significativa que resulta en la experiencia individual, porque los adolescentes reflexionan acerca de la relación frente a la autoridad, las instituciones, y se dan cuenta de que sus intereses particulares no coinciden totalmente con los esquemas comportamentales del mundo adulto.

Así, ellos tratan de solucionar sus problemas acomodando sus decisiones, omitiendo información y buscando alternativas que no afecten su futuro. No obstante, saben que al seguir los esquemas de comportamiento convencional no están defraudando a los padres, docentes, su credo... pero se arriesgan “al qué dirán” que se produce en la comunidad al tomar rumbos que en el mundo adulto son incorrectos. Esto incluye las normas o esquemas que pudieran aprender de las bandas delincuenciales.

El ambiente violento en el que se pudieran encontrar los adolescentes pone en duda que la integración social se propicie en el sentido de “lo correcto”, de seguir las normas tal como lo expresa la ciudadanía. En este ambiente no se da una total integración social, y es este mismo ambiente el que también forma (moralmente) a los adolescentes. De ahí que hayan aprendido que existen estructuras alternas para no seguir los patrones de conducta ciudadana.

Hay que entender las formas de simulación del actuar correctamente ante los padres y docentes; ellos hacen creer que se siguen las normas, como una estrategia encubierta de comunicación.

El aprendizaje de los adolescentes, no sólo se queda en aquello que identifica la violencia como forma de afectar la integridad física o psíquica del oponente, sino en aquellas formas en las que se logra la convivencia entre los vecinos sin que ello incluya la violencia. Las formas tradicionales en las que se organizan los sectores, que involucran límites barriales, dan cuenta de que culturalmente hay diferencias en las que los grupos de personas tienen maneras de expresión colectiva, que son correspondientes a procesos de poblamiento, mestizaje, conformación de una identidad ciudadana. Este aprendizaje incluye que hay factores coyunturales referidos a la economía, vivienda, alimentación, trabajo, maneras como los actores sociales definen su lugar en el contexto como forma de reconocimiento.

Estos aspectos también deben estar incluidos en el desarrollo de la conciencia moral. Todo aquello que es aprendible, puede ser parte de identidad de los adolescentes. En el contexto de violencia, el comportamiento es también aprendible y llevado a la conciencia de manera colectiva para responder al ¿cómo debemos comportarnos?

Este aprendizaje tiene gran incidencia en la formación cognitivo-estructural y no puede obviarse o dejarse por fuera de las etapas de formación de las personas. Hay que aclarar que, al ubicar el pensamiento moral en contexto, aprendido de las tradiciones e instituciones culturales (de esta como otras culturas dentro y fuera del país), tienen implicancia en el desafío de la ética, y por tanto deben incluirse en el modelo procedimental. En este sentido, el modelo por etapas del desarrollo moral carece de la sustancia que lo hace vital en la formación de las personas, puesto que es lo cultural lo que es significativo en la comprensión de las etapas que una persona lleva en su formación moral.

Un estudio en el aula de clase, describiría aspectos de la vida normativa de los adolescentes, y llevaría consigo la pregunta: ¿qué es lo que debemos hacer? Las respuestas que los estudiantes revisan en sus contextos de vida conducen a pensar en “obedecer la voluntad de Dios”, “que la vida moral consiste en cumplir con el deber de cada uno”, “que debemos hacer felices a la mayoría de personas” o “que la vida moral se rige por virtudes” como la generosidad, honestidad, coraje y otras. Estas posiciones se encuentran en la formación moral de cada uno, pero no se presentan de manera colectiva. Hay que pensar

aquí que los adolescentes tienen al menos orientaciones acerca de la búsqueda de la virtud, del buen hijo, del estudiante, de quien sigue el mandato divino, de la posibilidad utilitarista, o de buscar el deber; cuestiones que la teoría no pretende contemplar, porque la ética discursiva se considera alejada del contenido y más cercana al procedimiento de corrección.

1.1.1 Los roles sociales

Los adolescentes que el profesor ve en clase no cumplen un solo rol en el mundo, sino que logran actuar en variadas situaciones y formas de entendimiento en el contexto en el que se encuentren. Pero cuando tienen una situación de desavenencia, los roles –que son apropiaciones cognitivo-sociales y morales– se entrecruzan y los adolescentes se dan cuenta de que pueden contradecirse (entre roles).

En tal posición contradictoria, incomprensiva (de la etapa transitoria, según Kohlberg), las decisiones que toma un (o una) adolescente provienen de la revisión de cada rol frente al problema que debería enfrentar.

Pero el adolescente se cuestiona ¿cómo debe comportarse? y ¿qué debe hacer? teniendo en cuenta cada posibilidad de cada rol (estudiante, hijo, padre, madre, delincuente, ciudadano, ciudadana). Cada revisión de su rol (yo en relación a) el adolescente también contempla los roles de las demás personas a las que está conectado comunicativamente (o con las que comparte un contexto).

Reflexiona acerca de la norma aprendida culturalmente, se pone en el lugar de cada rol y mira la relación entre participantes de la situación. Por ejemplo, como “padres” y lo que le pasaría si ellos se enteraran del problema en el que estén implicados sus hijos; igualmente como “profesores”, “vecinos”, “compañeros”, “amigos” o conocidos del barrio.

Contrario a lo que Habermas dice de satisfacer los intereses que deben darse entre los participantes, la interpretación puede ser diferente, por ejemplo, el padre reclama seguir la norma de la familia y el hijo a desobedecerla si no le conviene. Aunque el hijo reconozca que ha faltado al cumplimiento del imperativo del padre, recurre inicialmente a omitir la información del problema, esperando que pueda resolver la situación de manera independiente (por fuera del hogar). El padre reclama el cumplimiento del imperativo, como también el cumplimiento de la satisfacción de los intereses acerca del futuro, el bienestar de la familia y del adolescente.

El esquema cognitivo, en el nivel convencional, en el que el adolescente aprende a través de imperativos de autoridad, se rompe, porque éste no ha seguido los intereses del padre, ni ha tomado la actitud del padre, sino que ha modificado los patrones de comportamiento de manera independiente; es decir, se aleja (como opción contextual) de los patrones que lo ligaban o conectaban comunicativamente.

La crítica que se le hace a la filosofía moral, de la ética discursiva, es que se dedica a asuntos abstractos, demasiado concentradas en hipótesis y no en la vida diaria de las personas comunes. De ahí que surja la ética aplicada, porque la filosofía enfrenta de manera directa los dilemas y decisiones que tiene el tejido de “nuestra” propia existencia.

Habermas (1994; 1996) espera que simplemente los patrones de comportamiento que plantean normas deberían asumirlas las personas, a través de los roles que representan siendo hijos o padres. Esto es cuestionable en la formación libre de ataduras como él mismo solicita en su ética discursiva. El adolescente asume ser hijo cuando asume los patrones en la relación con el padre, pero tiene oportunidad también de diferir de los patrones de conducta, así los sepa de memoria. Cada uno, padre e hijo, han adquirido su respectivo rol social. Y aun así, si un adolescente asume un comportamiento ligado a la obediencia de manera generalizada, de tal forma que adopta su rol en actitud frente al otro (asume al padre como autoridad, en un rol de hijo obediente), el esquema cognitivo que se modifica al asumir una situación problema se abre a las posibilidades en cada uno de los roles: el padre, que mantiene su rol de autoridad, tiene la pretensión de conservar su estatus frente al hijo; y el hijo, corre el riesgo de perder las condiciones que la vida familiar le ha entregado. Las consecuencias de las acciones en cada rol se someten a una revisión y son expectables dentro del grupo familiar.

El proceso de aprendizaje, como dice Habermas, “aprender a seguir normas de acción y a adoptar roles” (1994, p. 161), se da en el adolescente, puesto que así logra la capacidad de participar en interacciones normativamente reguladas con los padres, los docentes, sus compañeros y amigos. Pero hay que adicionar que aprende, además, a través de las situaciones de desavenencias.

