

Pedagogías de la armonización conceptual para la comunicación especializada

Mónica Isabel Tamayo Acevedo

Luz Elena Tamayo Acevedo

Coordinadoras académicas

Pedagogías de la armonización conceptual para la comunicación especializada

Pedagogías de la armonización conceptual para la comunicación especializada

Mónica Isabel Tamayo Acevedo

Luz Elena Tamayo Acevedo

Coordinadoras académicas



Pedagogías de la armonización conceptual para la comunicación especializada

1.ª edición: 2021

© Universidad de Medellín

Pedagogías de la armonización conceptual para la comunicación especializada / coord. acad. Mónica Isabel Tamayo Acevedo, Luz Elena Tamayo Acevedo ; coord. ed. Solangy Carrillo-Pineda. Laura Agudelo-Calle. -- 1ª ed. -- Medellín: Universidad de Medellín; Sello Editorial Universidad de Medellín, 2021.

189 p.

Incluye referencias bibliográficas

ISBN electrónico: 978-958-5180-26-0

1. VIOLENCIA CONTRA LA MUJER -- COLOMBIA. 2. VÍCTIMAS DE ABUSO SEXUAL -- COLOMBIA. 3. CONFLICTO ARMADO -- COLOMBIA. 4. LENGUAS INDÍGENAS -- COLOMBIA. 5. COMUNICACIÓN Y CULTURA -- COLOMBIA. 1. Tamayo Acevedo, Mónica Isabel, coord. acad.. 2. Tamayo Acevedo, Luz Elena, coord. acad.. 3. Carrillo-Pineda, Solangy, coord. ed.. 4. Universidad de Medellín. Sello Editorial Universidad de Medellín.

CDD 362.88

Catalogación bibliográfica - Universidad de Medellín. Biblioteca Eduardo Fernández Botero. Daissy Patricia Zea Mejía.

Sello Editorial Universidad de Medellín
selloeditorial@udem.edu.co
Carrera 87 N.º 30-65. Bloque 20, piso 2
Teléfono: (+57+4) 340 5242
Medellín, Colombia

Coordinación editorial
Solangy Carrillo-Pineda
Laura Agudelo-Calle

Corrección de estilo
Melissa Pérez Peláez

Revisión de prueba diagramada
Infolio. Corrección de Textos

Diseño de cubierta
Valentina Rodríguez Fernández

Diagramación
Leonardo Sánchez Perea

Todos los derechos reservados.

Esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, por ningún medio inventado o por inventarse, sin el permiso previo y por escrito de la Universidad de Medellín.
Hecho el depósito legal.

Contenido

Introducción	13
--------------------	----

Parte I. La voz de las víctimas

CAPÍTULO I

Prácticas pedagógicas, comunicativas y actores sociales en los bordes de la historia

Jorge Iván Jaramillo Hincapié

Resumen	19
Referencias.....	28

CAPÍTULO II

El *ethos* discursivo de las mujeres víctimas de la violencia sexual en la prensa escrita colombiana

Teresita Vásquez Ramírez

Resumen	29
Introducción.....	29
2.1 Violencia sexual y <i>ethos</i> de la víctima: el drama de una cultura patriarcal ...	31
2.2 Victimización de las mujeres.....	33
2.3 Revictimización por parte de la familia.....	33
2.4 Revictimización por parte de las autoridades	35
2.5 Revictimización por parte de la prensa	36
2.6 Revictimización por parte de la comunidad.....	39
2.7 Resiliencia	40
2.8 Conclusión	40
Referencias.....	41

CAPÍTULO III

El silencio de las víctimas de violencia sexual en el conflicto armado colombiano

Erika Alexandra Arenas Martínez y Lucía Stella Tamayo Acevedo

Resumen	43
Introducción	43
3.1 Acercamiento a los conceptos de violencia y género	44
3.2 Sobre la violencia sexual.....	46
3.3 Violencia sexual y conflicto armado en Colombia.....	47
3.4 Las víctimas guardan silencio.....	48
Referencias.....	50

CAPÍTULO IV

La traducción en lenguas indígenas, una propuesta hacia la visibilización y reivindicación de los pueblos nativos en Colombia

Adriana M. Walker S.

Resumen	53
Introducción	54
4.1 La situación social de los indígenas en Colombia.....	54
4.2 Indígenas en Colombia, una historia de opresión	56
4.3 Situación en el marco del postconflicto	58
4.4 Situación sociolingüística.....	59
4.5 Las lenguas nativas de Colombia	60
4.6 Reflexiones finales.....	63
Referencias.....	64

Parte II. Pedagogías de la armonización conceptual en contexto

CAPÍTULO V

El porqué de la armonización conceptual para la comunicación especializada en el posconflicto: del rastreo a las bases de datos terminológicas

*Jessica Montaña Oliveros, Yaritza Paola Esquivel Solórzano
y Adriana Lucía Díaz Valencia*

Resumen	69
---------------	----

Introducción	70
5.1 Concepto de terminología	70
5.2 Importancia de la armonización conceptual y su relevancia en el campo de la violencia sexual en el posconflicto en Colombia	71
5.3 Metodología de rastreo terminológico y construcción de una base de datos terminológica.....	73
5.4 Conclusiones	77
Referencias.....	78

CAPÍTULO VI

Imaginación narrativa y comunicación: la compasión en el currículo

Blanca Nubia Méndez Arroyo

Resumen	81
Introducción.....	82
6.1 La vida examinada.....	82
6.2 El ciudadano del mundo: Diógenes	86
6.3 La imaginación narrativa	88
Referencias.....	91

CAPÍTULO VII

Funcionamiento psíquico y posicionamiento en el reconocimiento de la víctima reincidente

Tahirí Rojas y Pamela Palm

Resumen	93
Introducción.....	94
7.1 Funcionamiento psíquico	95
7.2 Posicionamiento.....	96
7.3 Metodología.....	96
7.4 Análisis.....	98
7.4.1 Motivación para reincidir.....	98
7.4.2 Motivación para denunciar	99
7.4.3 Expectativas y responsabilidad.....	100
7.4.4 Respecto a la separación.....	100
7.4.5 La expresión de la rabia.....	101

7.4.6	Secuencia de inicio	102
7.4.7	Discusión y conclusiones.....	103
	Referencias.....	105

Parte III. Gestión de conocimiento como medio de diálogo entre actores diversos

CAPÍTULO VIII

El interlocutor competente para programas dirigidos a la reconciliación, el perdón y la paz

Ondina Beatriz Rodríguez Briceño

Resumen	109
Introducción	110
8.1 Intersección e inmersión.....	111
8.2 Conciencia creativa situacional y proyección	111
8.3 Acción dialogante	112
8.4 Competente, hábil, en potencia y en acto.....	113
8.5 Foria subyacente	114
Referencias.....	116

CAPÍTULO IX

Armonización y homogenización conceptual. Violencia epistémica y literacidad crítica en la educación rural en México

César Correa Arias

Resumen	118
Introducción	118
9.1 La Revolución mexicana, el origen y evolución de las escuelas normales rurales.....	120
9.2 La literacidad crítica en la construcción de lenguajes biopolíticos	124
9.3 Controversias entre la armonización y la violencia de la homogenización y normalización conceptual en las normales rurales en México.....	126
9.4 Conclusiones	131
Referencias.....	132

Parte IV. Redes de conocimiento para la integración ciudadana

CAPÍTULO X

La comunicación en salud en la reparación de las víctimas de violencia sexual

Mónica Isabel Tamayo, Lucía Stella Tamayo y Luz Elena Tamayo

Resumen	135
10.1 Contexto de la violencia sexual en Colombia.....	136
10.2 Violencia sexual en el marco del conflicto colombiano	138
10.3 Comunicación en salud: definiciones, modelos y estrategias	140
Referencias.....	144

CAPÍTULO XI

Las estrategias de comunicación de los grupos de mujeres en Colombia y su consolidación como movimientos de contrapoder

Javier Juárez Rodríguez y Nora Elena Botero Escobar

Resumen	147
11.1 Lenguaje y patriarcado.....	148
11.2 Comunicación para el cambio cultural	149
11.3 Grupos de mujeres y contrapoder en Colombia.....	150
11.4 Estrategias de comunicación de los colectivos de mujeres.....	151
11.5 Actos públicos y movilización social.....	151
11.6 Alianzas.....	152
11.7 Expresión artística.....	153
11.8 Formación de líderes.....	153
11.9 Cabildeo.....	153
11.10 Comunicación con perspectiva de género.....	154
11.11 Grandes avances, mucho por hacer	155
Referencia	156

CAPÍTULO XII

Atención en salud a víctimas de violencia sexual en el conflicto armado colombiano

Lucía Stella Tamayo, Mónica Isabel Tamayo y Erika Alexandra Arenas Martínez

Resumen	159
Introducción	160
12.1 Víctima del conflicto armado colombiano.....	160
12.2 Violencia sexual	162
12.3 Sexualidad	163
12.4 Salud sexual	164
12.5 Atención en salud	165
12.6 Atención a las víctimas de violencia sexual en el postconflicto con miras a la construcción de la paz	168
12.7 Conclusiones	171
Referencias.....	171

Parte V. Instituciones públicas y su papel en la comunicación especializada en contexto

CAPÍTULO XIII

La integración económica y su influencia en la construcción de sociedades libres de conflictos armados

Juan Carlos Díaz Vásquez

Resumen	177
Introducción	177
13.1 Integración económica	178
13.2 Niveles de integración económica	180
13.3 La Unión Europea.....	181
13.4 Parlamento europeo y política multilingüe	184
13.5 Políticas terminológicas	185
13.6 Norma ISO 29383	186
13.7 Conclusiones	186
Referencias.....	188

Introducción

Ante la pregunta ¿cómo lograr armonizar conceptualmente la violencia en sus diversas manifestaciones en el marco del conflicto armado colombiano, para la interlocución válida de la población civil, la academia, el Estado, las víctimas y los victimarios?, los grupos de investigación Comunicación, Organización y Política –COP– de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Medellín, el grupo Salud Sexual y Cáncer de la Escuela de Microbiología, y el grupo de Terminología y Traducción –GITT– de la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia, ejecutores del proyecto *Precisión conceptual en el marco de la salud sexual* convocaron a la *V Conferencia internacional contenido multilingüe y comunicación especializada para la industria y el comercio* realizada en la ciudad de Medellín en el 2018, en la que se reflexionó sobre todas las violencias y se desentrañaron mitos y silencios en torno a la violencia sexual en circunstancias específicas.

El objetivo general de esta conferencia fue propiciar un espacio de diálogo académico-científico y crítico que incluyera las perspectivas locales y globales sobre algunas pedagogías de la armonización conceptual para la comunicación especializada multicultural como papel determinante en la generación de reconciliación, perdón y paz. Esta fue una gran oportunidad para profundizar en las pedagogías, modelos y aplicaciones de la armonización conceptual que permitieran comprender con mayor precisión los procesos necesarios para la comunicación especializada en los diversos escenarios, donde urge resolver esta clase de problemáticas.

Como producto final de este diálogo surgió la necesidad de publicar las ponencias que allí se presentaron en las diferentes mesas de debate, en las que se abordaron temáticas relacionadas con las pedagogías de la armonización conceptual en contexto, la gestión de conocimiento como medio de diálogo entre actores diversos, la voz de las víctimas, las nuevas tecnologías para la transformación social, la violencia sexual, la reconciliación y el perdón, las redes de conocimiento para la integración ciudadana, el desarrollo económico y social de las zonas afectadas por los conflictos, las perspectivas de la industria y el comercio en la construcción de una sociedad libre de conflictos armados, la cultura y la memoria histórica, y las instituciones públicas y su papel en la comunicación especializada en contexto.

El resultado de ese proceso es este libro que condensa las diversas miradas y reflexiones desde la interdisciplinariedad, consignadas en cinco capítulos interrelacionados. La primera parte, *La voz de las víctimas*, reúne cuatro escritos sobre las prácticas pedagógicas y comunicativas que se han presentado en el país para dar cuenta de los procesos de violencia y paz. En el capítulo “Prácticas pedagógicas, comunicativas y actores sociales en los bordes de la historia”, Jorge Iván Jaramillo se interroga sobre las potencialidades de los seres humanos en relación con las tensiones y aperturas posibles en la construcción de territorios de aprendizaje, se pregunta sobre las voces silenciadas de los actores del conflicto que hacen parte de la historia y que han sido borradas desde el sistema educativo, y sobre los usos instrumentales de la comunicación –medios, redes y escuelas– en el tema de la paz, los posacuerdos y las falsas noticias. Seguidamente, Teresita Vásquez habla sobre el “Ethos discursivo de las mujeres víctimas de la violencia sexual en la prensa escrita colombiana”, y desarrolla la idea sobre la gestión colectiva del comportamiento de las mujeres víctimas de violencia sexual en el marco del conflicto armado que ha sido construido en el imaginario colectivo, los cuales circulan en los grupos sociales, organizados en sistemas ideológicos y de creencias, creadores de valores que juegan el rol de justificador de la acción social y que se han depositado en la memoria colectiva de los colombianos. En este mismo capítulo Tamayo y Arenas se acercan al tema del silencio de las víctimas de violencia sexual, aproximación que efectúan a través de la revisión de la literatura disponible sobre el tema, conceptualizando la violencia y el género, y analizándolo como un binomio inseparable. Finalmente, Adriana Walker nos adentra en el territorio de la diversidad cultural haciendo un recorrido por la historia de victimización y revictimización sufrida por los pueblos indígenas en Colombia, evidencia el proceso de reivindicación y resiliencia social y política generado dentro de las comunidades indígenas tanto en sus propios territorios, como en las ciudades a donde se han visto desplazadas y el papel que cumplen las lenguas propias como elemento posibilitador de nuevos saberes y visiones de mundo.

La segunda parte, *Pedagogías de la armonización conceptual en contexto*, reúne tres capítulos sobre la armonización terminológica y conceptual. Las autoras Díaz, Esquivel y Montaño, dan cuenta del proceso de armonización conceptual y su importancia en el campo de la violencia sexual en el posconflicto interno del país. El escrito sobre *Imaginación narrativa y comunicación: la compasión en el currículo*, de Blanca Nubia Méndez, presenta una reflexión, basada en las teorías de la filósofa Martha Nussbaum, sobre la necesidad de las humanidades, las artes, la filosofía y la literatura para la formación democrática, a fin de

repensar la forma en que están construidas las propuestas curriculares a la luz del proceso de paz en Colombia. Por su parte, Rojas y Palm, reflexionan sobre los procesos de justicia, reconciliación y paz a partir de la comprensión del posicionamiento de las personas en su condición de víctimas, validando la necesidad de darles a estas una postura activa que permita la sanación, la conciliación y, en consecuencia, la construcción de una sociedad más armónica.

En la tercera parte, *Gestión de conocimiento como medio de diálogo entre actores diversos*, Rodríguez Briceño revela algunos elementos fundamentales para pensar en un interlocutor competente que puede asistir en los escenarios donde tengan presencia víctimas, victimarios y diversos representantes de instituciones vinculadas y vinculantes en el contexto de la reconciliación, el perdón y la paz. Por último, Correa Arias explica las bases de una violencia epistémica en el cruzamiento de la configuración histórica de las Normales Rurales en México y las demandas de las políticas educativas actuales, apoyándose en el concepto de literacidad crítica y el de construcción epistémica, a la par de confrontar los conceptos de armonización, homogenización y normalización conceptual.

La cuarta parte aborda problemáticas relacionadas con *Redes de conocimiento para la integración ciudadana*. El texto sobre *Comunicación en Salud en la reparación de las víctimas de violencia sexual*, las autoras M. Tamayo, L. Tamayo y L. E. Tamayo, retoman diversos enfoques en relación con modelos de atención a víctimas de violencia sexual e identificando la ausencia de la promoción de la comunicación en salud con participación comunitaria para exaltar las voces, vivencias y narraciones de las comunidades y actores sociales implicados en el conflicto. Consecuentemente, Juárez y Botero hablan sobre las cinco estrategias de comunicación más utilizadas por los grupos de mujeres en Colombia para encontrar a sus familiares desaparecidos, denunciar injusticias o llamar la atención del Estado, y cómo han logrado su visibilización y presencia en el ámbito de lo público. Como última parte de este capítulo, Tamayo, Arenas y Tamayo dan a conocer la *Atención en salud a víctimas de violencia sexual en el conflicto armado colombiano*, revisando definiciones como víctima de conflicto, violencia sexual, sexualidad, salud sexual y atención en salud e incluyen la normatividad colombiana en salud y atención a víctimas del conflicto, a fin de aportar al *corpus* sobre armonización conceptual en salud sexual.

En la quinta y última parte del libro, *Instituciones públicas y su papel en la comunicación especializada en contexto*, Díaz en su texto *La integración económica y su influencia en la construcción de sociedades libres de conflictos*

armados, presenta una breve descripción de lo que se conoce como integración económica y repasa los objetivos que agrupan los diferentes niveles y modalidades de estas integraciones, la función de cohesión que cumple la terminología moderna desde sus fundamentos y normas como base para una efectiva integración económica.

Esperamos que cada idea depositada y desarrollada en este libro aporte no solo a la reflexión y comprensión del tema acerca de la armonización conceptual, sino además, que contribuya a pensar, replantear y proponer pedagogías que posibiliten la armonización para la comunicación especializada en un contexto sociocultural tan vasto, complejo y dinámico como lo es la sociedad colombiana en escenarios de guerra y su impacto en cada una de las vidas de mujeres, hombres, niños, niñas, jóvenes y ancianos que han sufrido las consecuencias del conflicto armado colombiano.

Mónica Isabel Tamayo Acevedo
Luz Elena Tamayo Acevedo

Parte I. La voz de las víctimas

CAPÍTULO I

Prácticas pedagógicas, comunicativas y actores sociales en los bordes de la historia

Jorge Iván Jaramillo Hincapié¹

Resumen

En un ejercicio de constante interrogación en el que el autor atiende a la tensión permanente entre las ciencias sociales y las ciencias exactas, este escrito plantea tres ejes relacionados con procesos pedagógicos y comunicativos: ¿de qué hablamos cuando hablamos de prácticas pedagógicas de resistencia que permiten el despliegue de potencialidades de los sujetos en relación con las tensiones y aperturas posibles en la construcción de territorios de aprendizaje?, ¿dónde están ubicadas las voces de actores de conflictos históricos que han sido borradas, acalladas, silenciadas, las que en los sistemas educativos imperantes no han contado? y ¿qué tipo de país narran las redes sociales y medios de comunicación en tiempos de posverdades, qué preguntas se están planteando (si se las están planteando) por las prácticas comunicativas y la búsqueda verdadera de los sentidos que otorgan los actores sociales a sus prácticas propias? Concluye que en los intersticios de los caminos, de las posibilidades de la comunicación y en las aulas es posible comprender las microrresistencias cotidianas que terminan por configurar unas historias otras, posibilidades otras en las formas de construir conocimiento(s) y, ante todo, de relacionarnos como sujetos históricos, producto de un tiempo y un espacio, conscientes de ello y no ubicados en la mera racionalidad instrumental.

Palabras clave: prácticas pedagógicas; comunicación; territorios de aprendizaje

¹ Doctor en Conocimiento y Cultura en América Latina. Ipeca, México). Posdoctor en Comunicación, Educación y Cultura (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina y Universidad Santo Tomás, Colombia. Doctorando en Antropología Social, IdaeS –UNSAM, Argentina. Magíster en Ciencias Sociales, Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina. Especialista en Docencia Universitaria, Universidad Complutense de Madrid, España. Comunicador Social – Periodista, Universidad de Antioquia, Colombia. Profesor Honorario Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, Perú. Profesor Departamento de Comunicación Social y Periodismo Universidad Central. Correo electrónico: ivanjaramillo458@gmail.com. Orcid. <https://orcid.org/0000-0001-7977-396X>;

En aquella época cuando era chico
Mamá me ponía calzones cortos y me advertía que con esos ojos
verdes iba a ver mejor el mundo
Me peinaba de lado como lamido de vaca
Me mandaba a la escuela Pío XII, la que yo odiaba por el
permanente bullying
Regresaba en las tardes para sentarnos los cinco a escuchar
Kalimán en la Radio Nacional
Y comíamos frijoles todas las tardes, en las más disímiles versiones

En aquella época cuando era chico
El padre llegaba con los dolores que le dan a los hombres en la calle
Por demasiado alcohol, por demasiado ajeteo extramarital y por
olvido intencional del terruño familiar
El padre cantaba rancheras, música carrilera y uno que otro tango
La madre era austera, se guardaba los reparos para ella
A la semana se tragaba mil sapos que envenenaban su alma

En aquella época cuando era chico
Mis hermanas tarareaban las canciones de Luis Miguel
Iban al compás a la escuela, con el mismo delantal, los zapatos de
toda la vida
Ellas sí sabían llorar
Ellas eran como hadas
Ellas sí sabían llorar

En aquella época cuando era chico
Se me dio por jugar
Con el golpe del padre
El silencio de la madre
Y un par de hermanas que sí sabían llorar

En aquella época cuando era chico
En el pueblo del carnaval
Mitigaba los adioses
Olvidaba los formatos
Complacía los amigos
Bebía del anís de los olvidos
Y bailaba sin parar

En aquella época cuando era chico
El profesor de lenguaje odiaba mi transitar
Me auguraba miserias
Prometía solo tragedias
Y me advertía la frustración como mi sino fatal

*En aquella época cuando era chico
Crecía entre mayores
Escuchaba sus frustraciones
Su transitar sin sentido
Oía, lo que nunca iba a amar*

*En aquella época cuando era chico
Me senté en la esquina
En un banco de al lado
Mirando el vacío
Esperando el futuro
Con los ojitos verdes que me dio mamá.*

Iniciar un capítulo reflexivo de un libro con un poema de autoría propia, parte de una necesidad imperante de narrarnos, de contarnos, de dar cuenta de lo que somos desde lo primigenio, desde lo iniciático, desde la desgarradura.

En este escrito al que me convocan, me interesa, más que abordar certezas, abordar preguntas. Y todo parte de la tensión permanente en las ciencias sociales cuando nos comparan con las ciencias exactas, pues en nuestro caso todo el tiempo nos estamos preguntando, interrogando, poniendo todo en cuestión, no dando nada por culminado, por cerrado, ejercicio necesario para ubicarnos como sujetos históricos. En este mismo sentido, desde la existencia de las mismas ciencias sociales, hemos ido saltando de pregunta en pregunta en un permanente cuestionar: las preguntas cambian según los tiempos, las respuestas aún no las tenemos.

Lo anterior me lleva a plantear (con la anuencia de todas y todos los lectores) tres ejes que me interesa poner en cuestión, parto de una serie de enunciados propios con apoyatura en algunos autores centrales, acepciones y preguntas provocadoras.

La primera parte la intitulo: *Pedagogía y prácticas de resistencia en incertidumbres críticas y mundos no emancipados*. Se parte de la pregunta: ¿de qué hablamos cuando hablamos de prácticas pedagógicas de resistencia que permiten el despliegue de potencialidades de los sujetos en relación con las tensiones y aperturas posibles en la construcción de territorios de aprendizaje? Lo que se plantea en esta primera pregunta es pensar el paraíso más allá del aula.

Desde temprana edad supe que no estaba ni muy a la derecha ni muy a la izquierda, entonces en una familia despolitizada que votaba por un discurso almibarado, por una promesa efímera, por un tamal o un bulto de cemento, era

muy difícil alcanzar a entender eso de la política y del ser político, constituirme como sujeto político; eso sí, sabíamos de memoria y a pie juntillas todas las letras de los boleros, rancheras y melodías románticas del momento, baladas románticas de los setenta y ochenta, o música plancha como la denomina actualmente la *doxa*. Se suponía que era neutro, pero al indagar me enteré de la ya trasnochada noticia que la neutralidad no existe, y es en ese momento cuando aparece una palabra muy potente, y que al aplicarla en mi vida me valió mil correazos, pero valió la pena. Esa palabra está relacionada con la “resistencia”, teniendo en cuenta que el mismo concepto proviene de la polemología (estudio científico de la guerra como fenómeno social), pero no tomo la resistencia en toda su acepción, a lo James Scott cuando habla de la resistencia de los subalternos o las resistencias de los pueblos indígenas del México profundo planteadas por Guillermo Bonfil Batalla (2006). Lo planteo desde unas “microresistencias” en todos los territorios del aprendizaje, incluye dentro y fuera del aula, pero no le da prioridad a la misma. Las pequeñas resistencias desde lo cotidiano, en todas sus dimensiones, desde las mínimas expresiones de cohesión ciudadana. Es una cuestión que aún está en planteamiento y que en algún momento podría decantar en didácticas u otra categoría.

Dedicarme a la pedagogía con la mirada puesta en no repetir los dispositivos pedagógicos que, en la escuela, el colegio y la universidad me provocaban somnolencia, fue el tema que me dio vueltas por mucho tiempo, los que entiendo como dispositivos que se despliegan en las prácticas pedagógicas y nos permiten interpelar y ser interpelados por el auditorio construido, además, los mismos permiten relevar los significados que le atribuyen las y los estudiantes a su propio hacer y estar en el mundo.

Lo anterior nos lleva a bordar un ejercicio de investigación en el que hemos ido avanzando en eso que denominamos prácticas pedagógicas de microrresistencias en programas universitarios, donde de entrada se plantea que los programas universitarios son proyectos que responden a demandas que surgen del mercado laboral, de las condiciones políticas, económicas, culturales y sociales del país, y las propias del campo de conocimiento desde sus problemas, conceptos y métodos; todas en relación con los sujetos que participan del acto educativo. Este diálogo entre academia y sociedad se consigna en los documentos de los programas que los proponen y se depositan en el Ministerio de Educación Nacional. Estas apuestas se materializan en las prácticas pedagógicas, entendidas como la puesta en juego de proyectos y expectativas individuales y colectivas en escenarios de

diversidad, en relación con el conocimiento y la institución, que generan una gama de posibilidades para asumir los diversos ámbitos de actuación de una institución de educación superior, desde la formación de profesionales y de sujetos para la vida social, hasta la construcción de conocimiento y de vínculos con el mundo social (Cabra *et al.*, 2016).

En el caso de programas universitarios, no siempre se observa dicha situación, pueden darse casos en los que su formulación privilegia las necesidades del mercado, o en los que los diseños reproducen propuestas tradicionales de los campos de formación, o en los que, a pesar de considerar todas las demandas, en las prácticas pedagógicas estas se diluyen, y terminan por favorecer alguna en detrimento de las demás. Esta situación aleja las posibilidades de diálogo entre universidad y sociedad, así como el logro de objetivos de formación para la reflexión, la crítica, la transformación, la innovación y la creación (De Sousa, 2007).

Analizar estos programas académicos en relación con el diálogo que construyen entre universidad y sociedad, y develar las prácticas pedagógicas que emergen de su puesta en juego, desde la experiencia de sus actores, permite identificar las tensiones, aperturas y desplazamientos que podrían llegar a significar si se encuentran en el ámbito de la reproducción o de prácticas pedagógicas de microrresistencias. Si bien en el primer abordaje, los documentos de los programas reflejan sus intencionalidades, en el segundo, en la experiencia, es donde se develan las prácticas que se instalan en territorios-aula, desde los físicos hasta los simbólicos. Las prácticas pedagógicas permiten ver traslapes, corrimientos, intersticios, hibridaciones y procesos subsumidos, para visibilizar distanciamientos y continuidades de las mediaciones de los procesos sociales y acuerdos desde el propio reconocimiento de las alteridades a través de sus voces (Jaramillo, 2016), para que tengan su espacio de enunciación, donde se interpeleen, se habiten y se llenen de motivos para creer/crear, convirtiéndose en prácticas de resistencia desde el ser, desde cada una de sus habitaciones y compartimentos como sujetos históricos que transitan a diario todos nuestros espacios.

Lo anterior me lleva a pensar las voces en los bordes de la historia, de los sujetos históricos con las palabras impregnadas de llanto y el grito en el borde de los labios. En momentos coyunturales como los que atraviesa Colombia, ¿dónde están ubicadas las voces de actores de conflictos históricos que han sido borradas, acalladas, silenciadas, las que en los sistemas educativos imperantes no han contado? En ese panorama, dónde se ubica el sujeto cam-

pesino, el sujeto afrocolombiano, palenquero, raizal, indígena, gitano, entre otros. ¿Cuáles son sus devenires, discursividades y apuestas por ser tenidos en cuenta y reconocidos por la historia blanca-mestiza, colonial y racista?

Las exclusiones crecientes, más las exclusiones históricas, por ejemplo, en la Constitución de 1991 en Colombia o en el Censo 2018, el sujeto campesino no aparece por ningún lado, porque no es tenido en cuenta, porque no cuenta, porque quien ha sido el sujeto histórico más importante del país no es reconocido en términos de reparación histórica. La pregunta que surge en este punto es: ¿qué normas racistas operan entre la distinción entre lo que puede ser reconocido y lo que no? ¿cómo opera la exclusión en unos Estados desdibujados pero que continúan con discursos racistas cotidianos a partir de la portación de cara, o discursos de “baja intensidad” en su eterna búsqueda de la blanquitud?

Pensar prácticas racistas de baja intensidad o cotidianas me lleva a un punto de interés donde me ubico en las diferencias fenotípicas, pues la mera portación de cara ubica al sujeto en un lugar de enunciación de la esfera pública disminuido, peyorativo y, en ocasiones, portante de un estereotipo de inferioridad por el exceso o disminución de melanina. Esa portación de cara la tomo como un marcador de diferencia social que se presenta en la apariencia corporal externa: facciones, la piel, la talla, el pelo, la nariz, la cara, los ojos, el cráneo. Y en sociedades altamente racistas, especialmente en el vestir y comportarse.

Todo surge de una serie de repertorios de acción que vienen dados históricamente, heredados de un periodo colonial que los hacen más fuertes, prevalece un racismo interno con características coloniales exacerbadas en los últimos tiempos en climas políticos, sociales y económicos; planteadas desde una nefasta dicotomía como otrora se referencia: civilización y barbarie, blanco y negro, bueno y malo, derecha a izquierda, pero nunca el entremedio (el *in between*), el intersticio, donde se juegan las negociaciones, las tensiones, las pequeñas visibilizaciones, la posibilidad de operar desde dentro del sistema, de interpelarlo e interpretarlo.

Y es que de esos sujetos que ayudaron a formar eso que conocimos hasta hace poco como Estado-nación como heredero directo de la colonia o las “comunidades imaginadas”, como Benedict Anderson las nombró², los que no

² “Es imaginada porque aún los miembros de la nación más pequeña no conocerán jamás a la mayoría de sus compatriotas, no los verán ni oirán siquiera hablar de ellos, pero en la mente de cada uno vive la imagen de su comunión” (Anderson, 2007, p. 23).

han sido contados, sus voces no se incluyeron en los libros de historia escritos por hombres letrados pertenecientes a unas rancias élites que contaron las historias de América Latina a su manera, nunca a la manera de la "otredad", de las voces de los subalternos acalladas una y mil veces, a esos mismos sujetos les negaron toda posibilidad de alteridad, y en ese negar hicieron de la historia de cada nación latinoamericana una historia única. Así, dice Mignolo (como se cita en Segato, 2007):

La reemergencia étnica es un estallido que implica un esfuerzo de relectura de las memorias compactas o fracturadas, de historias contadas desde un solo lado que suprimieron otras memorias, y de historias que se contaron y cuentan desde la doble conciencia que genera la diferencia colonial (p. 22).

Y continúa la autora:

La nación se construyó representándose como la gran antagonista de las minorías. Encontró su razón de ser en el conflicto con los grupos étnicos o nacionales formadores, así como hizo de este tema su discurso medular y la misión fundamental de sus intenciones (p. 57).

Y aquí traigo y parafraseo algunas cuestiones que le escuché a la escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (2015) quien plantea en *El peligro de conocer una historia única* que "la consecuencia de la historia única es ésta[sic]: roba la dignidad de los pueblos, dificulta el reconocimiento de nuestra igualdad humana, enfatiza nuestras diferencias en vez de nuestras similitudes", dice la escritora y esto me hace recordar que hace poco estaba escribiendo un capítulo de un libro a partir del análisis de dos textos escolares, usados décadas anteriores en Colombia como son *Nacho Lee* y *Coquito*, al querer ver allí la representación de lo étnico, me encontré con un panorama absolutamente desértico: lo indígena está representado por una llama peruana, y lo afrolatinoamericano, estaba ausente de ambos textos. Es aquí donde retomo de nuevo a Chimamanda cuando afirma que "la historia importa, muchas historias importan. Las historias se han usado para despojar y calumniar, pero las historias también pueden dar poder y humanizar. Las historias pueden quebrar la dignidad de un pueblo, pero también pueden reparar esa dignidad rota" (Ngozi-Adichie, 2015).

Ahora arribo a lo que he denominado "los usos instrumentales de la comunicación (medios, redes y escuelas) en el tema de la paz, posacuerdos y *fake news*". Qué tipo de país narran las redes sociales y medios de comunicación en tiempos de posverdades, qué preguntas se están planteando (si se

las están planteando) por las prácticas comunicativas y la búsqueda verdadera de los sentidos que otorgan los actores sociales a sus prácticas propias.

A lo lejos se ve a un *gentleman* inglés observando una cebolla en un bar en el centro del Londres y atribuyéndole características extrasensoriales a los animales, plantas y objetos, logra crear el concepto de "animismo" (según la definición de E. B. Tylor (1920), el animismo consiste en la atribución de un principio vital, o alma (*anima*), que dota de rasgos personales a los objetos de la naturaleza, con lo que a estos, en consecuencia, se les supone poseedores de vida, sentimientos, voluntad, etc., similares a las del ser humano). Veo a otro *gentleman* de origen polaco, pero de adopción inglesa, conviviendo con los trobriandeses en una cadena de islas donde reconoce prácticas como el *Kula* y se escribe un cacho de libro de novecientas páginas llamado *Los argonautas del pacífico occidental*. Otro *gentleman* más joven observa unas vacas y las relaciones de estas con los territorios, el clima, los sembradíos, los regadíos en los pueblos africanos seminómadas de los nuer. En otra imagen, un antropólogo y su mujer corren después de una redada policial en una pelea de gallos en una isla lejana en Bali.

Estas imágenes iniciales, me dan la oportunidad de plantear la pregunta que me interesa en este momento: ¿desde qué diálogos y propuestas metodológicas de las ciencias sociales opera el campo de la comunicación? Y es que en las dos últimas décadas el campo mismo se ha dado a la tarea de salir de las mediciones de *rating*, de las mediciones de audiencias, de las encuestas, para pasar a cortos ejercicios etnográficos que vienen de una larga tradición antropológica, y hoy se toman en empréstito para complementar esa caja de herramientas metodológicas que propone el campo de la comunicación. De la comunicación básica e instrumental, se pasa a pensar el mundo de las mediaciones propuestas por Jesús Martín Barbero (1993) y actualizadas por Aníbal Ford y Guillermo Orozco.

Es hoy más urgente en la investigación en comunicación desentrañar el intersticio, el *in between*, el entremedio, lo intersticial que se da entre lo que se comunica y quien lo recibe, es ese espacio donde se buscan los significados, los sentidos, donde se dan los mismos. Es en ese lugar donde se recomienda a los nuevos estudios de redes sociales, medios locales y alternativos, hegemónicos e independientes, instalar sus preocupaciones, de lo contrario se seguirá en la réplica de una información sin sentido para formar audiencias borregas y no sujetos históricos emancipados más allá de lo instrumental. El compromiso actual de la comunicación: la reconstrucción del tejido social.

Para todo lo anterior, la clave está en pensar, proponer y desarrollar proyectos comunicacionales de larga duración que den cuenta de los sentidos, de los procesos de significación como parte constitutiva de la realidad, de la generación de condiciones de posibilidad a las otras y los otros, en la construcción de sentidos colectivos, de las trayectorias de los sujetos en relación con las mediaciones, sus contextos y producciones, esos sujetos que todos los días se arriesgan en los abismos de la nada, en el metro, en el parque de Bolívar de Pereira, en la autopista, en el parque de Berrío, en la plaza de Bolívar, en el parque de los enamorados, en los bares, los que arriesgan la vida de cantina en cantina, en oficinas anquilosadas en tiempos inmemoriales, sujetos atados a pasados impensables, sujetos amordazados por cientos de historias que les hieren y callan por el mero hecho de sobrevivir, de querer sentir, de querer seguir... en sí, la comunicación no como producto, sino todo lo contrario, como proceso.

Y vuelvo con Chimamanda Adichie, la necesidad de contar diferentes versiones de nosotros los que habitamos esta fragmentada Latinoamérica porque muchas veces estamos inmersos en la cobertura mediática sobre un tema desde una historia única, sobre un personaje desde una historia única hasta que se convierte en una sola cosa. Por ejemplo, en la actualidad lo que nos muestran los medios colombianos sobre las y los venezolanos, y creemos en la historia única sobre ellos, y repetimos al unísono: un venezolano más.

Así creamos la historia única, mostramos un pueblo como una cosa, una sola cosa una y otra vez hasta que se convierte en eso. De ello se han encargado los medios tradicionales y las redes sociales en Colombia.

Pero hay otro atenuante de la historia única, el poder, las estructuras de poder en Colombia. Y aquí las historias se definen en los medios por quién las cuenta, por qué y cuándo, siempre dependiendo de la agenda que los mismos medios imponen, y el poder termina definiendo la historia del otro, no la verdadera historia, sino la historia que se construye de tanto insistir en esa misma historia, la que construyen los medios y las redes sociales y no las verdaderas historias de nosotros los de a pie. Es por ello que, en los intersticios de los caminos, de las posibilidades de la comunicación, y en las aulas, es posible comprender las microrresistencias cotidianas, que terminan por configurar unas historias otras, posibilidades otras en las formas de construir conocimiento(s), y ante todo, de relacionarnos como

sujetos históricos, producto de un tiempo y un espacio, conscientes de ello y no ubicados en la mera racionalidad instrumental³.