En suma, se puede decir que los padres son personas que han enseñado lo que significa el valor de la vida, la protección, la seguridad, el bienestar y el comportamiento en comunidad (respeto y responsabilidad); es decir, orientan la formación de sus hijos a través de significados y normas que deben

ser consideradas válidas. Los padres educan a sus hijos, como adultos socializados que entienden la formación como “regulación colectiva”. Igualmente, los docentes tienen estas características. Padres y docentes entienden que la regulación colectiva constituye un esquema indispensable para la formación de los adolescentes.

1.1.2 La competencia de interacción

Los conceptos que pueden incluirse en un estudio de la formación discursiva en el aula de clase se relacionan con el desarrollo moral. Estos conceptos contemplan la base de la competencia de interacción: a) que es simbólica y regulada por normas, b) que está en el entendimiento de la construcción de un mundo social, c) que permite el proceso de socialización, y d) que está en la apropiación cognitiva de los contextos de relaciones interpersonales legítima o ilegítimamente reguladas por normas.

Las situaciones de aprendizajes, experiencias vividas, sistema de creencias, sentimientos morales, llevan a los adolescentes a la condición de amenaza y de sometimiento a seguir la norma, no por ‘voluntad general’, sino porque no hay otra opción. En esto se resume la competencia interactiva si sólo se contempla el seguir normas.

La información que tiene un estudio tal, cuenta con las condiciones en las que viven los adolescentes, implica que hay que escucharlos, y comprende la dinámica de comunicación que subyace en sus contextos de vida. Las autoridades, familiar, escolar y ciudadana, tienen pretensiones normativas frente a las situaciones en las que pudieran estar involucrados los adolescentes. La amenaza a no seguir la norma los vuelve a la sumisión, porque la norma traza unos límites de la protección del sistema: en la familia, el padre o la madre; en la institución educativa, el docente; y en el barrio, el dominio de la calle.

Pero la razón sin emoción es impotente. El ‘mundo externo’ del adolescente, en sus condiciones de vida, en la vecindad y la calle, se enfrenta a un ‘mundo interno’ de las vivencias aprendidas o que lo han formado:

- a) Se enfrentan, porque hay un temor constante a cometer errores, a la amenaza, a defraudar a los seres queridos, a no asumir la responsabilidad y compromisos.
- b) Se enfrentan, porque se cuestionan lo que están obligados a hacer o lo que se les prohíbe hacer.

Estas cuestiones de enfrentamiento no recurren directamente como dice la teoría kantiana que enfoca la moralidad como el cumplimiento del deber. No es por el 'deber' que sienten los adolescentes, sino por temor.

Las acciones de los adolescentes (hijos, estudiantes) no siempre están conforme a las normas. Es cierto, aprenden de la norma en el nivel convencional, la etapa de pactos sociales, y entran en una etapa discursiva, posconvencional, que involucra el mundo interno, es decir, los sentimientos son importantes. Cada uno toma una postura frente a la norma, a través de la auto-representación comunicativa (Habermas, 2001, p. 64), muestran que enfrentan vivencias que entran en pugna en los contextos de familia, de colegio y ciudadanía.

Estos conceptos pueden servir para la interpretación, la cual es conducida en lo concerniente a la ética discursiva. Si un profesor pone a sus estudiantes a discutir aspectos de la vida cotidiana, pero los escucha sin imponerles valores y principios, sino que ellos mismos muestren su conocimiento o su formación discursiva, esto será el mejor método para el desarrollo del juicio moral. Es un ejercicio argumentativo que muestra que las normas que surgen en las condiciones de los adolescentes se dan en la interacción comunicativamente mediada.

En esta interacción participan los adultos con la intención de formarlos en valores familiares y derechos de ciudadanía. En cada situación-problema que se le presente, involucra sus creencias, sus afiliaciones y normas religiosas, para enfrentar los hechos y las normas ciudadanas con los demás actores del contexto familiar, escolar y barrial. Igual a lo que Habermas dice de la "individuación y la autonomía" (Habermas, 2001, p. 130).

En el nivel convencional, los adolescentes pueden mostrar que en los casos o situaciones-problema, en los que estarían involucrados, no pueden suponer un mundo ideal, sino un mundo en el que deben resolver cuestiones de la vida real teniendo en cuenta los contextos particulares, puesto que es de donde surge la información con la que se rigen los roles. Este aspecto subyace en la identidad que se forma en los adolescentes.

Pero en los conceptos, hay una contradicción importante que el docente puede resolver en la práctica: dice la ética comunicativa de Habermas que no defiende ningún ideal particular sobre la vida buena, que ninguna moral particular tendría el carácter de universalidad. Pero la teoría del desarrollo moral de Kohlberg exige que se tenga en cuenta justamente los aspectos que forjan el desarrollo, cognitivo-estructural que está cargado de contenido cultural. Esto

ilustra un límite en la correspondencia que tiene una teoría con la otra, de tal forma que no puede darse una relación de complementariedad cuando existen aspectos empíricos que no lo permiten.

Frente a esta contradicción, puede entenderse que el juicio moral de los adolescentes implica que no se correspondan algunos juicios éticos compartidos por la comunidad. Si la validez de la norma depende de la aceptación de todos los afectados, pues habría razones que no son del deber común que entran a participar en la práctica discursiva. En esta situación, la palabra “deber” no tiene la validez universal, porque los adolescentes –en su forma discursiva- formulan también juicios inmorales. Este aspecto ya lo contemplaba G. H. Mead (1953) al criticar el imperativo kantiano, en cuanto que no sólo se puede universalizar la forma, sino que se universaliza la meta, y esa meta les trae problemas a los adolescentes. Si hay formas alternativas de actuar, en las condiciones de vida de los adolescentes, al considerar la felicidad no puede pensarse que hay una sola forma correcta de actuar para alcanzar el bienestar futuro (Muñoz, 2016).

La formación discursiva de la voluntad es una construcción que responde a las circunstancias e implicaciones de madurez que son aspectos de la autonomía que la persona se siente dueña de sus decisiones, de sus propios juicios morales. Y lo valioso de este aspecto que contrasta el seguir “ciegamente” la norma está en el asumir la situación ética, pero para reflexionar “cómo debemos vivir y actuar”. Quien asume salirse de los estereotipos del “portarse bien” busca y se ocupa de los principios básicos para la organización de su propia vida.

1.2 Sentimientos morales

Aunque Habermas piense que se puede seguir usando el imperativo categórico kantiano, hay asuntos en los que los adolescentes no pueden dirimir racionalmente sino sentimental o emocionalmente. Según Kohlberg, el desarrollo de la consciencia moral de los adolescentes queda en un tránsito (etapa 4,5) en el que se identifican momentos de madurez (e inmadurez) que se dan potencialmente a través de la experiencia y que configuran un momento en el que, la práctica discursiva, puede ser racionalmente motivada a través de los principios como el respeto a la vida, ser justo y solidario.

Sin embargo, la práctica discursiva de los adolescentes, que toman decisiones y formulan juicios, se da para revisar la validez de las normas frente a los

problemas que se les presentan (Muñoz, 2015). Este procedimiento surgiría de una mirada del mundo adulto (muy calculado), por ejemplo, como tradicionalmente sucede en clase. Pero el mundo de los adolescentes (intersubjetivo) que se pudiera estudiar implica aspectos más emocionales en hombres y mujeres.

Hay aspectos que se deben contemplar, según el punto de vista moral, y entre las experiencias que se cuenten en los grupos de estudiantes, se van a plantear juicios que relativizan la validez de los derechos humanos. Esta relativización es importante en la revisión de los principios “dignos de reconocimiento” cultural y de los sentimientos morales que surgen en el desarrollo moral.

La revisión de la norma, como procedimiento personal, lleva a la corrección de la misma en forma egocéntrica, pero no alcanza a ser una pretensión de rectitud generalizable, como se ha dado en la formación familiar, escolar y ciudadana. Los adolescentes no desean fundamentar los enunciados normativos, sino enunciar la importancia de la conveniencia individual frente a la situación problema que se discuta. El procedimiento de la argumentación moral (de ética discursiva) se da inicialmente, pero tiende a cambiar cuando el adolescente valora con sus sentimientos y emociones otros aspectos particulares que se vuelven más importantes que los colectivos (universales).

En la práctica discursiva de los grupos de adolescentes hombres y mujeres logra darse en el procedimiento de la argumentación moral. Los participantes en el aula de clase tienden a hablar o relatar en primera persona del plural, a involucrarse en un narrador generalizado y a discutir en grupo. Revisan la situación, la validez, las órdenes y normas que han recibido en su formación familiar y escolar, y alcanzan a imaginarse si pudiesen tener la aquiescencia como afectados.

Pero la situación comunicativa entre los participantes hombres y mujeres no es igual. El comportamiento frente a los juicios que deberían tomarse frente a la situación-problema se asume inicialmente desde lo que han aprendido en la comunidad. Por un lado, han aprendido que no deben involucrarse en problemas. Por otro, están aquellas órdenes que asumen desde la familia, que asigna el comportamiento que debe llevar el adolescente para alejarse de quedar involucrado como cómplice y no ayudar a personas que no conoce. Sin embargo, las mujeres, más que los hombres, tienden a valorar la importancia de ayudar, ser solidarias. Hay que tener en cuenta que enjuician según el estado emocional, lo que puedan sentir en la situación problema, y desde allí

logran poner en discusión qué normas son válidas, es decir, son sensibles, como lo nombra Carol Gilligan en la crítica a Kohlberg, al emitir juicios (con sentimiento y emoción) frente al acontecer. Esto puede indicar que llegan a las etapas posconvencionales de una manera distinta a la de los hombres.

En algunas culturas, a los hombres no se les permite que puedan expresar afectos o sus sentimientos y emociones fácilmente. No obstante, desean una mayor comunicación para atender las preguntas éticas del deber, de la utilidad o la norma.

1.3 La ética comunicativa es la base de las competencias ciudadanas

Las necesidades y expectativas de los adolescentes frente al aprendizaje escolarizado son muchas. Sin embargo, la socialización no sólo se da en el ambiente escolar, sino en otros espacios como los que producen los medios de comunicación. Estos tienen gran incidencia en la formación de los adolescentes, tanto para la discusión que debe darse en los contextos familiares y escolares, como del aprendizaje que pueda darse en campañas acerca del comportamiento ciudadano. Los medios lograrían mayor incidencia social positiva en el desarrollo de la consciencia moral de los adolescentes si emitieran menos violencia y enseñaran más formas de participación ciudadana.

La enseñanza de la búsqueda de consenso puede ser parte del desarrollo en su forma de participación de la comunidad escolar. Esto permite entender que es necesario el desarrollo del diálogo en los adolescentes como ciudadanos en las etapas convencionales y de tránsito hacia el logro de la comunicación social.

La expresión de las problemáticas de los adolescentes también puede darse a través de los medios de comunicación. El uso de recursos comunicativos para la educación con programas de televisión (fragmentos de películas) que muestran los aspectos socio-culturales en el contexto donde los adolescentes habitan. Para el docente un recurso comunicativo es una herramienta, que permite la conversación acerca de los programas con contenido ético y moral, hacia el desarrollo de un discurso que refleje el ethos de su cultura, el alcance de su participación como adolescentes, las posibilidades de sentirse representados en el medio de comunicación, y de responder no sólo a ¿cómo deben comportarse? sino a ¿qué deberían hacer?

Un estudio de la ética discursiva o comunicativa en el ambiente educativo permitiría una abundante descripción de los participantes en la comunicación. La familia y contexto escolar tienen mucho que ver con las formas de expresión o de comunicación de los adolescentes.

Sin embargo, el papel que cumplen no queda reflejado en las quejas que los adolescentes tratarían de mostrar en sus respuestas. Hay condiciones de opresión comportamentales, sexuales, de convivencia dentro del hogar y dentro de la institución educativa. Los esquemas del mundo adulto que son dirigidos a los adolescentes detienen y reprimen las expresiones que son válidas en la ética discursiva. Esas condiciones opresivas vuelven a los adolescentes a un silencio, ensimismamiento que raya con el autismo (Poulain, 2003, p. 177). Los adolescentes retienen su comunicación, porque temen a los condicionamientos del mundo adulto. Entonces, no puede hablarse de comunicación libre cuando los adolescentes no tienen opción más que guardar sus propios juicios, y mucho más cuando lo que en términos del mundo adulto ya existe el dominio del consenso normativo que no puede objetarse.

La solicitud de los adolescentes ante esta situación sería la posibilidad del desarrollo del juicio moral, libre de opresión, como un intento de participar en una argumentación, en el desarrollo de las competencias ciudadanas.

Cuando pueda darse, el procedimiento del discurso práctico surge como modo de formación argumentativa de la voluntad, de la que se espera que garantice con base únicamente en los presupuestos de la comunicación, la corrección de toda avenencia normativa posible en esas condiciones.

Las competencias ciudadanas implican que los adolescentes logren un actuar reflexivo, como lo indica la ética discursiva, pero que incluye sentimientos, emociones, temores, principios de formación familiar y escolar. Ellos mismos pueden revisar la validez de las normas, entrar en la discusión con sus compañeros y compañeras en clase, con argumentos que llevan al contenido normativo que logra entendimiento mutuo. No obstante, tal entendimiento no tiene una posición egocéntrica, sino que trata de involucrar lo que puede a su edad llevarlos a problemáticas propias que se dan en el nivel convencional.

Las y los adolescentes asumen las obligaciones normativas (familiares y escolares), pero no van más allá de los límites de su comunidad, porque en otros contextos corren el riesgo de faltar a reglas que frustran la formación del desarrollo moral y sus versiones particulares del futuro como adultos.

Los adolescentes en la situación de diálogo con sus compañeros lograrían enunciados evaluativos acerca de problemas en el contexto de barrio (la muerte constante de menores de edad, el reclutamiento de grupos de delincuencia, el ‘microtráfico’ de sustancias psicoactivas...) y los contrastan con enunciados de lo que prefieren como ‘vida buena’ dentro de su contexto cultural. Estos comentarios sobre la ‘vida buena’ no pueden constituirse como enunciados normativos, porque no se tratan de acciones que presumen ‘lo justo’ o que respondan a las preguntas éticas. Pero estos enunciados contienen el propósito del ¿qué deberían ser?

En lo único que puede chocar el procedimiento del discurso práctico es con la comunidad violenta. La concepción de convivencia es propia de las competencias ciudadanas, cuestión que el docente debe encargarse de poner como soporte del desarrollo de las competencias, como desarrollo discursivo. Los adolescentes lograrán una actitud positiva frente a la vida en medio del desarrollo de la formación discursiva. Esta actitud contiene un punto de vista moral universal, es decir, este punto de vista contiene los enunciados de ‘vida buena’.

Por ejemplo, si la comunidad violenta está en contra del bienestar, la ‘vida buena’ que quieren los adolescentes, los intereses existentes no pueden ser compatibles y no hay “fuerza vinculante” que logre que las diferentes versiones particulares participen en el discurso práctico, como propone Habermas. La aplicación de las normas ciudadanas es tema indispensable en la discusión de la convivencia; igual que el tema de las restricciones por el dominio de una “cultura del miedo”, de asesinatos y delincuencia, que enfrenta a la autoridad ciudadana.