Y culminó: pasaste por mi lado y solo alcancé el olor de tu indiferencia... y en ese olor tú, y todas tus historias compartidas.

Referencias

- Anderson, B. (2007). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Fondo de Cultura Económica.
- Cabra, N., Cubides, H., Palomino, J., Baracaldo, M., Velásquez, S. y Trujillo, A. (2016). *Prácticas pedagógicas en la Universidad Central. Resultados y tendencias*. Universidad Central.
- De Sousa Santos, B. (2007). La universidad en el siglo XXI. Para la reforma democrática y emancipadora de la universidad. *Revista Umbrales*, (15), 13-70. http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/bolivia/cides/umbrales/15/de_Sousa_SANTOS.pdf
- Jaramillo, J. (2016). *Las voces en los bordes de la historia*. Editorial Redactum.
- Martín-Barbero, J. (1993). *De los medios a las mediaciones: Comunicación, cultura y hegemonía*. Editorial Gustavo Gili.
- Ngozi-Adichie, C. (2009, 7 de octubre). *Chimamanda Adichie: El peligro de una historia única* [video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg>
- Segato, R. (2007). *La nación y sus otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de Políticas de la identidad*. Prometeo.
- Tylor, E. B. (1920). *Primitive Culture: Researches into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, language, art, and Custom*. Cambridge.

³ Agradezco a Juan Camilo Ruíz Salazar la concreción de esta idea.

CAPÍTULO II

El *ethos* discursivo de las mujeres víctimas de la violencia sexual en la prensa escrita colombiana

Teresita Vásquez Ramírez¹

Resumen

Este capítulo tiene como propósito rastrear, a través del análisis del discurso, el *ethos* o imagen discursiva que se le ha atribuido a las mujeres víctimas de violencia sexual en el marco del conflicto armado colombiano. La victimización y revictimización a que han sido sometidas las mujeres, tanto por la prensa y la justicia, como por la familia y los vecinos tiene sus más profundas raíces en la cultural patriarcal y machista que se encuentra enquistada en la sociedad colombiana. Para llevar a cabo el análisis es necesario, en primer lugar, construir el sentido con el que se aborda la noción de *ethos*, dado que el término no conserva un significado unívoco. El *corpus* analizado ha sido seleccionado de la prensa y de la revista *Verdad Abierta* que se ha ocupado ampliamente del conflicto armado colombiano.

Palabras clave: *ethos* dicho, *ethos* mostrado, *ethos* atribuido.

Introducción

Aristóteles en su *Retórica* (1999) señala que el *ethos* es casi la más importante de las pruebas que el orador utiliza para persuadir a su auditorio. Con ello se refiere a la manera como el hablante construye una imagen de sí en su discurso para mostrarse como una persona digna de crédito. No se trata, en consecuencia, de definir el estatus de quien habla a partir de su vida o actuaciones pasadas, sino a través de cómo este se presenta en su discurso. Esta ruptura entre orador e imagen discursiva ha de entenderse como una “auto-ficción” (Plantin, 2011), en tanto que es un acto de aparecer y parecer

¹ Licenciada en Educación— Español y Comunicación Audiovisual, Universidad Tecnológica de Pereira. Magíster en Comunicación Educativa, Universidad Tecnológica de Pereira. Doctora en Humanidades—. Análisis del discurso, Universidad del Valle. Docente de planta Universidad Tecnológica de Pereira. Grupo de investigación: Lenguaje, Literatura y Política. Estudios Transversales, Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira, Colombia. Correo electrónico: tevara@utp.edu.co. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3193-6683>

de tal o cual manera ante un auditorio, sin que sea condición indispensable para el orador poseer las cualidades o virtudes que proyecta en su discurso.

Para los romanos, por el contrario, la reputación del orador, sus buenas acciones y su conducta, constituían la esencia de su persona. Isócrates consideraba que la vida pasada daba más credibilidad que los más buenos discursos, “la preponderancia concedida por los romanos a la persona del orador pone el acento sobre la autoridad en detrimento de la fuerza intrínseca de la palabra, una tesis debe ser creída porque un hombre respetado la sostiene” (Kennedy, 1963, citado en Amossy, 2010, p. 74).

Esta discusión que plantea la preeminencia del poder de la palabra, para unos, y la importancia de la conducta, para otros, es superada en los estudios contemporáneos del discurso propuestos por Maingueneau (1984, 1999, 2004, 2007) y Amossy (1999, 2001, 2010). Los analistas señalan que el *ethos* se configura a partir de una doble identidad: una que se desprende de su filiación social e idiosincrática y otra que se trasparenta en el discurso. La primera, se entenderá como el *ethos* prediscursivo de Maingueneau, alocuciones realizadas por el hablante en otras deixis, i.e., en otro tiempo y otro espacio de la enunciación, o el *ethos* previo de Amossy basado en los estereotipos y cristalizaciones de que está hecha la reputación de toda persona. La segunda, corresponde a la imagen que un destinatario construye de su orador por la forma como este habla. El *ethos*, en consecuencia, es indisociable de una imagen previa ligada a unos comportamientos del sujeto portador de esta imagen y, por lo tanto, vinculada a la imagen que se construye en el discurso.

Dado que el *ethos* es inherente a todo acto de comunicación en el que intervienen siempre dos extremos de la cadena comunicativa, quien produce el discurso y quien lo interpreta, el *ethos* o imagen de sí está siempre sometido a una construcción colectiva en un juego de espejos, tal como lo define Pêcheux (citado por Amossy, 2010, p. 118), o en un cruce de miradas como lo refiere Charaudeau (2005, p. 88). Bajo esta perspectiva, el enunciador puede configurar un “*ethos* dicho” al asumirse como objeto de su discurso o simplemente construir un “*ethos* mostrado” el cual se manifiesta en el discurrir de su palabra; concomitantemente, el enunciatario es convocado a un hacer interpretativo que consiste en atribuirle un sentido al enunciado y hacer entrar en juego la construcción de la identidad discursiva del enunciador, se colige, entonces, que el *ethos* eficaz es el atribuido por el enunciatario.

En concordancia con estos presupuestos, la gestión colectiva del *ethos* de las mujeres víctimas de violencia sexual en el marco del conflicto armado

se ha construido a partir de representaciones preexistentes que hacen parte del imaginario colectivo. Imaginarios que han sido engendrados por los discursos que circulan en los grupos sociales, organizados en sistemas ideológicos y de creencias, creadores de valores que juegan el rol de justificador de la acción social y que se han depositado en la memoria colectiva de los colombianos.

2.1 Violencia sexual y *ethos* de la víctima: el drama de una cultura patriarcal

El conflicto armado en Colombia, que sobrepasa ya las cinco décadas, ha dejado a lo largo y ancho del país un aproximado de ocho millones trescientos setenta y seis mil cuatrocientos sesenta y tres víctimas entre desplazamiento forzado, masacres, asesinatos selectivos, secuestro, regulación de la vida social, minas antipersona, atentados terroristas, extorsiones, desapariciones forzadas, reclutamiento ilícito y violencia sexual contra las mujeres.

El Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH)² ha sido uno de los organismos que se ha ocupado de registrar estas violencias diferenciadas, pero la prolongación del conflicto, su magnitud, la manera como las víctimas asumen su cuerpo, su silencio por miedo a las represalias de sus perpetradores y la falta de confianza en la justicia han derivado en serias dificultades para su monitoreo.

Dentro de todas estas violencias, una de las que ha representado mayores dificultades para documentar y verificar ha sido precisamente la violencia sexual contra las mujeres: "las mujeres no denuncian los abusos porque sienten que no hay interés real ni una voluntad política para acabar con las violencias machistas, ni programas de prevención, soporte y apoyo a las mujeres en situación de violencia" (*El País*, 2018). Algunas violencias han generado mayor impacto físico y psicológico que otras, al punto que la esterilización forzada, el sometimiento a realizar servicios domésticos o la regulación de la vida social por los actores armados no son reconocidos como violencia por parte de las mismas mujeres que la han padecido.

² Establecimiento público del orden nacional, adscrito al Departamento para la Prosperidad Social (DPS), que tiene por objeto reunir y recuperar todo el material documental, testimonios orales y por cualquier otro medio relativos a las violaciones de que trata el artículo 147 de la Ley de víctimas y restitución de tierras. La información recogida ha sido puesta a disposición de los interesados, de los investigadores y de los ciudadanos en general, mediante actividades museísticas, pedagógicas y cuantas sean necesarias para proporcionar y enriquecer el conocimiento de la historia política y social de Colombia.

Esto se explica en parte porque en la sociedad colombiana subsisten estructuras culturales que han naturalizado este tipo de violencia y, por contragolpe, han llevado a minimizar los hechos y a no cuestionar su existencia. Esta normalización ha tenido una doble consecuencia: por un lado, ha llevado a la estigmatización de las mujeres, unas veces por organismos institucionales, otras por los medios de información e incluso por la misma comunidad; por otro lado, el reverso de esta marca que se deja sobre las mujeres implícitamente termina liberando de responsabilidades al victimario, incurriendo así en una segunda victimización contra las mujeres.

La negación del conflicto armado durante los dos periodos de gobierno de Álvaro Uribe Vélez (2002-2006/2006-2010) tuvo como correlato la negación de las víctimas. Es así como el proyecto de ley presentado por los liberales para reparar a las víctimas de la violencia política en el país se hundió en el Congreso en el año 2009. Según Uribe, "la iniciativa obligaría al gobierno a desembolsar ochenta billones de pesos (treinta y ocho mil quinientos millones de dólares)" de aprobarse este proyecto "se crearía un trauma irreparable a las finanzas del Estado y haría imposible la reparación pecuniaria a las víctimas" (Vanguardia, 2009).

Los efectos de la guerra fueron, asimismo, eclipsados por los medios masivos, que en una "actitud incondicional y poco crítica ante la política de 'Seguridad democrática'" (López, 2014, p. 79), optaron por reducir el espectro discursivo a una sola voz, la de Uribe. Como consecuencia, la guerra referida en los medios generalmente privilegiaba el número de bajas de soldados y guerrilleros, documentaba los atentados terroristas que generaban los derrames de crudo, las voladuras de torres de energía eléctrica, y las masacres de campesinos, pero nada se decía de las mujeres víctimas de violencia sexual que engrosaban día tras día el saldo de víctimas que hoy se conoce: "un total de 15.076 personas fueron víctimas de violencia sexual durante el conflicto armado colombiano entre 1958 y 2017, según un informe del Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) publicado el 20 de noviembre de 2017 y titulado 'La guerra inscrita en el cuerpo'" (El País, 2017).

Aunado al conflicto, y no solo por el conflicto, las causas de la violencia sexual contra las mujeres están arraigadas en "un sistema patriarcal dominante que enseña que no hay agresión cuando la violencia es contra la mujer" (El Espectador, 2011). Esto explica, en buena medida, que durante cinco décadas de conflicto armado interno los medios guardaran silencio. Solo hasta ahora se reconoce que las mujeres se han constituido en botín de guerra para los

actores armados. De otro lado, el ultraje físico y psicológico contra la mujer no ha sido abordado plenamente como un problema público; por el contrario, se ha mantenido como un asunto de orden privado. Incluso, las mismas víctimas consideran que se trata de delitos privados, pertenecientes a su cuerpo y a su intimidad, lo que ha derivado en el silencio de muchas de ellas (El Espectador, 2011). "Es tan vergonzoso el tema de la violencia sexual que los victimarios [cuando dan sus declaraciones] no lo reconocen" (CICR, 2017).

2.2 Victimización de las mujeres

Camila³ vivió esta historia, cuenta que un paramilitar la sacó de la habitación y la llevó a un corredor para interrogarla. Allí, en un banco que hay en el corredor, "me amenazó con matarme si no me dejaba. Me quitó la ropa, me tapó la boca y me forzó. Me violó. Luego me dijo que me vistiera y también dijo: 'aquí no pasó nada. Las mujeres, al fin y al cabo, son para esto'" (Verdad Abierta, 2010).

En este testimonio, las palabras del agresor muestran claramente que las mujeres no son vistas como un ser humano integral, digno de respetar; las mujeres son reducidas a sus partes y por lo tanto la mirada que se hace sobre ella es local, la víctima es asumida como una vagina-objeto, un cuerpo que se consume, un receptáculo que sirve para que el macho satisfaga su pulsión sexual. Este cuadro también pone en evidencia que este tipo de trato a la mujer no se da solo por el conflicto; la expresión "al fin y al cabo" es un dicho que, según la RAE, "introduce una explicación que justifica, disculpa o apoya una determinada cosa". "Los cuerpos femeninos, en particular, han sido considerados como lugares de apropiación, lugares para el ejercicio del poder masculino" (CNMH, 2017, p. 23). Esta imagen de la mujer es un estereotipo social que la considera como un objeto de consumo sexuado disponible para el hombre.

2.3 Revictimización por parte de la familia

Muchas de las mujeres, casi todas, han llevado la tragedia en silencio porque "este pueblo es sumamente ignorante y machista", dice Mariela Suárez⁴. Por rumores, sus vecinos se enteraron de que había sido abusada sexualmente por los paramilitares del Bloque Calima y cada vez que quieren ofenderla:

³ Para proteger la identidad de las víctimas los nombres son ficticios.

⁴ Los nombres de las víctimas han sido cambiados.

No falta el hombre que me grita groserías en la calle o me dice: “de qué te las picas si fuiste mujer de un paraco”. Más doloroso es cuando otras mujeres, que se salvaron del crimen las señalan o hasta se burlan de ellas. En el pueblo han corrido rumores que las estigmatizan: dicen que ellas se les insinuaron a los paramilitares, que son culpables de lo que les ocurrió. A muchas de ellas, las abandonaron sus esposos y ahora sus hijos, algunos de ellos adolescentes, creen que sus papás no volvieron por una supuesta infidelidad de la madre. (Verdad Abierta, 2014)

El rumor es un fenómeno con un gran potencial de inestabilidad social, juega un papel preponderante en la configuración del *ethos* de una persona y generalmente está originado en prejuicios sociales. Si tomamos el significado de “picar” teniendo en cuenta el contexto que lo acompaña, el sentido pertinente de la red semántica que nos ofrece el diccionario es el de: “preciarse, jactarse, vanagloriarse” (RAE), esto es, precisamente, lo que se le reprocha a la víctima. Mariela no debe tener motivos para sentirse satisfecha de sí misma, ni merece ser respetada por la comunidad, contrario a ello su condición es la deshonra⁵.

La honra, dice José Antonio Marina y López (1999)

Era considerada un “patrimonio del alma”, una propiedad moral, conservaba, sin embargo, una cierta independencia como cosa, lo que permitía que un felón pudiera robarla, arrebatarla, destruirla, aun en contra de la voluntad de su dueña. El prototipo de este robo es la violación (p. 344).

El juez, por tanto, al aplicarle la norma evaluante construida socialmente, la sitúa del lado del desprecio. Ateniéndonos al rigor de las palabras, despreciar equivale a quitar enteramente el precio, el valor, el mérito a una persona. “El desprecio provoca un sentimiento que niega el interés, el valor o la dignidad de alguien desencadenando una actitud de alejamiento o rechazo” (Marina y López, 1999, p. 174).

Dice Mariela Suarez a Verdad Abierta:

Quisiera es morirme, como botármele a un camión. Porque uno de mis hijos *me acusa*, me dice que el papá se fue por *culpa mía*. Yo no sé cómo hacer para que entienda la verdad, lo difícil que ha sido salir adelante. *Los hombres que se enteraron que sus esposas fueron abusadas las dejaron para no sufrir con ellas la vergüenza*, formaron otros hogares y no volvieron a responder por sus familias originales (Verdad Abierta, 2014).

⁵ Respeto o consideración social que tiene una persona. Estima, fama, reputación (RAE).

El juicio ajeno aparece como desencadenante de la vergüenza, para sentir la el sujeto ha de poseer un modelo claro de lo que es aceptable socialmente y saber lo que es necesario ocultar. El abandono de la víctima por parte de la pareja, devuelve sobre ella una imagen de pérdida de valía como mujer, desencadenando la culpa sobre ella. Este es el drama de miles de Marielas que han sido objeto de este tipo de trato por parte de su comunidad, sus esposos, sus hijos, la justicia, que vuelve sobre ellas en una segunda victimización atribuyéndoles un *ethos* de inferioridad.

2.4 Revictimización por parte de las autoridades

Alejandro Mattos de Oxfam, en una entrevista a la revista *Semana*, recuerda un caso en el que una mujer, dando el testimonio en la Fiscalía, se puso a llorar y le dijeron:

“aquí no vino a llorar”, “cuente los hechos”. Ana se acuerda que la Policía no quiso darle importancia a su historia y a las amenazas que le estaban haciendo. “Una vez recibí dos llamadas estando con los policías; ellos me dijeron que apagara el celular y más nada, no le dieron importancia; lo único que me decían era que iban a ver qué podían hacer”. (Verdad Abierta, 2009)

La denuncia ante las autoridades significa, para la víctima, volver sobre los hechos violentos y, en consecuencia, reactivar el dolor y el trauma que no han podido ser elaborados. De allí que, si se le impide a la víctima la manifestación de sus emociones, se le hace saber que su dolor no conmueve, indolencia que, además, niega el espacio interlocutivo entre la víctima y quien la escucha. De otro lado, si la víctima no encuentra en las instituciones apoyo y seguridad frente a las amenazas de que está siendo objeto no solo pierde la confianza en ellas, sino que también promueve su silencio.

La corporación Sisma Mujer documentó un hecho de violencia perpetrado por agentes de las Fuerzas Armadas, Batallón contraguerrillas N°. 16 “Caribes”, contra los miembros de una familia acusados de ser guerrilleros:

Ellos se acercaron a la orilla del río donde fueron amarrados, la mujer fue golpeada acusándola a ella y a su esposo (que ya había fallecido) de guerrilleros, luego de varias horas uno de los soldados se masturbó y obligó a la mujer a beber el semen, bajo la amenaza de que los mataría. Luego los llevaron a su vivienda, los amarraron a un árbol y los soldados se llevaron las pertenencias de la familia. Finalmente, les dijeron que se tenían que ir de ese lugar al día siguiente, si los volvían a ver quemarían la vivienda con ellos adentro. (Corporación Sisma Mujer, 2015)

La violencia sexual ejercida por cualquier grupo armado es censurable desde todo punto de vista, pero ejecutada por una institución del Estado como las FF MM, que tiene por función velar por la seguridad de los ciudadanos, es doblemente execrable. Estigmatizar a la comunidad es estigmatizar los cuerpos para ser convertidos en botín de guerra. Pertenecer a un territorio que ha tenido influencia, ya de los paramilitares, ya de la guerrilla, se convierte en una fatalidad para las comunidades porque bajo este estigma los actores armados legitiman sus actos violentos, "territorios estigmatizados y cuerpos estigmatizados pasan a estar en el mismo plano" (CNMH, 2017, p. 79). En términos del *ethos*, estamos frente a un hecho de menosprecio de la víctima, una persona de baja condición que carece de la dignidad que corresponde a una clase superior. Menospreciar es no hacer caso del otro, pasarlo por alto, ignorarlo, eliminarlo simbólicamente.

2.5 Revictimización por parte de la prensa

Una mujer que se atrevió a denunciar fue citada por un organismo de seguridad al sitio donde ocurrieron los hechos; poco tiempo después, un periódico regional publicó su fotografía, su historia y la región donde vivía.

No preguntaron nada. Sacaron a mi marido, en ropa interior, lo amarraron. A mí me apartaron y abusaron de mí. Solamente me decían perra, esa era la palabra que más escuchaba Yo les suplicaba que vieran mi estado, estaba embarazada. Se reían a carcajadas. (Verdad Abierta, 2009)

Recuerda Ana⁶ la noche que los paramilitares asesinaron a su esposo, la violaron y además la quemaron: "después de eso ya no confío en nadie, di esas declaraciones, pero no pensé que me iban a sacar en un periódico; nunca me preguntaron si estaba de acuerdo; dijeron hasta donde me encontraba y lo que me había ocurrido, se lamenta" (Verdad Abierta, 2009).

Ese día empezaron sus problemas. La llamaron varias veces diciéndole que sabía en qué andaba y dónde estaba. Después de semanas de intimidaciones telefónicas, Ana recibió una carta con un dibujo intimidatorio: una cruz, un revólver y un águila, en la misiva le daban setenta y dos horas para salir del pueblo (Verdad Abierta, 2009).

Una de las causas que ha llevado al silencio de las víctimas es el temor a ser identificadas por los perpetradores como denunciantes. La primera amenaza que pende sobre ellas es la muerte o el destierro. En este pasaje afloran valores e intereses del medio informativo que se contraponen a los valores

⁶ Los nombres de las víctimas han sido cambiados.

e intereses de la víctima, en función de los cuales revictimiza y favorece su revictimización por parte de los atacantes.

En este caso, la forma como se publicó la noticia privilegió los intereses del medio por encima de la protección de la identidad y la seguridad de la víctima. Intereses que no pueden estar por encima de las mujeres que se atreven a delatar a sus victimarios, poniendo en riesgo su vida. Este abuso del ejercicio periodístico debería implicar responsabilidades.

De acuerdo con ONU Mujeres⁷, entidad de las Naciones Unidas para la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres, la “confidencialidad de la información intercambiada entre la víctima y los profesionales encargados de prestar asistencia médica, psicológica, jurídica o de otras clases, no se transmitirá a terceros sin el consentimiento de la víctima”, [asimismo queda establecida] la “prohibición de la revelación pública del nombre, la dirección u otros datos de identidad de la víctima, incluidas fotografías”.

Ana fue victimizada por segunda vez, no solo por el medio que publicó sus datos, la hizo localizable a los victimarios de abuso sexual, y la convirtió en objeto vendible (*ethos* de mercancía) en sus páginas judiciales, también fue revictimizada por los paramilitares quienes la condenaron al destierro de su comunidad: “Ahora estoy en una ciudad completamente diferente, me siento amarrada, no sé ni por dónde empezar, ni de dónde agarrarme” dice Ana (Verdad Abierta, 2009).

A finales de 1998 Carmen⁸ fue abordada por un hombre de las AUC, quien le dijo que el comandante ‘39’ la había mandado a buscar. Dice Carmen que:

Él abusó de mí y me dijo que no podía decírselo a nadie o me mataba. Por eso me quedé callada y no se lo dije a nadie (...) Un día él me dijo que había otros muchachos que también tenían sus necesidades y que si yo quería podía ganarme una platica. Me dijo que, si yo quería, él me hacía las citas y me pagaban por acostarme con ellos (Verdad Abierta, 2014).

Así terminó Carmen, prostituyéndose, al igual que otras muchachas del pueblo. No acabó sus estudios y comenzó una vida desordenada, de la que aún se arrepiente: “si ese hombre no me hubiera violado esa noche, yo no

⁷ Es un recurso en línea en español, francés e inglés concebido para responder a las necesidades de los encargados de la formulación de políticas, las personas que ejecutan programas y otros profesionales que se ocupan de la violencia contra las mujeres y las niñas. El Centro es una iniciativa de la ONU Mujeres que reúnen las valiosas contribuciones de organizaciones y personas especializadas, gobiernos y organismos del sistema de las Naciones Unidas y una amplia gama de actores pertinentes (ONU Mujeres, s.f.).

⁸ Los nombres de las víctimas han sido cambiados.

habría entrado en esa vida, pues yo quería estudiar y ayudar a mi familia” (Verdad Abierta, 2014).

En este pasaje, Carmen, sujeto de estado, o paciente de la acción, tiene que acceder a la demanda del perpetrador, primero, como objeto de una operación, la violación. Entendemos por operación la acción que ejercen los hombres sobre las cosas (Greimas y Courtés, 1979); en consecuencia, Carmen es objeto de una cosificación, es decir, es tratada como una cosa de la que otro puede disponer a su capricho. Luego, bajo una manipulación discursiva, operada desde la tentación y la intimidación⁹, es forzada a la prostitución. El término “prostitución” proviene del latín *prostitutio* que, a su vez, proviene de otro término latino, *prostituere*, que significa literalmente “exhibir para la venta”. Evidentemente, el programa narrativo de Carmen no contemplaba “*exhibirse para la venta*”, es decir, prostituirse, ella quería estudiar y ayudar a su familia, pero pese a que el paramilitar recurre a una manipulación discursiva que está mediada por la tentación: “ganarse una platica”, también pende sobre ella la intimidación, Carmen no está modalizada por el querer sino por el no poder no hacer (que es del orden de la necesidad) ella no quiere, pero se ve constreñida a acceder al programa narrativo propuesto por su agresor porque, de lo contrario, esto le acarrearía consecuencias negativas para sí. Según esta versión de *Verdad Abierta*, “Carmen” es un sujeto de hacer, es decir, un agente, que después de ser abusada decide prostituirse, en consecuencia, *Verdad Abierta* la configura como un sujeto volitivo que deriva en una vida desordenada, “vida de la cual se arrepiente ahora”.

El lexema arrepentimiento pertenece al clan de la culpa, es un sentimiento que emerge en el individuo que hace una acción que considera mala porque hace daño a otra persona o porque contraviene sus creencias o las normas morales de una sociedad. (Marina y López, 1999, p. 370)

Una vez realizada la acción siente un malestar que le hace desear no haberla hecho o poder reparar la falta. El enunciador victimiza por segunda vez a Carmen al descargar sobre ella la responsabilidad de prostituirse; igualmente, la culpabiliza cuando puntualiza sobre las otras relaciones sexuales para demostrar una vida desordenada o promiscua. En este sentido, el testimonio acaba convirtiéndose en una historia razonablemente

⁹ En términos greimasianos, en la manipulación por tentación o por intimidación el manipulador se presenta como un sujeto investido de poder que propone, en uno y otro caso, objetos o valores culturales positivos o negativos al destinatario sujeto o manipulado, con el fin de que este acepte el contrato que le propone (Greimas y Courtés 1979, p. 221).

argumentada, pero alejada significativamente del sentimiento personal de la víctima. Estamos aquí ante la construcción de un *ethos* de culpabilidad. Es necesario comprender que el poder y el dominio que ejerce un sujeto sobre otro, desde el punto de vista psicológico, es decisivo para ejecutar este delito, pues, aunque la mujer de su consentimiento, seguiría siendo una víctima de la manipulación de un tercero.

2.6 Revictimización por parte de la comunidad

Muy pocas mujeres denuncian por miedo a la venganza, porque no quieren revivir hechos dolorosos o por temor al rechazo de su propia familia. Es usual que sus propios maridos las dejen de lado y no vuelvan a tocarlas porque han sido violadas. Como señala Patricia Buriticá, "directora de Iniciativa de mujeres por la paz (IMP), las víctimas sienten *vergüenza* de confesar, la mayoría no quieren hacerlo público. Hay mujeres con las que se lleva trabajando tres años y no se han atrevido a denunciar" (Verdad Abierta, 2009).

Para el CNMH, la *vergüenza* es la marca que la violencia deja sobre las comunidades. "La *vergüenza* es un temor. La turbación en el ánimo por la aprehensión de algún desprecio, confusión o infamia que se padece" (Marina y López Penas, 1999, p. 261). Proviene del juicio de un tercero y, por tanto, constituye el miedo a "ser mal visto o mal mirado". De acuerdo con el Diccionario de la Real Academia de la Lengua (RAE), el recato en las mujeres es prueba de su honor, perderlo las lleva al deshonor y a la *vergüenza*, si recurrimos nuevamente al diccionario de la Real Academia, la *vergüenza* es vista como "una turbación en el ánimo ocasionada por la conciencia de alguna falta cometida, o por alguna acción deshonrosa y humillante". En concordancia con este recorrido, los lexemas "deshonra" y "humillación" pertenecen al clan de la "vergüenza". Esta cadena de sentimientos revela que nuestro contacto con el mundo está, sobre todo, atravesado por las emociones, pero al mismo tiempo estas emociones son el eco de las valoraciones que hace una sociedad, debajo de estos sentimientos, está lo que ella ha evaluado como aceptable o rechazable. La deshonra, por ejemplo, implica para el individuo, encarar una afrenta que ha dañado la imagen que él cree que los otros tienen de él y, por ende, la imagen que tiene de sí mismo. En consecuencia, si la mujer violada es asumida por el hombre como un ser devaluado le construye un *ethos* de inservible, rota, deteriorada y su *vergüenza* se enraíza en la derrota por no haberla podido defender o proteger.

2.7 Resiliencia

“Nosotras *no re-presentamos* el dolor ni la tragedia sino la valentía y el trabajo de millones de mujeres. Fuimos víctimas el día que nos abusaron y nos maltrataron. Hoy nos declaramos sobrevivientes y luchadoras” (Jineth Bedoya, 2018). Cuando las mujeres víctimas de violencia sexual se asumen como productoras de su propio discurso, el relato de su tragedia les permite poner en evidencia que no solo son víctimas (sujeto de estado-pacientes) sino también heroínas (sujetos de hacer-agentes) y, por tanto, generadoras de conciencia que luchan por la transformación de la justicia y por encontrar caminos desde los cuales rehacer su vida. Esta toma de conciencia de sí mismas como sujetos de derecho, supone también la toma de conciencia sobre sus cuerpos como territorios inviolables y la determinación de reconfigurar su *ethos* de víctima por un *ethos* de valentía, el único que le permitirá enfrentar a los victimarios y a los indiferentes de la sociedad.

Re-presentarse es volver a presentarse, es imaginarse de manera diferente. En este pasaje, Jineth Bedoya se presenta como portavoz de un colectivo de mujeres que ha decidido pasar la página y recobrar por su propia fuerza su valía como persona. La dignidad como valor, inherente al ser humano, no puede ser una cualidad otorgada por nadie. De acuerdo al diccionario de María Moliner (1967), la dignidad es una cualidad de las personas por la que son sensibles a las ofensas, desprecios, humillaciones o faltas de consideración. Por lo tanto, ser digno es erguirse nuevamente, levantarse de la sombra. Ahora, no basta con reafirmarse individualmente, es necesario ser afirmado por el grupo al que se pertenece. Así, dicen Marina y López Pena (1999), “el ‘yo íntimo’ necesita estar contento consigo mismo, pero depende de que tenga un ‘yo social’ que lo reconozca. Aquí vamos a encontrarnos, sin pretenderlo, con una caudalosa historia social” (p. 342). Las mujeres víctimas de violencia reclaman la presencia de la justicia y de la sociedad en su conjunto que, desde su silencio, en unos casos, o revictimización, en otros, ha liberado al victimario de la responsabilidad de su barbarie y su crueldad.

2.8 Conclusión

El *ethos* atribuido a las víctimas es construido a partir de los estereotipos preexistentes que hacen parte del imaginario colectivo, “imaginarios que son engendrados por los discursos que circulan en los grupos sociales, se organizan en sistemas de pensamiento coherentes, creadores de valores, juegan el rol de justificador de la acción social y se depositan en la memoria colectiva”

(Amossy, 2001). En consecuencia, la revictimización se convierte en una práctica recurrente que termina eclipsada por los estereotipos arraigados en la sociedad. A la víctima se le exige, por ejemplo, una defensa valerosa, a riesgo de su propia vida, de su integridad física; si no lo hace puede ser acusada de permisividad o provocación, pero, paradójicamente, la víctima debe confirmar también el estereotipo social de su rol femenino: sumisión, recato, obediencia y resignación. Por eso cuando las mujeres empoderan su palabra contraponen un *ethos* alternativo y empiezan una lucha por su reconocimiento. El problema de violencia sexual contra las mujeres no es un asunto privado que compete solo a las víctimas, es un problema eminentemente público.

Referencias

- Amossy, R. (1999). *Images de soi dans le discours. La construction de l'ethos*. Delachaux et Niestlé.
- Amossy, R. (2001). *Estereotipos y clichés*. Eudeba.
- Amossy, R. (2010). *La présentation de soi. Ethos et identité verbale*. Presses Universitaires de France.
- Aristóteles (1999). *Retórica*. Gredos.
- Bedoya, J. (2018). Conmemoración del Día Nacional por la Dignidad de las Mujeres Víctimas de Violencia Sexual. <https://colombia.unwomen.org/es/noticias-y-eventos/articulos/2018/5/25-de-mayo>
- Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH), (2017) *La guerra inscrita en el cuerpo*. Panamericana.
- Charaudeau, P. (2005). *Le discours politique. Les masques du pouvoir*. Vuibert.
- Comité Internacional de la Cruz Roja. CICR. (2017, 21 de marzo). El miedo y la vergüenza silencian a las víctimas de violencia sexual en Colombia. <https://www.icrc.org/es/document/el-miedo-silencia-las-victimas-de-violencia-sexual-en-colombia>.
- Corporación Sisma mujer. (2015). Violencia sexual contra las mujeres: comprensiones u pistas para un abordaje psicosocial. <https://www.sismamujer.org/wp-content/uploads/2018/06/2015-Violencia-sexual-contras-las-mujeres-comprensiones-y-pistas-para-un-abordaje-psicosocial.pdf>
- El País*. (2017, 20 de noviembre). 15.076 personas fueron víctimas de violencia sexual en conflicto armado colombiano. <http://www.elpais.com.co/colombia/15-076-personas-fueron-victimas-de-violencia-sexual-en-conflicto-armado-no.html>
- El País*. (2018, 25 de enero). "Por qué callan las mujeres víctimas de abuso sexual". <https://www.elpais.com.co/colombia/por-que-callan-las-mujeres-victimas-de-abuso-sexual.html>

- El Espectador*. (2011, 2 de enero). País agresor de mujeres. http://www.archivode-losddhh.gov.co/saia_release1/almacenamiento/APROBADO/2016-07-06/102870/anexos/1_1476121017.pdf
- Greimás, A. & Courtes, J. (1979). *Sèmiotique. Dictionnaire raisonnè de la théorie du langage*. Hachette.
- López, F. (2014). *Las ficciones del poder. Patriotismo, medios de comunicación y reorientación afectiva de los colombianos bajo Uribe Vélez (2002–2010)*. Nomos Impresores.
- Maingueneau, D. (1984). *Genèses du discours*. Pierre Mardaga.
- Maingueneau, D. (2004). *Le discours littéraire. Paratopie et scène d'énonciation*. Armand Colin.
- Maingueneau, D. (2007). *Análisis de textos de comunicación*. Claves.
- Marina, J. y López, P. (1999). *Diccionario de los sentimientos*. Anagrama.
- Moliner, M. (1967). *Diccionario de uso del español*. Gredos. http://mariamoliner.com/el_diccionario_4.htm
- ONU Mujeres. (s.f.). *Centro Virtual de Conocimiento para Poner Fin a la Violencia contra las Mujeres y Niñas*. <https://www.endvawnow.org/es/>
- Plantin, Christian (2011). *Les bonnes raisons des émotions. Principes et méthode pour l'étude du discours émotionné*. Peter Lang.
- Real Academia Española. (s.f.). *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/>
- Verdad Abierta. (2010, 16 de diciembre). La guerra y las 500 mil mujeres víctimas de violencia sexual. <https://verdadabierta.com/la-guerra-y-las-500-mil-mujeres-victimas-de-la-violencia-sexual/>
- Verdad Abierta. (2014, 4 de agosto). Mujeres caucanas se animan a contar la peor verdad: el abuso sexual que sufrieron. <https://verdadabierta.com/mujeres-caucanas-se-animan-a-contar-la-peor-verdad-el-abuso-sexual-que-sufrieron/>
- Verdad Abierta. (2009, 13 de diciembre). Violadas por los 'paras' y ahora amenazadas. <https://verdadabierta.com/violadas-por-los-paras-ahora-amenazadas/>
- Verdad Abierta. (2014, 25 de enero). Del abuso a la prostitución en la Mesa, Cesar. <https://verdadabierta.com/del-abuso-a-la-prostitucion-en-la-mesa-cesar/>
- Verdad Abierta. (2009, 29 de enero). Batallas de hombres en cuerpos de mujeres. <https://verdadabierta.com/batallas-de-hombres-en-cuerpos-de-mujeres/>
- Vanguardia. (2009, 18 de junio). Se cae el proyecto de ley destinado a reparar las víctimas de la violencia en el país. <http://www.vanguardia.com/historico/31165-se-cae-el-proyecto-de-ley-destinado-a-reparar-las-victimas-de-la-violencia-en-el-pais>

CAPÍTULO III

El silencio de las víctimas de violencia sexual en el conflicto armado colombiano

Erika Alexandra Arenas Martínez¹

Lucía Stella Tamayo Acevedo²

Resumen

En el presente texto se realiza un acercamiento al hecho de la no denuncia, traducida en el silencio de las víctimas de violencia sexual en el contexto del conflicto armado colombiano. Esta aproximación se efectuó a través de la revisión narrativa de la literatura disponible sobre el tema, en la cual se recorre los conceptos básicos para identificar las posibles causas de este silencio. Se inicia con una corta conceptualización de la violencia y el género, y cómo estos dos conceptos se configuran en un binomio inseparable. Seguidamente, se trae a colación la definición de violencia sexual y cómo esta se relaciona con el conflicto armado. Finalmente, con base en lo encontrado en apartes anteriores y otros hallazgos, se identifican las causas del silencio de las víctimas que se han documentado hasta el momento.

Palabras clave: violencia sexual; violencia de género; conflicto armado colombiano

Introducción

El conflicto armado colombiano se ha caracterizado por ser uno de los más largos en el mundo, con más de cincuenta años, extendido a lo largo y ancho del territorio nacional, impactando la vida de más de siete millones de personas. El desplazamiento, el homicidio, las amenazas y la desaparición

¹ Microbióloga y bioanalista, Universidad de Antioquia. Candidata a magíster en Salud Pública, Universidad de Antioquia. Grupo de investigación Salud Sexual y Cáncer, Universidad de Antioquia. Correo electrónico: erika.arenas@udea.edu.co. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-1374-8996>

² Enfermera, especialista en Estudios Internacionales, Msc. Epidemiología, Universidad de Antioquia. Ph.D en Ciencias Médicas Universidad de Colima, México. Profesora titular de la Universidad de Antioquia, coordinadora Grupo de Investigación Salud Sexual y Cáncer de la Universidad de Antioquia. Medellín Colombia. Correo electrónico: lucia.tamayo@udea.edu.co. Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-4217-4423>

forzada son los hechos que más causaron víctimas, seguido por el secuestro, la extorsión, el reclutamiento ilícito de niños, niñas y adolescentes, la tortura y los delitos contra la libertad y la integridad sexual (Rojas, 2016).