El discurso práctico en clase debe elevarse en el nivel posconvencional del desarrollo moral de los adolescentes. Habermas dice que es una especie de prudencia de los participantes de la comunicación, que tendrán en cuenta –llegado el momento- la capacidad de juzgar los casos y la pretensión universalista (Muñoz, 2013b). Y esto también es tema de discusión en clase, porque tienen mucho que ver la familia y la escuela, como instituciones tienen prácticas de socialización y educación, que deben conducir a los adolescentes al desarrollo de la conciencia moral, y a fomentar en ellos su posición política (ciudadana, jurídica) y social (cultural, moral).

Conclusiones

Esta invitación a los docentes que desarrollan competencias de discusión en sus estudiantes tiene base en la formación del juicio moral. Implica que se comprenda que este desarrollo o formación va pasando por la adolescencia, al estilo Kohlberg, en los dos primeros niveles preconvencional y convencional, y se queda en un tránsito de la etapa 4,5 hasta la entrada al nivel posconvencional.

Según Kohlberg (2000), el desarrollo es un proceso largo que va desde la niñez hasta la edad adulta. Pero no se puede considerar que es un desarrollo en el que cada nivel queda superado, sino que todo aprendizaje moral sirve como base para las decisiones cotidianas presentes y futuras.

La comunicación está en el desarrollo de los adolescentes, cada vez que van logrando experiencias ellos van teniendo una memoria de los esquemas y situaciones discursivas en las que su comportamiento puede darse en el barrio, el colegio y en el hogar.

Las etapas anteriores sirven de paso para que se asuman responsablemente nuevas situaciones. Y esto corresponde a la interpretación de Habermas respecto de que “el punto normativo de referencia de la vía evolutiva empíricamente analizada está constituida por una moral orientada en función de los principios” (Habermas, 1996, p. 138). Pero en esto hay que tener en cuenta que los adolescentes no dan certeza de que suceda en ese orden, según la teoría (Muñoz, 2013a).

Hay que revisar que la etapa de castigo y obediencia no tiene límites, puesto que se sigue aprendiendo de situaciones de obediencia ciega y a la autoridad familiar, con la intención de evitar el castigo, de no defraudar a los padres y no causar daño material. Evitar es el verbo clave, evitar problemas con los adultos; huir, salir corriendo de los problemas en la calle (sin cuestionar). El punto de vista es egocéntrico, no cuestiona, evita contradecir, no toma en cuenta los intereses de los demás.

La etapa de atender las necesidades propias o de otros la deben discutir, pero teniendo en cuenta las emociones y sentimientos más que siendo racionales. Es de tener cuidado que, pensando en seguir las normas, o actuar para bien, los adolescentes corresponderían al interés inmediato de alguien. Es decir, un adolescente actúa con intereses propios pensando en que los demás hagan lo mismo; en un intercambio, un trato, un acuerdo de iguales (que sea equi-

tativo), y que es conveniente. En este punto es recomendable una actividad educativa que permita a los adolescentes tocar el tema de la utilidad o conveniencia.

Finalmente, esta utilidad contrasta con el “cómo debemos vivir y actuar”. El mundo adulto les ha mostrado en la formación preconventional a sus adolescentes que hay un mismo camino para todos (Muñoz, 2015). Por tanto, es válido preguntar ¿si son las ideas del bien y del mal valores eternos y universales independientes de la voluntad de los adolescentes? Quizá deba pensarse que en los contextos hay más de formación que en la mera disciplina de seguir reglas, porque en la práctica cotidiana se da el resultado o el aprendizaje de convenciones humanas basadas en circunstancias históricas y sociales en constante cambio. Se encuentra un problema bastante claro frente a la formación cuando sólo se ha delegado una sola manera tradicionalista de crianza moral.

Bibliografía

- Gadamer, H. (2003). *Verdad y Método I*. (Décima edición) Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Habermas, J. (1994). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*, Barcelona: Ed. Cátedra.
- Habermas, J. (1996). *Conciencia Moral y Acción Comunicativa*. Barcelona: Ed. Península.
- Habermas, J. (1998). *Escritos sobre moralidad y eticidad*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Habermas, J. (2001). *Teoría de la Acción Comunicativa, I y II*, España: Ed. Taurus.
- Habermas, J. (2000). *Aclaraciones a la ética del discurso*. España: Ed. Trotta.
- Kohlberg, L. (1981). *Essays on Moral Development. Vol. I: The Philosophy of Moral Development*. Harper & Row, Publishers, San Francisco, p.p. 302-305.
- Kohlberg, L. (1989). *El sentido de lo humano. Valores, psicología y educación*. Colombia: Editorial Gaceta.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del Desarrollo Moral*. Editorial Desclée de Brouwer. Bilbao.
- Kohlberg, L. (2002). *La Educación Moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Mead, G. (1953). *Espíritu, Persona y Sociedad*. Buenos Aires: Ed. Paidós.

- Muñoz, L. (2013a). La ética comunicativa de Jürgen Habermas. [Con]textos, 2 (7), 33-50. Santiago de Cali, Colombia. Editorial USC. <http://revistas.usc.edu.co/index.php/Contextos/article/view/333/294#.V3bpgPnhDIU>
- Muñoz, L. (2013b). La comunidad justa de Lawrence Kohlberg. [Con]textos, 2 (8), 61-70 Santiago de Cali, Colombia. Editorial USC. <http://revistas.usc.edu.co/index.php/Contextos/article/view/359/318#.V3boovnhDIU>
- Muñoz, L. (2015). El desarrollo de la conciencia del juicio moral de Lawrence Kohlberg. Revista Criterio Libre Jurídico, 12(1), 37-50. <http://dx.doi.org/10.18041/crilibjur.2015.v12n1.22103>
- Muñoz, L. (2016). La Formación de la Conciencia moral Adolescentes. Caso: Colegio Eustaquio Palacios. Santiago de Cali. Editorial USC.
- Poulain, J. (2003). La apuesta por la verdad. Crítica de la razón pragmática. Santiago de Cali. Fundación Filosofía y Ciudad. Ediciones Extremo Occidente.

**ESTÉTICA SADIANA EN SAMI TCHAK:
POR UN MARGEN ENTRE EL CANON
Y EL PÉSIMO GÉNERO**

**Sadistic esthetic in Sami Tchak:
for a marge between the canon and the bad gender**

.....
Juan Sebastián Rojas
Universidad Santiago de Cali
<https://orcid.org/0000-0002-3548-6464>

Martha Graciela Cantillo Sanabria
Universidad Santiago de Cali
<https://orcid.org/0000-0002-5746-9606>

Resumen

Hermina (2003) del escritor togolés Sami Tchak mezcla novela sentimental con novela erótica y reflexiona sobre el lugar de la literatura africana y antillana en el mundo. La valorización de la literatura menor (aquella que no es reconocida por la historia literaria) a través de la ironía y el erotismo aparece al nivel de la historia literaria. La presencia de varios narradores escritores toma parte en este fenómeno. Nos interesaremos en cómo la historia plantea una ironía y un erotismo simbolizando la superación de la muerte de la literatura y el advenimiento de una literatura que valoriza la paraliteratura. Entonces nuestra definición de este capítulo será sobre la historia literaria y particularmente sobre las nociones de canon y pésimo género.

Palabras claves

Canon, pésimo género, paraliteratura, Sade, alta literatura, literatura menor.

Abstract

Hermína (2003) of the Togolese writer Sami Tchak mixes sentimental and erotic novel and thinks about the place of African and Antillean literature in the world. The valuation of minor literature (the one that is not renowned by literary history) through irony and eroticism appears at the level of literary history. The presence of various narrators writers takes part of the phenomenon. We wonder how the story establishes an irony and an eroticism symbolizing the surpassing of literature death and the advent of a literature valuing paraliterature. So our definition of the fringe will be from the literary history and particularly from the notions of canon and bad gender.

Keywords

Canon, bad gender, paraliterature, Sade, high literature, minor literature.

No resulta fácil comparar una obra contemporánea con la que escribió el marqués de Sade. Hay una diferencia temporal pero también estética. La historia de la estética, de la literatura ha cambiado. No es lo mismo una novela del siglo XVIII que una de la actualidad, después de la vanguardia surrealista, que tanto se nutrió de Sade, así como los pensadores Jacques Lacan, Georges Bataille, Michel Foucault. No es lo mismo una novela después de la crisis de los años setenta en que se decretó el fin de la literatura. Tampoco resulta igual la obra de un *homme de lettres*, hombre de letras como Sade (es decir, un escritor tanto de narrativa como de filosofía, capaz de mezclar ambas sin complejos), que la de un escritor contemporáneo, atormentado por el siglo XX. El siglo XX fue cuando más se escribió de “literatura”, término que apenas existe desde el siglo XIX, y que fue conceptualizado por los románticos antirrevolucionarios, después del revolucionario Sade.

Entonces ¿para qué el esfuerzo de comparar dos autores geográficamente separados? ¿Existe una particularidad africana y latinoamericana en la recepción de la obra del Marqués? Sami Tchak, escritor del que les voy a hablar, nació en Togo, hizo estudios sociológicos en su país y en Cuba, especializándose en el tema de la prostitución. Viajó a México, a Colombia y no ha parado de escribir novelas sobre el campo caribeño. Es sin duda uno de los escritores africanos francófonos que más ha escrito sobre Colombia, en los últimos años. Y un gran olvidado en el espacio cultural hispanoamericano, pese a que sus novelas comienzan a ser traducidas.

¿Qué tienen en común Sade y Sami Tchak? Por lo menos el mundo que se ha vuelto sadiano.

El marqués de Sade ha escrito una obra sadiana y el mundo se ha vuelto sadiano. Para decirlo en otras palabras, tomemos una cita célebre de Victor Hugo: “un hombre escribe una obra y esa obra es él”. En el caso de Sade la fórmula sería: “Sade escribió una obra y esa obra es el mundo”. El interés de comparar la obra de Sade con la de Sami Tchak es de analizar cómo las obras contemporáneas, supuestos espejos de la civilización que nos tocó, han podido ser receptáculos de la estética sadiana. ¿Qué ha quedado de Sade y qué no? ¿Qué diálogo se establece entre diferentes literaturas y cómo seguirle la pista a un pensamiento, a través de los siglos?

Primero, expondremos sobre cómo el humor y el erotismo obedecen a una lógica carnavalesca dominada por los dos autores, y que consiste en romper las fronteras entre lo alto, lo sagrado, y lo bajo, lo terrestre, lo erudito y lo popular.

La estructura carnavalesca determina una cierta visión del mundo y de los sentimientos. Partiendo de la afirmación de Stendhal sobre que es imposible escribir novelas que no sean de amor, abordaremos, en una segunda estancia, la representación de este sentimiento a través de la figura del Ser amado.

Lógica carnavalesca en Sade y Tchak

El humor y el erotismo en Sami Tchak tiene que ver con una especie de vaticinio de Sade y que Camille Dumoulié, invitado al Coloquio de Literatura Comparada en el espacio franco-colombiano a finales de mayo de 2017 en la Universidad Santiago de Cali, resume de la siguiente manera:

Sometidos al imperativo del neo-capitalismo contemporáneo: “gozar a todo precio”⁷, somos todos culpables de no gozar, y la consecuencia de la fiebre de goces es la depresión generalizada –enfermedad de los tiempos postmodernos que ha relegado a las épocas arcaicas de la psiquiatría a todas las histerias, paranoias y otras esquizofrenias. El imperativo del goce ha tenido, es cierto, acentos revolucionarios en una sociedad regida por la ley de la prohibición. Y Sade, aquel aristócrata que tomó partido de la Revolución a nombre de un goce que hacía parecer a los revolucionarios como niños de coro, fue su encarnación histórica. Desde los surrealistas, por lo menos, somos todos hijos de Sade. Nuestro mundo es finalmente aquel del goce obligatorio y de la revolución permanente. Niños, sí... perversos polimorfos e infantilizados que se desviven por responder a una ley ella misma tan perversa que en vez de prohibir, obliga a gozar. Pero de tanto exigir, el imperativo perverso corre el riesgo de provocar su irrupción y de hacer que lo imposible se realice en lo real. Deleuze lo ha demostrado justamente a propósito de Masoch y de Kafka: siguiendo una especie de obediencia humorística, terminamos por desarticular la ley y por quitarle el goce que nos prohibía o que se guardaba para sí. ¿Contra los pseudo-goces ofrecidos en el mercado de las obligaciones, no acabaremos por exigir, quizás, el imposible Goce?

En las novelas de Sami Tchak se encuentran diferentes tipos de goce, que oscilan entre aquellos dictados por una sociedad consumista, un universo distópico, creado por Sade, y otros ligados a una cierta ética del artista, basada en la ética revolucionaria de Sade. El Marqués es pues, recibido como un autor que muestra lo peor de su universo al mismo tiempo que indica porqué él es Gran revolucionario, mucho más que los demás pensadores del siglo de las Luces.

7 Para retomar el subtítulo del libro de Melman (2005).

Hemos decidido tomar como ejemplo la novela *Hermina* (2003) de Sami Tchak. Una especie de *Lolita* de Nabokov africana y caribeña. En esta se mezclan novela sentimental y erótica y se reflexiona sobre el lugar de la literatura africana y antillana en el mundo.

Hermina da una visión muy pesimista del mundo. Sin embargo, a la manera de Sade, los temas del humor y del erotismo presentes a lo largo de su novela permiten contrastar con la dimensión melancólica de la obra. La estructura misma del libro indica la importancia de los dos temas que atraen nuestra atención: con sus sesenta capítulos, que son tanto lienzos centrados en personajes deseados, se presenta como una sucesión de relatos de amores y de diálogos amorosos que tienden de una u otra manera a suscitar la risa. Sami Tchak aprovecha nuevas estructuras de la novela que no conoció Sade y también reflexiona sobre la relación entre la literatura y las nuevas artes, como es la fotografía.

El libertinaje sadiano pasa a ser, también en la obra de Sami Tchak, un libertinaje estético, donde la fotografía y la literatura conversan en el tocador. En cuanto a las nuevas estructuras de la novela de Sami Tchak, a diferencia de *Filosofía en el tocador*, que corresponde a una búsqueda iniciática en la que se va a formar a una aprendiz a lo largo del texto, en Sami Tchak los personajes son más caracterizados por sus palabras y actos insignificantes que como oponentes o ayudantes de una búsqueda cualquiera. Son como los personajes de una obra de teatro donde se colma la historia de peripecias que no tienen que ver con la trama y donde son puestas en escena personajes a menudos parlanchines como por ejemplo, los valet, los sirvientes. En ese sentido Heberto Prada, protagonista de *Hermina*, es como un valet que divierte a una familia rica con sus ocurrencias y la ayuda educando hipócritamente a Hermina, lo única hija del hogar y su bien amada.