La violencia ejercida en el escenario de este conflicto victimiza indiscriminadamente la población civil, sin embargo, afecta de manera diferencial a las mujeres y son ellas las que sufren los efectos directos e indirectos de las diversas confrontaciones, debido a su condición de género (Corte Constitucional, 2008), basados en la falta de reconocimiento social de las mujeres como sujetos iguales en dignidad y derechos, los estereotipos de género que acentúan la discriminación contra la mujer y la constante ponderación social de la superioridad de valores tales como la agresión, el dominio y la fuerza, culturalmente atribuidos a lo masculino (Fiscó, 2006).

3.1 Acercamiento a los conceptos de violencia y género

Se considera que el concepto de violencia es heterogéneo y su definición varía según la disciplina que la estudia, por lo cual su abordaje presenta dificultades y se hace necesario un trabajo transdisciplinar para su estudio (Torres Falcón, 2015). La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2002), define la violencia como el “uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho, o como amenaza contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga una alta probabilidad de causar lesiones, muerte, daños psicológico” (p. 5). Esta forma de definir la violencia se basa en dos elementos conceptuales: el primero, el de la intencionalidad en diferentes direcciones, contra la misma persona, contra otra y otros, y el segundo, recurre al “modelo ecológico”, para aproximarse a la naturaleza cambiante de la violencia, donde parte del hecho que cada individuo está inmerso en una multiplicidad de niveles relacionales (individual, familiar, comunitario y social) en los que interactúa con otras personas y es en estos niveles donde el individuo se encuentran relacionados con las manifestaciones de violencia de manera diversa y compleja.

En el modelo ecológico acogido por la OMS, se tienen en cuenta para el nivel individual las interacciones tanto de factores biológicos como de la historia personal que pueden configurar que un individuo se comporte como víctima o victimario. En el nivel relacional se estudia el modo en que las relaciones con los círculos cercanos (familia, amigos, entre otros) influyen en el comportamiento violento. En el nivel comunitario se indagan los escenarios en los que se desarrollan las relaciones sociales, como el barrio o

las instituciones educativas, con el fin de encontrar características de esos contextos que generen riesgos de actos violentos. Por último, el nivel social hace referencia a la estructura social, donde se aliente o se inhibe la violencia hacia algunas personas o grupos poblacionales específicos, en este nivel se tienen en cuenta las normas sociales y también las políticas públicas que perpetúan las desigualdades e inequidades entre diferentes grupos (OMS, 2002).

Este modelo pone en evidencia los múltiples niveles a tener en cuenta en el abordaje de la violencia, lo que permite el accionar en diferentes ámbitos; sin embargo, se debe considerar que la violencia es un fenómeno complejo que necesita estudiarse como tal y no en forma fragmentada, ya que una acción en un solo nivel podría no tener el impacto deseado en la disminución de la violencia.

Ahora bien, para desentrañar el concepto género, sin desconocer que existe actualmente todo un desarrollo en torno a este y que abarcarlo estaría fuera del alcance de este texto, se hace alusión a dos referentes del feminismo, cuyo orden no expresa una superioridad de un concepto sobre otro, ambos son válidos actualmente y asumir uno u otro dependerá de la mirada con la que se estudia el género. En primera instancia Gayle Rubin (1986) propone un modelo para acercarse al concepto de género, enfocado en analizar la opresión de la mujeres, al cual denominó "el sistema sexo/género" que plantea que cada individuo nace con un sexo biológico y la sociedad configura ciertas características asociadas a lo que se reconoce como un hombre o una mujer, por tanto el género es una construcción social, que se da a través del proceso de socialización vivido desde el nacimiento, que imprime en los individuos roles femeninos o masculinos de acuerdo a lo normado y aceptado por la sociedad (Bourque, *et al.*, 2013). En segundo lugar, Johan Scott (1996), introduce el concepto de género como un sistema relacional entre los hombre y las mujeres que le otorga mayor peso a uno de ellos, especialmente a los hombres, estas relaciones son atravesadas por el poder y varían históricamente (temporal y espacial), y tiene en cuenta otros factores como la clase social, la etnia, la edad, la religión y la cultura, constituyendo así una forma de organización social, que enfrenta al hombre y la mujer, para establecer un orden jerárquico (Scott, 1996).

Como lo plantea Expósito (2011), la violencia y el género se convierten en un binomio inseparable, donde la violencia es utilizada como un mecanismo, herramienta o arma por medio de la cual se obtiene superioridad de presencia o influencia sobre el género, configurándose así la violencia de género; argumenta la autora que "la violencia de género se ha convertido en una conducta

instrumental que introduce desigualdades en una relación interpersonal o mantiene una desigualdades subyacente y estructural” (p. 20).

3.2 Sobre la violencia sexual

Tomando como base la definición de la OMS (2013), la violencia sexual la constituye todo acto sexual, o la tentativa del mismo, mediante la coacción por otra persona, en cualquier ámbito. La coacción sexual se puede presentar a través del uso de fuerza física, intimidación psicológica, extorsión y amenazas. También puede ocurrir cuando la persona no está en la capacidad de dar su consentimiento, ya sea porque este bajo el efecto del alcohol, sustancias psicoactivas, dormida o sea mentalmente incapaz de comprender la situación. Por tanto, este tipo de violencia engloba cualquier acto o comportamiento sexual, hacia mujeres u hombres, sean mayores o menores de edad, en los que se acude a la fuerza física o a un acto de coerción psicológica o emocional para conseguir una ventaja de una persona indefensa o en situación de inferioridad en las relaciones de poder entre la víctima y el agresor (Restrepo y Aponte, 2009).

De acuerdo con lo anterior, cualquier ser humano puede ser víctima de violencia sexual, sin importar su nacionalidad, religión, estrato social, edad u orientación sexual; puede ser perpetrada por una persona de confianza, incluso por un familiar de la víctima o por un extraño. Aunque afecta a ambos sexos, con más frecuencia es llevada a cabo por niños y hombres a niñas y mujeres (OMS, 2002). La violencia sexual contra las niñas y mujeres refleja las normas sociales y culturales que una sociedad basada en el patriarcado le ha inculcado a los hombres la concepción de poder sobre el cuerpo y la sexualidad de las mujeres (Contreras, et al., 2010).

La violencia sexual no solo abarca el sexo bajo coacción de cualquier tipo, según el *Informe sobre la Violencia y la Salud* de la OMS (2002), se reconoce una gran diversidad de actos de violencia sexual entre ellos:

Las relaciones sexuales bajo coacción en el matrimonio y en las citas, las violaciones por parte de extraños, las violaciones sistemáticas durante los conflictos armados, el acoso sexual (incluida la petición de favores sexuales a cambio de trabajo o calificaciones escolares), los abusos sexuales de menores, la prostitución forzada y la trata de personas, los matrimonios precoces y los actos violentos contra la integridad sexual de las mujeres, como la mutilación genital y las inspecciones obligatorias de la virginidad. (p. 21)

En este informe la OMS afirmó que la violencia física o sexual constituye un problema de salud pública, que afecta a más de un tercio de las mujeres en el mundo. Para algunas autoras, la violencia sexual, es una constante que se presenta en diversas circunstancias y en la mayoría de los territorios del planeta, de esta forma puede ser perpetrada en el contexto privado, esposo hacia esposa, o en el público, por un total extraño, en regímenes democráticos o en el marco de conflictos armados; la violencia sexual atenta contra los derechos humanos de las víctimas, configurándose un delito contra la vida y la dignidad humana según la normatividad nacional e internacional (Arroyo y Valladares, 2009).

3.3 Violencia sexual y conflicto armado en Colombia

En un contexto de conflicto armado, la estabilidad democrática se ve afectada en muchos territorios, en los cuales se presentan violaciones constantes a los derechos humanos; en este ambiente las mujeres y especialmente en zonas rurales, las embarga un profundo sentimiento de inseguridad, ellas perciben que pueden sufrir acosos como miradas, chiflidos y comentarios, por parte de diferentes actores armados, ya sea agentes gubernamentales, paramilitares o guerrilleros; que esas palabras se pueden convertir en tocamientos indeseados y que de ahí a un acto de violencia sexual el paso puede ser rápido (Torres Falcón, 2015).

En los últimos años, organizaciones como Amnistía Internacional y la Mesa de Trabajo Mujer y Conflicto Armado e instancias internacionales como la Relatoría Especial de Naciones Unidas sobre violencia contra la mujer y la Comisión Interamericana de Derechos Humanos –CIDH–, coinciden en afirmar que la violencia sexual en el conflicto armado colombiano ha sido usada como estrategia de guerra, como forma de tortura o de castigo combinada con prácticas de mutilación contra mujeres acusadas de simpatizar con el enemigo, como mecanismo para humillar al enemigo o junto con modalidades de esclavitud (Galvis, 2009).

Así mismo, la CIDH, en el informe *Las mujeres frente a la violencia y la discriminación derivadas del conflicto armado en Colombia* (2006), elaborado con base en la visita realizada a Colombia en el 2005, constató que las mujeres en el conflicto colombiano están expuestas a ser víctimas de estrategias de guerra que incluyen agresiones especialmente destinadas a las mujeres, de naturaleza física, psicológica, y sexual. En esta visita, la relatora de la CIDH identificó cuatro manifestaciones de la violencia que afectan especialmente a

las mujeres dentro del conflicto armado: i) la utilizada para lesionar al enemigo y avanzar en el control del territorio, ii) la destinada a causar el desplazamiento forzado y el desarraigo, iii) la violencia sexual asociada al reclutamiento forzado de mujeres para hacerlas rendir servicios sexuales a los guerrilleros o a los paramilitares y iv) la destinada a hacerlas objeto de pautas de control social impuestas en las zonas bajo dominio de los grupos armados ilegales (CIDH, 2006).

Identificada esta problemática por diferentes organizaciones, la Corte Constitucional colombiana reconoció en el Auto 092 de 2008 el carácter generalizado de la violencia sexual ejercida contra las mujeres en el conflicto armado colombiano así: “la Corte hace hincapié en el riesgo de violencia sexual, constatando la gravedad y generalización de la situación que se ha puesto de presente por diversas vías procesales ante esta Corporación” En el contexto del conflicto armado, los derechos de las mujeres son transgredidos y se pone en evidencia la vulnerabilidad de las mismas; el Estado pierde soberanía sobre algunos territorios y por tanto no cumple con el deber de proteger a su población, la violencia ocasionada por el enfrentamiento de diversos grupos armados, sean estatales o al margen de la ley, se naturaliza y la violencia contra las mujeres en todas sus formas se invisibiliza, considerándola un hecho secundario a la guerra.

3.4 Las víctimas guardan silencio

La documentación, recopilación, codificación y sistematización de la información sobre la violencia sexual contra las mujeres, especialmente en el contexto del conflicto armado colombiano, ha resultado ser un arduo trabajo debido a varias razones, la primera de ellas se fundamenta en razones sociales, culturales e incluso personales que restringen la denuncia de estos hechos, ya que vulnera la integridad de la víctima en el nivel más íntimo. La segunda parte del hecho de que tradicionalmente la sexualidad hace parte de la esfera de lo privado de las personas, que al momento de hacerse público la víctima corre el riesgo al rechazo social y evocan sentimientos de vergüenza y culpa, sentimientos que son reforzados por los propios agresores y también, de manera muy significativa, por las familias y las comunidades. La tercera hace referencia a las prácticas institucionales y los recursos limitados de los entes encargados de la investigación y el seguimiento de estos casos, que en ocasiones no cuenta con personal capacitado y los recursos necesarios para cumplir su función. Por último, se presentan sesgos en las metodologías utilizadas para la recolección de información al centrarse mayormente en

la violación como acto más significativo de la violencia sexual, lo cual genera subregistro de las demás tipologías (Restrepo y Aponte, 2009). De la misma forma, la minimización de la violencia sexual en el conflicto armado que queda subsumida en los hechos violentos de la guerra y superados por actos como el homicidio y la tortura, lo cual ha naturalizado y por tanto invisibilizado la violencia sexual (Torres Falcón, 2015); todo lo anterior ha impactado de una u otra forma a las víctimas, generando que estas no denuncien el acto de violencia sexual, situación que es mayor en el contextos del conflicto armado.

La complejidad de conocer la verdadera magnitud de la violencia sexual se convierte en uno de los motores de aumento y espiral de la violencia, ya que generan altos niveles de impunidad. La exención de los responsables de la violencia sexual crea un ambiente propicio en el cual se consideran estos actos como normales o secundarios (Arroyo y Valladares, 2009). Por su parte, Amnistía Internacional en el *Informe Colombia: cuerpos marcados, crímenes silenciados: violencia sexual contra las mujeres en el marco del conflicto armado*, afirmó que:

Los graves abusos cometidos por todos los bandos del conflicto armado siguen ocultos tras un muro de silencio alimentado por la discriminación y la impunidad, lo que a su vez atiza la violencia, característica del conflicto armado interno colombiano. Las mujeres y niñas son las víctimas ocultas de esa guerra. (Amnistía Internacional, 2004, p. 10)

Así, las mujeres no se alientan a denunciar porque no tiene confianza en los entes gubernamentales y los procesos judiciales, en donde se ven enfrentadas incluso a un proceso de revictimización, al ser investigados y puestos en duda cada uno de sus actos.

Por tanto, el silencio de las víctimas se traduce en la no denuncia de la violencia sexual, es el resultado de una multiplicidad de factores que conducen a que muchas mujeres afectadas se nieguen o se vean imposibilitadas a denunciar la violencia de la que son objeto. La falta de registros, a su vez, lleva a diagnósticos, políticas de prevención y modelos de atención no adecuados para responder a las necesidades de las mujeres afectadas, y a la complejidad y magnitud de este problema (Almérás y Magaña, 2012). Trabajar en mejorar los sistemas de información que fortalezcan los conocimientos sobre la violencia sexual, es una meta que se debe colocar el país, así como el objetivo de aumentar la confianza en las instancias judiciales, con personal debidamente capacitado y recursos disponibles.

Referencias

- Alméras, D. y Calderón, D. (2012). *Si no se cuenta, no cuenta. Información sobre la violencia contra las mujeres*. Naciones Unidas. CEPAL. <https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/27860/S2012012.pdf?sequence=1>
- Amnistía Internacional. (2004). *Colombia. Cuerpos marcados, crímenes silenciados. Violencia sexual contra las mujeres en el marco del conflicto armado*. Editorial Amnistía Internacional. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/23128.pdf>
- Arroyo, R. y Valladares, L. (2005). Derechos humanos y violencia sexual contra las mujeres. *Violencia sexual contra las mujeres*. En G. Andrade (ed.), *Proyecto regional Corte Penal Internacional y justicia de género*. La Morada, Corporación Promoción de la Mujer. <https://biblio.dpp.cl/datafiles/14205.pdf>
- Bourque, S., Butler, J., Conway, J., Cucchiari, S., Lamas, M., Orther, S., Rubin, G., Scott, J. y Whitehead, H. (2013). *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. Universidad Autónoma de México. <https://www.legisver.gob.mx/equidadNotas/publicacionLXIII/EI%20genero.%20La%20construccion%20cultural%20de%20la%20diferencia%20sexual.pdf>
- Comisión Internacional de Derechos Humanos. (2006). Las mujeres frente a la violencia y la discriminación derivadas del conflicto armado en Colombia. <http://www.cidh.org/countryrep/colombiamujeres06sp/informe%20mujeres%20colombia%202006%20espanol.pdf>
- Contreras, J., Bott, S., Guedes, A. y Dartnall, E. (2010). Violencia sexual en Latinoamérica y el Caribe: análisis de los datos secundarios. Iniciativa de investigación sobre la Violencia Sexual. http://www.clacaidigital.info:8080/bitstream/handle/123456789/980/violencia_sexual_la_y_caribe_.pdf?sequence=5&isAllowed=1
- Corte Constitucional. (2008). Auto 092 de abril 14. M. P. Cepeda, M. J. <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/autos/2008/a092-08.htm>
- Expósito, F. (2011). Violencia y género. *Mente y cerebro*, (48), 20-25. <https://www.investigacionyciencia.es/files/7283.pdf>
- Fiscó, S. (2005). Atroces realidades: la violencia sexual contra la mujer en el conflicto armado colombiano. *Papel Político*, (17), 119-159. <https://www.redalyc.org/pdf/777/77720407004.pdf>
- Galvis, M. (2009). *Situación en Colombia de la violencia sexual contra las mujeres*. Corporación Humanas; Centro Regional de Derechos Humanos y Justicia de Género. <http://www.fundacionmujeres.es/img/Document/15011/documento.pdf>
- Organización Mundial de la Salud. (2002). Informe mundial sobre la violencia y la salud. Resumen. https://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/es/summary_es.pdf

- Organización Mundial de la Salud. (2013). Comprender y abordar la violencia contra las mujeres. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/98821/WHO_RHR_12.37_spa.pdf;jsessionid=5D3A96DBA18B521C2F87852F73CC8ED9?sequence=1
- Restrepo, J. y Aponte, D. (edit.) (2009). *Guerra y violencias en Colombia: herramientas e interpretaciones*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana. https://books.google.com.co/books?id=h1tG5jwaVqMCG&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Rojas, J. (2016). Etapas del conflicto armado en Colombia: hacia el posconflicto. *Revista de estudios Latinoamericanos*, (62), 227-257. <http://latinoamerica.unam.mx/index.php/latino/article/view/49646/49933>
- Rubin, G. (1986). El tráfico de mujeres: notas sobre la "economía política" del sexo. *Nueva Antropología*, 8(30), 95-145. <https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/nuevaantropologia/article/view/15478/13814>
- Scott, J. (1996). El género: una categoría útil para el análisis histórico. *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. PUEG. https://www.fundacionhenrydunant.org/images/stories/biblioteca/derechos_economicos_sociales_culturales_genero/El%20Genero%20Una%20Categoria%20Util%20para%20el%20Analisis%20Historico.pdf
- Torres, M. (2015). Entre el silencio y la impunidad: violencia sexual en escenarios de conflicto. *La ventana*, 5(41), 73-112. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S14059436201500010007

CAPÍTULO IV

La traducción en lenguas indígenas, una propuesta hacia la visibilización y reivindicación de los pueblos nativos en Colombia

Adriana M. Walker S.¹

Resumen

Ante la amenaza inminente de la aculturación, el desarraigo, la revictimización y la posible extinción, se hace imperioso establecer procesos que permitan a las comunidades seguir perpetuando los lazos culturales y lingüísticos que ancestralmente han estado unidos a sus territorios y a su cultura. Con miras a lograr tal objetivo, el presente trabajo hace un recorrido por la historia de victimización y revictimización sufrida por los pueblos indígenas en Colombia y propone la revitalización de las lenguas nativas en el territorio nacional a través de procesos de investigación, enseñanza propia y traducción como elemento cohesionador no solo en contextos donde coexiste el contacto de lenguas, sino también en la vida nacional. De igual manera, evidencia el proceso de reivindicación y resiliencia social y política generado dentro de las comunidades indígenas, tanto en sus propios territorios, como en las ciudades donde se han visto desplazados, y el papel que cumplen las lenguas propias como elemento posibilitador de nuevos saberes y visiones de mundo. A modo de conclusión, se reflexiona sobre los trabajos que actualmente redundan en pro de la conservación de territorios y lenguas, y el proceso de resistencia social indígena en Colombia, como parte de su supervivencia.

Palabras clave: lenguas nativas; comunidades indígenas; resistencia social indígena.

¹ Doctoranda, Departamento de Romanística Albert-Ludwigs Universität Freiburg. Magíster en Lingüística Hispánica del Instituto Caro y Cuervo. Licenciada en Educación, Español y Comunicación Audiovisual de la Universidad Tecnológica de Pereira. Investigadora independiente en el área de glotopolítica. Integrante del Grupo de Investigación Crítica y Creación, línea investigativa: Lenguaje y literatura indígena de la Universidad Tecnológica de Pereira. Correo electrónico: adriwalk@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1668-2846>

Introducción

De acuerdo con el Auto 004 de 2009², emitido por la Corte Constitucional de Colombia, gran parte de las comunidades indígenas en el territorio nacional se encuentran en riesgo de extinción debido a las condiciones de violencia que han afectado sus territorios ancestrales, las migraciones forzadas a las grandes ciudades y el contacto que han tenido con otras lenguas y culturas. De igual manera, el proceso de aculturación históricamente ejercido por los grupos dominantes en el país y la lenta recuperación étnica provocada por el conflicto armado, han contribuido al desarraigo y al debilitamiento de la identidad de los pueblos indígenas, en tal sentido han abierto las posibilidades para el exterminio de los grupos, cuyos miembros constituyen una minoría.

Ante la amenaza inminente tanto de la aculturación, como del desarraigo, la revictimización y la posible extinción, se hace imperioso establecer procesos que permitan a las comunidades seguir perpetuando los lazos culturales y lingüísticos que ancestralmente han estado unidos a sus territorios y a su cultura. Con miras a lograr tal objetivo, el presente trabajo hace un recorrido por la historia de victimización y revictimización sufrida por los pueblos indígenas en Colombia y propone la revitalización de las lenguas nativas en el territorio nacional a través de procesos de investigación, enseñanza propia y traducción como elemento cohesionador no solo en contextos donde coexiste el contacto de lenguas sino también en la vida nacional; de igual manera evidencia el proceso de reivindicación y resiliencia social y política generado dentro de las comunidades indígenas tanto en sus propios territorios, como en las ciudades donde se han visto desplazados, y el papel que cumplen las lenguas propias como elemento posibilitador de nuevos saberes y visiones de mundo. A modo de conclusión se reflexiona sobre los trabajos que actualmente redundan en pro de la conservación de territorios y lenguas, y el proceso de resistencia social indígena en Colombia, como parte de su supervivencia.

4.1 La situación social de los indígenas en Colombia

En una nota presentada por el periódico El Diario de Pereira, del historiador e investigador Víctor Zuluaga (2017), se evidencian los procesos de marginalización y estigmatización a los que se han visto sometidos los pueblos indígenas en gran parte del territorio nacional. El fragmento muestra ele-

² Por medio del cual se declara la protección de derechos fundamentales de personas e indígenas desplazados por el conflicto armado en el marco de superación del estado de cosas inconstitucional declarado en Sentencia T-025/04 (Corte Constitucional, 2004).

mentos tales como la subvaloración de las prácticas culturales, la imposición de una lengua (el español) como medio único de comunicación por parte de los expertos y pone en evidencia, además, la constante racialización³ de las comunidades indígenas:

Me encontraba realizando unos talleres en el Resguardo indígena del Chamí, en Mistrató cuando llegó una información del Gobernador indígena para que unos líderes veredales se reunieran en el sitio de Chatas para la realización de un taller informativo por parte de un "experto" de una entidad departamental descentralizada. Sentí curiosidad y ese mismo día en horas de la tarde, en efecto llegó el funcionario en mención, reunió a los líderes en una escuela de la vereda y luego de presentarse entró en materia: vengo a traerles una semilla de un maíz especial híbrido que tiene un mayor tamaño del que ustedes consumen y también mucho más nutritivo. Necesito que hagan unos almácigos para que siembren las semillas que les voy a entregar. "vamos a probar esta nueva especie" y les ruego el favor que la siembren en menguante. Yo regresaré en unos pocos meses para conversar sobre el asunto". El hombre salió, luego de haber repartido unas bolsas que contenían dos o tres libras del maíz y las fue entregando a los asistentes. Como quiera que yo frecuentaba el territorio indígena con mucha frecuencia, tuve la oportunidad de estar presente cuando el "experto" hizo presencia en el mismo lugar, aproximadamente a los tres meses de su primera visita. Nuevamente se hicieron presente los líderes o Gobernadores veredales, fueron tomando asiento en el aula escolar y se dio comienzo a la reunión: dijo el "experto": "¿cómo les fue con los almácigos?". Los indígenas se miraban unos a otros y decían: "¿almácigos?", el otro indígena repetía en forma afirmativa: "¡almácigo!". En la medida que oía cómo repetían el término con cierto desconcierto, me dirigí al Gobernador de Humacas Medio, Mario Restrepo Siágama, un Jaibaná muy reconocido [...] "Mario", le dije, "¿Qué pasó con el maíz que el señor les entregó? De inmediato respondió otro indígena, anticipándose a la respuesta de Mario: "Ahhh, maíz comimos". La cara del "experto" frente a la respuesta, se transformó y con una expresión de ira y desconcierto se acercó a mí y dijo: "¿si ve, doctor?, estos indios sí son brutos". Le pregunte a Mario Restrepo Siágama la razón por la cual se habían comido el maíz y me respondió: "es que el señor dijo que íbamos probar esa nueva especie, y nosotros "probamos". (Zuluaga, 2017)

³ En este trabajo se concibe la racialización como "la producción social de los grupos humanos en términos raciales. En este particular entendimiento, las razas son un constructo social histórico, ontológicamente vacío, resultado de procesos complejos de identificación, distinción y diferenciación de los seres humanos de acuerdo a criterios fenotípicos, culturales, lingüísticos, regionales, ancestrales" (Campos, 2012).

El fragmento anterior es un claro ejemplo de la situación a la que se enfrentan los hablantes de las lenguas nativas en Colombia cuando entran en contacto tanto con el español como lengua de dominio nacional, como con la cultura dominante. La discriminación surge del no entendimiento de los procesos de contacto generados entre dos sistemas lingüísticos, de por sí diferentes, y la subsecuente traducción de un sistema al otro. Esta falta de entendimiento permite que se generen juicios de valor en el discurso cotidiano, los cuales repercuten de manera negativa en la actitud que asumen los grupos hegemónicos frente a los hablantes indígenas y finalmente, la imposición de prácticas coloniales ejercidas por los “agentes expertos” conllevan al deterioro de la tradición cultural, política y económica en los territorios indígenas. Para entender esta dinámica es importante remontarse a la historia del país y a la relación interétnica que se ha llevado a cabo en los territorios en donde hay presencia de comunidades indígenas.

4.2 Indígenas en Colombia, una historia de opresión

Pese a que cuando los conquistadores llegaron los pueblos indígenas eran mayoría, estos sufrieron un proceso de aculturación representado básicamente en tres ejes: la expropiación de los bienes territoriales y culturales, la dominación política y económica y la imposición lingüística.

No obstante, es la violencia ejercida contra los pueblos indígenas a través de la restricción y expropiación de sus territorios, algunos de forma permanente, la que sin duda ha contribuido en mayor medida al proceso de desetnización, pues es a través del dominio e invasión de las tierras y del desplazamiento forzado como se ha logrado la pérdida paulatina de la cultura, se ha viabilizado la dominación política y económica y se ha permitido la extinción de lenguas nativas, al adoptar la lengua de mayor uso y prestigio. Un ejemplo claro de este proceso, lo expone Indalecio Liévano (1996) en lo referente a la expropiación y al desplazamiento de comunidades en el año 1777 cuando se encargó al Fiscal Moreno y Escandón despojar a los *indios* de sus derechos inmemoriales:

La “demolición” de los Resguardos en las principales regiones del Virreinato y el amontonamiento de los indios despojados en las tierras de otras comunidades aborígenes, que escasamente conseguían derivar de ellas lo necesario para su subsistencia y el pago de sus tributos, sometió a las víctimas a innumerables padecimientos, padecimientos que comenzaban desde el momento en que comunidades enteras eran echadas de los lugares donde habían habitado por siglos y debían ponerse en

camino, con sus escasos haberes, sus ganados, las mujeres y los niños, para una tierra extraña, en la que les recibían hostilmente, porque sus habitantes se juzgaban lesionados por la incorporación forzada, a sus tierras, de gentes que debían disminuir sus habituales medios de vida. (p. 433)

La historia del despojo de tierras, desde la época virreinal hasta la fecha, sigue siendo el drama por el cual deben atravesar las comunidades en todo el país. La concepción de territorio, tal y como se estipula en la Constitución Nacional, crea contradicción en las comunidades, puesto que al hablar de territorio los indígenas se refieren no solo a la delimitación geográfica, territorio físico demarcado por fronteras nacionales o transnacionales, sino también a la relación simbólica que se establece entre los miembros de su grupo, los individuos y sus deidades, sus antepasados, el mundo de los muertos y los espíritus que se encuentra en el subsuelo y el mundo de los dioses representado por el espacio donde habitan los astros mayores. El desplazamiento de los indígenas de sus territorio implica la resignificación de los nuevos lugares de llegada, algunos de ellos totalmente hostiles, por ello no es extraño ver a los indígenas Ébëra desplazados, bañándose en los canales o fuentes del centro de Bogotá, para ellos como para muchos otros grupos, "el agua es limpieza, alegría, comunicación, abundancia, amor y no es igual el agua de la cascada, la del río, la de la laguna, la del charco, ya que todas tienen un espíritu diferente, tiene su *jai*" (Jaibochia Ángel Bueno, resguardo San Lorenzo, Riosucio, Caldas).

Si bien es cierto que la Constitución de 1991 acoge el concepto de propiedad colectiva sobre la tierra en los artículos 63 y 329, al establecer que las tierras comunales de grupos étnicos son de propiedad colectiva y tienen el carácter de ser inalienables, imprescriptibles e inembargables, esta situación ha dado pie a que tanto dirigentes regionales como colonos locales se sirvan de la implementación de medidas y grupos al margen de la ley para lograr el desplazamiento forzoso con el fin de acceder a los recursos presentes en los territorios indígenas, o la elección de "representantes colonos", escogidos "democráticamente" por las comunidades indígenas para que actúen en su nombre. No obstante, las comunidades siguen luchando por sus territorios, aunque esta lucha represente la muerte de sus líderes o autoridades, un ejemplo claro de esta situación se evidencia con el pueblo Nasa en el sur del país, los pueblo Wiwa y Arhuacos en la Sierra Nevada y los Ébëra en el Chocó, entre otros.

Resulta paradójico que se lleven a cabo estas acciones en contra de las comunidades con el fin de apropiarse de los territorios y sus recursos, pero resulta más contradictorio que el Estado no establezca mecanismos de control, si se tiene en cuenta que se promulgan leyes de salvaguarda y protección, tal es el caso del artículo 76 de la Ley 99 de 1993 por medio de la cual se crea el Ministerio del Medio Ambiente y que establece que:

La explotación de los recursos naturales deberá hacerse sin desmedro de la integridad cultural, social y económica de las comunidades indígenas y de las negras tradicionales (...) y las decisiones sobre la materia se tomarán, previa consulta a los representantes de tales comunidades.

Parece ser que la historia del desplazamiento forzado sigue siendo para los indígenas la única alternativa, históricamente posible, para lograr proteger la vida, un claro ejemplo de esta situación se encuentra en los "Relatos de Crímenes" compilados en el Auto 004 de 2009 en donde la Corte Constitucional recoge los reportes individuales y colectivos presentados en los diferentes pueblos indígenas del país:

1º de septiembre de 2002: se denuncia que miembros del Batallón Cartagena de Riohacha, en un operativo en Contadero, El Limón, Marocaso, Tembladera y Caracolí, asesinan entre otras personas a dos indígenas Wiwa –José Ángel y Alberto Sarmiento–, y que reúnen a la comunidad de Piñoncito y les dan un plazo para desalojar su territorio. En los documentos se dice que en esta última acción participaron también miembros de las AUC. Esta situación genera el desplazamiento de 1.500 personas.

4.3 Situación en el marco del postconflicto

De acuerdo con la Corte Constitucional, aproximadamente treinta y cinco de las comunidades indígenas estarían en peligro de extinción física y cultural debido al contexto de conflicto armado que sigue afectando sus territorios. Dichos daños y afectaciones quedan expuestos en el Título II del Decreto Ley de Víctimas 4633 de 2011 y hacen referencia a: daños individuales los cuales comprometen las afectaciones físicas, materiales, psicológicas, espirituales y culturales, así como la vulneración al lazo de la víctima con su comunidad, pueblo y territorio. Daños colectivos, referidos a lo material e inmaterial, a los derechos y bienes de los pueblos y comunidades indígenas. Daños individuales con efectos colectivos, daños a la integridad cultural, al territorio y a la integridad política y organizativa. Daños a las mujeres, niños, adultos mayores y jóvenes como consecuencia del conflicto armado. Con el fin de reparar y no repetir estos daños la ley se compromete a establecer mecanismos de protección y

reparación y establece planes de salvaguarda para las comunidades indígenas de todo el territorio nacional. Pese a lo anterior, los pueblos indígenas siguen siendo víctimas del conflicto armado que se desarrolla en sus territorios, pero del cual no han pedido ser parte.

Aunada a la violencia sistemática ejercida contra los pueblos indígenas en sus territorios, aparece la aculturación lingüística que propende más por una asimilación de hablantes a la cultura hegemónica que por una integración armoniosa de los mismos.

4.4 Situación sociolingüística

Como consecuencia de la pérdida paulatina de los territorios y el desplazamiento forzado a las grandes ciudades, surge la pérdida de la identidad lingüística y el deterioro de elementos identitarios, así como la adopción de un nuevo orden político, económico, religioso y educativo para los grupos recién migrados. En las ciudades el proceso de "revictimización" conlleva a la adopción obligada de patrones de comportamiento no presentes en las comunidades, como pedir limosna o ejercer la prostitución. La llegada de los grupos indígenas ha contribuido también al aumento de cinturones de miseria, a la exposición de los niños y mujeres a la violencia sistemática de las ciudades y ha sido uno de los factores que más ha contribuido a la *desetnización* de los grupos. De acuerdo con el Dane, para el año 2005 se registraron doscientos noventa y ocho mil doscientos diez y nueve indígenas asentados en los cascos urbanos de Colombia, de los cuales ciento noventa y ocho mil cuatrocientos veinticuatro estaban concentrados en las ciudades capitales. Si bien es cierto que la situación de precariedad de los grupos indígenas en las ciudades es notoria, también es cierto que muchos de ellos han apelado a formas de resistencia y de conservación de su cultura y lengua. En el seno de los grupos migrantes y desplazados indígenas se han dado iniciativas autónomas como la creación de resguardos⁴ en universidades y barrios, la organización de maestros que enseñan la lengua propia a los niños que empiezan la edad escolar, la incursión de jóvenes a las universidades y la participación de mujeres en asociaciones comunitarias. No

⁴ Los resguardos son una institución legal y sociopolítica de carácter especial, conformada por una o más comunidades indígenas, que con un título de propiedad colectiva que goza de las garantías de la propiedad privada, poseen su territorio y se rigen para el manejo de este y su vida interna por una organización autónoma amparada por el fuero indígena y su sistema normativo propio. Parágrafo. Los integrantes de la comunidad indígena del resguardo no podrán enajenar a cualquier título, arrendar por cuenta propia o hipotecar los terrenos que constituyen el resguardo (Decreto 2164 de 1995, artículo 21).

obstante, las acciones tomadas por los grupos con el apoyo de comunidades locales, organismos de protección y ONG siguen siendo insuficientes en la lucha por no perder su identidad, con relación a lo anterior Paulina Mujín Valenzuela (2014) expresa claramente este sentir:

Queremos recuperar nuestra identidad. Nuestro sueño es tener jardines propios, escuelas y de pronto una universidad indígena. Es difícil, obvio, porque acá somos una minoría y la cultura es mayoría, viene y te absorbe. Estamos intentando salvar lo que traemos del territorio, que cada niño sepa cómo es la nación y de dónde viene su cultura.

4.5 Las lenguas nativas⁵ de Colombia

En Colombia oficialmente se han reconocido 88 pueblos indígenas con una población de 1.392.623 personas, es decir, el 3,4 % del total nacional (DANE, 2005). No obstante, la ONIC reseña la existencia de ciento dos pueblos indígenas, dieciocho de ellos en riesgo de desaparecer (ONIC, 2009). De acuerdo con el Ministerio de Cultura y el Instituto Caro y Cuervo, actualmente existen sesenta y cinco lenguas indígenas, pertenecientes a trece familias reconocidas y diez lenguas aisladas⁶.

Sin embargo, la situación de las lenguas indígenas en el país no es uniforme, según el Auto 004 de 2009 están especialmente amenazadas las lenguas: chimila, cocama, nukak und siona. A punto de desaparecer tinigua (un hablante), nonuya (tres hablantes), carijona (aproximadamente treinta hablantes pasivos), totoró (cuatro activos y cincuenta pasivos), pisamira (veinticinco hablantes). Igualmente, se evidencia la amenaza existente debido a las condiciones sociales del país de pueblos como los ëbëra, los wayú y los guna dule, entre otros, cuyos territorios son objeto de explotación minera o se han constituido en corredores para el tráfico de droga.

Pese a las legislaciones en materia de preservación de las lenguas nativas y de creación de programas de etnoeducación en Colombia (Ley 1381 de 2010), la mayoría de las lenguas indígenas se encuentran en una posición

⁵ Se entiende por lenguas nativas las actualmente en uso habladas por los grupos étnicos del país, así: las de origen indoamericano habladas por los pueblos indígenas, las lenguas criollas habladas por comunidades afrodescendientes y la lengua romaní hablada por las comunidades del pueblo rom o gitano y la lengua hablada por la comunidad raizal del archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina (Ministerio de Cultura, 2010).

⁶ Arawak, Bora, Caribe, Chibcha, Chocó, Guahibo, Peba-Yagua, Maku_Puinave, Quechua, Sáliba-Piaroa, Tukano, Tupí-Guaraní, Uitoto. Lenguas sin clasificar: Awa, Andoque, Cofán, Guambiano, Kamsá, Paez (Nasayuwe), Tikuna (Ministerio de Cultura e Instituto Caro y Cuervo, s.f.).

desventajosa frente al español como lengua dominante. Muchas de estas comunidades se ven obligadas a vivir en una situación de diglosia, de tal modo que aprenden obligatoriamente el idioma "hegemónico" para acceder a la educación básica, a los sistemas de salud y al entorno comunicativo en instituciones de orden estatal; mientras que reservan su propia lengua solo para el ámbito privado, familiar o ritual.