Las aventuras (amorosas o no) se aparentan más a la anécdota y se oponen a las novelas que cuentan historias. Las acciones de los personajes de Sami Tchak provienen esencialmente de las funciones del lenguaje. Mientras que Sade construye un pensamiento en *Filosofía en el tocador*, Sami Tchak rechaza en apariencia construir uno. Digo en apariencia, porque, heredero de la filosofía que se construye a través del diálogo (demos un ejemplo “insignificante”: *El Banquete* de Platón), Sami Tchak elabora un pensamiento a partir de una estructura novelesca que podríamos calificar de afin a la democracia. Mientras en Sade los aristócratas dialogan sobre una auténtica educación sexual para las jovencitas. Este diálogo tiene lugar en Sami Tchak es una novela

polifónica y multi geográfica. Personajes tanto del bajo mundo como richachones, de Europa y América Latina, ofrecen distintos puntos de vista sobre la búsqueda del placer y sobre la diferencia entre deseo y goce, el libertinaje y el amor. En una novela construida como una novela total y una novela que los críticos estadounidenses califican de *untold tales*, todos tienen derecho a la palabra y el protagonista no es más que un imán que atrae distintos cuerpos, distintas voces mientras explora el mundo. La recompensa por este vagabundeo es la elaboración de un pensamiento basado en la dialéctica, tal como lo concebía el Marqués de Sade.

En sus retratos de personajes cómicos, Sami Tchak recurre con frecuencia a la caricatura. Numerosas veces se hayan retratos de hombres cuyos defectos son ampliamente exagerados. Erotismo y grotesco están íntimamente ligados en la novela, en particular en un pasaje crucial, descrito con la crudeza de la literatura erótica, en el cual Heberto debe acostarse con una alemana gorda y vieja en un país del Norte decadente porque la dama permite al escritor alimentarse y escribir a cambio de favores sexuales. Como en la película que veremos al final de la tarde, donde el Marqués cambia un plato de langosta por un momento sodomita con el carcelero, todo a nombre de la revolución, Heberto Prada se acuesta con la vieja alemana para poder escribir sobre un pueblo no valorizado lo suficiente en una civilización eurocentrista. Tanto en Sade como en Sami Tchak los personajes obedecen a la Voluntad del Goce, es decir, están obligados a gozar, sin importar que haya amor, belleza angelical y justicia. Se opta por los excrementos, por lo feo, por lo fétido y cercano a la muerte natural y simbólica. Todo esto por obediencia a un goce que, a su vez, está ligado a una visión libertaria.

Humor y erotismo son en Sami Tchak una fuente de diversas transgresiones. La presencia de los dos temas podría explicar la censura silenciosa impuesta en el Togo y en Colombia a Sami Tchak, y puede hacer pensar en el filósofo español Fernando Savater, que considera el humor como un termómetro del nivel de democracia de un país, más precisamente, del nivel de tolerancia. La manera de representar la asimetría entre los amantes y los amados en la novela de Sami Tchak puede dar cuenta de una crítica social: aquellos que están en posición de desventaja están raramente al origen de los diálogos, pero tienen, pese a esto un cierto vínculo con lo sagrado, con la idea de un país natal. Es el caso de Hermina, voz omnipresente aunque silenciosa que cambia la realidad del protagonista hipnotizado. De ahí la importancia de los pasajes eróticos. Hermina es un ser silencioso pero esto dobla su potencial erótico. El silencio

del ser amado en Sami Tchak es la puerta a lo sagrado. Esto explica porqué el protagonista, a través del discurso indirecto libre, parece rezar por Hermina cuando piensa en ella. Algo que no ocurre en Sade donde el amor tiene que ver con el “commerce amoureux”, es decir, el comercio amoroso, tal como se se refieren al amor los franceses desde el siglo XVI. No hay nada de religión en el comercio. Dios, la Iglesia, son burlados sin cesar en la obra de Sade y mencionar esto cuando se refiere a los amantes no es más que para profanarlo. Por ejemplo, en Sade se encuentran insultos acompañados por la palabra santa. En cambio, en Sami Tchak se recurre a una reactivación de lo sagrado a través del amor al ser amado y a las artes, a la literatura en decadencia y que es vista por Heberto como la última religión. En *Hermina*, los menos afortunados en amor, son también los menos valorizados por la historia literaria, como Heberto Prada, escritor desconocido y esclavo sexual de intelectuales europeas. Es una novela cristiana en el sentido de que, aquellos que obedecen a la ley del Segundo Testamento, aquella de “Amaos los unos a los otros”, son recompensados, son visibilizados por la pluma del escritor Heberto. Ante este imperativo, la lógica sadiana es muy diferente. ¿Si amar es tan bueno? ¿Porqué es una obligación? ¿Porqué Jesucristo nos obliga a amar? En respuesta a esto, Sade propone obligarnos a gozar. El goce sin deseo. ¿Para qué desear si esto solo lleva al sufrimiento? ¿Qué sentido tiene ser soldados del amor, perros apaleados tarde o temprano? Mejor gozar, trabajar nuestras conciencias y nuestros cuerpos para no tener ningún sentimiento, ninguna simpatía por el otro, y menos por la historia literaria o la sociedad. El imperativo de la Voluntad del Goce pasa primero por el sujeto, quien una vez liberado, una vez vuelto un auténtico libertino, es apto para vivir como un ciudadano revolucionario en una nación cruel y despiadada, como la naturaleza misma.

Mientras que Sade destruye con su escritura la Iglesia, el Estado, la literatura de buenas costumbres, Sami Tchak a través de su personaje Heberto, propone un último profeta postmoderno destinado a reconstruir los relatos, las instituciones y a profesar su amor por la literatura. Sade es un autor del “diabolo”, la “desunión”. Ataca lo prohibido, el súperyo freudiano. Sami Tchak es un autor mediador entre el ello y el súperyo. Necesita reconstruir. Es un autor, por lo tanto, del “símbolos”, que unifica universos y, en especial, que explora la sabiduría de la dispersión, el pensamiento propio de los habitantes de islas, en este caso caribeñas, donde el ritmo de vida contrasta con la intensidad insoportable de, por ejemplo, la metrópolis francesa.

El carnaval, momento en el año durante el cual lo bajo pasa a ser lo alto y viceversa, donde lo sagrado pertenece a lo terrenal, a las partes del cuerpo que van de la cintura hacia abajo, tiene su expresión final en el sacrificio del chivo expiatorio, en el diablo que va a ser santificado.

Por un lado, Sade hace de sus obras momentos de carnaval donde el sacrificio representada el fin de un mundo regido por el superyó. Las jovencitas que buscan ser doctas libertinas piden a sus maestros, pensadores de las Luces, emprender el vuelo hacia un mundo menos oscuro.

Por otro lado, Sami Tchak aprovecha la figura del crucificado para valorizar el estatus del artista quien tiene como deber llevar a sus espaldas el peso de la sociedad. De ahí que sea un artista rimbaldiano en el sentido de que busca “reinventar el amor”, “rehacer” aquel mundo resultante de la tensión entre una sociedad regida por el superyó y otra por ello.

En ambos casos hay destrucción, en particular a través del humor negro. Pero en Sade el concepto de “libertinaje” es muy diferente al del “amor cristiano”, que trabaja Sami Tchak sobre todo a partir de la representación del ser amado. Que analizaremos a continuación, en esta última parte.

El Ser amado

La imaginación del protagonista encarna el ello, que guía, que abre la puerta al éxtasis, que abre las piernas del ser amado. Como el fuego que surge del frote de dos piedras, el erotismo resulta de las relaciones peligrosas entre el superyó y el ello del personaje. Los personajes de la novela de Sami Tchak que se lamentan de una realidad catastrófica, alegorizada por personajes escritores, son todas bastante similares entre sí. Hacer el amor equivale a recrear el apocalipsis, escenarios escabrosos que son también el momento de un carnaval literario donde se encuentran lo bajo y lo alto.

El humor y el erotismo entran en relación cuando el goce es representado a través de la violencia.

La violencia de las figuras femeninas no es solamente expresada por la burla hacia el pedantismo de los personajes de los amantes eruditos, o a través del acto sexual en el cual ellas tienen el rol de dominadoras. Ellas mismas no son siquiera obligatoriamente agresivas. En *Hermina*, el acto sexual es también la ocasión para el autor de jugar con un estereotipo atribuido a las negras y a las

caribeñas en particular: aquel que hace de ellas seres con una vida sexual desmesurada y llena de extravagancias a los ojos de ciertos occidentales.