Esto lleva inevitablemente a que el idioma "dominante" siga desarrollándose y creciendo como medio de comunicación especializada y como vehículo de comunicación, mientras que la lengua "minoritaria" apenas toma parte en esta evolución. Como consecuencia, las lenguas habladas por minorías indígenas siguen sufriendo una pérdida de prestigio entre sus hablantes más jóvenes, lo que conlleva a que poco a poco sean abandonadas al morir los miembros mayores de la comunidad.

Por otro lado, en Colombia el español o castellano, impuesto desde el aula de clase o por parte de las comunidades religiosas que conviven en los territorios, ha contribuido en gran medida a la "desetnización" de las minorías étnicas. La estigmatización de los hablantes, tal y como lo nombraba el profesor Zuluaga en el texto inicial, consigue que el hablante deje de usar su propia lengua por miedo a la discriminación, a ser objeto de burlas o incluso por miedo al castigo. Al respecto, Rosa Ramos, del resguardo la Albania, San José Risaralda, expone la diferencia entre ser una indígena embera y la gente blanca:

Somos emberá porque somos indígenas, por eso dicen emberá chamí. La historia dice: "Gente blanca es aparte y gente indígena es aparte". entonces dicen indígena, porque tengo el dialecto de indígena, porque mi dios puso eso, no es que llegamos así. Eso es que mi diosito los puso indígenas y a hablar este dialecto.

Ustedes son diferentes porque no hablan dos palabras, usted tiene de una sola, español no más, el castellano es una sola. Si nosotros hablamos con otras compañeras en mi dialecto usted no entiende nada, y vaya usted hable con otra compañera, hable lo que usted va a decir y yo le entiendo perfectamente. (González, 2013, p. 183)

Aunado a lo anterior aparece la naturalización de formas de insulto referidas al "ser indígena", las cuales minimizan, crean elementos profundos de racialización y contribuyen al fomento de tendencias racistas. Palabras como: meme, indio, patiancho, piojoso, salvajes, patirajados, pelichorriados, brutos, ignorantes, gente con cuero duro, entre otras, demuestran la profunda bre-

cha étnica imperante en el país. El insulto "indio" referido en muchos casos a una persona de un comportamiento dudoso o de mal carácter, y de uso generalizado entre ciertas comunidades de habla, pone de manifiesto que incluso compartimos el mismo sentimiento racializado existente en otros países cuyas mayorías son indígenas, tal es el caso de los *saltallamas* de Bolivia o los *cholos* del Perú y Ecuador.

Al respecto, aparecen elementos en la historia de Colombia, como los compilados por Alfredo Molano (2015) al relatar el trato que le daban los gobiernos imperantes al indígena nasa Quintín Lame: "fue considerado por los gobiernos, tanto conservadores como liberales, un «indio ignorante» promotor de una sedición encaminada a encender una guerra de razas" (p. 8). "[e]l poeta Guillermo Valencia lo llamó 'asno de los montes'" (p. 9).

Estos fenómenos de discriminación y de racialización han dejado como consecuencia que muchos de los hablantes de lenguas indígenas reconozcan las ventajas sociales y económicas que conlleva el aprendizaje de la lengua de mayor prestigio y por tanto la concepción que no vale la pena mantener la propia. Por otro lado, el tema del bilingüismo, expuesto en el artículo 10 de la Constitución Política de Colombia (1991)⁷, ha funcionado solo desde las comunidades indígenas hacia el español y no de los hablantes de español hacia las lenguas indígenas, aun cuando compartan territorios.

El interés en el bilingüismo por parte de los hablantes del castellano como lengua materna, si se exceptúan los misioneros, fue un fenómeno limitado que se dio más que nada en el siglo XVI y la primera mitad del S. XVII. Con el tiempo incluso, al decrecer la utilidad de las lenguas indígenas, se fueron haciendo más frecuentes las afirmaciones que negaban la posibilidad de que los hispanohablantes las aprendieran a hablar debidamente. En cambio, los indígenas tuvieron que sentir crecientemente la necesidad de aprender el castellano. (Constenla Umaña, 2002, p. 1)

Teniendo en cuenta los derechos lingüísticos de las lenguas nativas en Colombia y las investigaciones que se han llevado a cabo, el proceso de reivindicación y revitalización lingüístico debe partir del derecho de los pueblos indígenas a mantener la lengua propia (con sus variedades y dialectos) y el derecho a conocer la lengua hegemónica no como una variedad de dominio y poder, sino como segunda lengua, posibilitadora del intercambio comunicativo

⁷ "El castellano es el idioma oficial de Colombia. Las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios. La enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe" (Constitución Política de Colombia, 1991, tít. I, cap. I, art. 10).

y no como una lengua de asimilación y de adoctrinamiento, cuyo punto de partida es la alfabetización (Barrios, 2017, p. 162).

Ante este panorama, resulta difícil entender que hasta el momento las diferentes instituciones universitarias encargadas de la formación de profesionales en el estudio de lenguas, hayan tenido tan poca o nula participación en el aprendizaje, enseñanza, traducción e interpretación de las sesenta y cinco lenguas existentes en el país. Apenas empiezan a repuntar, a través del Ministerio de Cultura y algunas organizaciones no gubernamentales, trabajos tendientes a la traducción de los acuerdos de paz en diferentes lenguas y la compilación de materiales audiovisuales en la plataforma como *De agua, viento y verdor* que hace un recorrido por diversos grupos étnicos, recopilando cuentos, leyendas, tradiciones, fotos y relatos orales de los mayores. No menos loable es el trabajo realizado por la Universidad de Antioquia en la Licenciatura de Madre Tierra y la Universidad Distrital de Bogotá con el Instituto de Lenguas, así como las iniciativas particulares llevadas a cabo por grupos indígenas, las cuales permiten una aproximación al aprendizaje de las lenguas wayuunaiki, embera chamí, ye'pá mha'sã, guna dule y minika. De igual manera, los trabajos realizados por los investigadores del Instituto Caro y Cuervo con la creación del diplomado en lenguas indígenas con énfasis en el Amazonas, aportan de manera significativa a la preservación de las lenguas aún existentes y dan a conocer las que aún son desconocidas o poco estudiadas, también hacen un registro de las que están a punto de desaparecer con el fin de aportar al acervo lingüístico del país. Finalmente, surge como una esperanza para la reivindicación de los pueblos indígenas de Colombia la Universidad Autónoma Indígena Intercultural Uaiin-CRIC, tras el resultado de la lucha por una educación propia, la cual propone entre otros una licenciatura en pedagogía para la revitalización de las lenguas originarias y una tecnología en pedagogía lingüística para la revitalización de la lengua nasa.

4.6 Reflexiones finales

Colombia tiene como reto aplicar y contribuir al enriquecimiento de las políticas actuales de conservación y difusión de las lenguas indígenas como patrimonio inmaterial de la humanidad y del país mismo, el trabajo de los traductores y profesionales de la lingüística debe fortalecerse con miras a la creación de diccionarios, cartillas de lectoescritura, manuales de interculturalidad, cartillas de convivencia, así como la publicación de trabajos sobre temas específicos que den cuenta de relatos de origen,

conocimientos etnobotánicos, literaturas propias y oroliteraturas, los cuales se puedan emplear en escuelas y colegios, no solo en los territorios donde se convive con comunidades indígenas, sino en todo el ámbito nacional.

La valoración positiva que los hablantes hagan de su propia lengua, así como el reconocimiento oficial de las lenguas minoritarias para acceder a la universidad y para tener participación en el ámbito económico y político del país, se podrán consolidar como una posibilidad en la conservación no solo de las comunidades, sino también de sus saberes ancestrales. El papel revitalizador de las lenguas indígenas debe partir del aprendizaje de la lengua propia, el fortalecimiento de las educaciones propias y el aprendizaje del español como segunda lengua y no como lengua hegemónica en reemplazo de la lengua propia.

Por otro lado, en el país, el "indio" debe dejar de existir como un objeto exótico, a quien nos acercamos en ciertos espacios para comprarles (a menor precio) collares, mochilas, atuendos y prendas de moda, cuyos significados desconocemos; los rituales y los conocimientos etnobotánicos, se deben ver en su dimensión ideológica, política y lingüística puesto que hacen del sentido de territorio y de la lucha de las comunidades por conservar su patrimonio cultural y simbólico.

En Colombia aún estamos a tiempo de conocer, estudiar, valorar y practicar las lenguas indígenas, como una forma de compromiso histórico frente a la lucha de los pueblos por la supervivencia y la defensa de su identidad, quizás de esta manera podremos contribuir a reivindicar el territorio nacional fragmentado por la expropiación y el desarraigo hecho por los recién llegados a sus primeros pobladores.

Referencias

- Barrios, G. (2017). Políticas de desetnización y patrimonialización lingüística en la frontera uruguaya con Brasil. *Anuario de Glotopolítica*, (1), 151-169.
- Campos, A. (2012). Racialización, racialismo y racismo. Un discernimiento necesario. *Universidad de La Habana*, (273), 184-199. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4186842>
- Congreso de la República. (1993). Ley 99 de diciembre 22 por la cual se crea el Ministerio del Medio Ambiente, se reordena el Sector Público encargado de la gestión y conservación del medio ambiente y los recursos naturales renovables, se organiza el Sistema Nacional Ambiental, SINA, y se dictan otras disposiciones. Diario Oficial 41.146.

- Constela, A. (2002). Algunos aspectos lingüísticos y socioculturales de la influencia de las lenguas indígenas en las variedades americanas del español. *Latin American Studies*. <https://repositories.lib.utexas.edu/handle/2152/4070>
- Constitución Nacional de Colombia (1991). Gaceta Constitucional No. 116 de 20 de julio de 1991.
- Corte Constitucional. (2009). Auto 004 de enero 26. M. P. Cepeda, M. J.
- Corte Constitucional. (2004). Sentencia T-025. M. P. Córdoba Triviño, J. y Escobar Gil, R.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas. (2005). Censo General 2005. <https://www.dane.gov.co/files/censos/libroCenso2005nacional.pdf>
- González, R. (2013). *Así cuentan la historia. Mujeres y memoria emberá*. Editorial Nueva Gente.
- Instituto Caro y Cuervo. (s.f.). Mapa de lenguas de Colombia. <https://lenguasdecolombia.caroycuervo.gov.co/mapalenguas/>
- Liévano, I. (1996). *Grandes conflictos de nuestra historia, Tomo I*. Imprenta Nacional de Colombia.
- Ministerio de Agricultura. (1995, 7 de diciembre). Decreto 2164. Por el cual se reglamenta parcialmente el capítulo XIV de la Ley 60 de 1994 en lo relacionado con la dotación y titulación de tierras a las comunidades indígenas para la constitución, reestructuración, ampliación y saneamiento de los Resguardos Indígenas en el territorio nacional. Diario Oficial 42.140. https://www.mininterior.gov.co/sites/default/files/1_decreto_2164_de_1995.pdf
- Ministerio de Cultura. (2010, 25 de enero). Ley 1381. *Ley de Lenguas Nativas*. <http://www.mincultura.gov.co/areas/poblaciones/publicaciones/Documents/Ley%20de%20Lenguas%202013.pdf>
- Ministerio de Cultura; Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2013). De agua, viento y verdor. <https://audiotecadigital.com/Acerca/saludos>
- Ministerio del interior. (2011). Decreto 4633 de diciembre 9 por medio del cual se dictan medidas de asistencia, reparación integral y de restitución de derechos territoriales a las víctimas pertenecientes a los Pueblos y Comunidades Indígenas. Diario Oficial No. 48.278 <https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/registroEspecialArchivos/Decreto4633-2011-ley-de-victimas.pdf>
- Molano, A. (2015). *Fragmentos de la historia del conflicto armado (1920-2010)*. Espacio crítico. http://www.espaciocritico.com/sites/all/files/libros/chcv/chcv_molano.pdf
- Organización Nacional Indígena de Colombia. (2009). *Estado de los derechos humanos y colectivos de los pueblos indígenas de Colombia: etnocidio, limpieza étnica y destierro*.

ONIC. https://www.unidadvictimas.gov.co/sites/default/files/documentos_biblioteca/DECRETO%204633%20INDIGENAS_1.pdf

Valenzuela, S. (2014, 30 de marzo) Una política para los indígenas urbanos. *El Espectador*. <https://www.elespectador.com/noticias/bogota/una-politica-los-indigenas-urbanos-articulo-483778>

Zuluaga, V. (2017, 10 de diciembre). Y la marginalidad continua. *El Diario*. <http://www.eldiario.com.co/seccion/LAS+ARTES/y-la-marginalidad-contin-a1712.html>

**Parte II. Pedagogías de la armonización
conceptual en contexto**

CAPÍTULO V

El porqué de la armonización conceptual para la comunicación especializada en el posconflicto: del rastreo a las bases de datos terminológicas

Jessica Montaña Oliveros¹

Yaritza Paola Esquivel Solórzano²

Adriana Lucía Díaz Valencia³

Resumen

Dado que Colombia está caminando por un proceso denominado “posconflicto”, el tratamiento de los conceptos que pertenecen a este campo está permeado por tantas definiciones como enfoques tengan los implicados, debido a que el trabajo que se realiza en las áreas sociales muchas veces se ve “recargado” por la falta de armonización de la terminología utilizada por diferentes expertos y agentes implicados de esa misma área del saber en diferentes espacios geográficos. Este artículo se deriva del proyecto Precisión Conceptual en el marco de la Salud Sexual, realizado entre la Universidad de Antioquia y la Universidad de Medellín, financiado por Minciencias. Se enmarca en la toma de conciencia y empoderamiento de los

¹ Estudiante del programa de Traducción Inglés-Francés-Español, Escuela de Idiomas, Universidad de Antioquia. Profesional en Negocios Internacionales, Universidad de Medellín. Especialista en Estudios Políticos y Constitucionales, Universidad de Medellín. Asistente de licitaciones, Studio Moretto Group. Miembro del Colectivo de Plurilingüismo de Colifri (Asociación colombo-francesa de investigadores), Medellín, Colombia. Correo electrónico: jessica.montano@udea.edu.co

² Licenciada en Lenguas Extranjeras, Universidad de Antioquia. Estudiante de Maestría en Tecnología Educativa y Competencias Digitales, Universidad Internacional de la Rioja, España. Instructora de inglés, Servicio Nacional de Aprendizaje-Sena, Medellín, Colombia. Correo electrónico: yquesquivel@sena.edu.co

³ Profesional en Idiomas: Inglés-Francés-Español, Universidad de Antioquia. Magíster en Traducción – Opción Investigación en Terminología, Universidad de Montreal, Canadá. Profesora del Programa de Traducción, Escuela de Idiomas, Universidad de Antioquia. Profesora tiempo completo- semestre, Universidad Católica Luis Amigó, Medellín. Miembro del Colectivo de Plurilingüismo de Colifri (Asociación colombo-francesa de investigadores), Medellín, Colombia. Correo electrónico: alucia.diaz@udea.edu.co. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-0786-5299>

agentes implicados en el proceso del posconflicto y pretende sentar un precedente terminológico para la transferencia responsable de este conocimiento, para lograr un intercambio de saberes entre todos los implicados en ese proceso. En un primer momento, con el fin de comprender el proceso de armonización conceptual y el valor que tiene el resultado final, se esboza el concepto de “terminología”. Luego, se habla de la armonización conceptual y su relevancia en el campo de la violencia sexual en el posconflicto interno en Colombia. Finalmente, se explica la metodología utilizada para realizar el rastreo y llegar a la construcción de una base de datos.

Palabras clave: terminología; armonización conceptual; comunicación especializada.

Introducción

Dado que Colombia está caminando a través de un proceso complejo que se ha denominado posconflicto, el tratamiento de los conceptos que pertenecen a este campo está permeado por tantas definiciones como enfoques tengan los implicados, debido a que el trabajo que se realiza en las áreas sociales muchas veces se ve “recargado” por la falta de armonización de la terminología utilizada por diferentes expertos y agentes implicados de esa misma área del saber en diferentes espacios geográficos, como lo explica Plested (2010).

Este artículo se deriva del trabajo que fundamenta el desarrollo del proyecto Universidad de Antioquia-Colciencias, Colombia: precisión conceptual en el marco de la salud sexual. Se enmarca en la toma de conciencia y empoderamiento de los agentes implicados en el proceso del posconflicto y pretende sentar un precedente terminológico para la transferencia responsable de este conocimiento y lograr así un intercambio de saberes entre todos los implicados en ese proceso. En un primer momento, y con el fin de comprender el proceso de armonización conceptual y el valor que tiene el resultado final, se esbozará el concepto de “terminología”. Luego, se hablará de la armonización conceptual y su relevancia en el campo de la violencia sexual en el posconflicto interno en Colombia. Finalmente, se explicará la metodología utilizada para realizar el rastreo y llegar a la construcción de una base de datos.

5.1 Concepto de terminología

Desde la primera publicación que realizó Eugene Wüster en 1931: *Internationale Sprachnormung in der Technik, besonders in der Elektrotechnik (International Standardization of Language in Engineering, Especially in Electrical Engineering)*, el concepto de terminología ha evolucionado de manera considerable. En sus tesis de doctorado, la profesora Ángela Campo (2012) explica cómo el concepto de terminología puede estudiarse y tomarse desde seis perspectivas diferentes:

- Traditional vs. Modern
- Theoretical vs. Methodological
- Descriptive vs. Prescriptive
- Theory-oriented vs. Practice-oriented
- Traditional vs. (socio)cognitive
- Onomasiological vs. Semasiological (p. 140).

Desde esta clasificación, no exhaustiva, cabe destacar que el presente artículo se enmarca en la tradicional teoría general de la terminología (TGT). En esta línea de pensamiento, Fedor de Diego (1995) dice que se puede entender la terminología como una "ciencia que estudia la formación y uso de los términos" (p. 13), la cual busca estandarizar la comunicación técnica y científica para extender el conocimiento y difundir información (Infoterm, 2005, p. 13). El término no solo sirve como "símbolo convencional que se le asigna a un concepto definido dentro de un campo específico del conocimiento humano" (Fedor de Diego, 1995, p. 13), sino que también sirve para que ese conocimiento que está inmerso en una rama del saber presente información ordenada y estructurada.

La formación y uso de los términos afecta la manera en que las diferentes áreas del conocimiento se comunican, se puede afirmar que la intención de esta ciencia es lograr una comunicación precisa cuando el flujo de información en las áreas de especialidad crece exponencialmente, esto para que los usuarios de esa terminología en diversos campos lleguen a un entendimiento que favorezca la difusión de la información y el desarrollo y producción de la misma (Pérez, 2002).

5.2 Importancia de la armonización conceptual y su relevancia en el campo de la violencia sexual en el posconflicto en Colombia

Siguiendo los lineamientos de la teoría general de la terminología (*Einführung in die allgemeine Terminologielehre und terminologische Lexikographie* (Introducción a la teoría general de la terminología y la lexicografía terminológica, Wüster, 1979), podemos afirmar que el desconocimiento de los principios de armonización conceptual como trabajo sistemático ha conllevado a que en diferentes áreas del saber existan los desfases conceptuales, los cuales son imprecisiones en el uso de los conceptos que pueden generar

malas interpretaciones entorpeciendo la comunicación especializada. Este fenómeno es más notorio en las áreas de las ciencias humanas. Estas imprecisiones conceptuales constituyen un obstáculo para la transformación y producción de nuevo conocimiento y, por ende, esto se ve reflejado en el campo de salud sexual en el marco del posconflicto. El simple hecho de preguntarnos: ¿estamos seguros de que todos entendemos lo mismo por posconflicto, violencia, violencia sexual, paz, reconciliación, y miles de conceptos más? ¿Estamos seguros de que la mediatización que se le está dando al posconflicto no contiene inconsistencias en el discurso especializado que se maneja y que esta no es una de las razones por la cuales no hemos llegado a crear una comunidad que fortalezca el mismo proceso en vez de deteriorarlo?, nos demuestra que este campo, bastante nuevo en los estudios sociales, está permeado por las inconsistencias conceptuales de las que tanto deberíamos huir.

Siguiendo esta línea de pensamiento, se puede deducir que la importancia de la armonización conceptual radica en que, en el lenguaje de especialidad, en cualquier área del saber, existen unos términos que le son propios a un área de estudio en particular y que, si no se precisa lo que verdaderamente implican dichos términos, se podrían generar malas interpretaciones que entorpecerían el lenguaje. Es decir, en la coyuntura global de intercambio de conocimiento que se está viviendo, existe una necesidad imperiosa de que haya una armonía en la comunicación y en la forma como la información especializada se transmite para así lograr una comunicación fluida e interdisciplinaria inequívoca entre los distintos saberes.

En este caso, la utilización de un proceso de armonización conceptual en un área tan específica como la violencia sexual en el marco del posconflicto armado de Colombia, es relevante porque se podría permitir que todos los interesados o implicados comprendan de qué se está hablando, una comunicación que elimine opacidades en el lenguaje especializado (Plested, *et al.*, 2015, p. 13) y que suprima vaguedades o ambigüedades en la construcción de la verdad.

En el lenguaje común o general no existe una gran necesidad de hacer un ejercicio que distinga los términos que hacen parte de la comunicación, porque las comunidades lingüísticas normalmente pueden valerse de extensas explicaciones para sortear las ambigüedades o vaguedades que se generen en una conversación. Pero cuando se trata del lenguaje especializado, que surge de diversos saberes, es importante que esos saberes no entren en una confrontación que resulte en perjuicio de una persona o comunidad,

sino que todos los saberes hablen una suerte de mismo idioma que les permita llegar a un entendimiento colectivo (Giraldo y Suárez de la Torre, 2017, p. 24).

En palabras concretas, la etapa de posconflicto apenas comienza y en ella confluirán diversos saberes como los provenientes del área de la salud o del área judicial o los provenientes de las comunidades. Esos saberes tendrán que buscar un entendimiento común con el propósito de llegar a la verdad y lograr la imperiosa reparación propia del proceso de paz y, en esta coyuntura, no se pueden permitir la vaguedad o los malentendidos. Si lo que se quiere con el posconflicto es lograr escenarios de verdad y de reparación y evitar en cualquier caso una revictimización, no pueden existir confusiones al momento de abrir el diálogo entre los diferentes involucrados en este proceso. Para esto, se requiere un entendimiento colectivo en el que los diversos saberes tomen el testimonio de una víctima y lo examinen sin tener que exigir de dicha víctima explicaciones ulteriores ni especificaciones innecesarias que la incomoden, la ofendan o la obliguen a reproducir incontables veces lo sucedido, al punto de generar una revictimización en lugar de una reparación. Lo mismo pasaría si algunos de los involucrados, diferentes a las víctimas, deciden utilizar términos que resulten humillantes o insultantes para las comunidades afectadas (López, 2007, p. 332).

Es importante tener en cuenta que se trata de un tema muy delicado, se está hablando de la violencia sexual en un escenario de guerra y ambos son asuntos para los que la sociedad utiliza gran cantidad de eufemismos tratando de suavizar o de ocultar la realidad (San Pedro, 2009, p. 11); tanto la guerra como la salud sexual pueden resultar temas tabúes y las personas tienden a utilizar palabras o términos que dificultan la comprensión de lo que quieren decir. Es por esto que resulta necesaria la armonización conceptual en este campo.

5.3 Metodología de rastreo terminológico y construcción de una base de datos terminológica

La metodología del rastreo terminológico (figura 1) es una propuesta realizada por Díaz (2007) a partir de los principios del trabajo terminológico propuestos por la TGT. En ella, el trabajo terminológico se organiza en tres etapas bien definidas, las cuales a su vez están divididas en otras etapas que contienen unas tareas específicas que garantizan que el proceso se realice de una manera sistemática y progresiva.

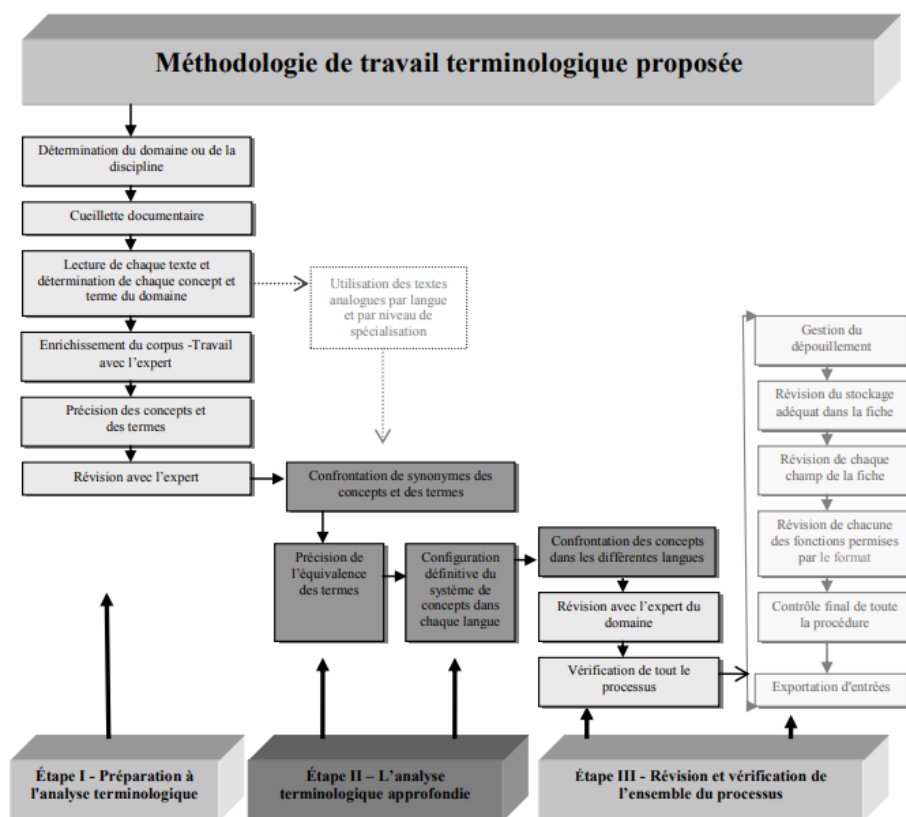


Figura 1. Metodología del rastreo terminológico

Fuente: Díaz (2007).

Desde la perspectiva de esta metodología, el conocimiento especializado, la información especializada y la comunicación especializada de ese conocimiento tienen como punto de intersección la terminología en contexto, tal como se observa en el siguiente diagrama de Venn (figura 2) propuesto por Budin (1996) conocido como Modelo WIKO (*Wissen*=conocimiento/ *Information*=información / *Kommunikation*=comunicación / *Organisation*=organización):

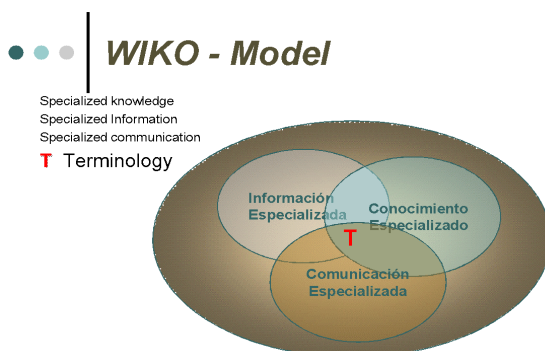


Figura 2. Interacción entre el Conocimiento especializado – la Información especializada y la Comunicación especializada cuyo eje central es la Terminología vista como la organización de ese conocimiento

Fuente: Budin (1996).

La metodología de rastreo terminológico aplicada de manera sistemática está orientada a trabajar con los conceptos del área especializada que se está analizando con el fin de lograr una armonización terminológica que cumpla con los siguientes objetivos: primero, buscar formas adecuadas de comunicarse con sus pares y sobre todo con los usuarios o público que proyecta impactar por medio de una gestión de la comunicación e información especializadas adecuadas. Segundo, lograr, desde diversos tipos de contextos especializados, la transmisión de un conocimiento necesario para la comunicación entre los actores de un área específica en diversas latitudes y entornos lingüísticos.

En un proceso de armonización terminológica, el análisis de los conceptos se debe realizar siempre en contexto y, generalmente, desde un enfoque de análisis diacrónico cuyo resultado será un *corpus* inicial de trabajo. La categorización de las unidades conceptuales dependerá siempre, de acuerdo con la teoría de Hoffmann (1976) y la modelación terminológica de Budin (1996), del área de conocimiento especializado tanto en la lengua de partida como en los contextos de la de llegada, si es aplicable a otras lenguas.

En el caso particular de la armonización conceptual enmarcada en el contexto de violencia sexual durante el conflicto armado en Colombia, el rastreo terminológico se realiza de la siguiente manera: en un primer momento, se obtiene del experto la documentación sobre la violencia sexual en contextos de guerra, que en este caso es el Instituto de Microbiología de la Universidad de Antioquia a través del grupo de investigación Salud Sexual y Cáncer. Después de obtener esta documentación, se procede a rastrear

(figura 3), es decir, a identificar los posibles términos especializados que allí se encuentren y que contienen la carga conceptual del área en cuestión.



Figura 3. Ejemplo de rastreo terminológico en contexto.

Fuente: Colombia: ABColombia, Corporación Sisma Mujer, The U. S. Office on Colombia (2013).

Además de esto, se seleccionan también todos aquellos términos paralelos y afines que podrían ser útiles al momento de hacer la precisión conceptual. Esta precisión consiste en determinar cuál es la definición que corresponde al concepto estudiado según la literatura consultada y el conocimiento del experto que es quien la utiliza. Estos datos se consignan en una plantilla (figura 4) que luego se vaciará al formato final de base terminológica.

Rastreo Terminológico en Contexto. Club revista conceptos salud sexual									
No.	Término	Formas del término (p. l. / abrev.)	Contexto primario en el documento fuente	Otros contextos en el documento fuente (p. l. / abrev.)	Referencia bibliográfica del término	Definición	Referencia bibliográfica de la definición	Comentarios	Estado
1	Conceptos básicos de salud sexual	P1-L1	Conceptos básicos de salud sexual. Proyecto PCMES		Arévalo Martínez, E. Tamayo Acosta, I. S. (2017). Conceptos básicos de salud sexual. Proyecto PCMES.	No se encuentra en el texto original.			
2	autovaloración	P2-L2	Ejercicio de autovaloración -> responde con base en tus conocimientos y vivencias		Arévalo Martínez, E. Tamayo Acosta, I. S. (2017). Conceptos básicos de salud sexual. Proyecto PCMES.	No se encuentra en el texto original.			
3	conocimientos y vivencias	P2-L3	Ejercicio de autovaloración -> responde con base en tus conocimientos y vivencias		Arévalo Martínez, E. Tamayo Acosta, I. S. (2017). Conceptos básicos de salud sexual. Proyecto PCMES.	No se encuentra en el texto original.			
4	naturaleza	P3-L1	Por naturaleza el humano es un ser sexuado		Arévalo Martínez, E. Tamayo Acosta, I. S. (2017). Conceptos básicos de salud sexual. Proyecto PCMES.	No se encuentra en el texto original.			
5	humano	P3-L1	Por naturaleza el humano es un ser sexuado		Arévalo Martínez, E. Tamayo Acosta, I. S. (2017). Conceptos básicos de salud sexual. Proyecto PCMES.	No se encuentra en el texto original.			

Figura 4. Ejemplo de plantilla para vaciado de rastreo

Fuente: Tamayo, et al. (2019)

Las bases de datos terminológicas pueden definirse, en términos muy generales, como “recopilaciones terminológicas sistematizadas y generalmente (hoy en día, siempre) en un formato informático y por tanto utilizables mediante un ordenador. Las bases de datos terminológicas, pues, recogen términos, que son unidades propias del lenguaje especializado” (Oliver, 2016). Estas recopilaciones sistematizadas son el resultado de un análisis bastante exhaustivo de todo el engranaje conceptual, no solo del campo de la salud sexual, sino de todos aquellos campos que estén directamente relacionados con él. Para el caso de este artículo, se concibe el montaje de la base de datos terminológica en un formato, por ejemplo, *Multiterm de Trados*, basado en el concepto de relaciones ontológicas, las cuales permiten que haya una mayor interacción, si fuese ese el caso, con otras bases de datos terminológicas relacionadas con el mismo tema. Según Man (2013), una ontología puede definirse como:

A formal representation of the knowledge by a set of concepts within a domain and the relationships between those concepts. It is used to reason about the properties of that domain and may be used to describe the domain. In theory, ontology is “a formal, explicit specification of a shared conceptualization”. Ontology provides a shared vocabulary, which can be used to model a domain that is, the type of objects, and/or concepts that exist, and their properties and relations. (p. 43)

Como se mencionó anteriormente, una base de datos terminológica se alimenta de la recolección realizada de todos los términos seleccionados durante la etapa del rastreo terminológico. Cada texto, audio, entrevista, conferencia, archivo visual o cualquier otro material específico proporcionado por el experto en un área específica del saber se considera un *corpus*.

5.4 Conclusiones

La terminología es el punto convergente interdisciplinario que debe encabezar todos los proyectos que involucren cualquier área del saber especializado porque permite una transferencia, una organización del conocimiento eficaz y una comunicación efectiva y armonizada entre los diferentes actores allí involucrados, de esta manera el área específica se fortalece y se precisa en función de unidades terminológicas armonizadas. Sin embargo, esta armonización tiene un mayor rango de precisión si se realiza desde parámetros metodológicos determinados y, para el caso específico de este artículo, desde los principios de la TGT y de la metodología del rastreo terminológico de Díaz (2007).

El proceso de análisis terminológico aquí planteado se concibe como cíclico y solo se termina, para un proyecto específico, en el momento en que se verifica la base de datos terminológica en su versión electrónica. Es prudente decir que estas bases de datos pueden dar como resultado también la creación de léxicos y glosarios especializados, cuya transferencia puede ayudar a fortalecer la conciencia interdisciplinaria y mantener la información armonizada en el tiempo, sea cual sea el área analizada.

El aporte que se propone es comenzar a eliminar cualquier opacidad en el lenguaje que derive en un obstáculo para el desarrollo de los procesos de paz, perdón, reconciliación y reparación, y lograr así una verdadera comunicación entre víctimas, victimarios y personas de las comunidades afectadas, jueces y abogados, médicos, psicólogos, miembros de ONG y defensores de derechos humanos, representantes del gobierno, periodistas y todas las personas que, sin importar su área de conocimiento, se involucren en los procesos de reconciliación y de reparación; es decir, el objetivo es que los distintos saberes puedan dialogar entre ellos sin llegar a malos entendidos o, aún peor, a situaciones revictimizantes.

Referencias

- ABColumbia - La Corporación Sisma Mujer. The U.S. Office on Colombia (USOC), (2013). *Colombia: mujeres, violencia sexual en el conflicto y proceso de paz*. ABColumbia.
- Budin, G. (1996). *Wissensorganisation und Terminologie: die Komplexität und Dynamik wissenschaftlicher Informations- und Kommunikationsprozesse*. Gunter Narr Verlag Tübingen.
- Campo, Á. (2012). *The Reception of Eugen Wüster's Work and the Development of Terminology*. Universidad de Montreal.
- Diaz, A. (2007). *La méthodologie de travail terminologique au Québec et en Colombie: étude comparative*. Université de Montréal.
- Fedor de Diego, A. (1995). *Fundamentos teóricos. Terminología: teoría y práctica*. Equinoccio.
- Giraldo, B., y Suárez de la Torre, M. (2017). Servicio terminológico en el área de la vulcanología. *Ánfora*, 5(9), 23-37.
- Hoffman, L. (1976). *Kommunikationsmittel Fachsprache - eine Einführung*. Akademie-Verlag Berlin.
- Infoterm. (2005). *Directrices para políticas terminológicas. Formulación e implementación de una política terminológica en comunidades lingüísticas*. Unesco.

- López, A. (2007). Terminología ¿Diversidad funcional o (dis)capacidad? *Comunicación y discapacidades*. Colexio Profesional de Xornalistas de Galicia: Observatorio Galego dos Medios.
- Man, D. (2013). Ontologies on computer science. *Didactica Mathematica*, 31(1), 43-36.
- Oliver, A. (2016). Las bases de datos terminológicas. *Herramientas tecnológicas para traductores*. UOC.
- Pérez, C. (2002). “-Logías” y “-grafías”: de lo general y lo especializado. *Estudios de Lingüística del español*, (18).
- Plested, C. (2010). Una mirada de conjunto. *Íkala*, 15(25), 9-17.
- Plested, M., Mejía, M., Nicod, T., Gutiérrez, G., y Betancur, A. (2015). Armonización conceptual en las ciencias forenses: una mirada terminológica desde la clínica forense. *Colombia Forense*, 2(1), 11-19.
- Tamayo Acevedo, L., Plested Álvarez, M.C., Tamayo Acevedo, M., (2019). *Precisión conceptual en el marco de la salud sexual*. Universidad de Antioquia.
- San Pedro, P. (2009). *La violencia sexual en Colombia: un arma de guerra*. Oxfam International.
- Wüster, E. (1979). *Einführung in die allgemeine Terminologielehre und terminologische Lexikographie*. Springer.

CAPÍTULO VI

Imaginación narrativa y comunicación: la compasión en el currículo

Blanca Nubia Méndez Arroyo¹

Existen muchas formas de pensamiento y de expresión en la amplia gama de manifestaciones humanas de las cuales el votante deriva el conocimiento, la comprensión y la sensibilidad a los valores humanos: la capacidad de emitir un juicio sano y objetivo que, en lo posible, el voto debería expresar. El pueblo necesita de las novelas y del teatro, de las pinturas y de los poemas, "porque será llamado a votar".

Alexander Meiklejohn,
The First Amendment Is an Absolute

Resumen

El texto se propone presentar una reflexión acerca de la necesidad de las humanidades, las artes, la filosofía y la literatura para la formación democrática. Es así como, bajo la perspectiva de Martha Nussbaum, se desarrollan los conceptos de "cultivo de la humanidad", "ideal del ciudadano del mundo" y "desarrollo de la imaginación narrativa". La autora subraya el papel político que cumple la obra literaria, por ejemplo, su papel compasivo y crítico. En este planteamiento desarrolla la importancia del cultivo de las emociones para el cultivo de la vida moral, legal y política. Las

¹ Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, Pontificia Universidad Javeriana, Psicóloga. Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD. Magíster en Literatura y Cultura, Instituto Caro y Cuervo. Docente del Departamento de Humanidades. Universidad Santo Tomás. Bogotá. Integrante del grupo de investigación: Filosofía, Educación y Pedagogía, avalado por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Tunja). Universidad Autónoma de Colombia y Universidad Pedagógica Nacional. Integrante del grupo de investigación: Educación, formación de educadores e interdisciplinariedad, avalado por la Universidad Santo Tomás, Bogotá. Correo electrónico: blancamendez@ustadistancia.edu.co. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4507-6079>

emociones nos colocan con la gente y nos bajan del cielo ideal. Si queremos promover la humanidad en la educación con miras a los procesos de paz en Colombia, se tendría que repensar seriamente los currículos a partir de las tres habilidades que nos plantea Martha Nussbaum pues esta sería una forma de desarrollar una sensibilidad democrática que ofrezca oportunidades de vida, libertad y de consecución de la felicidad en cada persona.

Palabras clave: imaginación narrativa; ciudadano del mundo; cultivo de la humanidad.

Introducción

La primera consideración de este texto presenta los planteamientos de Martha Nussbaum, en su publicación *Not for profit. Why democracy needs the humanities* (2010). Yo lo traduzco: *Sin ánimo de lucro, por qué la democracia necesita de las humanidades* (2016). Otras personas con autoridad lo traducen: "no por ganancia". En todo caso *Not for profit*, como dice su prefacio, socava aquella idea de que la educación es sobre todo y primariamente crecimiento económico. Ella argumenta que el crecimiento económico no necesariamente genera calidad de vida (2016, p. xi); con el desprecio y el trato negligente de las artes y de las humanidades la educación actual socava la democracia que promete. En este texto la autora plantea la necesidad de las humanidades las artes, la filosofía y la literatura para la formación democrática. Es una defensa de la educación universitaria, de las humanidades para la educación superior, de la filosofía para el desarrollo de las humanidades. En efecto se trata de una educación liberal y "cultivo de la humanidad".

¿Cómo ha llegado la autora a semejantes afirmaciones? La enfermedad de su hija Rachel, su conversión al judaísmo, su estancia en la India, unida a una profunda reflexión del mundo griego van perfilando una idea de humanidad de tipo universal, cosmopolita, de defensa de la mujer, de un replanteamiento de la noción de capacidades humanas que dan a la educación una mirada de esperanza en medio de la tragedia. Pero ¿cómo sustenta la necesidad de las humanidades, las artes, la filosofía y la literatura para la formación democrática? es lo que esbozaré en lo que sigue del texto.

6.1 La vida examinada

Nussbaum afirma siguiendo a Sócrates que "la vida examinada" sería el objetivo educacional central para la democracia (Nussbaum, 2016, p. 50). Aunque es bien sabido que Sócrates no dejó escrito ninguno, son los estoicos romanos en el siglo III a. C., quienes aportan de forma mucho más práctica a través de

la escritura, la materialización de la propuesta socrática. Séneca, por ejemplo, en su famosa carta de la educación liberal, en la que Lucilo le ha pedido su opinión sobre los estudios liberales, (la palabra *liberalis* significaba “apropiada para el caballero nacido libre”). En ella Séneca pone en cuestión el término de *liberalis*, porque precisamente para él “la educación libre es la que hace a sus alumnos capaces de hacerse cargo de sus propios pensamientos y desarrollar un examen crítico de las normas y tradiciones de la sociedad” (Nussbaum, 2016, p. 52). La intención principal de Séneca a través de la disertación con Lucilo es examinar la noción de libertad, como aquella que permite realizar un examen crítico de sus tradiciones en relación con la sociedad. A partir de estas reflexiones y combinando con los escritos estoicos Nussbaum resume la educación socrática en cuatro enunciados:

1. La educación socrática es para todos los seres humanos, “no vale la pena vivir la vida sin examen” (Nussbaum, 2016, p. 52). La educación es crítica y filosófica, lo que implicaría, siguiendo a los estoicos, que este tipo de educación tendría cuatro prerequisites: el dominio de la escritura y la lectura, el uso de la capacidad lógica y las matemáticas básicas y un gran conocimiento sobre el mundo. Este sería un tipo de educación superior y es parte esencial de la realización personal de todo ser humano. Afirma Nussbaum, que la línea socrática/estoica, por lo menos en Estados Unidos, ha tratado de constituir una educación superior que combine la formación especializada profesional con una educación liberal. Esto por lo menos es lo que afirma a partir de la investigación que ha realizado en varias universidades de este país, en la cual se propone “argumentar en favor de una norma particular de ciudadanía y establecer propuestas educacionales a la luz de este ideal” (Nussbaum, 2016, p. 11). Caso contrario al de Europa, donde no se hace de este modo, pues no existe un núcleo de estudios comunes que integre en alguna medida vínculos para lo que llama Nussbaum una vida provechosa, y si hablamos de Latinoamérica, así como en Europa, podríamos afirmar que, al parecer, la formación especializada y profesional no se combina en ningún aspecto. Así las cosas, el enunciado de que la educación socrática es para todos los seres humanos tendría que ver con el hecho de que es generalizada, es decir, “para todos” cuando desarrolla los poderes de razonamiento práctico que es atributo de todos los ciudadanos “y puesto que está íntimamente relacionada con la ciudadanía y la familia, su generalización no amenaza, sino que promete fortalecer la comunidad política democrática” (Nussbaum, 2016, p. 54).

2. La educación socrática debe adaptarse a las circunstancias y al contexto del alumno. Nos recuerdan los estoicos que en su tiempo la instrucción era individualizada. Así que debería ser muy personal y que se preocupara por la situación real del alumno. Afirma Nussbaum que los debates han girado en torno "a preguntar si un currículo de obras maestras o ciertos tipos de requisitos y ordenamientos esenciales son en general cosas buenas" (Nussbaum, 2016, p. 55) y muy pocas veces se pregunta por las condiciones reales y la historia de los estudiantes a quienes estarán dirigidos ese tipo de ordenamientos curriculares. "Si pensamos en una meta general compartida, pero, como los estoicos reconocemos que nuestros estudiantes se dirigen hacia ella desde muchos y distintos puntos de partida, naturalmente concluiremos que se requieren muchos y diferentes enfoques curriculares" (Nussbaum, 2016, p. 55).
3. La educación socrática debe ser pluralista, es decir, atenta a una diversidad de normas y tradiciones. En nuestro complejo mundo, la indagación socrática impone el pluralismo. Existe un temor extendido al juicio crítico de las propias tradiciones, especialmente las locales, pues se cree que si se someten a tal juicio acarreará una forma de relativismo cultural. Según el cual "todas las formas de vida son igualmente buenas para los seres humanos, con lo cual se debilita la fidelidad" (Nussbaum, 2016, p. 55) hacia las propias tradiciones. Afirma Nussbaum, que este fue el temor que llevó a los atenienses a acusar a Sócrates de la corrupción de los jóvenes (p. 55). El examen socrático implica que "debemos adherir a aquello que podamos defender racionalmente y estar dispuestos a descubrir que ello puede o no calzar con la idea que teníamos cuando comenzamos nuestro examen" (Nussbaum, 2016, pp. 55-56) La diversidad confronta y en ella "lo bueno de nuestras tradiciones sobrevivirá al escrutinio de la argumentación socrática" (Nussbaum, 2016, p. 56). En esta idea de relativismo cultural la confrontación con lo diferente sería una de las formas más eficaces para que los alumnos se expongan a diversas formas del ver el mundo, es decir, a explorar el modo en que otras sociedades se han organizado en cuanto a asuntos del "bienestar humano, o de género, o de raza y religión" (Nussbaum, 2016, p. 57), lo que permitiría tener una visión mucho más crítica sobre las tradiciones locales y por supuesto sobre las universales, así esta "confrontación con lo diferente de ninguna manera supone que no existan estándares morales interculturales y que las únicas normas sean aquellas establecidas por cada tradición local" (Nussbaum, 2015, p. 56).

4. La educación socrática requiere garantizar que los libros no se transformen en autoridades. "los libros en educación deben usarse para desalentar la reverencia y la pasividad" (Nussbaum, 2016, p. 56). "Los libros, aunque valiosos como recordatorios de la argumentación, pueden ser dañinos si se usan como autoridades" (Nussbaum, 2016, p. 57). Los estoicos desarrollan el mismo punto sobre ejemplos muy concretos, el libro se podrá configurar como una herramienta, pero quien deberá darle uso es quien necesite alguna de las herramientas y le dé su propio uso, es decir, su propio razonamiento. "¿Qué dices tú? esta es la visión de [...] ¿Cuál es la tuya? Deja que haya una distancia entre tú y el libro" (Nussbaum citando a Séneca, 2016, p. 58). En este sentido, no se trata de rechazar el texto escrito, por el contrario, a partir de los argumentos que se encuentran en los libros se podrá acceder a diferentes perspectivas y a partir de ellas se construirán otros argumentos, pero su validez no solo dependerá del libro en sí mismo o de su autor, tal vez lo que habría que evitar es convertirlos en objetos de veneración y respeto (Nussbaum, 2016b, p. 58), y promover que se acaben instalando en la mente como "obras maestras" que no son susceptibles de refutar o contraargumentar, al respecto Séneca señala al finalizar su carta a Lucilo sobre la educación liberal "que vivimos en un mundo desordenado, desconcertante y complicado, donde no existe nada que reemplace la activa búsqueda personal de cada cual" (Nussbaum citando a Séneca, 2016, p. 58).

Ahora la pregunta sería ¿cómo se materializan estos enunciados en los programas educacionales formales? Responder la pregunta implicaría analizar cuáles serían las transformaciones curriculares para pensar en la vida examinada a partir de los planteamientos de Sócrates. Nussbaum (2016) plantea que el componente más importante del aula socrática es el "maestro" (p. 65), y afirma allí mismo "ninguna forma curricular podrá reemplazar la enseñanza estimulante e incisiva, rica en nuevas percepciones, capaz de despertar la mente. Y un maestro dedicado puede *aguijonear* el pensamiento de los estudiantes en casi todos los marcos curriculares" (Nussbaum, 2016, p. 66). Entonces, el examen socrático tendría que ver con *aguijonear*, es decir, producir en nosotros mismos a partir del autoexamen una intensiva argumentación crítica, pero esto se materializa a través de propuestas educativas que reconozcan a todos los seres humanos, que se adapten a las circunstancias de los contextos y situaciones reales de los estudiantes, que sea plural. No se trata de cumplir al pie de la letra y en el mismo orden los enunciados, se trataría más bien de situar estos planteamientos examinando

socráticamente nuestras creencias morales y políticas y que estas no sean simplemente una función de los contenidos que respondan a un “deber ser” o a los medios de presión que ejercen todo tipo de instituciones, más bien que sean posibilidades de pensarnos no solo desde nuestra identidad o la localidad, sino desde la universalidad. El proyecto, en palabras de Nussbaum (2016), es “crear una academia en el que el mundo sea visto como un lugar donde existen muchos tipos de ciudadanos y donde todos podemos aprender a actuar como ciudadanos de todo ese mundo” (p. 26). A este proyecto se le llama, recurriendo a una frase de Séneca, “el cultivo de la humanidad”.

6.2 El ciudadano del mundo: Diógenes

A propósito de Diógenes, cuando se le preguntó que de dónde venía, él respondió: “soy un ciudadano del mundo”, se definió en función de sus aspiraciones y preocupaciones más universales. Nos dice Nussbaum (2016), que los estoicos desarrollaron más plenamente la noción de ciudadano del mundo argumentado que en efecto cada uno habita en dos comunidades: la comunidad local, la de nuestro nacimiento y la comunidad del razonamiento y aspiraciones humanas que “es en verdad grande y en verdad común” (p. 78). Es en la segunda, donde fundamentalmente se encuentra la fuente de nuestras obligaciones morales y sociales (Nussbaum, 2016, p. 78). “La comunidad del razonamiento”, señala Nussbaum, es en verdad común, común a nuestra humanidad. Esta forma de cosmopolitismo no es característica de las tradiciones occidentales y aquí tenemos varios ejemplos de indios, africanos, bengalíes que han extraído sus puntos de vista cosmopolitas de sus más antiguas tradiciones y las combinaron con las tradiciones occidentales. A propósito, el filósofo ghanés Kwane Anthony Appiah citado por Nussbaum (2016) escribe respecto de la identidad africana “sólo[sic] resolveremos nuestros problemas si los vemos como problemas humanos que surgen de una situación especial, y no los resolveremos si los vemos como problemas africanos generados por nuestra manera de ser, de algún modo distinta a otras” (p. 78). Es útil para las personas que han crecido dentro la cultura occidental entender las raíces del cosmopolitismo en el antiguo pensamiento griego y romano, ya que estas ideas configuran un recurso esencial para la ciudadanía democrática y afirma Nussbaum (2016) que, así como el ideal socrático, este pensamiento debería estar en el centro de la educación superior actual (p. 78).

De otro lado, también se discute, al igual que en el enunciado tres, referido al pluralismo, sobre la crítica a las tradiciones locales, pues es allí donde se ilustra la mayoría de las posturas más corrientes en los debates sobre

el relativismo cultural y el origen de las normas morales y se evidencia un planteamiento de decisiva importancia para el ciudadano del mundo: "si llegáramos a la conclusión de que nuestras normas son humanas e históricas en lugar de inalterables y eternas" (Nussbaum, 2016 p. 79-80). Diógenes sí que es un representante de este planteamiento, pues al definirse en función de sus aspiraciones y preocupaciones más universales se pone del lado más de lo inalterable que de lo eterno. "En este contexto considerarnos ciudadanos del mundo es vernos como exiliados filosóficos de nuestras formas de vida, considerándolas desde el punto de vista del forastero, esta posición nos permitirá tomar distancia y preguntarnos desde el lugar de forastero y las respuestas probablemente serían desde sus significados y funciones" (Nussbaum, 2016, p. 84). En esta medida una actitud de distanciamiento respecto a esa lealtad que no "discrimina las propias maneras de actuar fomenta el tipo de evaluación que verdaderamente se basa en la razón" (Nussbaum, 2016, p. 85).

Cada uno de nosotros, afirma Séneca, somos miembros de dos comunidades, y precisamente la educación nos debería hacer conscientes de cómo las habitamos. Una ya lo dijimos es "verdaderamente grande y común" en ella no tomamos en cuenta un sector u otro, sino que "medimos los límites de nuestra nación por medio del sol" (p. 85). Esta es la forma que nos permite habitar en el razonamiento y las aspiraciones humanas y la otra comunidad es la que nos ha sido asignada por nacimiento (Nussbaum, 2016, p. 85).

Al admitir esto, no deberíamos permitir que diferencias de nacionalidad o clase, o de pertenencia a un grupo étnico, o incluso de género se constituyan en barreras entre nosotros y nuestros semejantes. Deberíamos reconocer la humanidad - y sus ingredientes fundamentales: razón y capacidad moral - donde quiera que aparezca y comprometer nuestra lealtad en primer lugar con esa comunidad de humanidad. (Nussbaum, 2016b, p. 86)

Entonces, nuestra tarea como ciudadanos del mundo y como educadores que agujonean el pensamiento de los alumnos, sería preparar a las personas para que sean ciudadanos del mundo y "llevar los círculos de alguna manera hacia el centro", haciendo a todos los seres humanos semejantes a nuestros conciudadanos (Nussbaum, 2016, p. 88). No se trata de renunciar a nuestras particulares inclinaciones, sean estas étnicas, religiosas o nacionales, sino ser parte de una comunidad de diálogo y de preocupaciones que muestra respeto por lo humano y permitiendo que ese respeto marque los límites de las políticas nacionales o locales

(Nussbaum, 2016, p. 88). Así, ser ciudadano del mundo está estrechamente relacionado con el examen socrático, por ello lograr la calidad de miembro de la comunidad mundial implica la voluntad de dudar de nuestros propios modos de obrar y de nuestras tradiciones, entrar en el cuestionamiento y la duda permitirá tomar conciencia sobre las acciones éticas y políticas.

Acciones que se podrían materializar al diseñar currículos como un todo, de manera que ofrezcan a los estudiantes los rudimentos de conocimiento sobre las principales tradiciones de pensamiento y del arte en el mundo, sobre la historia que los rodea, el arte, la literatura y lo que es más importante que les haga tomar conciencia de la gran cantidad de material que desconocen. Pero iría más allá de diseñar unos cursos obligatorios, pues:

sus objetivos pueden y deberían cruzar el currículo como un todo considerando que la perspectiva multinacional, la de las minorías y la de género pueden iluminar la enseñanza de muchas áreas típicas del currículo, desde la historia nacional a la economía, a la historia del arte y la antigua literatura griega. (Nussbaum, 2016b, p. 107)

Así como es importante conocer, pero a la vez tomar distancia de las tradiciones locales, también es importante reconocernos en esa comunidad “verdaderamente grande y común” esta sería la gran apuesta de una educación multicultural que permitirá al estudiante reconocerse en lo local y trascender a esa comunidad grande y común que lo llevaría a ser un ciudadano del mundo.

6.3 La imaginación narrativa

En los anteriores apartes se han señalado algunos aspectos sobre de qué modo se podrían transformar los currículos, esta se configura como la propuesta inicial de este escrito, precisamente se plantea repensar la forma en la que están construidas las propuestas curriculares en la educación en los niveles de básica y secundaria a la luz del proceso de paz en Colombia. Dos de las habilidades propuestas por Nussbaum (2016) han sido señaladas en los anteriores párrafos, el examen crítico de uno mismo que se refiere a la “vida examinada”, y el ideal del ciudadano del mundo. Ahora, es importante señalar el papel que las artes desempeñan en la construcción de ciudadanía. Así como el examen crítico y la importancia del ser un ciudadano del mundo, Nussbaum (2016) señala que las artes cultivan poderes de la imaginación (p. 118) en esta medida las artes son fundamentales porque cultivan las capacidades de juicio y sensibilidad que pueden y deben expresar las opciones de los ciudadanos y

todas a su vez participan en la formación de nuestra capacidad de entender a la gente que nos rodea. Pero en un currículo dirigido a la formación de una ciudadanía universal,

La literatura con su capacidad de representar las circunstancias y problemas específicos de las personas de distintas clases hace una contribución especialmente valiosa. Como Aristóteles lo dijo en el capítulo 9 de su poética, la literatura nos muestra “no las cosas que han sucedido, sino aquellas que podrían suceder”. (Nussbaum, 2016, p. 118)

Para ilustrarlo, Nussbaum cita algunos ejemplos de obras literarias en las que señala el desarrollo de la imaginación de un ciudadano y cómo esta, a su vez a partir de la imaginación narrativa es capaz de producir compasión. El *Filoctetes* de Sófocles escrito en el 409 a.C., cuenta la historia de un ciudadano que se ha transformado en un paria tras quedar lisiado por una enfermedad que lo ha desfigurado. Al cabo de diez años, tras darse cuenta de que no pueden ganar la guerra sin el arco mágico de Filoctetes, vuelven decididos a engañarlo para que participe en la guerra. El comandante no muestra interés en la persona, se refiere a él como un instrumento para un fin público. Por el contrario, los soldados rasos tienen una reacción diferente, veamos el fragmento de la obra:

Por mi parte, tengo *compasión* de él. Piensen cómo,
sin compañía o cuidados humanos,
sin vislumbrar un rostro amable,
miserable, siempre solitario
se consume en esa salvaje enfermedad,
sin manera de satisfacer sus necesidades diarias.
¿Cómo, cómo en el mundo, sobrevive el pobre hombre?
(Nussbaum citando el *Filoctetes* líneas 169-176, p. 119)

A diferencia de su líder, los hombres del coro, los soldados, imaginan “intensa y compasivamente” (Nussbaum, 2016, p. 119) la vida de un hombre que pasa por todas estas vicisitudes, se sienten identificados con su soledad, con su dolor y su lucha por sobrevivir. “De esta forma el drama en su totalidad cultiva el tipo de visión compasiva sobre la que hablan sus personajes” (Nussbaum, 2016, p. 119). En el desarrollo de la obra, imaginarse al soldado y pensar que ha podido ser alguno de ellos, “impulsa una decisión política” que impide a los soldados, ver a Filoctetes como instrumento para ganar la guerra, más bien se ven reflejados en él por su condición de iguales, de soldados. Así el drama presenta los beneficios públicos del mismo tipo de compasión que está despertando en sus espectadores y presenta recursos valiosos para la

formación de una ciudadanía donde priman las opciones públicas fundamentadas (Nussbaum, 2016, p. 119). De esta manera la imaginación cívica no es la única función de la literatura, pero es una función primordial.

Esta función primordial de la literatura es la que permite a los soldados imaginar "intensa y compasivamente" la vida que ha llevado Filoctetes durante diez años. Reconocerse en la humanidad es lo que precisamente constituye la imaginación narrativa, una preparación esencial para la interacción moral. En este sentido afirma Nussbaum (2016) que: "la educación superior debería desarrollar en el estudiante conciencia de la importancia de la literatura en muchas formas, pues esta desempeña un papel vital en la educación orientada a formar ciudadanos del mundo" (Nussbaum, 2016, p. 121). Nussbaum llama la atención sobre cómo la literatura puede incidir en las decisiones que tomamos como ciudadanos y cómo estas, de forma particular, permiten imaginar al otro, sentir compasión, dolor, rechazo, esperanza.

Otro ejemplo de cómo la literatura incide en la forma de percibir a los otros es la obra de Ralph Ellison *El hombre invisible* (1952). En el desarrollo de la obra Nussbaum llama la atención sobre cómo es concebido el otro, cómo lo ven los demás, a este gesto le llama "errores de percepción" y tiene que ver con el reconocimiento del otro. El título de la obra precisamente es cómo los demás ven a su protagonista, más bien no lo ven, porque ante su percepción es invisible. Es visto de esta forma por ser "negro" "es un vehículo de múltiples estereotipos modulados por la raza" (Nussbaum, 2016b, p. 119). A propósito, Nussbaum elige un fragmento de la obra que dice:

Caminas por la vida a sabiendas de que algo anda mal, cuando de repente descubres que eres tan transparente como el aire. La invisibilidad es cosa de interpretación de sus propios ojos *internos*, ojos con los que ellos miran la realidad a través de sus ojos físicos. (Ellison, 1992, p. 563)

Así, las obras literarias tienen el poder de hacernos ver las vidas de quienes son diferentes a nosotros y permiten otra mirada de los que a nuestra vista son invisibles.

A partir de estos ejemplos Nussbaum afirma que la educación superior debería desarrollar la conciencia de la importancia de la literatura en diferentes formas. Así como en el *Filoctetes* de Sófocles el llamado es a la compasión y en *El hombre invisible* el cuestionamiento es por el reconocimiento del otro. Vemos que la literatura desempeña un papel vital en la comprensión del otro y en su reconocimiento, en este sentido se pregunta entonces por cómo debería

ser la enseñanza de la literatura, qué obras literarias se deberían leer y qué forma de enseñarlas “deberían fomentar nuestras instituciones académicas para promover una visión informada y receptiva del otro quien es diferente a uno” (Nussbaum, 2016b, p. 121).

Sobre los currículos y cuál sería la mejor forma de elegir las obras literarias y a la vez enseñarlas. Nussbaum indaga diferentes currículos en varias universidades de Estados Unidos, en esta indagación advirtió la falta de estudios académicos serios sobre la historia de las mujeres, la literatura escrita para mujeres, la sociología de género. Sucedió lo mismo sobre la falta de estudios serios sobre el judaísmo, las culturas africanas y afroamericanas, de muchas religiones y culturas no occidentales y de la diversidad de la sexualidad humana “la exclusión de las personas del mundo del conocimiento, y la exclusión de sus vidas en ese mismo mundo, iban de la mano. La exclusión parecía lo natural y apolítico” (Nussbaum, 2016, p. 26). Sin embargo, también advirtió que en el esfuerzo de la inclusión de la humanidad se realizaron propuestas confusas: algunos académicos dispersaron los currículos de modo que “socava los objetivos del ser ciudadanos centrándose en las políticas de creación y reforzamiento de identidad de determinados grupos de interés, más que en la necesidad de conocimiento y comprensión de todos los ciudadanos” (Nussbaum, 2016, p. 26). Otros se hicieron escépticos con respecto a la argumentación racional, y con la esencia de la racionalidad misma; creen que los excesos se deben a la misma racionalidad. Así, si centramos los currículos y las propuestas sobre una vida examinada y cómo ser un ciudadano del mundo, la literatura se configura como una herramienta que permite una representación de las posibilidades humanas, de esta manera las obras literarias que escogemos inevitablemente responderán a nuestro sentido de quiénes somos y quiénes podríamos ser, y lo desarrollarán más aún (Nussbaum, 2016, p. 142).

Referencias

- Ellison, R. (1952). *El hombre invisible*. Editorial Novaro.
- Hoyos, G. (2010) Comunicación y educación. Conferencia inaugural – Maestría en Educación Énfasis Educación Matemática – Enseñanza de las ciencias. Viernes 21 de agosto. En línea: https://www.javeriana.edu.co/blogs/guillermo_hoyos/files/014-Comunicacion-Educacion-y-Ciudadania-GHoyos.pdf Recuperado 04 de febrero de 2018
- Nussbaum, M. (2010a). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz.

Nussbaum, M. (2010b). *Not for profit. Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.

Nussbaum, M. (2016). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Paidós.

CAPÍTULO VII

Funcionamiento psíquico y posicionamiento en el reconocimiento de la víctima reincidente

Tahirí Rojas¹

Pamela Palm²

Resumen

En este escrito las autoras buscan apelar al término víctima reincidente, desplazando el foco hacia la víctima, su funcionamiento psíquico y sus necesidades. Considerando que el primer paso para que pueda haber justicia, reconciliación y paz implica la comprensión de cómo las personas se posicionan frente a su condición de víctimas. Consideran, en consonancia con los postulados del análisis crítico del discurso, que parte del trabajo de los investigadores consiste no solo en darles voz, sino en hacer notar a partir de los diversos modos en que los sujetos se posicionan, cómo es posible pasar de una autodescalificación que reincide en la vulnerabilidad e indefensión de estos sujetos, a una postura activa que permita la sanación, la conciliación y, en consecuencia, la construcción de una sociedad más armónica.

Palabras clave: funcionamiento psíquico; posicionamiento; víctimas reincidentes

¹ Licenciada en Psicología en la Universidad Central de Venezuela. Especialista en Psicología Clínica de la Universidad Central de Venezuela. Psicoterapia en la Asociación Venezolana de Psicoanálisis. Doctor(c) en Ciencias Humanas de la Universidad de Los Andes. Psicóloga reconocida por el Ministerio de Educación de Colombia. Docente del Tecnológico de Antioquia en Colombia. Perteneciente al Grupo de Investigación Humanic Universidad de Los Andes. Correo electrónico: tahiri.rojas@tdea.edu.co. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5900-3319>

² Licenciada en Letras, mención Lengua y Literatura Hispanoamericana y Venezolana de la Universidad de Los Andes, Venezuela. Magíster Scientiae en Lingüística de la Universidad de Los Andes, Venezuela. Doctora en Lingüística de la Universidad de Los Andes, Venezuela. Profesora agregada adscrita al Departamento de Lingüística de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela. Miembro del Centro de Investigación y Atención Lingüística Julio César Salas, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela. Correos electrónicos: pampalm@ula.ve; pampalm@gmail.com.

Introducción

En una sociedad herida hay víctimas. Se suele hacer referencia a ellas en los medios de comunicación y en las estadísticas. Suele hablarse de compensación y resarcimiento, y se hace énfasis en la caracterización de los victimarios, pero generalmente se deja en un segundo plano la comprensión de la condición de las víctimas y del modo como ellas se refieren a su experiencia.

La noción dominante de víctima está asociada con el sacrificio, el sufrimiento y la injusticia (Arias, 2012). Leisenring (2006), en su estudio sobre el discurso de mujeres maltratadas, comenta que las víctimas se representan a sí mismas apoyándose fundamentalmente en cuatro modos de representación: como personas que experimentan un daño que no pueden controlar, como alguien que merece compasión y que requiere que algún tipo de acción se tome contra el victimario, como alguien que tiene la culpa de lo que está viviendo, y como alguien vulnerable y débil.

Desde la perspectiva jurídica, una víctima "es la persona que sufre la acción criminal, esto es, la persona cuyos derechos han sido violentados en actos deliberados" (Arias, 2012, p. 12). Por otro lado, la condición de víctima debe ser validada por otros: resulta necesario el reconocimiento, el otorgamiento de la categoría de víctima por parte de aquellos con quienes se interactúa y ante quienes se acude en busca de compasión y apoyo (Arias, 2012; Leisenring, 2006; Holstein y Miller, 1997). Del mismo modo, en el enfoque interaccionista, el estatus de víctima no es algo inherente al individuo, sino algo que le es conferido en la interacción social, a través de la interpretación y la representación que se hace de ese individuo y que lleva a su categorización como alguien que ha sido victimizado (Holstein y Miller, 1997, p. 26).

Buena parte de las víctimas que acuden a los servicios de administración de justicia a interponer una denuncia son víctimas reincidentes; es decir, son personas que han visto vulnerados sus derechos por parte de otro de manera reiterada y continua por largos períodos de tiempo (Rojas, 2018a). Farrell y Pease (2012) refieren, apoyándose en estadísticas de distintos países que aproximadamente la mitad de los crímenes recaen sobre solo el 2 % de la población, quienes serían repetidas veces víctimas de los mismos hechos punibles. Del mismo modo, Lanm (2005) expone que una vez una persona ha sido víctima, aumentan sus posibilidades de que este evento se repita, y se emplea este rasgo incluso como predictor de futuras victimizaciones. En el mismo orden de ideas, en las estadísticas del Servicio Nacional de Medicina y Ciencias Forenses de Mérida, Venezuela, se refleja que el 52 %

de las personas que presentaron denuncias entre marzo de 2017 y febrero de 2018 refirieron haber sido víctimas del mismo delito previamente, por el mismo agresor o por otro (Rojas, 2018b).

Graham Farrell y Ken Pease (2012) reseñan que hay muy poca investigación en los países en desarrollo sobre la victimización repetida, término que ellos emplean para hacer referencia a personas que son víctimas del mismo delito varias veces o a delitos que ocurren de manera reiterada sobre el mismo tipo de personas o propiedades. Aunque las observaciones de estos autores revisten importancia para nuestro objetivo actual, debemos resaltar que Farrell y Pease, en consonancia con el enfoque de la criminología, se preocupan fundamentalmente por comprender al victimario, su modo de pensar y por qué ataca a las mismas personas. En contraste con esto, en este trabajo, y al apelar al término *víctima reincidente*, queremos desplazar el foco hacia la víctima, su funcionamiento psíquico y sus necesidades.

Creemos que el primer paso para que pueda haber justicia, reconciliación y paz implica la comprensión de cómo las personas se posicionan frente a su condición de víctimas. Consideramos, en consonancia con los postulados del análisis crítico del discurso, que parte del trabajo de los investigadores consiste, no solo en darles voz, sino en hacer notar, a partir de los diversos modos como los sujetos se posicionan, cómo es posible pasar de una autodescalificación que reincide en la vulnerabilidad e indefensión de estos sujetos, a una postura activa que permita la sanación, la conciliación y, en consecuencia, la construcción de una sociedad más armónica.

7.1 Funcionamiento psíquico

En la segunda tópica freudiana, se entiende por funcionamiento psíquico el modo en el que los mecanismos inconscientes construyen la interacción del individuo consigo mismo y, en consecuencia, con su entorno (Freud, 1986b). Años atrás, ya Freud había planteado que el síntoma era la expresión de un conflicto intrapsíquico que se repite porque no encuentra representación (Freud, 1986a). El psicoanálisis relacional habla del interjuego psíquico, poniendo en evidencia que los síntomas y conflictos inconscientes se ven reflejados en las relaciones internas y externas del individuo (Sassenfeld, 2011). Así, el individuo está en un interjuego psíquico (entendido como la relación interna del sujeto con el conflicto intrapsíquico) con un objeto que ya no existe, en un momento de su propia historicidad, situado, tratando de recrear una escena antigua con nuevos objetos; en este sentido, la relación con los otros es un reflejo de la relación interna.

Con la interpretación del funcionamiento psíquico se busca la comprensión de los patrones no codificados con la intención de hacerlos conscientes, y así construir sentido en el campo de la consciencia (Stern, 2004). De este modo, se logra una ruptura con el pasado, encontrando nuevas formas de relacionarse consigo mismo y, en consecuencia, con el mundo (Summers, 1999).

En función de lo anterior, si consideramos la reincidencia como un síntoma, dejamos de ubicar a la víctima en un lugar pasivo y se le ofrece la oportunidad de tomar el control de su vida de un modo diferente.

7.2 Posicionamiento

En la psicología discursiva, el posicionamiento (Davies y Harré, 1990; Harré y van Langenhove, 1999) se concibe como una parte integral de los procesos mediante los cuales las personas negocian y construyen sus identidades en la interacción (Jørgensen y Phillips, 2002, p.110). Para De Fina (2003), el posicionamiento discursivo permite a los hablantes llevar a cabo procesos como el proyectar su moral, actitud o alinearse con ciertas construcciones sociales y culturales; del mismo modo, posicionarse de una cierta manera conllevaría a generar distintos tipos de valoraciones afectivas y consideraciones por parte de los interlocutores. Como indican Davies y Harré (1990):

La posición de un sujeto incorpora tanto un repertorio conceptual como una ubicación para las personas dentro de la estructura de derechos de aquellos que usan ese repertorio. Una vez que se ha tomado una posición particular como una propia, una persona ve inevitablemente el mundo desde una perspectiva permitida por esa posición en términos de imágenes, metáforas, historias y conceptos particulares que se vuelven relevantes dentro de esa práctica discursiva particular en la que están posicionados. (p. 46)

Según Andreouli (2010), cuando una persona se posiciona desde un lugar, ve el mundo desde allí, decodificándolo e interpretándolo desde donde se ha posicionado, por lo cual, si caracterizamos el posicionamiento discursivo de un individuo podemos también acercarnos a la construcción interna que una persona hace de sí misma y el mundo.

7.3 Metodología

Para esta aproximación, nos concentraremos en el análisis de dos entrevistas realizadas a mujeres que acudieron al Departamento de Psicología Forense del Servicio Nacional de Medicina y Ciencias Forenses en Mérida (Venezuela)

luego de haber interpuesto una denuncia como víctimas de violencia física, psicológica, verbal y económica por parte de sus parejas de manera reiterada durante un periodo de tiempo prolongado. Dichas entrevistas no fueron estructuradas sino realizadas con la técnica de asociación libre descrita por Moreno (2006), tuvieron una duración promedio de cuarenta minutos y fueron conducidas por una psicóloga forense intentando que la intervención psicológica incidiera lo menos posible en la construcción de sí mismo elaborada por los sujetos. Las entrevistas fueron transcritas de manera ortográfica y se trató de preservar en el *verbatim* los rasgos naturales de la conversación, tales como arranques en falso, repeticiones, hesitaciones, entre otros (Domínguez, 2005). Ambas mujeres proporcionaron consentimientos informados por escrito, donde accedieron a que sus entrevistas fueran grabadas y las transcripciones se utilizaran para investigaciones psicológicas y discursivas³. Todos los nombres y datos que podrían servir para identificar a las entrevistadas fueron modificados para proteger sus identidades.

Las historias de estas mujeres, a quienes aquí llamaremos Ana y Paula, presentan características muy similares: Ana tiene cincuenta y un años de edad y Paula cuarenta y seis, y las dos son bachilleres. Ambas refieren treinta y dos años de relación con el denunciado (Paula, dos años separada, Ana sigue casada), procrearon cuatro hijos producto de esa relación y han sido víctimas reincidentes durante más de veinte años.

En el análisis, identificaremos marcas de posicionamiento discursivo, a partir de las cuales trataremos de mostrar cómo la víctima reincidente se construye a sí misma y su relación con el otro, y, a través de esto, entrever su funcionamiento psíquico.

Luego de identificar una serie de tópicos comunes en ambas entrevistas y de haber notado diferencias en las posiciones asumidas por ambas mujeres, decidimos centrarnos, para la comparación, en seis aspectos en los que se refleja cómo se entreteje el interjuego psíquico y cómo se construye discursivamente la relación entre la víctima y su agresor. Estos aspectos son: la motivación para reincidir, la motivación para denunciar, las expectativas y responsabilidades frente a la relación, la posición del sujeto respecto a la

³ Estas dos entrevistas forman parte de un *corpus* mayor, integrado por entrevistas a profundidad realizadas a víctimas reincidentes adultas, tanto hombres como mujeres, que denunciaron diferentes hechos punibles. Decidimos concentrarnos en mujeres para esta aproximación porque, de acuerdo con las estadísticas oficiales (Rojas, 2018b), constituyen más del 80 % de las víctimas reincidentes que han presentado una denuncia formal en el estado Mérida.

separación, la expresión de la rabia y el manejo de las emociones y, por último, lo expresado en la secuencia inicial de la entrevista.

7.4 Análisis

7.4.1 Motivación para reincidir

La dependencia económica hace a ambas mujeres dudar sobre si podrán o no salirse de la situación de violencia que atraviesan, sin embargo, hay modos muy diferentes de manejar este temor y, por tanto, consecuencias acordes a cada decisión.