La violencia de estas mujeres no está en el hecho de que sean vaginas dentadas para los hombres sino en que se excitan con la violencia del lenguaje y de los gestos de un personaje llamado Fernando Pavon:

Voy a cantar, dice. Voy a cantar una canción que acabo de componer”. El silencio se instaura en el café. Fernando Pavon toca la armónica antes de ponerse a cantar.
Las mujeres aman las gordas
Los hombres también
Con las gordas hay para amasarse
Con las gordas se siente uno bien
Y pues yo tan flaca soy gorda.
Se bajó entonces su pantalón y exhibió una verga de antología que tres gordas mujeres se apresuraron a capturar; todo el mundo se puso a aplaudir (Tchak, 2003, p. 83).

La irrupción de este personaje propio a la cultura popular crea un efecto sorpresa humorístico porque se pasa de un tejido de referencias eruditas a una referencia popular, a una canción que los colegiales pueden cantar. El humor se vuelve complementario del erotismo. Sus dardos sirven para burlarse de los individuos, pero también de una cierta visión de la literatura del Sur, de los que tragan estereotipos.

La violencia verbal en la novela de Sami Tchak tiene como efecto que las palabras se vuelven «carne». El lenguaje mismo parece en estado de orgasmo. El narrador de la novela, “ve el lenguaje” como escribiría Roland Barthes para referirse al escritor auténtico. «Voici un autre langage qui résiste autant qu’il peut au mythe : notre langage poétique», (“He aquí otro lenguaje que resiste en lo posible al mito: nuestro lenguaje poético”), (Barthes, 1957, p. 206). En su metaliteratura erótica “el Verbo hace cuerpo”, para retomar palabras bíblicas. Ese paralelo entre la carne y el texto produce una escritura muy rica y variada, que puede tender a la fragmentación cuando el discurso indirecto libre se mezcla con el discurso directo o indirecto. Esto provoca una confusión de voces: el ser fragmentado no puede ser unificado más que por la carne de las palabras. Vemos también un performance oral: de repente, el protagonista, Heberto, toma la palabra en público y la escritura adopta un ritmo más rápido,

mimando la aceleración de la palabra bajo la emoción del entusiasmo y yendo hasta el orgasmo. Es una escritura de “pésimo género”: una literatura repleta de palabras obscenas, de imágenes desagradables, pornográfica, blasfemas, sacrílegas. En Tchak, las literaturas africana y caribeña son valorizadas: pero su novela pone sobre todo en escena la figura de un escritor en un no man’s land literario: no se siente ni africano, ni francés, ni latino. El cuerpo del libro es su tierra, su casa para siempre, su continente negro, que es, dicho sea de paso, como Freud, se refería a las mujeres. El protagonista con su falo es una especie de salvador de la Humanidad que da discursos tanto en los bares como en las universidades. Describe el lenguaje como una extensión de su órgano sexual que suscita la admiración, la adoración. Por ende, su palabra despierta la sexualidad de los otros. El ser amado cae ante el Salvador como una mosca:

En la sala reina el silencio. Mira, a su lado, está feliz, ríe, se siente mojada y sabe que es él quien la penetró con su verbo. Los conferencistas parecen rociados por agua helada y tienen un rostro de derrota. Les sonrío y jubila, está persuadido en haber asestado el más mortal de los golpes, al punto de que piensa en el Pastor que decía haber, por su descubrimiento, llevado a la teoría de la generación espontánea un golpe del cual esta no se levantaría nunca más. Entonces embriagado por esta victoria, siente el diluvio en su pantalón. ¡Ah, la eyaculación, de nuevo la eyaculación! ¡Cómo es bella, la eyaculación! Sueña que entra en Mira para poner dos granos que aseguran el futuro (Tchak, 2003, 192).

Aquí, el acto amoroso descrito de manera voluntariamente desagradable, está nutrido por el campo lexical del líquido y más precisamente por la descripción de la eyaculación. El la mujer, Mira, quien lo invita a mirar el mundo a su alrededor, quien invita al protagonista a tomar la palabra. La mujer produce en Heberto Prada sensaciones diversas que hace de ella un personaje particular, cercano de lo sagrado, de ahí el hecho de que el acto sexual en la novela de Sami Tchak sea también una especie de batalla entre la vida y la muerte. Pero las pulsiones de vida no existen. Eros y Thanatos, es un mito para niños. Solo existen pulsiones sexuales que, en el fondo son siempre de muerte, incluso, si en la superficie, sirvan para la vida y la reproducción (por lo tanto, para la muerte). Las alusiones al pasado con Hermana a lo largo de la novela pueden simbolizar la muerte.

Los pasajes en los cuales tiene lugar el encuentro amoroso evocan a menudo un objeto del deseo que se volatiliza. Del mismo modo, la presencia del humor implica un efecto destructor. Se puede decir que hay aniquilación del modelo patriarcal, contemporáneo, a través del humor y la construcción de un mundo ideal en particular a partir del acto amoroso, con lo femenino del tiempo de

los orígenes. Cada acto amoroso, y particularmente el último, corresponde a una mezcla entre oscuridad y luz, entre la vida postmoderna y la vida mítica. Los personajes de la novela cuya búsqueda consiste en hallar al ser amado son a menudo representados como muertos vivientes, incluso grotescos, como aquellos que apreciaba el autor del *Prefacio de Cromwell*, Victor Hugo: del cuerpo casi muerto sale la luz, la luz de la juventud. Esta luz es al mismo tiempo un faro que aclara la nueva literatura y el nuevo mundo.

Podemos afirmar para concluir que Sami Tchak se inscribe en una estética híbrida entre el cristianismo y Sade. Sami Tchak se inscribe en la práctica de una literatura «pésimo género»: empleo de expresiones de la calle, descripciones pornográficas, propias a la literatura marginal, a la paraliteratura. Nos interesamos en la ambivalencia de la grosería, de lo *trash* en Sami Tchak. Mientras se rebaja y se mortifica, también se valoriza. Gracias a esta ambivalencia, las groserías o los insultos contribuyen a la creación de una atmósfera de libertad y de tonalidad cómica.

Encontramos vagabundos que sacralizan la literatura como los peregrinos su religión. Los personajes de Sami Tchak son representantes de cánones literarios alternativos en ambientes de precariedad, en los bajos fondos de las ciudades y los pueblos, conviven con asesinos y truhanes, y tienen ellos mismos rasgos de criminales, como si Jesucristo y los dos ladrones a su lado fueran solo uno. La desaparición de esta frágil frontera social proviene de la estética del rebajamiento, rasgo que marca el realismo grotesco descrito por Mijaíl Bajtín.

Así, con Sami Tchak el humor y el erotismo encuentran una forma de sagrado, poniendo la mística en el corazón de la literatura. La mística es también una forma de violencia, tal cual la practicaban los místicos negativos. Estos místicos niegan la Trinidad. Dios es la nada absoluta (etimología latina de “nada” es “ne-ens”, que significa “no-ser”, porque Dios, el Ser Absoluto no puede ser ningún ser en particular). Lo que buscan, es el encuentro con el Ser absoluto, ya que “ab-solu, ab-solutus” significa: “desligado de todo”. En Tchak, el abandono a la literatura, es como el abandono a Dios. En su último sacrilegio se encuentra la literatura imposible, el canon imposible, como el dios de los místicos.

Bibliografía

Obras de los autores:

- Barthes, R. (1957). *Mythologies*. Paris: Seuil, coll. Points, p. 206.
- Melman, C. (2005). *El hombre sin gravedad. Gozar a cualquier precio*. Rosario: UNIR Editora, Editora de la Universidad de Rosario.
- Sade, M. (2005). *Obras selectas*. Buenos Aires: C. S. Ediciones.
- Tchak, S. (2003). *Hermina*. Paris: Gallimard.