Ana decide aceptar la situación de reincidencia en la violencia, con un dejo de resignación que tal vez podría parecer conveniencia en algunos momentos. Así, dice Ana que:

Pero las circunstancias, bueno, yo no estaba, yo en ese tiempo no estaba trabajando, las niñas estaban pequeñas y el varón también, entonces estaban estudiando y bueno, de repente pues no sé, de repente pues fue un cambio (...) un pretexto y esa broma y regresamos otra vez.

La mujer que él tenía salió embarazada, yo me entero y él no me dijo nada, yo me enteré porque le conseguí unos papeles ahí que comprando que si una cuna, que si comprando y yo: "¡Ay, Dios mío!", "entonces es lo último, pues", ah, bueno, y la familia de él lo aceptaba pues, no quedamos divorciados porque le aceptaban a la muchacha, a la tipa, pues. Entonces yo dije: "¡Ay, Dios mío...!". Lo acepté en su broma, pues. (...)

De este modo, Ana se muestra como una mujer que utiliza excusas, algunas veces conscientemente y otras inconscientemente, para aceptar violencia o hechos que ella misma califica como inaceptables utilizando frases como "lo último". Se muestra así frágil y con dificultad para tomar acciones que rompan con el patrón de agresión reiterada del cual es víctima.

Paula, por su parte, construye una realidad diferente para ella en la que alcanza independencia y es capaz de tomar decisiones por las que su vida cambia de rumbo, esto lo hace comenzando un negocio que le permite emancipación.

Porque teníamos cuatro niños y yo no tenía para dónde irme ni nada, uno se aferra y no sé, ya después de que los muchachos crecieron fue que ya, y ya después de que yo tuve el negocio fue que ya decidí que no aguantaba más (...) la inseguridad de saber que uno no podía subsistir sin él, tiene que ser eso.

Paula continúa reconociendo que la dependencia económica postergó su situación de víctima reincidente, pero se muestra como alguien que comienza a generar acciones que cambian su condición de dependencia, lo cual le permite tomar la decisión de abandonar a su pareja y modificar su estado.

7.4.2 Motivación para denunciar

Ana no denuncia convencida, lo hace porque el hijo se lo exige firmemente. En su relato, es constante la mención de que ella actúa en función de lo que otros le proponen, dicen o aconsejan, y no de algo que parte de su propio deseo o intención. Así, la decisión de denunciar está en el otro.

La decisión de mi hijo, de mi hijo el que está ahorita conmigo, me dice ese día "Mamá ¿hasta cuándo? ¿Hasta cuándo usted va a seguir con esto?", me dice él (...) entonces eso fue la decisión que él me dio, que él (...) que yo hice eso.

Entonces, la acción de denuncia de Ana se corresponde con cumplir una exigencia de un tercero que ella asume como un hecho que debe ejecutar. No hay motivación intrínseca en sus actos. Aunque la exposición del caso podría servir para obtener algún beneficio por parte del órgano administrador de justicia o de la sociedad a la que pertenece (Leisenring, 2006), pareciera que el beneficio que busca tampoco es el propio, sino, en este caso, la protección de ese tercero en función del cual actúa:

Y también por el roce porque mi hijo él es muy (...) él no es que es violento, sino que él es alzado, entonces él, claro, al ver que el papá me grita o hace algo para ofenderme él se mete, entonces él lo desafía y bueno, y el otro también, pues. Entonces yo no quiero llegar a que ellos se agarren a golpes porque son padre e hijo. (...)

Por su parte, Paula decide de manera consciente y egosintónica denunciar la violencia, pero lo hace solo después de haberse separado de su marido, en un momento en el que reaparece la violencia por parte de este y ella lo considera inaceptable.

la única por algo así fue ahorita y eso ya porque es demasiado, casi extremo, toda una vida viviendo con él le aguanté y ya no vivo con él, también tiene que llegar a golpearme y eso ya es como demasiado.

En su planteamiento no hay dudas: ella no está dispuesta a seguir reincidiendo en la condición de víctima y acude al sistema legal por protección.

7.4.3 Expectativas y responsabilidad

Ana continúa esperando un cambio en su pareja, tiene aún expectativas de que esto ocurra y, aunque tiene dudas sobre que sea en efecto posible un cambio, deja recaer toda la responsabilidad de su calidad de vida en él, esperando el cambio en él como lo fundamental para su bienestar. En el caso de Ana se mantiene el anhelo por una pareja de su fantasía, de su deseo inconsciente, que nunca ha tenido, que nunca ha sido. El no lograrlo le causa rabia, siendo la no renuncia del anhelo la que mantiene su condición como víctima reincidente dentro de una relación llena de incertidumbre.

Pues no sé, de repente sí, de repente sí cambie, porque (...) entonces me lo trago y bueno, sigo ignorándolo en ese sentido y quisiera que él pensara que, de verdad, de verdad él lo que está haciendo es dañino, que él también necesita terapia, él dice que no, que él no necesita y él sí necesita (...) necesitamos los dos, pero más que todo él, yo siento (...) yo no sé, en este momento siento yo que él más que yo porque él se niega. (...)

A pesar de no poder explicar por qué cree que la situación podría cambiar, mantiene expectativas por este cambio. La responsabilidad de no tener un agente dañino en su vida, desde su posición, depende de que su pareja cambie la actitud, no de sus propias acciones o decisiones.

En contraste, Paula muestra en su relato cómo ante una situación clave de la vida en la que su exesposo se enfermó y ella creía que él había cambiado hasta que descubre que sigue con la amante, decide que ya no vale la pena seguir esperando un cambio en su agresor. En consecuencia, se separa. Desde entonces no espera ningún cambio por parte de su agresor y asume la responsabilidad de modificar ella misma sus patrones de vida. Así, dice Paula que "hasta que ya la hija mía le descubrió los mensajes con la muchacha y yo dije: 'no, no lo hizo cambiar eso que lo tuvo casi al borde de la muerte no lo puede hacer cambiar otra cosa'".

7.4.4 Respeto a la separación

Ana, aun para el momento de la entrevista, parece no saber qué es lo que quiere, y coloca la potestad de decidir sobre su propia vida en terceros, sin asumir de lleno la responsabilidad que esto implica. Espera que la solución a su situación sea externa, impuesta por la ley, causada por la acción de su pareja o por la intervención de un terapeuta, no algo que parta de sí misma.

yo quiero, si es de divorciarnos, que nos divorciemos. Él me dice que él me quiere, que hagamos broma de pareja, terapia de pareja (...)

que ya tengo 32 años (...) y yo digo, bueno, pero hay gente que se divorcia hasta los 50 años, entonces eso es lo que él me dice, pero yo ahorita no quiero eso, de repente sí porque bueno, hagamos una terapia de pareja de repente (...) la decisión en esa terapia yo no sé cómo es eso.

A pesar de mostrar el deseo de una modificación en su relación de pareja (que podría incluso llevar a la separación), también queda en evidencia la duda sobre si es posible que la relación sea diferente. De igual modo, se hace patente una vez más que Ana no logra tomar decisiones basadas en sus criterios, sino que se mantiene en una constante duda sobre lo que debe o no hacer, esperando que otro decida por ella y manteniendo la condición de víctima reincidente.

Paula, por otro lado, ya se separó legalmente de su agresor. En su discurso muestra seguridad en sí misma, confianza en sus acciones y determinación para seguir el curso que ha decidido tomar. Se presenta como una persona satisfecha consigo misma y en armonía con lo que piensa, quiere, desea y hace, que no depende de factores externos. Su separación obedece, entre otras razones, a esa búsqueda de tranquilidad y armonía, así como a la tranquilidad que le ofrece haber logrado independencia económica.

Fue que monté el negocio, desde ese entonces yo tengo la mercería, entonces cuando él ya se recuperó yo le dije que si él seguía con la muchacha esa yo no volvía a vivir más nunca a vivir con él y así fue.

Pues yo me siento tranquila de no vivir con él, él era un hombre muy problemático que, o sea, él se molestaba por cualquier cosa y mantiene muchos problemas (...) yo llego y me hago mi pan o lo que sea y me acuesto a ver televisión o a leer, yo me siento muy tranquila de eso. (...)

Paula se siente en paz con su vida; se muestra nuevamente egosintónica con sus decisiones y hace referencia al momento en que logra cambiar de posición, abandonando la situación de víctima y haciéndose responsable por la vida que ha decidido.

7.4.5 La expresión de la rabia

Ana hace referencia a sentirse llena de rabia y rencor, lo cual genera una forma de relación que responde a estas emociones. La forma de interactuar con su pareja es violenta. Se concibe y muestra la relación de pareja como un campo de batalla en el que no parece haber espacio para una verdadera conciliación o tregua. Ella se reconoce como un actor más de la violencia.

Pero en este momento tengo mucha rabia, yo tengo mucho rencor contra él, mucho, mucho, mucho (...) a veces él se me viene y yo también, es como que algo como que esto es una guerra, como que: "vamos a matarnos, vamos a hacer esto" (...) nos insultamos mutuamente porque eso es lo que hacemos, nos insultamos.

La rabia se muestra como un factor que controla la manera de vincularse con su pareja, y que, de una u otra forma, es uno de los elementos que la mantiene unida.

Por su parte, Paula durante la entrevista no se refiere de modo directo a la rabia en ningún momento y se posiciona como alguien en una situación de paz, pero al recapitular su experiencia pasada hace mención del descontento en su relación de pareja, equiparándolo a un malestar que alguna vez se acumuló. Dice Paula que: "no, pues a mí se me pasaría ahí mismo, o de repente no se pasa pero son cosas que se van acumulando y acumulando, no sé".

Se puede ver cómo Paula es capaz de referirse a sus emociones anteriores como parte de su historia, no como algo que la afecte en la actualidad o le cause dolor.

7.4.6 Secuencia de inicio

Hemos decidido dejar para el final de este apartado la referencia a lo que, de hecho, corresponde a lo primero que fue enunciado por ambas mujeres durante la entrevista, y que, creemos, también se corresponde con el modo como ellas se construyen y a la identidad que reclaman para sí. En la presentación de cada una se muestra cómo desde el inicio una persona que está menos enganchada en la rabia, en culpar al otro, y que se concibe como responsable de sí misma, puede entenderse desde lo que le permite una adaptación social armónica, mientras que una persona que está más atrapada en una situación de victimización recurrente lo que muestra es el conflicto y lo engrandece, porque el conflicto es, en este caso, lo que la define como ser humano.

Ana, desde el inicio de su entrevista, se muestra como víctima, en una situación de indefensión, insegura sobre cómo actuar y cuáles pueden ser las consecuencias (en este caso negativas) de sus acciones, inmersa en un conflicto del que parece no tener escape.

¿Cómo comienzo? Explíqueme. Porque bueno son tantas cosas que a veces uno no le puede expresar a la persona que, por lo menos yo a mi esposo no le puedo decir este... quisiera decirle que se fuera, que se

fuera de la casa, que me dejara tranquila tanto para mí como para mis hijos... que era mejor que se fuera, pero para decirle eso yo sé que él me va a decir "no, tú no tienes derecho porque esta casa me la dio mi papá" y toda esa cosa, porque eso es lo que me dice él.

Es notoria la diferencia con el modo como Paula inicia su entrevista. Ella se presenta ante el mundo como una persona que tiene una identidad y la pone de manera patente en la palestra: se muestra como alguien que tiene responsabilidades sociales; se categoriza como miembro de la fuerza de trabajo, como alguien hábil, capaz de valerse por sí misma, y ni se califica ni se describe de un modo en el que se resalte la condición de víctima. La presentación de Paula es así: "Yo Me llamo Paula, vivo en el Páramo, tengo 46 años, soy comerciante, tengo un negocio de una mercería. ¿Qué más te puedo decir?"

Paula se muestra como una persona que ya no se posiciona como víctima, que no es la reincidencia como víctima lo que la define; la define su edad, lugar de procedencia, identidad y oficio. No se presenta como alguien que esté desbordada por el conflicto.

7.4.7 Discusión y conclusiones

A partir de lo expuesto anteriormente, podemos identificar una serie de rasgos que diferencian el discurso y los modos de presentación de las víctimas reincidentes, y que clasificaremos en función de dos grandes categorías: el interjuego psíquico y el modo como se construye la relación con el agresor. En la tabla 1 se presenta los rasgos correspondientes a los dos posicionamientos de la víctima reincidente identificados en los casos estudiados.

Tabla 1. Ejes del posicionamiento discursivo en los casos analizados

	<i>Ana</i>	<i>Paula</i>
Interjuego psíquico	-volición	+ volición
	indecisión	resolución
	egodistonia	egosintonía
Relación con el otro (agresor)	+anhelo	- anhelo
	dependencia	independencia
	límites borrosos	límites claros

Fuente: elaboración propia

El primer caso corresponde a una persona con poca o ninguna volición por modificar su situación actual y altos niveles de indecisión, lo cual repercute en una construcción egodistónica; además, frente al otro que le agrade, esta

persona se construye como alguien que espera que ese otro cambie y se convierta en el ideal que anhela; por otro lado, se muestra como dependiente de ese otro y no establece límites claros que lleven a frenar su conducta lesiva. Desde esta posición, el conflicto se mantiene vivo, y la rabia se convierte en el motor de acciones violentas que impiden un desempeño cotidiano armónico.

En contraste, el segundo caso refleja una construcción egosintónica, producto de querer conscientemente modificar su situación (alta volición y resolución). Desde este posicionamiento, el agresor es construido como alguien frente a quien no se plantea expectativas de que cambie su conducta, por lo que el anhelo ya no está presente. Asimismo, la persona se construye como independiente (emocional y económicamente) de su agresor y como alguien que traza límites claros en su modo de relacionarse con ese otro, lo cual permite que el conflicto externo pueda ser neutralizado con apoyo judicial. Como en este caso no se encuentra deseo de prolongar el conflicto, la tranquilidad pasa a ser el motor de una condición diferente de vida.

Todo esto nos permite concluir que, ante circunstancias similares, el posicionamiento de cada persona incidirá sobre el modo como decodifica y representa su realidad, que es construida dinámicamente en consonancia con las decisiones que esta persona toma diariamente. En consecuencia, promoviendo un proceso de elaboración interna que conduzca a una representación diferente de la víctima reincidente, con niveles más altos de volición, resolución, independencia y trazado de límites, puede contribuirse a que las personas sean más capaces de manejar sus emociones y de conducir sus vidas de modos que les ofrezcan satisfacción. Lo anterior no solo disminuirá el conflicto interno, sino que repercutirá también en una modificación de la relación con el agresor. Esto puede abrir la puerta a modos de convivencia que promuevan la pacificación de los conflictos, primero los intrapsíquicos, y como consecuencia natural, los externos, que también responden al mismo tipo de construcciones dinámicas que tejemos en la interacción y reflejamos en nuestro discurso.

Referencias

- Andreouli, E. (2010). Identity, Positioning and Self-other relations. *Papers on Social Representations*, 19(1), 14.1-14.13. <https://psr.iscte-iul.pt/index.php/PSR/article/view/391>
- Arias, A. (2012). Teoría crítica y derechos humanos: hacia un concepto crítico de víctima. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 36(4), 31-60. http://dx.doi.org/10.5209/rev_NOMA.2012.v36.n4.42298
- Davies, B., y Harré, R. (1990). Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20(1), 43-63. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-5914.1990.tb00174.x>
- De Fina, A. (2003). *Identity in narrative: a study of immigrant discourse*. John Benjamins.
- Domínguez, C. (2005). *Sintaxis de la lengua oral*. Universidad de Los Andes.
- Farrell, G. y Pease, K. (2012). Repeat Victimization. *Encyclopedia of Criminology and Criminal Justice*. Springer.
- Freud, S. (1986a). *Trabajos sobre técnica psicoanalítica*. Amorrortu. (Obra original publicada en 1911).
- Freud, S. (1986b). *El Yo y el Ello*. Amorrortu. (Obra original publicada en 1923).
- Harré, R. y van Langenhove, L. (1999). *Positioning Theory: Moral Contexts of Intentional Action*. Blackwell.
- Holstein, J. A. y Miller, G. (1997). Rethinking Victimization: An Interactional Approach to Victimology. *Social Problems in Everyday Life: Studies of Social Problem Work*. JAI.
- Jørgensen, M. y Phillips, L. (2002). *Discourse Analysis as Theory and Method*. Sage.
- Lanm, D. (2005). Analyzing Repeat Victimization. *Pop Center. Tool Guide*, (4). http://www.popcenter.org/tools/repeat_victimization/1
- Leisenring, A. (2006). Confronting "Victim" Discourses: The identity work of battered women. *Symbolic interaction*, 29(3), 307-330. <https://doi.org/10.1525/si.2006.29.3.307>
- Moreno, A. (2006). *El método de historias de vida. Comportamiento Humano*. Trillas.
- Rojas, T. (2018a). Aproximaciones al funcionamiento psíquico y responsabilidad de la víctima reincidente. Análisis de contenido. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. 21(1), 334-354. <http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol21num1/Vol21No1Art18.pdf>
- Rojas, T. (2018b). *Estadística general de personas atendidas en el departamento de Psicología Forense del Servicio Nacional de Medicina y Ciencias Forenses (Mérida) [No Publicado]*. Senamecf.

Sassenfeld, A. (2011). Afectos, vínculo y desarrollo del self. Clínica e Investigación Relacional. *Revista Electrónica de Psicoterapia*. 5(2), 261-294. http://www.psicoterapiarelacional.es/Portals/0/eJournalCeIR/V5N2_2011/3_A-Sassenfeld_Afecto-vinculo-desarrollo-Self_CeIR_V5N2.pdf

Stern, D. (2004). *Partners in Thought: Working with Unformulated Experience, Dissociation, and Enactment*. The Analytic Press.

Summers, F. (1999). *Transcending the Self: an Object Relations Model of Psychoanalytic Therapy*. The Analytic Press.

**Parte III. Gestión de conocimiento
como medio de diálogo entre actores diversos**

CAPÍTULO VIII

El interlocutor competente para programas dirigidos a la reconciliación, el perdón y la paz

Ondina Beatriz Rodríguez Briceño¹

Resumen

Acompasar las colaboraciones dentro de un espacio de diálogo académico, científico y crítico en su intencionalidad textual y discursiva para la constitución en el ámbito investigativo de pedagogías de la armonización conceptual en contexto, es una acción formativa que como reflexión conjunta permitirá construir redes de conocimiento actualizadas de modo colaborativo, a fin de fortalecer la conciencia de implicación en el contexto de la comunicación especializada en la generación de reconciliación, perdón y paz. Se quiere con esto, tratar con efectividad los lugares subjetivos, físicos y culturales habitados por los actores afectados por la violencia, sujetos en cuyo registro de vida se encuentran las experiencias de tantos conflictos presenciados en el mundo. Por el carácter de esta problemática, este trabajo responde revelando algunos elementos fundamentales para pensar en un interlocutor competente (IC) que puede asistir en los escenarios donde tengan presencia las víctimas, los victimarios y diversos representantes de instituciones vinculadas y vinculantes en este mismo contexto. El desarrollo de los principios generales que se abordan en este trabajo atañen a cuatro acciones iniciales del sujeto epistémico propias de la estelaridad: intersección, inmersión, conciencia creativa situacional y proyección, en este caso propiciadas por una mirada de cruce semilingüística.

Palabras clave: sujeto epistémico; interlocutor competente; competencia lingüística

¹ Licenciada en Letras mención Historia del Arte. Magíster Scientiae en Filosofía, doctora en Lingüística, Universidad de Los Andes. Posdoctorado en Ciencias Sociales, Universidad Central de Venezuela. Profesora jubilada colaboradora actual de la Escuela de Letras. Facultad de Humanidades y Educación, Universidad de Los Andes. Coordinadora del Grupo de Acciones de Formación GIAF, del CDCHTA, Mérida, Venezuela. Correo electrónico: ondroduig@gmail.com

Introducción

Acompasar las colaboraciones dentro de un espacio de diálogo, académico, científico y crítico en su intencionalidad textual y discursiva para la constitución en el ámbito investigativo de pedagogías de la armonización conceptual en contexto es una acción formativa que como reflexión conjunta permitirá construir redes de conocimiento actualizadas de modo colaborativo, a fin de fortalecer la conciencia de implicación en el contexto de la comunicación especializada en la generación de reconciliación, perdón y paz. Se quiere con esto, tratar con efectividad los lugares subjetivos, físicos y culturales habitados por los actores afectados por la violencia, sujetos en cuyo registro de vida, se encuentran las experiencias de tantos conflictos presenciados en el mundo. Por el carácter de esta problemática este trabajo responde revelando algunos elementos fundamentales para pensar en un interlocutor competente (IC) que puede asistir en los escenarios donde tengan presencia víctimas, victimarios y diversos representantes de instituciones vinculadas y vinculantes en este mismo contexto.²

La contribución suma a esta empresa el ejemplo de cómo tal objeto (IC) surge de una marca investigativa procesual que denomino y desarrollo actualmente bajo la expresión *investigación estelar* (Rodríguez, 2015) una mirada de la realidad comprendida en su constitución histórica desde los últimos aportes y desarrollos de la física, naturaleza de una realidad que no puede entonces, establecerse como si se tratara de una situación completamente “dada”.

El desarrollo de los principios generales que abordo en este trabajo atañen a cuatro acciones iniciales del sujeto epistémico propias de la *estelaridad*, a saber: intersección, inmersión, conciencia creativa situacional y proyección, en este caso propiciadas por una mirada de cruce semilingüística, que se vuelve constituyente de la importancia de la modalización de este interlocutor competente y su actuar para que, en una puesta en discurso (en espacios de conflicto o postconflicto), pueda actualizarse a través de los distintos y posibles roles y actos, pero además, construir desde una semántica profunda la transformación de la disforia social. El aparecer de la figura de este interlocutor

² Esta contribución forma parte de los resultados parciales del Proyecto AA del Grupo de Investigación Acciones de Formación (GIAF) intitulado: La generación y gestión de conocimiento en el contexto de las humanidades digitales, con financiamiento del Consejo de Desarrollo Científico Humanístico Tecnológico y de la Artes CDCHTA de la Universidad de Los Andes Mérida, Venezuela.

proviene de este modo desde las afecciones del sujeto y la asunción de la cuestión aquí propuesta.

8.1 Intersección e inmersión

La investigación estelar se sustenta en un estado de intersección que se muestra en el movimiento del sujeto cognoscente. El desplazamiento revela para él una situación a propósito de los cruces que van apareciendo en una proyección temporal indagatoria dirigida hacia el futuro. Si los tres elementos mencionados pueden comprenderse por la topología, la temporalidad y el sujeto, estos pueden considerarse en la dinámica propia, intero y exteroceptiva, de una condición que será eminentemente inmersiva, de aquello que las vías del medio externo informan e involucran a los sentidos visión, audición, olfato, gusto y tacto (exteroceptivas), de la capacidad de entendernos como individuos (interoceptivas) y de las vías propioceptivas que hablan del cuerpo en movimiento.

El movimiento es el sentido dinámico que permite el estado de intersección y cruce, quiere decir, el hallazgo y, en primer término, un sujeto que se encuentra en una situación de cruce. Con esto se puede pensar que una proyección adecuada por una relación interdisciplinaria o intermedial es sinónimo de lo descrito, y, sin embargo, este cruce postulado, como impronta de un diseño para una realidad básica e hipotética solo resulta un paisaje contemplativo, y solo se podría considerar en un estado de ideación. Hay así una gradación que distingue la situación estelar que le hace distinta a un constructo precavido de variables seleccionadas a la carta como una realidad estática y artificial para un modelamiento más del mundo. Aclarado esto, la investigación estelar deja de ceñirse al diseño de un objeto, y a un diseño cuya finalidad y fin último serán la verificación de esa entidad existente, sea inteligible o sensible. El investigador deja de ser testigo de lo que existe, y en la condición de movimiento es *index* de una presencia cognoscitiva configurada en la situación investigativa, que le revela las posibilidades de proyección multidimensional de la realidad precisamente, tal como se afirma, desde un acto de inmersión en la misma. Este es el territorio fundante en que se muestra el siguiente sistema abierto de cruces para el caso del interlocutor competente.

8.2 Conciencia creativa situacional y proyección

En tanto que el investigador se desplaza, el movimiento crea una situación que no puede sino revelarse a través de este sujeto y de atrapar en esta

conciencia de ver aquello que le intersecta y que se convierte en un punto de equilibrio. Aquello que le disipa y busca una nueva forma para alcanzar un nuevo orden, otro nuevo punto. De estos puntos surge la proyección de un objeto teórico, en este caso, con posibles condiciones de ser reflejado (en un sentido poético) como luz en la realidad.

8.3 Acción dialogante

¿Dónde, cuándo y qué hace un interlocutor? La pregunta es esencial dado que expone abiertamente a un humano en una experiencia dialógica desarrollada en la doble perspectiva, inter e intra personal. Desde una relación que pasa a ser condición existencial que encamina y que saca a la vida misma de la separatividad de los hombres, esto es, que "el hombre es en tanto que es relación". Tomemos de este modo, la intencionalidad de una filosofía que, atravesada por el sentido del amor, no pase a instituir o sustituir a Dios o creencia alguna por el hombre (materialismos, existencialismos) y en este sentido, asumir que el diálogo acontece en la vida humana, ese momento en el que el hombre escucha, es capaz de hacerlo y es capaz de responder a esa palabra. Esto sería de esta forma porque todo diálogo resultaría un lugar de manifestación del ser y no solo de aquella manifestación del logo (Arroyo, 2007). En virtud de esto, el diálogo también es un proceso impregnado de su forma activa en la que se actualizarán distintos hechos semióticos (de significación) y de dimensiones sociales, con distintas cuestiones pragmáticas según sea su naturaleza.

Y es que son varios los sujetos que están llamados a esta existencia, que estará dotada de un funcionamiento comunicativo (alternancia, intervenciones, temas, turnos, concurrencia de varios sujetos, contexto, roles, estructuras retóricas, entre otros elementos). Pero que surge de lo fundamental, de una voluntad de este hacer en el cual se sumerge la intencionalidad del ser. Estoy de acuerdo en este caso con asumir que este programa que narra como sujeto se convierte en este "establecerse" ante otro, y justo es el diálogo una modalidad por la que este hombre construye episteme, si en esto no discutimos, pero en realidad muestra en el horizonte de su proyección, la propia afectividad humana.

Así pues, tratándose del decir y del hacer este sujeto que llamamos interlocutor competente (IC) en su rol se muestra como un sujeto que enuncia además de sí mismo, aspectos del mundo; él es un sujeto del decir (su hacer es "decir"), y por tanto actúa como ese sujeto que construye enunciados sobre el

mundo y sobre otros sujetos y sus acciones en este mundo. En estas dos grandes responsabilidades se basa su razón de existir y, precisamente, en este contexto, se piensa que él puede manifestar y proyectar de distintos modos, un estado de la realidad, en la plena conciencia de su cualidad, distinguida por una competencia lingüística, una competencia comunicativa y modal.

8.4 Competente, hábil, en potencia y en acto

En este punto de cruce, se trata sobre la habilidad que respalda en el hombre todas y cada una de las acciones que plantea, la acción y su ejecución (*performance*), que como interlocutor hará desde el uso que él como hablante hace de su lengua, de cómo es su elocución, la coherencia y el tratamiento de los contextos citados en la enunciación y en el enunciado.

Aquí en detalle está, por ejemplo, cómo se pone en discurso una relación de este sujeto enunciador y estos sujetos del enunciado, estos sujetos que van apareciendo proyectados en esta construcción que él hace en su acto, en su respuesta, en sus interrogantes, en su cualificación de las realidades tratadas. Y esta proyección intrasubjetiva e intersubjetiva no es por tanto una construcción fácil, hay en ella una articulación de sentido para todos los sujetos y contextos que aquí aspiran alcanzar la proyección de la unidad, la salida, la solución, el estado deseado.

También es en esta relación de sujetos en la cual el enunciador se ve modalizado por distintas categorías: el deber, el querer, el poder, el saber, el ser, y en esta relación se reconocerán los aspectos marcados por esta modalización, a saber, la actitud del hablante, la competencia de los sujetos que se manifiesta en los enunciados, las acciones y la valoración que tienen los sujetos de los objetos proyectados; los valores en cada uno de los objetos y por supuesto, el valor de la relación entre sujetos; todo esto mediado en toda circunstancia en el discernir, en el juicio.

Si se retoma esta situación en sus posibilidades contextuales y pensamos en que nuestro miembro interlocutor debe pasar de construir enunciados meramente descriptivos a enunciados modales, es decir, a enunciados de implicación subjetiva y, tomamos el tema de la reconciliación, del perdón y la paz, entonces la actitud de los hablantes y del miembro interlocutor deben encaminarse hacia un estado de salida de la disforia.

8.5 Foria subyacente

La salida está dada en la proyección de la verdad, dirigida a un estado de cumplimiento de una promesa (la vida), al alimento de la esperanza (pulsión), la sensación del comprender y de la comprensión como un hecho fiable (entre hombres), al perdón y a los complejos mecanismos de la creencia que estén en este contexto, a la aceptación de las diferencias y a la tolerancia.

La competencia de los sujetos debe encaminarse a un conjunto de acciones que proyectarían un trabajo conjunto por el cual pacificar, cuidar, salvar, mantener serían elementos constituyentes, y tal conjunto podría sostener el grado de duratividad de un estado de gobierno entre los hombres. La valoración de los objetos y el valor dado a la acción entonces construiría paz, libertad y justicia. Una situación y relación instalará de nuevo un *territorio* libre de violencia entre los hombres.

Se puede ver así lo que significaría la situación comunicativa y el acto de habla y el efecto de realidad que se construye; un efecto que se alimenta de la verdad, es lugar de la asertividad y de la acción pertinente. Un interlocutor competente trabajará para este sentido y esta significación. Y es en la medida en que la construcción de enunciados se encamine, de los enunciados descriptivos a una construcción que trate de objetos y significaciones modales, es decir, a enunciados transformadores de los sujetos, que se pasa de la objetividad a tratar valores de la subjetividad en lo que se revelará el sentido de libertad, el sentido del perdón y de justicia.

Este interlocutor como sujeto del decir es el interlocutor ideado, el sujeto que debe pensar lo que dice, saber cómo lo dice y para qué lo dice. Para ello se sirve de una competencia lingüística, es decir, un poder actuar lingüísticamente. También manejar una competencia comunicativa, es decir, poder y saber manejar los sistemas semióticos involucrados, los sistemas de la guerra, de la violencia, de la paz, de las víctimas, de la situación para vislumbrar en ellos las posibles salidas y las soluciones, los umbrales más allá de los dolores y las penas del hombre.

Ahora bien, actuar lingüísticamente establece un acto de producción y un acto de recepción e incorpora el denominado "saber expresivo" en un acto del habla que busca en su realización algo. La utilización del lenguaje y el alcance de los objetivos. Es sin dudas un acto que participa del significar y es constructor de sentido. Allí están, tanto la representación en sus contenidos, como la llamada al destinatario a través de la expresión de quien asume

y conoce en el lenguaje las funciones ya tratadas por distintos lingüistas como la función poética, metalingüística y fática –en la historia de la lingüística referidas en los desarrollos de Bühler (1979)–. Así mismo, llegando a enunciados que describen acciones del locutor o el cumplimiento de acciones, o que constatan y describen los acontecimientos (en la misma historia los desarrollos de Searle (1986) sobre los actos de habla). En un acto de habla se articulan y combinan sonidos en la medida en que aparece la evocación de las nociones que allí están representándose, la enunciación que ocurre es un acto en sí mismo, y para esto se hallará para lo que sirve. Y no solo hay pues una expresión corporal, llena de gestos y acciones que harían de medio para la proyección de los sentidos; está la expresión por la cual el hablante intenta producir efectos, por los que llevará al oyente (víctima) a reconocer en él el valor de esta intencionalidad a través de la cual, el mismo uso social del lenguaje ampliará la comprensión del contexto y sus dificultades de vida, y pasaría de sus abismales aspectos provenientes de la violencia y la guerra, es decir, de sacarlo de estas luchas instaladas por el poder, al equilibrio, la justicia y la emancipación. Y lo hará con una competencia modal que está sustentada en esta cualificación y en las estructuras profundas de sentido sin las cuales no podría darse tanto una competencia comunicativa de sentido y un actuar lingüístico, anteriormente referidas.

La semiótica ve en esta estructura profunda que este interlocutor puede manejar el paso de la disforia a la euforia. Puede instituir una narrativa y discursivizar contenidos de valor positivo para los sujetos implicados, y esto sucede en los enunciados y en los actos de habla.

Pasar de la disforia que refleja el mundo de la víctima en su relación con la vida, con el sentido de la vida, a la conjunción con un posible estado de paz, vida y justicia, hasta propiciar una marca positiva de conjunción entre este miembro social con este sentido de verdad y de promesa y, sobre esto, configurar el espacio de la reconciliación. Esta sería la llamada para este interlocutor competente. Por supuesto este paso de la disforia a la euforia está impregnado por el sistema de las creencias que difiere en algunos contextos, existe el perdón, la redención, la compasión, por ejemplo. Entonces el sistema de creencias va a marcar este tránsito y esta transformación de sujetos que es lo que se buscaría en este interlocutor.

Así el sentido se manifiesta en dos niveles, el directo y el profundo. Se busca entre ambos construir en la comunicación una representación

o materialización de un estado de vida que permita tratar las condiciones, la naturaleza de las relaciones humanas.

Sin duda, los contextos bélicos y los territorios del poder están impregnados de significaciones que han sido posibles por actos de crueldad sintetizados a través de la palabra y que indudablemente han incidido en los estados mentales y con esto se ha permitido socavar el ámbito de la creencia y pulsión de la vida. Entre las palabras y la manifestación del mundo, sin embargo, camina el humano ajustando la visión de una realidad representativa de la verdad y comprometido con ella. Podríamos hablar entonces de transumbrales (religiosos y sagrados), comprendiendo que la coherencia de la realidad solo es posible tejérla reconociendo lo sagrado como una experiencia de la realidad; que puede traducirse en el sentimiento –“religioso”– de lo que religa a los seres con las cosas. De ahí que los conflictos puedan traducirse en la negación de lo sagrado, como ocurre en el totalitarismo. Es decir, que el diálogo instalaría este religar y este trascender que sería en términos de Basarab (1996), reconocer en este interlocutor un manejo de sentido que se sustenta en un doble movimiento de trascendencia inmanente e inmanencia trascendente sin reducciones; aparecería en él un espacio, una figura de conciliación. Esto resulta interesante pues este sujeto estaría a cargo de programas para la salida de las guerras, siendo un actor en este movimiento entre realidades y percepciones a través de una intervención como sujeto competente que vendría a instalar y a señalar la factibilidad de un nuevo hombre.

Referencias

- Arroyo, L. (2007). La antropología dialógica en la historia de la filosofía. *Thémata. Revista de Filosofía*, (39), 301-307 http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/11703/La_antropologia_dialogica.pdf?sequence=2
- Basarab, N. (1996). *Transdisciplinarietà*. Du Rocher.
- Bühler, K. (1979). *Teoría del lenguaje*. Alianza Universidad.
- Searle, J. (1986). *Actos de habla*. Cátedra.
- Rodríguez, O. (2015). *TransHistoriadelArte. Trans imaginación intersección disciplinarietà Ejercicios. Ensayo Crítico (ilustrado)*. Universidad de Los Andes.

CAPÍTULO IX

Armonización y homogenización conceptual. Violencia epistémica y literacidad crítica en la educación rural en México

César Correa Arias¹

Imagínalo, figúrate alguien que cultivara el francés. Lo que se llama francés. Y al que el francés cultivara. Y quien, ciudadano francés por añadidura, fuera por lo tanto un sujeto, como suele decirse, de cultura francesa. Ahora bien, supón que un día ese sujeto de cultura francesa viniera a decirte, por ejemplo, en buen francés: No tengo más que una lengua y no es la mía. Y aún, o además: Soy monolingüe. Mi monolingüismo mora en mí y lo llamo mi morada; lo siento como tal permanezco en él y lo habito. Me habla. El monolingüismo en que respiro, incluso, es para mí el elemento. No un elemento natural, no la transparencia del éter, sino un medio absoluto. Insuperable, indiscutible: no puedo recusarlo más que al atestiguar su omnipresencia en mí.

Jacques Derrida.

El monolingüismo del otro. 1996.

¹ Licenciado en Educación Musical, UNAC, Medellín, Colombia. Magíster en Educación con énfasis en Proyectos sociales, Pontificia Universidad Javeriana, Colombia. Doctorado en Ciencias de la Educación, Université de Toulouse Le Mirail II (Jean Jaurès), Francia. Profesor investigador titular de tiempo completo, Universidad de Guadalajara, Jalisco, México. Miembro del grupo de investigación: Actores, Cambio Social e Instituciones. CA-409. Universidad de Guadalajara, México. Grupo de investigación en Innovación y Desarrollo Educativo Inclusivo (IDEI), Universidad de Málaga, España. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, México. Nivel II, Guadalajara, Jalisco. Correo electrónico: cesar.correa@cucea.udg.mx; cesarca@hotmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3085-2725>

Resumen

El presente trabajo pretende explicar las bases de una violencia epistémica en el cruzamiento de la configuración histórica de las normales rurales en México y las demandas de las políticas educativas actuales, apoyándose en el concepto de literacidad crítica y el de construcción epistémica, a la par de confrontar los conceptos de armonización, homogenización y normalización conceptual. Entre las conclusiones se destaca que las escuelas normales rurales poseen la tarea de restituir la creación de sus propios textos, de acogerlos desde una recepción dialógica, de configurarlos, reconfigurarlos e innovarlos de acuerdo con sus propias necesidades y a una visión de futuro justa, participativa y compartida. El gobierno mexicano deberá detener su sostenida violencia epistémica de homologación y normalización para generar un cambio sustancial en la educación en el campo y honrar los logros de una educación socialista y democrática.

Palabras clave: literacidad crítica; construcción epistémica; armonización conceptual.

Introducción

Comunicar nuestro pensamiento o dar recepción al de otros constituye un ejercicio de obstinación y de acogida. Dada la multitud de categorías que están en juego en el nacimiento de un texto que es comunicativo, es decir, cuya intención es, justamente, brindar un mensaje, hacer del proceso de volver público un texto la primera complejidad de su estructuración.

Contrario a lo que solemos pensar a menudo, la publicación de un texto, es decir, volverlo de dominio público, no es posterior a su propia construcción. El texto como un discurso que se fija en la escritura (Ricoeur, 1986), se construye a medida que pasa por la lectura y relectura de nosotros mismos y de otros, se nutre en el juego de la complementariedad dialogal de un tercero que da como resultado la reconfiguración del texto y hace de su autoría una exaltación de la comunidad. Así, para hacerse texto se requiere de la lectura de un otro que se antecede a un documento acabado y cerrado, y cuyo contenido no termina de leer porque ese ejercicio le demanda otras palabras de lo no dicho.

Lo anterior hace presente la cuestión de la autoría del texto. La etimología de "autor", de la voz latina *auctor*, significa fuente, origen y su sufijo *or*, denota agente o autor de la acción. El verbo *augere*, de donde proviene el vocablo anterior, significa aumentar, desarrollar, mejorar. El autor, por tanto, desde la voz latina indica fuente e instigador, promotor y quien autor-iza su uso. En

este último sentido, la locución de "autor" se aproxima de manera evidente al concepto latino de autoridad y de poder.

No obstante, la etimología griega del concepto de "autor" no existe como tal, sino desde la voz *συγγραφέα* o *sungrapheús*, que significa escritor, productor del texto, historiador e individuo que es parte de un contrato. Lo anterior hace que la concepción de la *polis* en la producción de un texto sea particularmente significativa. Mientras que, en la raíz latina, más común a nosotros, la autoría no es solo producción del texto, sino también la autoridad sobre él desde la raíz griega, contraria a toda posesión textual, sugiere un contrato con lo público.

Ahora bien, la acción de publicar un texto desde la voz latina se refiere al poder que tiene el autor sobre el texto cerrado y a la apología del mismo que deviene de ese acto fundacional. Por su parte, en la raíz griega, el texto fijado en la escritura se mantiene en la transición entre el acto de creación y la recepción en el dominio de lo público, para que el mismo sea completado por la *polis*, por la comunidad y que de allí devenga el autor.

Tomando partido por la raíz griega mencionada podemos afirmar que, en el proceso de publicar o volver público un texto, es menester la presencia de una "dialogicidad de la recepción". En el proceso de comprensión de un texto o de cualquier acción comunicativa se requiere, en primera instancia, conocer con mayor interés la lógica de la construcción que la construcción lógica del texto; en segundo lugar, se necesita la legitimación, en clave de diálogo, de un tercero (la comunidad), que siendo lector, reconoce la historicidad del sujeto productor del texto más que su autoría; y en tercer lugar, se precisa de una hospitalidad epistémica de la cual no puede ser inmune ningún texto, que nunca desnudo a los reflectores de lo público, posee también una intimidad que le es propia.

Reticente a la ligereza de comunicar todo a la vez, el texto demanda el ritual de la reflexión y la dialogicidad para desplegar las potencialidades de su estado de "lo público", de "publicarse". En la esfera pública griega el texto no pertenece exclusivamente a alguien. Nadie busca la autoría ni lo autoriza, más bien constituye un vehículo para la comprensión. Como producción polifónica el texto se pertenece, es todo movimiento, sentido y significación.

Por tanto, todo aquello que nos separa del diálogo con un texto se convierte en una violencia epistémica, desprecio del texto y del contrato social de su escribano y de la comunidad productora y lectora que lo ha producido. A la

par, evidencia la homogenización de conceptos bajo categorías tipificantes, tal como si el texto estuviera cerrado y muerto, custodiado para siempre en la soledad de las arbitrariedades o de una tradición teórica hegemónica. Podemos afirmar que se trata entonces, de un texto sin "mundo de la vida".

A riesgo de convertirse en un "monolingüismo del otro", bajo la marca indeleble de un autor célebre que autoriza el uso y la publicación de su obra para otros seres que viven de las citas de textos ajenos sin hacerlos suyos, se contraponen la recepción de un texto abierto que nos invita a la reflexión, a la *entextualidad*, la intertextualidad y la politextualidad, referentes que hacen de un texto apenas leído, una nueva oportunidad de interpretarlo, de saberlo y de hallar la intimidad de su verbo en su proceso de volverse público.

El presente trabajo pretende explicar las bases de una violencia epistémica en el cruzamiento de la configuración histórica de las normales rurales en México y las demandas de las políticas educativas actuales, apoyándose en el concepto de literacidad crítica y el de construcción epistémica, a la par de confrontar los conceptos de armonización, homogenización y normalización conceptual.

9.1 La Revolución mexicana, el origen y evolución de las escuelas normales rurales

Las escuelas normales se originaron en Francia en el siglo XVII, gracias a las acciones realizadas al interior en la comunidad de los Hermanos de Juan Bautista de La Salle, con el fin de asegurar una educación cristiana a los individuos más desfavorecidos en Reims. Al poco tiempo fueron ganando visibilidad en el resto del territorio francés y en los siguientes años se ubicaron en diferentes países, cubriendo hoy en día todos los continentes del planeta.

Bajo el principio de una comunidad educativa, a la par que se enseñaba a los niños diferentes aspectos escolares propios del currículo de la época, las Escuelas Normales Cristianas fueron especializándose en la formación de futuros maestros (La Salle, 1689).

En México las normales superiores fueron producto de los colegios de enseñanza mutua establecidos por la Compañía Lancaster en 1818, como una nueva forma de educación pública en México. Dicha compañía inició la administración de colegios públicos apenas terminando el régimen colonial, y rápidamente ganó el apoyo oficial en la gran mayoría del territorio mexicano, para lo cual, en 1842, logró ponerse a cargo de la Dirección General de

Instrucción Primaria en México. Por su parte, el gobierno mexicano reconoció la profesión de maestro como un título validado por estudios de pregrado hacia 1887, y en el mismo año se fundó la Escuela Normal Veracruzana en Orizaba, y la Escuela Normal para profesores en la Ciudad de México, sumando cuarenta y cinco escuelas normales en 1900, dedicadas a la formación de maestros.

La educación lancasteriana se fundamentó en la idea de la asistencia de estudiantes considerados "más capacitados", a otros que mostraban dificultades en sus estudios. Por un buen lapso de tiempo, esta forma de educación ganó el favor de las autoridades gubernamentales, que encontraron una forma ideal de ahorrar costos en la contratación de profesores, pero posteriormente, significó un aporte fundamental a la educación colaborativa. No obstante, al ingresar la "educación objetiva" de Johann Heinrich Pestalozzi en el sistema educativo en México, se terminó la presencia de la educación lancasteriana que había perdurado por cerca de cuarenta y cinco años en este país.

En el momento en que ocurren estos hechos se inició la Revolución mexicana. Conflicto armado de grandes proporciones entre 1910 y 1920, como contrapeso a los treinta años de permanencia del régimen dictatorial del General Porfirio Díaz Mori. Se trató de una crisis política que enfrentaba a las élites acomodadas en el poder y la insurrección de los campesinos, cobrando miles de muertes, pero igualmente, instaurando un gobierno socialista fincado en una reforma agraria con justicia y una educación para todos.

La Revolución mexicana llega a su fin con la promulgación de la Constitución de este país en 1917 y su implementación en beneficio de las comunidades más pobres en las siguientes dos décadas (1920-1940). En 1921, el gobierno del presidente Álvaro Obregón sustituyó el antiguo Ministerio de Instrucción Pública por la Secretaría de Educación Pública (SEP) encargando a José Vasconcelos su dirección. Vasconcelos orientó su gestión principalmente a la fundación de escuelas normales rurales, escuelas de artes y oficios, bibliotecas y un amplio programa de formación de maestros, que desde décadas atrás realizaba la Escuela Normal Superior de México. Lo anterior, debido a que para 1910, más del 80 % de la población de México vivía en zonas rurales (Inegi, 2018).

Las Escuelas normales rurales se originaron de la conjunción de las escuelas normales regionales y las escuelas centrales agrícolas a principios de los años veinte. Vasconcelos puso en marcha la primera campaña de alfabetización en México en áreas rurales. Sin embargo, en esta época no se contaba con personal capacitado para enseñar en el campo. Inspirado en

la comunidad católica de los frailes, Vasconcelos alistó a una gran cantidad de profesores laicos denominados "maestros misioneros", para que se desplazaran a estas localidades. Estos maestros se dedicaron a identificar hombres y mujeres jóvenes que tuvieran actitudes para la docencia y que al menos hubieran terminado el sexto grado de enseñanza básica. Los maestros misioneros se encargaban de formar a los nuevos profesores desde una orientación secular y socialista. Una vez logrado esto, se ubicaba un lugar geográfico con las mejores características y conjuntamente con la comunidad se erigía la escuela normal rural.

Al terminar este proceso, el maestro misionero se desplazaba a otra localidad para repetir el mismo procedimiento, dejando al nuevo maestro rural con un sueldo mensual básico limitado, para que se encargara de la escuela normal rural que se había fundado.

Las normales rurales nacieron sin planes específicos o programas académicos. Cada profesor y profesora debía ajustar el currículo a las necesidades y precariedades de la comunidad en cuestión. Las maestras tuvieron una valorada participación en la educación posrevolucionaria como agentes de cambio en la conformación de una sociedad democrática y autónoma (Civera, 2010). De esta manera, las escuelas normales rurales fueron denominadas como: *La Casa de la comunidad* y *Escuelas de Vida*. La base de toda la enseñanza se estructuraba alrededor de la comunidad.

Los profesores estaban comprometidos con una enseñanza para el bien común y el desarrollo de una comunidad sustentable. El currículo cubría no solo aspectos cognitivos, sino también actividades agrícolas y el desarrollo de oficios como plomeros, maestros de la construcción y la administración de la economía doméstica, esta última ofrecida solo para mujeres. En 1922 se creó la primera escuela normal rural en Tacámbaro, Michoacán. Fue una escuela mixta dedicada a la formación de maestros. Para 1931 ya existían dieciséis instituciones y en 1939, fueron treinta y seis escuelas de este tipo. La consigna de las escuelas normales rurales era: "traer educación a las poblaciones rurales más pobres, pero también combatir las injusticias sociales y mantener la dignidad de los pobres" (Civera, 2008, p. 38).

Los maestros egresados de estas escuelas adquirieron un compromiso social, cultural y político, con una conciencia crítica de las condiciones de su comunidad y se convirtieron en agentes culturales y educativos posrevolucionarios promoviendo proyectos sociales destinados a cambiar la situación precaria de las comunidades desfavorecidas. Su orientación socialista y

emancipadora apoyó la estrategia de Vasconcelos de conjuntar la reforma educativa y la reforma agraria en un solo proyecto social.

Empero, las escuelas normales rurales siempre estuvieron amenazadas por los grandes terratenientes debido a que, desde la revolución, habían perdido sus haciendas, constituidas por grandes extensiones de tierra, convirtiéndose en territorios ejidales donde se asentaron estas escuelas. Asimismo, fueron aborrecidas por la Iglesia católica, en tanto la educación laica amenazaba el control que ejercía la religión en todos los aspectos de la vida de las personas del campo. Los sacerdotes amenazaban excomulgar a las familias de los niños que se registraron en estas escuelas y se encargaron, a su vez, de difundir rumores de prácticas inmorales llevadas a cabo dentro de las escuelas normales rurales.

Hasta 1940 estas escuelas desarrollaron su trabajo en ocasiones con apoyos limitados del gobierno y en otros momentos, con los esfuerzos de las comunidades rurales. Sin embargo, las condiciones de las escuelas normales rurales decayeron considerablemente, hasta el punto de reducirse en un 55 % en todo el país durante los últimos setenta años, en razón de políticas públicas pilotadas por proyectos de modernización. Pero en lo sucesivo, el gobierno mexicano (que en la época posrevolucionaria las creó, dotándolas de una visión crítica y emancipadora), las traicionó y abandonó al restablecer las relaciones entre gobierno y terratenientes. Rápidamente, el gobierno, la clase social dominante y la Iglesia católica consideraron a los *normalistas*, comunistas apátridas y a las escuelas normales rurales como lugares indeseables donde se entrenan a "líderes rojos peligrosos".

La masacre de Tlatelolco de 1968 marcó un ataque directo, abierto y violento del gobierno al asesinar a trescientos cincuenta jóvenes estudiantes, según documentos desclasificados del Archivo de Seguridad Nacional de la Universidad George Washington (Allier Montaño, 2009). Una revuelta estudiantil comenzó en julio de ese año, convirtiéndose en un movimiento de protesta social contra la represión gubernamental. En 1969 el presidente mexicano Díaz Ordaz cerró quince escuelas normales rurales de las veintinueve existentes en el país.

Desde los años setenta la información disponible acerca de estas escuelas proviene principalmente de fuentes periodísticas, sin embargo, las fuentes se han restringido a los conflictos entre los estudiantes de estas instituciones y la fuerza policíaca del gobierno mexicano, en detrimento de la complejidad de sus condiciones sociopolíticas y educativas. Las políticas educativas adop-

tadas por el gobierno mexicano en los años ochenta y noventa erosionaron significativamente el presupuesto destinado al soporte de estas escuelas, brindando un escaso apoyo administrativo, académico y ético-político.

Hoy en día, las restantes diecinueve Escuelas Normales Rurales en México se enfrentan a su extinción y a una creciente violencia del gobierno hacia los estudiantes. El punto culminante de este conflicto se evidenció en la desaparición de cuarenta y tres estudiantes de la Escuela Normal de Ayotzinapa, el 26 de septiembre de 2014, en Iguala, estado de Guerrero, a manos de la policía local junto con grupos de la delincuencia organizada, con la complacencia del gobierno municipal, las autoridades estatales y federales y el ejército mexicano.

9.2 La literacidad crítica en la construcción de lenguajes biopolíticos

Los conceptos de literacidad y alfabetización han generado diversos debates a través del tiempo, específicamente dentro de la pedagogía crítica y la sociología de la escuela (Freire, 1970; Giroux, 2003; McLaren, 1989). Los procesos de alfabetización respondieron a una política distributiva extensa de los gobiernos latinoamericanos para brindar un mensaje de democratización de la educación. A pesar que estos programas estuvieron dirigidos, en su mayoría, a poblaciones rurales con escasos recursos, su orientación primera no respondía significativamente, a un ideal de mejora social, sino a la homogenización de saberes en las polaridades del campo y la ciudad.

La alfabetización en zonas rurales guiada por políticas distributivas logró, no en pocas oportunidades, efectos contrarios al ideal de una autorealización y autonomía de los sujetos y a la construcción de un pensamiento crítico, debido a que las nuevas capacidades no resultaron aplicables a las necesidades más sentidas de sus comunidades de origen. Pese a esto, fueron relevantes los logros en el Brasil bajo un modelo de alfabetización heurística orientada por la pedagogía de Freire (1970), específicamente en los procesos de socialización y la reivindicación de los sujetos en el campo. Lo anterior, produjo una transformación dialógica-política y crítica en estas comunidades facilitando el paso de una alfabetización instrumental a una literacidad crítica, proceso que ha sido reprochado por los gobiernos de derecha y los movimientos neoliberales.

La alfabetización de la nueva izquierda, influida por la teoría radical de la sociedad en sus distintas formas (teorías feministas, posmodernas, poses-structuralistas, poscolonialistas) están siendo atacadas en la actualidad por

críticos conservadores, quienes aducen que se trata de un nuevo recurso para subvertir la neutralidad política y el desinterés ideológico que, según ellos sostienen, la empresa de la educación debería poseer. Por supuesto, el verdadero temor aquí es que el llamamiento de los teóricos críticos, y de quienes están comprometidos en la pedagogía crítica a reformular los códigos culturales, políticos y sociales, y las normas de privilegio de la sociedad dominante, amenace las fronteras lingüísticas, académicas, raciales y de los sexos que actualmente existen en la sociedad en su conjunto (McLaren, 1989, p. 3).

En este sentido Barton *et al.* (2000), aseguran que la literacidad debe comprenderse como “un conjunto de prácticas sociales que vinculan eventos mediados por textos escritos” (p. 29). De igual manera, la literacidad se refiere al desarrollo de capacidades que se relacionan con la incorporación de símbolos, signos, imágenes, formas y en general, todos aquellos textos que hacen parte de una cultura vernácula en diálogo abierto con otras culturas.

Desde una visión cultural, López y Pérez (2013), declaran que “si literacidad alude a las actividades que realizan las personas cuando leen y/o escriben, las culturas escritas indican los contextos en los que participan las personas cuando leen y/o escriben mediante prácticas de literacidad particulares” (p. 34). De una manera más amplia, Cassany (2009) vincula una postura sociológica de una literacidad crítica, al afirmar que la literacidad se refiere al dominio y el uso del código alfabético, la construcción receptiva y productiva de textos, el conocimiento y el uso de las funciones y los propósitos de los diferentes géneros discursivos de cada ámbito social, los roles que adoptan el lector y el autor, los valores sociales asociados con estos roles, que incluyen la identidad, estatus y posición social, y el conocimiento que se construye en estos textos y que circula en la comunidad, y la representación del mundo que transmiten (p. 47).

No obstante, a todas estas definiciones se debe sumar la simbiosis que existe entre la narratividad, como modo de fijar textos desde el mundo de la vida y de la literacidad como una postura biopolítica del acto de comunicar. A esto se suma el arribo a acuerdos sobre conceptos, términos y concepciones. Se trata pues, de una expansión de sentido, entre saber leer “en y con el mundo” y dialogar con otros a través de historias sobre el mundo de sus vidas.

La narratividad construye la historia como diálogo-puente entre esta y la literacidad crítica. La dialogicidad se define como aquella capacidad socio-cognitiva para consensar conceptos, categorías e ideas de manera argumentativa y crítica con otros individuos sobre la base de una hospitalidad

epistémica. Esta forma de diálogo abierta no es esencialmente apologética con referencia a una posición particular, sino un lugar de expansión semántica dentro de la cosmogonía de los sujetos. Dialogamos no solo con el fin de defender una postura propia, privativa o ajena, sino también para estructurar nuestra relación con otros sujetos mediante una “conciencia oral”.

Los nuevos estudios de literacidad (NEL), se focalizan en perspectivas socio-culturales y antropológicas que integran la vida de los sujetos y su relación con las fuentes, recursos y prácticas de literacidad (Correa, 2017; Aguilar, Ramírez y López, 2014). Por tanto, la literacidad se encuentra estrechamente relacionada con una intención pedagógica que vincula el cultivo de la vida política, la construcción, configuración y refiguración de la comunidad y el fomento a la autorealización de las personas. De acuerdo con Giroux (2003):

Una vez establecida la naturaleza afirmativa de una pedagogía semejante, resulta posible que los alumnos, en especial aquellos que tradicionalmente carecieron de voz en las escuelas, aprendan las aptitudes, el conocimiento y los modos de indagación que les permitirán analizar críticamente, el papel cumplido por la sociedad actual tanto en la formación como en la frustración de sus aspiraciones y metas. Por otra parte, es importante que esos alumnos afronten lo que esta sociedad ha hecho de ellos, la forma en que los incorporó material e ideológicamente y lo que necesitan afirmar y rechazar en sus propias historias a fin de comenzar el proceso de lucha en pro de una existencia autogobernada (p. 101).

9.3 Controversias entre la armonización y la violencia de la homogenización y normalización conceptual en las normales rurales en México

La literacidad crítica tiene como propósito el cultivo de las formas de comunicación política (en su sentido amplio) escrita y oral “en” y “con” el mundo de la vida, el desarrollo del pensamiento epistémico es tributario de este proceso anterior. Pensamos de manera epistémica porque somos capaces de construir textos abiertos que, lejos de defender teorías y normas cristalizadas por el poder de la “autoría” y “autoridad” de algunos otros “autorizados”, muestran la forma argumentativa, autónoma y crítica en que edificamos y experimentamos discursos al interior de “los mundos de la vida”. Los textos abiertos que produce el pensamiento epistémico se incorporan en la comunidad a la manera de conocimientos y de estilos de vida

(*ethos*), gracias a una necesaria recepción dialógica y a una dialógica de la recepción como componentes de la hospitalidad epistémica.

La publicación de un texto (volverlo público), desde la homogenización y la normalización representa el acto fundacional de la clausura de un texto. Si bien la homogenización requiere de una arbitrariedad cultural para justificar la acción, la normalización, más allá de esto, utiliza el poder de la norma para obligar. Ponerse de acuerdo en la homogenización y la normalización en la producción y publicación de un texto, de un enunciado, de una aseveración se limita a un resultado: el texto, la obra, la norma y el autor.

En un pensamiento epistémico la producción de textos y las narraciones orales que se fijan de la pluma al papel, del pincel al cuerpo, del cincel a la roca, de la argamasa a la fortaleza, del verbo al estrado, de la intimidad a los labios, de la experiencia a la escuela, al campo, a la urbe, entre otros, dejan rastros indelebles en la generación de conocimiento que no es impuesto por la tradición, la homogenización o la normalización de estilos, conductas y tiempos, sino por un proceso de recepción, configuración, reconfiguración e innovación de los términos con los cuales negociamos significados y sentidos. El pensamiento epistémico es la base de toda armonización conceptual y categorial. Por lo tanto, la literacidad crítica requiere del pensamiento epistémico para evadir toda violencia impuesta al momento de la construcción del diálogo argumentativo. De esta manera, la armonización conceptual y categorial podrá orientarse a la toma de acuerdos y de consensos sociales.

Contrario al acto fundacional de la homogenización y normalización como forma de comunicar la experiencia humana, la armonización consiste en un proceso de innovación participativa por la cual, el texto ingresa al dominio público. Alcanzar un acuerdo mediante la armonización representa una potente didáctica de lo social para encontrar sentidos y significados conjuntamente construidos por la comunidad de interés.

El proceso de armonización de términos, conceptos y categorías constituye aprender a leer al otro y dejarse leer por otros desde una mirada sociopolítica, para generar una recepción dialógica, una hospitalidad epistémica y un acuerdo crítico consensado entre todas las partes de la comunidad. Dicho esto, el texto deberá construirse en sus primeras y finales palabras (construido, configurado y reconfigurado), desde el dominio público, es decir, de manera participativa.

Las escuelas normales rurales posrevolucionarias fueron creadas por el gobierno mexicano sobre la base de un sujeto crítico y emancipado. No obstante, estas instituciones educativas han enfrentado, desde la década de 1940, una sistemática violencia epistémica (sociopolítica) proveniente de la homogenización de términos y categorías sociales. La satanización de las normales rurales por la Iglesia católica o la indiferencia actual del Estado mexicano desarrollista, moderno y neoliberal, y la usura y explotación del campo de los terratenientes y empresarios constituyeron una cultura dominante que les ha brindado a la categorización a los normalistas de sujetos comunistas, rojos, anarquistas, peligrosos, delincuentes, entre otros. Lo anterior ha cegado todo origen histórico, sociopolítico y cultural de estas instituciones.

Aledaño a esto, se ha generado a partir la década de los años ochenta, una normalización desde las políticas educativas desarrolladas a partir del proceso de Bolonia y los imperativos del capitalismo académico, que han afectado de manera negativa todos los niveles educativos y de manera más profunda a las escuelas normales rurales.

Sin duda, las bases políticas de la emancipación de las normales rurales de los años sesenta no son las mismas que en el final de la segunda década del siglo XXI, no obstante, permanecen categorías epistémicas como pensamiento crítico, autonomía, diálogo, entre otras, que son fundamentales para la armonización o consenso conceptual, o en otros casos, para homogenizaciones y normalizaciones conceptuales que generan una erosión tanto de su tejido social como académico.

Dentro de los procesos de homogenización en las escuelas normales rurales se pueden observar testimonios que reflejan los sedimentos de esta violencia causada por las nuevas políticas educativas, pero también, la herencia crítica posrevolucionaria, como en el caso de este estudiante de la Escuela Normal Rural de Atequiza (ENRA), en Jalisco:

Es difícil ver el gran compromiso que se debe tener al estudiar y luego trabajar en una normal rural, y no muchos lo tienen. En parte por el miedo por las medidas del gobierno. Las relaciones no son buenas, y nos muestran como personas que no somos. Pero dentro de la Normal es diferente, la comunicación entre docente-alumno es muy buena. Recuerdo que la primera clase, el diálogo con la maestra fue muy favorable ya que se mostraba segura al momento de impartir su clase, lo que te da la seguridad de tener un nuevo conocimiento, no como en algunos casos que el maestro se muestra duro y estricto, lo que genera miedo o inseguridad. Con esta profesora es fácil llegar a acuerdos, te brinda la confianza

necesaria para así poder buscar siempre nuestro progreso académico. Para fomentar el pensamiento crítico busca impartirnos actividades donde nos ayudaran a discernir y analizar los razonamientos, conocimientos y competencias que ella misma nos imparte, por medio de debates e investigaciones en las cuales se podían analizar temas en polémica para después comentarlos en la clase y hacer evaluaciones ante los casos ya mencionados. Al momento de opinar algún punto de vista, la maestra lo toma de manera positiva. Puede que no esté en acuerdo, pero siempre respeta mi punto de vista, escuchándolo y algunas veces apoyándolo, al igual que al momento de consensar o tener un disentimiento se muestran de la mejor manera siempre teniendo en cuenta el progreso académico (María, estudiante ENRA).

Se puede percibir en la cita de esta estudiante la homogenización categorial de sujetos peligrosos, la conciencia de la necesidad del desarrollo de un pensamiento crítico y la sedimentación de componentes del proceso de Bolonia evidenciado por el término de las competencias. Así mismo, se produce otro tipo de violencia epistémica a nombre de la normalización. La Reforma educativa del sexenio 2012-2018 ha generado una distorsión en la naturaleza y objetivos sociales de las normales rurales. El fragmento del Acuerdo 05.02.18 por el que se expiden las normas para el ingreso, promoción y otorgamiento de estímulos del personal académico en las escuelas normales y demás para la formación de maestros de educación básica dependientes de la Secretaría de Educación Pública evidencia esta violenta normalización:

Hoy más que nunca, la existencia de maestros competentes que dominen las disciplinas que imparten y los métodos pedagógicos que ponen en práctica, es necesaria para la realización de los educandos en los contextos local y global en los que han de desenvolverse. Los retos que se plantean, actualmente demandan realizar una selección del personal docente a partir del mérito, a fin de asegurar que sean los mejores quienes se encuentren al frente del salón de clase. Así, las escuelas normales están llamadas a garantizar que quienes ingresan a su planta docente o aspiran a una promoción o estímulo, acrediten los conocimientos y habilidades correspondientes al cargo de que se trate, independientemente de los grados académicos que estén en condición de exhibir. (2018, p. 2)

En este documento se pudo observar la normalización de las competencias provenientes del proceso de Bolonia y el sistema de mérito individualista que genera una cruda competencia entre los académicos para obtener mayores recursos económicos, que apenas momentáneamente mejoran los bajos salarios de los maestros. Por otra parte, el descrédito de los títulos que re-

presentaban, hasta hace poco, un factor determinante en la legitimación de la profesión de maestro, hoy en día deben ser probados por evaluaciones de corte positivista, sin considerar que la misma política de calidad de donde proviene la reforma educativa en México se contradice, puesto que la política debería, tal como lo menciona el texto, asegurar que los maestros egresen con idoneidad y fomento oportunidades para que estos se cultiven a lo largo de sus trayectos profesionales. Así, se puede evidenciar que esta reforma educativa utiliza la violencia epistémica de la normalización basada en méritos individuales para realizar, más que una mejora educativa, una reforma laboral encubierta en las instituciones educativas en México, sin ninguna base pedagógica.

Estas medidas deterioran el tejido social y académico de estas instituciones, como se puede observar en la siguiente cita del mismo acuerdo:

Estas consideraciones motivan a regular mediante procedimientos y mecanismos idóneos el ingreso, la promoción y los estímulos para los docentes de las escuelas de educación normal. En efecto, el acceso de los maestros y su promoción deben corresponder a las competencias que para ello se requieren, así como a su desempeño y mérito profesional. Para el logro de ese propósito, es indispensable definir cómo se debe evaluar y qué instrumentos utilizar bajo la premisa de que el mérito de las personas sea el criterio más importante para el ingreso a la planta de formadores de docentes. Las normas objeto de la regulación que nos ocupa, están destinadas al logro del propósito de que la educación normal tenga con qué atender las necesidades académicas de la Reforma Educativa y de esta manera, garantizar que los formadores de docentes –tanto de nuevo ingreso como los que ya están en servicio–, tengan los elementos necesarios para cumplir con el objeto de brindar una educación de calidad e inclusión, sin detrimento alguno de sus derechos laborales en su calidad de servidores del Estado. (p. 2)

En la cita se puede ver claramente cómo el autor de la norma (Gobierno) autoriza las disposiciones a través de una normalización. Este tipo de violencia epistémica obliga al cumplimiento de lo dicho por un autor que autoriza y desautoriza el mundo de la vida de una comunidad particular, como son los maestros de las escuelas normales y particularmente de aquellas ubicadas en el campo. Aquí la norma se apoya en las disposiciones del proceso de Bolonia, y sus políticas educativas tributarias.

Sin embargo, los maestros de las escuelas rurales, más que apoyarse en las normas para la acción educativa, las confrontan con sus mundos de la vida que aprendieron desde su designación y formación posrevolucionaria.

En mi caso en particular, la clase que más genera mi pensar o expreso con más libertad mi sentir es en la clase de desarrollo personal como docente, la cual me resulta bastante interesante, ya que para comenzar el tema principal y primer tema que tuve fue mi vida y como me fui desarrollando en todo aspecto, que factores me llevaron a elegir la carrera, el porqué de mi elección, entre otras cosas, que para comenzar me hicieron reflexionar acerca de todo sobre mi, al principio veía bastante tranquilo mi actividad, pero al adentrarme más esto cambió, ya que el interés que despertó en mí fue mayúsculo y a pesar que el tiempo que tengo dentro de esta institución comencé a manejarme con mucha soltura. (Francisco, estudiante ENRA, 2018)

9.4 Conclusiones

La homogenización y la normalización desprecian la dialogicidad de la recepción de cualquier texto. Sirven para sancionar desde el dominio de la moral o la norma a los sujetos alejándolos del mundo de la vida. En la ausencia de la armonización conceptual y categorial no hay posibilidad de recepción dialógica ni de participación en la construcción del discurso fijado en un acuerdo de lo público en los textos. La literacidad crítica no opera en las arbitrariedades conceptuales ni en imperativos categoriales.

La traición histórica del gobierno mexicano a las escuelas normales rurales es tanto una violencia desde la homogenización cultural, como desde la normalización jurídica y administrativa que obliga a estas instituciones y a los normalistas a fracturar sus mundos de la vida, su contexto sociopolítico y cultural, y los arrastra a su desaparición mediante mecanismos engañosos de profesionalización.

Encaminada a la fijación constante y dinámica de una polifonía de discursos, la armonización busca acuerdos mediante diálogos críticos, de donde devienen los autores y garantes del acuerdo público. Así dicho, el historiador y escritor del texto, o *sungrapheús*, ese individuo tercero que constituye la comunidad y no la representación del político de turno, se constituye en ese creador y defensor de la armonización conceptual y de los acuerdos que le son propios.

La tarea de la comunidad consiste entonces en reconfigurar las viejas tradiciones vaciando el pensamiento heredado y las injusticias de las arbitrariedades conceptuales y categoriales de las denominadas autoridades, para situarse en la historicidad de los sujetos.

Las escuelas normales rurales poseen la tarea de restituir la creación de sus propios textos, de acogerlos desde una recepción dialógica, de configurarlos, reconfigurarlos e innovarlos de acuerdo a sus propias necesidades y a una visión de futuro justa, participativa y compartida. El gobierno mexicano deberá detener su sostenida violencia epistémica de homologación y normalización para generar un cambio sustancial en la educación en el campo y honrar los logros de una educación socialista y democrática.

Referencias

- Aguilar, J., Ramírez, A., y López, R. (2014). Literacidad digital académica de los estudiantes universitarios: un estudio de caso. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, (11), 123-146. <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/1257/1083>
- Allier Montaño, E. (2009). Presentes–pasados del 68 mexicano. Una historización de las memorias públicas del movimiento estudiantil, 1968–2007. *Revista Mexicana de Sociología*. 71(2). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032009000200003
- Barton, D., Hamilton, M. e Ivanic, R. (2000). *Situated Literacies. Reading and Writing in Context*. Routledge 11 New Fetter Lane.
- Cassany, D. (2009). *Para ser letrados: voces y miradas sobre la lectura*. Paidós Educador.
- Civera, A. (2010). Mujeres, escuela y opciones de vida: las estudiantes normalistas rurales en México en los años cincuenta. *Naveg@mérica. Revista electrónica de la Asociación Española de Americanistas*, (4). <https://revistas.um.es/navegamerica/article/view/99881>
- Correa, C. (2017). *Itinerarios categoriales en la construcción de marcos teóricos y epistémicos*. Editorial Octaedro.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza: una antología crítica*. Amorrortu.
- Inegi. (2018). Censo de 1900 por entidad federativa. <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/1900/>
- La Salle, J. (1689). *Conduite des écoles chrétiennes*. Moronval.
- López, G., y Pérez, C. (2013). *Debates actuales en torno a los conceptos "Alfabetización", "Cultura escrita" y "Literacidad". Lenguaje y educación. Temas de investigación educativa en México*. Fundación SM.
- McLaren, P. (1989). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Aique
- Ricoeur, P. (1986). *Du texte a l'action. Essais d'herméneutique II*. Editions Seuil.

**Parte IV. Redes de conocimiento
para la integración ciudadana**

CAPÍTULO X

La comunicación en salud en la reparación de las víctimas de violencia sexual

Mónica Isabel Tamayo¹

Lucía Stella Tamayo²

Luz Elena Tamayo³

Resumen

En este capítulo las autoras abordan las problemáticas relacionadas con la vulneración de los derechos humanos desde la violencia sexual a la que han sido sometidas las mujeres durante el conflicto armado colombiano, violencia constituida como un arma de guerra recurrente, una forma de intimidación y amenaza, de control sobre el territorio y la población. A partir del análisis de los informes gubernamentales, dan cuenta de que las dinámicas socioculturales reproducen estereotipos y prejuicios que conllevan a situaciones que favorecen la vulneración de los derechos sexuales y reproductivos de la mujer. De igual forma, reconocen que el modelo de atención integral en salud para víctimas de violencia sexual implementado en el país deja de lado la promoción de la comunicación en salud, bajo una metodología de participación comunitaria que permita reconocer las múltiples voces, vivencias y experiencias de las comunidades y sus actores sociales implicados.

Palabras clave: violencia sexual; atención integral en salud; comunicación en salud.

¹ Maestra en Artes. Magíster en Historia del Arte de la Universidad de Antioquia. Doctoranda en Comunicación Audiovisual y Publicidad, Universidad Autónoma de Barcelona. Docente investigadora, Facultad de Comunicación, Universidad de Medellín. Miembro del Institut de la Comunicació –InCom–, Universidad Autónoma de Barcelona. Grupo de investigación Comunicación, Organización y Política –COP–, Universidad de Medellín. Correo electrónico: motamayo@udem.edu.co. Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-0404-6594?lang=es>

² Enfermera. Especialista en Estudios Internacionales. Msc. Epidemiología, Universidad de Antioquia. Ph.D en Ciencias Médicas, Universidad de Colima, México. Profesora titular y coordinadora del Grupo de Investigación Salud Sexual y Cáncer de la Universidad de Antioquia. Medellín Colombia. Correo electrónico: lucia.tamayo@udea.edu.co. Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-4217-4423>

³ Antropóloga y Msc. en Salud Pública, Universidad de Antioquia. Profesora cátedra Facultad de Comunicación, Universidad de Medellín. Profesora cátedra de la Maestría en Educación, Universidad Pontificia Bolivariana-Ministerio de Educación Nacional. Antropóloga salubrista Grupo de Investigación Salud Sexual y Cáncer de la Escuela de Microbiología, Universidad de Antioquia. Correo electrónico: ltamayo@udem.edu.co

10.1 Contexto de la violencia sexual en Colombia

En Colombia la vulneración de los derechos humanos desde la violencia sexual ha sido una constante. Según la Encuesta Nacional de Demografía y Salud –ENDS– del año 2015, el 7,6 % de las mujeres fueron víctimas de la violencia sexual por parte de su pareja, presentándose en mayor proporción en mujeres entre los cuarenta y cinco a cuarenta y nueve años (11,4 %), mujeres con menor nivel educativo (9,6 %) y de estratos socioeconómicos bajo y medio (8,8 % y 8,3 %). El 4,5 % de ellas manifestó violencia sexual ejercida por personas diferentes a la pareja, y en su mayoría los agresores eran personas conocidas.

Según el Informe Masatugó del Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses –Inmlcf–, entre los años 2009 a 2014 el 84,3 % de los exámenes médicos legales por presunto delito sexual fueron realizados a mujeres y el 15,7 % a hombres, siendo la población más vulnerable, las niñas entre los diez y los catorce años, el principal agresor un miembro de la familia, y el escenario donde se produjeron los hechos la vivienda, fuera esta del agresor o de la víctima. Las anteriores circunstancias responden a un marco de violencia sociopolítica, de violencia intrafamiliar o de violencia sexual.

En el informe sobre violencias basadas en género presentado por la Defensoría del Pueblo de Colombia (2019), se hace expreso que las dinámicas socioculturales en cada comunidad, le otorgan roles, funciones y comportamientos a las personas en función de su sexo, lo cual tiene como consecuencia la reproducción de estereotipos y prejuicios que se manifiestan en formas de discriminación de género, lo que lleva a situaciones que favorecen la vulneración de los derechos sexuales y reproductivos de la mujer.