Artículos:

- Adjoumani, ME (2011), «Affirmer son identité par la différenciation: Place des fêtes de Sami Tchak», Pitesti, Studii si Cercetari Filologice: Seria Limbi Romanice, n°10, Africultures, n°2.
- Amedegnato, Ouf Sénamin (2012). «L'Afrique á rebours: la décadence dans un corpus de littérature Togolaise», Trom, Nordlit: Tidsskrift i litteratur og kultur; n°2.
- Kangni, A. (2003). «Hermina, de Sami Tchak: philosophie dans le foutoir», Les Pilles, l'art romanesque», Ethiopiques, URL: <http://ethiopiques.refer.sn/spip.php?article1032>.
- Paravy, F. (2011) «Écrivains africains en quête d'un tiers monde», Silène, 339. URL: http://www.revue-silene.comf/index.php?sp=comm&comm_id=87, page Consultada eñ 13 de febrero de 2016.

Satra, B, (2011). *Les audaces érotiques dans l'écriture de Sami Tchak*, Paris, L'Harmattan.

Simedoh K., Vincent, ST, (2005) «Hermina: L'intertextualité ou une réflexion sur».

Tesis doctorales:

Attikpoe, K, (2011). *De la transgression comme pratique esthétique dans les romans de Sami Tchak*, Montréal, Université de Montréal.

M'ella, OM, (2014). *Esthétique et Théorie de l'Obscène dans la modernité littéraire négro-africaine: les cas de Places des fêtes et de Hermina de Sami Tchak*, Paris, Paris 3

Ndombi Loumbangoye, OP. (2016). *Ecriture du corps et mythe personnel de l'écrivain: Approche psychocritique de Place des fêtes, Hermina et la fête des masques de Sami Tchak*, Limoges, Université de Limoges.

ACERCA DE LOS AUTORES

María Eufemia Freire Tigreros

Doctoranda en Investigación, en Humanidades, Artes y Educación de la Universidad de Castilla-La Mancha, Toledo/España. Magister en Educación del Tecnológico de Monterrey. Especialista en Educación Ambiental y Licenciada en Biología y Química de la Universidad Santiago de Cali. Directora del Programa de Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Facultad de Educación, Universidad Santiago de Cali. Participó del Comité Organizador de la ACCB, Asociación Colombiana de Ciencias Biológicas, para el Congreso a realizarse en Octubre/2017. Ponente en Congresos de índole nacional e Internacional: Popayán, 2011; Cartagena, 2011; Bogotá, 2014; Florencia-Caquetá, 2014; Bucaramanga, 2013; Quito –Ecuador, 2012; Cuba, 2013 - 2014; Ibagué, 2015; Cali, 2016. Evaluadora de artículos para publicaciones (virtual). Fue docente/tutor en la Institución Universitaria Antonio José Camacho (Programas de Salud Ocupacional, Administración de Servicios de Salud, Facultad de Educación a Distancia – FEDV y Programas Técnicos-Cefel-Centro de Formación Técnica Laboral, Módulo de Responsabilidad Ecológica y Medio Ambiental).

Correo electrónico: maria.freire00@usc.edu.co / mefreiretigreros@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9091-1793>

Rosa del Pilar Cogua Romero

Bióloga, Doctora en Ciencias-Biología de la Universidad Nacional de Colombia. Desde el 2004 ha desarrollado proyectos de investigaciones con el grupo Ecología y Contaminación Acuática, donde coordina las líneas de Ecotoxicología y Educación Ambiental. Fue docente ocasional de la Universidad Nacional de Colombia desde el 2009 hasta el 2014 cuando se vincula como profesora Asociada de la Universidad Santiago de Cali. Ha dirigido diez estudiantes de pregrado, diez estudiantes de maestría y un estudiante de doctorado.

Correo electrónico: rosa.cogua00@usc.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-7597-012X>

Adriana María Buitrago Escobar

Doctora en Derecho de la Universidad de Alcalá de Henares (España), con Estancia Pos-doctoral en la Universidad de Alcalá de Henares (España) a través de la Beca Internacional Giner de los Ríos, Máster Universitario en Derecho de Empresa con Orientación en Investigación de la Universidad de Alcalá de Henares (España) y Abogada de la Universidad Santiago de Cali. Docente investigadora de la Facultad de Derecho de la Universidad Santiago de Cali, pertenece al grupo de investigación GICPODERI. Calificada como Investigadora Junior por Colciencias (Colombia).

Correo electrónico: adrianabuitrago@usc.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-2524-2626>

Edward Javier Ordóñez

Magíster en Filosofía. Filósofo y Psicólogo. Docente dedicación exclusiva de la Universidad Santiago de Cali. Calificado como Investigador Asociado por Colciencias (Colombia).

Correo electrónico: Javier.ordonez00@usc.edu.co / Edward.javier11@gmail.com.

<https://orcid.org/0000-0003-4803-0340>

Diana María Restrepo

Doctora en Ciencias Jurídicas, Docente de tiempo completo de la Universidad Santiago de Cali.

Correo electrónico: diana.restrepo05@usc.edu.co

<https://orcid.org/0000-0003-4366-9401>

Adolfo Murillo

Abogado egresado de la Universidad Libre de Cali. Especializado en Derecho Penal y Criminología y Derecho constitucional. Doctor en Derecho. Es profesor en Pregrado y Posgrado de la Universidad Santiago de Cali. Conjuez de los Tribunales Superiores de Cali y Buga. Abogado Litigante

Correo electrónico: adolfoMurillogranados@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5409-6402>

Luis Armando Muñoz Joven

Doctor en Humanidades, Magíster en filosofía, Especialista en Pensamiento Político Contemporáneo, Comunicador Social, Músico. Es docente de la Universidad Santiago de Cali desde el año 2002, en donde ha publicado bajo la editorial USC en las revistas Papeles de Comunicación, Hablas y Decires y Contextos; y los libros Por una Teoría de la Desinformación (2008) y La Formación de la Conciencia Moral de Adolescentes (2016).

Correo electrónico: luis.munoz03@usc.edu.co

<https://orcid.org/0000-0001-5084-5069>

Angela María Arce Cabrera

Doctora en Educación de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago de Chile. Magister en Educación de la Universidad Javeriana. Experiencia en investigación aplicada a los procesos comunicativos al interior de las instituciones educativas, especialmente en la relación comunicación, educación y violencia, trabajada con adolescentes escolarizados de sectores populares de la ciudad de Cali.

Correo electrónico: angela.arce00@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8337-4072>

Juan Sebastián Rojas

Doctor en Literatura Comparada. Cursó estudios literarios en la Universidad Paris Nanterre (licenciatura en Lettres Modernes, master en Literatura Comparada), hasta obtener el título de doctor. Docente de la Universidad Santiago de Cali.

Correo electrónico: juan.rojas10@usc.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-3548-6464>

Martha Graciela Cantillo Sanabria

Doctora en Investigación Educativa, Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Alicante España, Magister en Investigación Educativa de la misma Universidad. Experiencia como docente investigadora en la Universidad de Alicante, Universidad de Génova Italia y Universidad Santiago de Cali.

Correo electrónico: marta199@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5746-9606>

IMPRESO EN EL MES DE AGOSTO DE 2018
EN LOS TALLERES DE ARTES GRÁFICAS DEL VALLE S.A.S.
SANTIAGO DE CALI - COLOMBIA
2018

.....

FUE PUBLICADO POR LA FACULTAD DE COMUNICACIÓN
Y PUBLICIDAD, DE LA UNIVERSIDAD SANTIAGO DE CALI