Este tipo de violencia ha sido potencializada en el marco del conflicto armado del país. Según el informe del Registro Único de Víctimas (RUV) de marzo de 2018, los delitos contra la libertad y la integridad sexual en el desarrollo del conflicto armado colombiano, presentaron su punto álgido entre los años 2002 y 2005, con una significativa disminución entre los años 2006 y 2013, y con un nuevo incremento entre los años 2014 y 2015.

Colombia ha desarrollado un modelo de atención integral en salud para víctimas de violencia sexual, que brinda herramientas técnicas, conceptuales y prácticas sobre cómo atender de manera integral y reparadora desde el sector salud a las víctimas de violencia sexual. Modelo que ha sido construido desde los conocimientos de profesionales e instituciones con experiencia y formación en el abordaje integral de víctimas, pero que deja de lado la pro-

moción de la comunicación en salud bajo una metodología de participación comunitaria, que implica reconocer las múltiples voces, vivencias, narraciones y experiencias de las comunidades y sus actores sociales implicados.

Se resalta en este modelo el marco ético y conceptual que lo sustenta, en la medida que aborda un enfoque de derechos priorizando los derechos sexuales y reproductivos (DSR) centrando la mirada en la integralidad de la persona y no solo en la enfermedad; un enfoque desde la salud pública relacionado con el manejo social del riesgo, las determinantes sociales en salud y la estrategia de Atención Primaria en Salud Renovada; un enfoque de género y orientación sexual sustentado en la *Convención interamericana para prevenir, castigar y erradicar la violencia contra la mujer* (1996); un enfoque diferencial, bajo el que se considera que las personas con vulnerabilidades especiales, en razón de su pertenencia a diferentes grupos poblacionales y étnicos, deben recibir una atención acorde a su contexto, su situación, características y necesidades particulares. En este enfoque se retoma la condición de etnia, discapacidad, ciclo vital, género y orientación sexual, y ubicación dentro de un grupo humano en posición socioeconómica desventajosa; un enfoque de integralidad que considera el entorno afectivo y familiar, los aspectos emocionales, la desculpabilización de la víctima, las relaciones de poder entre sexos y entre generaciones, y demás creencias y construcciones simbólico-culturales en torno a la sexualidad, el cuerpo y la reproducción

Desde la perspectiva de la promoción de la salud sexual y reproductiva, y prevención de la violencia sexual, este modelo propone mitigar los riesgos en tres frentes de acción: fortalecimiento del ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos, la promoción de la salud mental y el abordaje integral desde la prevención de riesgos. Para la Organización Mundial de la Salud –OMS– (1998) “la promoción de la salud es el proceso que permite a las personas incrementar el control sobre su salud para mejorarla”, considerando esta definición se plantea que la promoción de la salud no solo se orienta a acciones concretas para fortalecer habilidades y capacidades de los individuos, sino a modificar los determinantes políticos, económicos, sociales, culturales y ambientales. Por tanto, la participación activa y el empoderamiento de las comunidades es fundamental para llevar a cabo la promoción de la salud⁴.

⁴ Cabe resaltar que la promoción de la salud actúa directamente sobre los determinantes para transformar realidades de las comunidades en un proceso de educación, concientización y empoderamiento.

10.2 Violencia sexual en el marco del conflicto colombiano

En la confrontación armada del país, un arma de guerra recurrente ha sido la violencia sexual hacia mujeres y niñas como una forma de intimidación y amenaza, de control sobre el territorio y la población. Situación que ha sido invisibilizada por una connotación negativa de nuestra cultura hacia la sexualidad femenina, reforzada por el miedo a los grupos armados y por la desconfianza que sienten las víctimas hacia el sistema judicial. Modalidad de violencia sexual, que también está implícita en la restricción al acceso a los servicios de salud sexual y reproductiva, en la falta de información, educación y comunicación acerca de temas relacionados con la violencia sexual.

Para Amnistía Internacional (2004), estos hechos no son denunciados porque el estigma de la violencia sexual impide que las mujeres demanden los abusos. En el caso de Colombia, las acusaciones sobre no haberse resistido o ser propiciadora del acto violento, el sentimiento de culpa de la víctima por haber sobrevivido, ideas de tener merecido el castigo por infringir la norma establecida por el grupo armado, temor a ser rechazadas por la familia, la pareja o la comunidad, o las constantes amenazas de muerte dirigidas contra ellas o sus familias, son consideraciones reiteradas para no denunciar.

Sumado a lo anterior, las mujeres víctimas de violencia sexual en el marco del conflicto armado no acuden a los servicios de atención y programas de salud sexual debido a que no sienten la suficiente confianza para contar su situación, además, porque la falta de experticia, conocimiento, sensibilidad, empatía, ética y solidaridad con las víctimas por parte del personal de salud, hace que estas sean revictimizadas.

Por esta razón es indispensable fortalecer en el personal de salud, las habilidades comunicativas para el manejo de situaciones de vulneración de los derechos humanos de las víctimas de la violencia sexual. Habilidades comunicativas mediadas por el saber, por la inteligencia interpersonal (Gardner, 2014) por los principios éticos y la dignificación de los seres humanos socialmente más vulnerables (Cortina, 2017).

El Informe Nacional de Violencia Sexual en el Conflicto Armado, presentado por el Centro Nacional de Memoria Histórica en noviembre de 2011, tuvo como objetivo describir las formas como los actores armados han ejercido la violencia sexual en distintos escenarios del país, y la forma como las víctimas han afrontado esta situación. El informe plantea la violencia sexual como una de las más invisibilizadas y olvidadas, dado que los actores armados más fácil

reconocen haber ejercido otros tipos de violencias contra las poblaciones que hablar y aceptar el uso recurrente que hicieron de la violencia sexual contra las mujeres. La violencia sexual es definida por la OMS (1998) como:

Todo acto sexual, la tentativa de consumar un acto sexual, los comentarios o insinuaciones sexuales no deseados, o las acciones para comercializar o utilizar de cualquier otro modo la sexualidad de una persona mediante coacción por otra persona, independientemente de la relación de esta con la víctima, en cualquier ámbito, incluidos el hogar y el lugar de trabajo.

En el Informe del Centro Nacional de Memoria Histórica (2011), se define la violencia sexual como:

Una modalidad de violencia de género, que se constituye en un ejercicio de dominación y poder ejercido violenta y arbitrariamente a través de la imposición de realizar o presenciar actos sexuales en contra de la voluntad de una persona. No se considera propia de instintos desenfrenados inherentes de la masculinidad, ni de una patología que obedece a la conducta individual, sino a una forma de violencia de género utilizada por los perpetradores para expresar control sobre un territorio-población y sobre el cuerpo del otro como anexo a ese territorio.

Las modalidades de violencia sexual consignadas en dicho informe apuntan la violación, la esclavitud sexual, la obligación a realizar actos sexuales, la prostitución forzada, la esterilización, la planificación y el aborto forzados. Para el Centro de Memoria Histórica, la violencia sexual opera como una violencia eminentemente comunicativa, en la medida en que se constituye en el mensaje que imponen los victimarios, al apropiarse y vulnerar el cuerpo femenino para mostrar quién manda en un territorio.

Dentro de los principales hallazgos reportados en el informe, se expresa que la violencia sexual no es fortuita, sino que mantiene una directa correlación con las dinámicas y lógicas del conflicto armado y que todos los grupos participantes de este han usado la violencia sexual, particularmente sobre niñas, adolescentes y mujeres; del total de quince mil setenta y seis personas que han sido víctimas de violencia sexual en el marco del conflicto armado, el 91,6 % son mujeres.

El 32,2 % de los casos de violencia sexual registrados han sido perpetrados por los paramilitares y el 31,5 % por las guerrillas, como una estrategia para la instauración del terror en las comunidades, para desplazarlas de manera forzosa, silenciar y neutralizar acciones de oposición ejercidas

por lideresas comunitarias, para moldear patrones de cuerpos que trasgreden las normas y reglas de moralidad impuestas por los actores armados, para disciplinar y moldear a las combatientes reclutadas, entre otras: "toda forma de violencia sexual en el conflicto armado emite un mensaje político, un mensaje de poder que repercute de manera negativa en la subjetividad y en la vida de las víctimas" (Centro de Memoria Histórica, 2011).

10.3 Comunicación en salud: definiciones, modelos y estrategias

En un documento de la OMS se expresa que "la comunicación en salud abarca el estudio y el uso de estrategias de comunicación para informar e influenciar decisiones individuales y comunitarias que mejoren la salud" (OMS, 1998).

Históricamente se ha dado un desplazamiento cualitativo relacionado con la comunicación en salud, pasando de un enfoque efectista, individualista y biomédico a uno en el que las culturas, las relaciones sociales y la participación activa de las personas directamente afectadas por el problema se constituyen en referentes fundamentales para el diseño de programas de comunicación en salud.

Desde la comunicación en salud se han apropiado diversos modelos que pretenden explicar, predecir y/o modificar el comportamiento de riesgo o de prevención. Modelos como el basado en la teoría de acción razonada de Ajzen y Fishbein; el modelo de aprendizaje social de Bandura, el modelo de creencias de salud de Rosentock, Strecher y Becker, y el modelo ecológico de Bronfenbrener, vienen a alimentar el espectro de posibilidades para la implementación de proyectos y programas de comunicación en salud que conduzcan a cambios conductuales o de comportamiento relacionados con la salud de las comunidades.

La teoría de la acción razonada sostiene que el cambio de una conducta específica se determina por la fuerza de las intenciones personales, lo que conlleva una actitud personal hacia el desempeño de la conducta y las motivaciones para obedecer. En el caso de la teoría del aprendizaje social, se considera que el individuo responde a una situación acorde con el significado que le da a la misma y de su grado de implicación en esta. El individuo aprende por observación de los otros; es otra persona la que realiza la acción y experimenta las consecuencias, y el individuo le otorga un significado. Para Bandura y Walters (1980), el comportamiento humano puede estar influenciado por el "modelamiento" que tiene lugar cuando la gente se identifica con alguien a

quien admira para posteriormente intentar imitar a esa persona, siendo el caso de las radionovelas y telenovelas.

El modelo de creencias en salud, supone que las creencias de las personas influyen de manera significativa en las decisiones que adoptan en relación con su salud. En esta medida para que se dé un cambio recomendable de conducta en salud, el individuo debe sentirse susceptible hacia las consecuencias severas de una enfermedad, y creer que al asumir las acciones recomendadas se compensaran las barreras percibidas para desempeñar una acción preventiva. Desde la perspectiva de autores como DiClemente, Salazar y Crowsy (2007) citados por Sánchez Medina y Rosales Piña (2017), los tres modelos antes mencionados solo se centran en el individuo y dejan de lado los entornos en los que este se desenvuelve y que pueden ser determinantes en el comportamiento preventivo o de riesgo

Es así como desde el modelo ecológico de Bronfenbrenner se concibe el ambiente ecológico como un conjunto de estructuras seriadas y ordenadas en diferentes niveles: microsistema, mesosistema, exosistema, macrosistema. Por tanto, para poder analizar y comprender al individuo se hace indispensable estudiarlo en relación con los diferentes contextos en que se encuentra inmerso. En el nivel micro se deben abordar variables de tipo psicosocial como conocimientos, actitudes, intenciones y autoeficacia; en el nivel meso, los ambientes relacionados directamente con las personas, esto es, la familia, la escuela, los grupos recreativos, entre otros; en el nivel exo, revisar los sistemas que no están directamente relacionados con la persona pero que la afectan indirectamente, como la situación laboral, su entorno social, nivel de escolaridad de padres, entre otros; en el nivel macro, los factores socioeconómicos, ideológicos y culturales en que está inmersa la persona.

En cuanto a los modelos y estrategias en comunicación en salud, el abanico es amplio, dado el constante cambio en las dinámicas sociales y culturales de las comunidades. Modelos como el de difusión de innovaciones, el mercadeo social, promoción en salud y comunicación para el cambio social, dan cuenta de la importancia de los agentes sociales como propiciadores de cambio, la importancia estratégica del papel de los líderes de opinión en el proceso de difusión y adopción de nuevas conductas, el diálogo con la comunidad y la acción colectiva para producir cambios sociales que mejoren el estado de salud y bienestar (Gumucio Dagron, 2011).

El modelo de difusión de innovaciones se origina en Estados Unidos, producto de un contexto político marcado por las manifestaciones contra la

guerra de Vietnam y contra el racismo, lo que lleva al Estado a fomentar una mayor sensibilidad hacia los temas sociales. Un modelo basado en la idea de que la economía y la tecnología son la garantía de una vida mejor. En palabras de Gumucio Dagron (2011):

Estiman que la introducción de nuevas tecnologías y de nuevos “conocimientos” en los países pobres debería ser el camino por seguir para modernizar a campesinos “analfabetos e incultos”. Esta premisa supone que el “conocimiento” es un privilegio de los países ricos, y que los países pobres carecen de él. La transferencia de información –decían los defensores de la difusión de innovaciones– permitiría mejorar la calidad de vida de los pobres. (p. 23)

Desde esta perspectiva la comunicación era concebida como un traslado unidireccional de información hacia aquellos que supuestamente carecían de ella. Se debe anotar que, pese a que este modelo ha influenciado varios programas de comunicación para el desarrollo, se aplicó fundamentalmente en la agricultura, que era la prioridad en los planes de ayuda de las naciones industrializadas en la época. La aplicación de este modelo en América Latina demostró que el problema no radicaba en la información dada sino en problemas estructurales como la tenencia de la tierra y los derechos humanos.

Ante la preocupación de las potencias por el crecimiento poblacional, surge el modelo de mercadeo social que se va a enraizar directamente con el área de la salud, vertebrado en los medios masivos de comunicación y con un objetivo orientado a la persuasión, a la modificación de actitudes y comportamientos individuales y no a la educación. Un modelo que encontró dificultades en sus estrategias publicitarias en relación con la diversidad cultural de las poblaciones y su apego a las tradiciones⁵ (Gumucio, 2011).

El impacto de la cultura y la identidad en los procesos de cambio social, propició que algunos autores que promulgaban el modelo de mercadeo social replantearan su teoría por estar muy anclada en bases psicológicas e individualistas, dejando de lado los factores políticos, sociales y culturales propios de cada contexto. Fue así como las diferentes técnicas de comunicación de este modelo tuvieron en cuenta la cultura, las tradiciones, los conflictos sociales y las diferentes situaciones de poder, lo que llevó necesariamente a la segmentación de audiencias, a la combinación entre medios masivos

⁵ Las dinámicas culturales pueden estar determinadas por factores o fuerzas internas (endógenas) o fuerzas externas (exógenas) que permiten el cambio de prácticas socioculturales. En la sociedad actual, debido a los procesos de globalización y mundialización las comunidades se ven abocadas a mayores interconexiones que transforman los estilos de vida.

y acciones de comunicación grupal e interpersonal, y a la capacitación del personal de salud en búsqueda de un modelo más flexible y horizontal.

Inspirado en el modelo de difusión de innovaciones, surge el de la comunicación para el desarrollo, con una mayor conciencia de la implementación de una tecnología que pudiese ser incorporada con facilidad por el campesino y en la que se estableciera un diálogo de saberes y conocimientos entre comunidades rurales y técnicos expertos, que permitiera el respeto por las formas tradicionales de organización social. Se destaca en este modelo la constante capacitación dada a las comunidades en técnicas de comunicación y la producción de material que se ajustara a las necesidades del contexto sociocultural en el que se implementaría el programa.

Basado en este surge el modelo comunicación para el cambio social, definido como "un proceso de diálogo y debate, basado en la tolerancia, el respeto, la equidad, la justicia social y la participación activa de todos" (Gumucio, 2011). Sus premisas apuntan a la participación democrática y la apropiación del proceso y de los contenidos comunicacionales, el reconocimiento de las particularidades de cada cultura y cada lengua, el fortalecimiento del saber comunitario y el intercambio de conocimientos en condiciones de equidad, el uso de tecnología adecuada que responda a las necesidades de las comunidades y la constitución de redes que contribuyan a la consolidación de los procesos.

Valga mencionar estrategias como edu-entretenimiento, la abogacía por los medios, el periodismo cívico, el IEC (información, educación y comunicación), y la movilización social, fundadas en premisas como: la información en salud debe ser atractiva, fácil de entender y capaz de influir en los comportamientos; es necesaria una identificación cultural a fin de lograr una comunicación efectiva; toda acción humana está basada en un intercambio, cuyo objeto es el individuo en algunas de ellas y en otras la colectividad; la importancia de posicionar la salud en la agenda pública; la necesidad de reconocer un modelo de democracia que se acerque más a la participación ciudadana a fin de estimular la capacidad de deliberación de los ciudadanos enfocada hacia cambios de comportamientos saludables; los beneficios potenciales del uso de las TIC en programas para la salud y el bienestar de las comunidades.

En conclusión, y desde la perspectiva de Gumucio Dagron y Thomas Tufte (2008), los procesos de comunicación solo son eficaces en la medida en que los individuos y comunidades puedan ser partícipes activos de estos en cuanto

a la identificación y discusión de sus problemas y generación de soluciones colectivas que conlleven al mejoramiento de su calidad de vida.

Referencias

- Amnistía Internacional. (2004). *Colombia: cuerpos marcados crímenes silenciados. Violencia sexual contra las mujeres en el marco del conflicto armado*. Editorial Amnistía Internacional. <https://www.amnesty.org/es/documents/AMR23/040/2004/es/>
- Bandura, A. y Walters, R. (1980). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Alianza Editorial.
- Cortina, A. (2017, 27 de marzo). Racismo: la patología del odio. *El País*. https://elpais.com/elpais/2017/03/16/opinion/1489679112_916493.html
- Defensoría del Pueblo (2019). Informe defensorial: violencias basadas en género y discriminación. https://www.defensoria.gov.co/public/pdf/Violencias_basadas_en_genero_y_discriminacion.pdf
- Gardner, H., (2014). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Ediciones Paidós.
- Grupo de Memoria Histórica. (2011). Mujeres y guerra. Víctimas y resistentes en el Caribe colombiano. *Informe del grupo de Memoria Histórica de la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación*. Ediciones Semana.
- Gumucio, A. y Tufte, T. (2008). Raíces e importancia. Introducción a la *Antología de Comunicación para el Cambio Social. Antología de comunicación para el cambio social. Lecturas históricas y contemporáneas*. Consorcio de Comunicación para el cambio social.
- Gumucio, A. (2011). *Comunicación para el cambio social: clave del desarrollo participativo. Comunicación, desarrollo y cambio social. Interrelaciones entre comunicación, movimientos ciudadanos y medios*. Universidad Pontificia Javeriana; Universidad Minuto de Dios; Unesco.
- Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses. (2009). *Masatugó 2009 - 2014 forensis de mujeres. Herramienta para la interpretación, intervención y prevención de lesiones de causa externa en mujeres en Colombia*. Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses; Grupo de Referencia Nacional sobre Violencia. <https://www2.unwomen.org/-/media/field%20office%20colombia/documentos/publicaciones/2016/masatugo%202009-2014.pdf?la=es&vs=6>
- Instituto Nacional de Medicina Legal y Observatorio de Violencia. (s.f.). Observatorio de violencia. <http://www.medicinalegal.gov.co/observatorio-de-violencia>
- Ministerio de Salud y Profamilia. (2015). *Encuesta Nacional de Demografía y Salud -ENDS- del año 2015*. Ministerio de Salud; Profamilia; Todos por un nuevo país. <https://www.dhsprogram.com/pubs/pdf/FR334/FR334.pdf>

Organización Mundial de la Salud. (1996). *Declaración de Ottawa sobre Promoción de la Salud*.

Sánchez Medina, R.; Rosales Piña, C. (2017). Modelo ecológico aplicado al campo de la salud sexual. *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social*, 3(2). <http://cuved.unam.mx/revistas/index.php/rdpcs/article/view/80/292>

Unicef. (1996). Convención interamericana para prevenir, castigar y erradicar la violencia contra la mujer. https://www.unicef.org/argentina/spanish/ar_insumos_ConvencionBelem.pdf

Unidad para la atención y reparación integral a las víctimas. (2018). Registro Único de Víctimas –RUV-, 2018. <https://www.unidadvictimas.gov.co/es/registro-unico-de-victimas-ruv/37394>

CAPÍTULO XI

Las estrategias de comunicación de los grupos de mujeres en Colombia y su consolidación como movimientos de contrapoder

Javier Juárez Rodríguez¹

Nora Elena Botero Escobar²

Resumen

El siguiente capítulo es resultado de la investigación *El papel de la mujer en el marco del conflicto armado en Colombia entre 1995 y 2014 y su condición de víctima de los actores que han intervenido en el mismo: Un análisis desde la cobertura informativa de la revista Semana*, desarrollado en la Facultad de Comunicación de la Universidad de Medellín. Este documento tiene como objetivo dilucidar el uso estratégico de la comunicación que los colectivos de mujeres, víctimas del conflicto, utilizan para visibilizar sus luchas y requerimientos en la búsqueda de sus seres queridos desaparecidos por acción directa por cualquiera de los diferentes actores en contienda al interior del conflicto en Colombia. El capítulo analiza las estrategias comunicativas y relacionales de estos colectivos para visibilizar sus exigencias, en gran parte ignoradas históricamente por un Estado con un marcado acento patriarcal y machista, que utiliza como táctica la minimización de estas flagrantes violaciones a los derechos humanos ante la comunidad nacional e internacional. Esta lucha incansable ha consolidado a estas organizaciones sociales de mujeres en estamentos de contrapoder que, a través del uso, muchas veces intuitivo, de la movilización social, las alianzas estratégicas, la expresión artística, la formación de líderes y el cabildeo, se hacen oír y contar dentro de un poder político

¹ Licenciado en Periodismo. Especialista en Comunicación y Género. Doctor en Periodismo de la Universidad Complutense de Madrid. Profesor-investigador y docente de ética en la Facultad de Comunicación de la Universidad de Medellín. Integrante del Grupo de Investigación en Estudios de Comunicación (Greco) de la misma universidad, Medellín, Colombia. Correo electrónico: jjuares@udem.edu.co. Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-9441-8229>

² Comunicadora social-periodista. Máster en Mediación Social. Magíster en Comunicación Educativa. Profesora investigadora de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Medellín, Medellín, Colombia. Correo electrónico: nebotero@udem.edu.co. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-9064-834X>

que tradicionalmente las ha ignorado, cuando no menospreciado, al percibir las y calificarlas públicamente como agentes incómodos por su insistencia y perseverancia en sus justas exigencias.

Palabras clave: lenguaje; patriarcado; colectivos de mujeres.

Como señala la filósofa española Ana de Miguel (2010), citando a su vez a Celia Amorós, conceptualizar es politizar, por este motivo el control de la palabra y la dominación del lenguaje han sido históricamente objeto de debate y litigio entre el patriarcado y el feminismo, entre el poder y los agentes de contrapoder. El lenguaje es un pilar innegociable en la superación del “no pensamiento” de las mujeres en la historia y la sociedad y, consecuentemente, un motor para el avance y la consolidación de un cambio cultural endógeno, real e irreversible. Por todo ello, la batalla por el sometimiento del lenguaje se ha consolidado como uno de los bastiones en disputa por parte de los actores activos y representantes del poder patriarcal.

11.1 Lenguaje y patriarcado

Tal y como adelanta el investigador Manuel Castells (2009), las personas y las instituciones que consiguen el dominio del mensaje tienen, consecuentemente, la capacidad de lograr el poder sobre las mentes; por ello, el control del lenguaje es fundamental para subordinar y ejecutar el poder, definiendo e imponiendo al conjunto de la sociedad sus valores y normas.

El lenguaje es, sin duda, una herramienta vital para construir sociedad, para crear ciudadanía y hacer que existan las cosas gracias a su capacidad de conceptualizar; en definitiva, el lenguaje tiene el potencial de hacer que existan realidades (o no), hasta tal punto que lo que no se nombra acaba por no existir (Kapuscinski, 2002). Como señala Xosé López (2010), tener el poder abre la posibilidad de dar nombre a las cosas, de conceptualizarlas, visibilizarlas o, en algunos casos, invisibilizarlas. El lenguaje es, por tanto, una herramienta vital para el cambio o para el continuismo, un instrumento con tal poder que es capaz de hacer que existan hechos o no, e incluso fortalecer o derrocar sistemas de poder como el patriarcado, entendido como un sistema de dominación sobre el que se levanta el resto de las dominaciones (De Miguel, 2007) con el objetivo de “mantener en situación de inferioridad, subordinación y explotación al sexo dominado: el femenino” (Varela, 2008, p. 180). El patriarcado ha sido históricamente, y es aún hoy, el sistema pactado, tradicionalmente entre hombres, a través del cual se han articulado

y convenido los esquemas de poder misógino que, a su vez, se sustentan en el control del lenguaje. Por todo ello es fundamental analizar cómo y qué se nombra, ya que este ejercicio supone la primera barrera para la construcción y consolidación del poder patriarcal, con el objetivo, como apunta la investigadora Isabel Tajahuerce (2015), de mantener el concepto de autoridad masculina gracias al control de la palabra.

El lenguaje tiene la capacidad de replantear universos simbólicos, pues más que un reflejo de la realidad es un creador de mundos, y como resultado de ello, el replanteamiento de las normas establecidas y consecuentemente del uso del lenguaje ha generado tradicionalmente, y sigue generando en la actualidad, tanta animadversión y rechazo en determinados sectores, que han visto en esta propuesta el fortalecimiento de una fuente de contrapoder capaz de replantear un sistema de privilegios establecido, fundamentado en el lenguaje y hacer que existan realidades invisibilizadas como, en este caso, las mujeres.

11.2 Comunicación para el cambio cultural

La palabra es, sin duda, una herramienta primaria para el control de la sociedad y, consecuentemente, el fortalecimiento de las normas y los lenguajes morales mayoritarios (Cortina, 2009) sustentados, a su vez, en los principios y valores históricamente defendidos por el patriarcado. Los medios de comunicación han mantenido durante décadas el patriarcado (Tajahuerce, 2015) y solo la acción contestaria y las estrategias comunicativas de algunas mujeres y colectivos feministas han conseguido poner en duda estas prácticas, y cuestionar el papel hegemónico de los hombres en la gestión de la información y el lenguaje, replanteando el sistema y proponiendo un modelo multicultural, reivindicando su ciudadanía, su reconocimiento y su negación histórica en el papel de “los otros” (Sacavino y Candau, 2015).

Aquí la teoría del cambio social impulsada por Weber adquiere fuerza y cuerpo a través de los movimientos feministas y el contexto de crisis de las imposiciones patriarcales que toman más vigencia a partir de la tercera ola del feminismo (Varela, 2008). En el caso concreto de Colombia, las relaciones asimétricas de poder se han visto reforzadas, además, por el marco de una guerra pactada y controlada históricamente por hombres, y en la que las mujeres han sido abusadas, ultrajadas y utilizadas como parte de un lenguaje específico entre hombres, plasmado en la violencia sobre las víctimas y con un mensaje ejemplarizante para la sociedad (Juárez, 2017).

Para adentrarnos en este tema, es sustancial, en una primera instancia, abordar la comunicación, entendida “como un proceso social de producción, intercambio y negociación de formas simbólicas” (Uranga y Bruno, 2001), en el cual se imponen unos significados determinados, acordes a unos intereses políticos y económicos, que en muchos de los casos buscan perpetuar un *status quo*, un orden establecido que beneficia a unos pocos y deja en desventaja a “las otras” (De Beauvoir, 2013). Dichas formas simbólicas van más allá del mensaje textual, abarcan todos los aspectos que conforman un hecho comunicativo como tal; allí juegan un papel importante desde los colores, los olores, las formas, hasta la manera de estructurar el mensaje y el reconocimiento de quien lo expresa, es decir, el emisor.

11.3 Grupos de mujeres y contrapoder en Colombia

Ante un sistema injusto y violento, las mujeres, “las otras”, muchas de ellas de forma casi instintiva, optaron por unirse en colectividades tejiendo una cadena de solidaridad específica entre ellas (Lagarde, 2012), consiguiendo importantes avances en aspectos fundamentales como el replanteamiento del papel de la mujer en la sociedad, la dominación de la esfera pública, la potestad de decidir sobre su cuerpo o la equiparación de derechos laborales, consolidando potentes movimientos sociales con intereses comunes, una identidad compartida y capacidad de movilización en busca de un cambio social (Díaz y Luengo, 2016). Esta comunicación para el cambio social que busca “el fortalecimiento de la organización y la participación e incidencia política” de comunidades y colectivos (Garcés y Jiménez, 2016, p. 17), toma fuerza también en Colombia, donde las mujeres apuestan por un feminismo comunitario a través del cual se unen para responder a todas las formas de violencia, opresión, discriminación, explotación y muerte (Gómez, 2016) y juntas potenciar su capacidad discursiva, ligada en muchos casos a la exigencia y el reconocimiento de sus derechos y “cambiar las grandes metáforas e imaginarios culturales” del patriarcado (Thomas, 2016, p. 80).

La inacción del propio Estado, su papel negligente e incluso cómplice en los casos de violencia ejercida contra niñas y mujeres en el marco del conflicto, *obligó* a muchas de ellas a promover una organización colectiva para reivindicar sus exigencias y, cómo no, planear sus propias estrategias comunicativas y discursivas, consolidándose como fuentes de *contrainformación* y agentes activos de contrapoder y construyendo todo un proceso de resistencia en nombre de los excluidos. Estos movimientos y colectivos de mujeres se fortalecerán y constituirán como un dique férreo para

frenar el poder patriarcal. Para Leiras (2007), el éxito de estas organizaciones civiles está condicionado por su organización interna, su movilización y capacidad de generar alianzas.

11.4 Estrategias de comunicación de los colectivos de mujeres

Las estrategias de comunicación de los grupos de mujeres en Colombia han tenido y tienen un carácter más empírico que soportado en un proceso de planeación estructurado desde lo teórico. Ellas, bien de forma cuasi intuitiva o bien, en el mejor de los casos, apoyadas por estudiantes, docentes o profesionales de la comunicación, han desarrollado diferentes estrategias que tienen como fin primordial cumplir con su misión central, ya sea encontrar a sus familiares desaparecidos, ya denunciar injusticias o lograr la atención del Estado para que cumpla con sus obligaciones constitucionales, entre otras. No obstante, sea cual sea su objetivo principal, todas, muchas de ellas sin proponérselo, han logrado visibilizarse, hacerse presentes en el ámbito de lo público, ser reconocidas y pasar de ser objetos a ser sujetos e interlocutoras válidas.

Tratando de organizar y sintetizar las principales estrategias de comunicación llevadas a cabo por los colectivos de mujeres a lo largo de las últimas dos décadas, observamos como punto en común en todas ellas su ya mencionado carácter empírico y cómo uno sus objetivos primarios se ha centrado en la visibilización pública de sus reivindicaciones a través de la movilización. Estas estrategias podemos, a su vez, englobarlas en torno a cinco ejes que se complementan entre sí, aunque claramente diferenciados, con, a su vez, objetivos diferenciados.

11.5 Actos públicos y movilización social

La participación activa en plantones, marchas y encuentros masivos, se convirtió para estas mujeres en más que una estrategia; una obligación moral que busca, además, la agitación de la sociedad y, en especial, las minorías y los sectores más vulnerables (Díaz y Luengo, 2016) para la consolidación de un movimiento de ruptura y cambio social. Un ejemplo claro lo podemos observar en la organización Caminos de Esperanza Madres de la Candelaria en Medellín, quienes, emulando a las Abuelas de la Plaza de Mayo en Argentina, todos los viernes a las dos de la tarde, desde 1999, se concentran en el atrio de la iglesia de La Candelaria, en el centro de la ciudad, para hacer su ya tradicional plantón. Allí, con carteles que contienen fotos de sus seres queridos desaparecidos por la acción de cualquiera de los agentes violentos del

conflicto colombiano y con arengas que reclaman su pronta presencia, se hacen ver y reconocer.

Estas movilizaciones consiguen impacto mediático y social, logrando aumentar el número de personas que, viviendo una situación similar en cuanto violencia, desamparo e invisibilización, encuentran unas pares para generar procesos de catarsis que les ayudan a sobrellevar su dolor, que de otra forma sería completamente desvalorizado y opacado dentro de la masa homogénea de la sociedad. Al respecto, Alberto Garzón (2016) homologa la movilización con la lucha de clases y en relación con esto expresa, "la lucha de clases también transforma tanto la conciencia de clase como la formación de clase, es decir, la concepción del mundo y las formas de organizarse de quienes participan en la lucha". Aquí los grupos de mujeres se instauran como movimientos de contrapoder. En este sentido, organizaciones como Madres de Soacha (Bogotá) o Mujeres Caminando por la Verdad (Medellín) ejemplifican su trabajo y reconocimiento social a través de sus acciones de denuncia pública, logrando la categoría de interlocutor válido para medios de comunicación y organismos internacionales de defensa de los derechos humanos.

11.6 Alianzas

La segunda estrategia de comunicación que utilizan las mujeres de estos grupos de presión es contactar a personas influyentes social y políticamente de forma directa. Ellas aprovechan cualquier ocasión para acercarse a estos personajes, exponerles su situación, defender sus posiciones y buscar que legitimen su accionar; toda vez que requieren de ellas o ellos para que otras puertas se abran. Igualmente, esta estrategia la utilizan para hacer valer sus derechos como víctimas, pues para hacerse escuchar, no solo basta con solicitar a las autoridades el reconocimiento de su derecho, sino que en muchas ocasiones requieren del apoyo de una persona con un cargo superior, como un alcalde, un secretario de despacho, o un gobernador, que esté validada ante las autoridades para que sean escuchadas.

Estos grupos de mujeres buscan por todos los medios la participación en eventos organizados por diferentes autoridades, pues saben que allí tienen la oportunidad de establecer relaciones que les serán favorables para el desarrollo de su labor y el cumplimiento de su misión. En estos eventos se dan a conocer y logran fortalecer su red de contactos. De acuerdo con su capacidad logística, también organizan eventos a los que convocan las fuerzas

vivas de la sociedad, propiciando encuentros y legitimando su posición de contrapoder.

11.7 Expresión artística

La expresión artística se convierte en otra estrategia de comunicación, la tercera para nuestro caso, toda vez que les permite a estas valientes mujeres expresar el dolor que sienten de otra manera, haciendo también visible su realidad. Aquí el arte se convierte en el medio de catarsis, no solo para sanar un poco el inmenso dolor que sienten, sino también para mostrar su vivencia a los demás de manera creativa. Aquí las colchas de retazos, las muñecas, las bitácoras, las fotografías, los cuadernos de memorias, las obras de teatro se convierten en una vía para sacar el rencor y mostrarlo y, además, para iniciar su camino hacia la reconciliación. Para la realización de estas actividades cuentan con el apoyo de practicantes y profesionales en diferentes disciplinas que las acompañan y direccionan su labor.

11.8 Formación de líderes

Otra de las estrategias de comunicación, y, sobre todo, de relaciones públicas, es la formación de líderes. Ellas comprenden, pero, sobre todo, necesitan de referentes para ser reconocidas. Precisan que cada mujer sea una representante más, de manera que su fuerza sea la fuerza que sostenga el eslabón más débil de la cadena de acción; por tal razón las integrantes de estos colectivos están en un proceso continuo de formación y empoderamiento, participando en eventos formativos que las llevan a cualificar su desempeño desde lo comunicativo a lo político; sin apenas recursos, han conseguido potenciar su capacidad persuasiva, oral y expresiva para generar mayor confianza y lograr ser reconocidas en un espacio donde lamentablemente son descalificadas por el hecho de ser mujeres.

11.9 Cabildeo

Otra de las estrategias de comunicación que utilizan es el cabildeo. A través de la movilización y del uso de otras técnicas ya expresadas antes, como contactar personas influyentes, realizar informes para presentar en los eventos, entre otros, logran incidir en leyes, acuerdos, ordenanzas y decretos; ya sea para modificarlos o potenciar su operatividad. Este es un trabajo arduo y lento, pero fundamental para transformar la sociedad desde su estructura misma (Ronderos, 2010).

11.10 Comunicación con perspectiva de género

Los medios de comunicación son un pilar fundamental para una sociedad democrática. Sin información verídica y honesta no hay libertad y, consecuentemente, tampoco hay democracia. Los medios forman e informan a la sociedad, moldeando su opinión y como señala el investigador Ramón García Perales:

El lenguaje es una forma de representación del mundo y tiene un doble poder reproductor y a su vez transformador de la realidad. Además, moldea la forma de ver el mundo y su aplicación al enfoque de género, requiriendo de un análisis de la realidad y la propuesta de transformaciones más igualitarias (Perales, 2012, p. 13).

El lenguaje abre la posibilidad de cambiar universos simbólicos y, señala Charles Sanders Peirce (1977), determina el pensamiento, y este la acción, por lo tanto, intervenir en el lenguaje es también hacerlo en la acción. Por ello, el continuar invisibilizando a la mujer en el lenguaje ocasiona que su intervención política a través de los grupos de contrapoder se vea opacada y en muchas ocasiones desvalorada bajo calificativos denigrantes.

En una etapa histórica marcada por la *infopolución* y la superficialidad (Galdón, 2007), se hace más necesario que nunca reivindicar la profesionalidad y la tarea de los medios de comunicación y sus profesionales. Ser periodista implica una enorme responsabilidad y en una sociedad cada día más exigente y profesionalizada se hace indispensable la apuesta directa y decidida por la formación en género en profesionales y medios (Juárez, 2018). Hoy más que nunca es necesario replantear el papel del periodismo y cuestionar la imposición de la inmediatez como norma en el accionar diario, la cual acaba por ignorar aspectos sustanciales, necesarios y relevantes de la realidad, aspectos que permiten entenderla e interpretar el hecho (García, 2002). Paralelamente, es necesario también replantearse la validez del "periodismo objetivista" que, como señala al profesor Gabriel Galdón, es aquel que se limita a "aparecer como fiel espejo de la realidad" (Galdón, 1994, p. 27) pero que adolece claramente de un afán de búsqueda de esclarecimiento de los hechos y replantear la necesidad de evocar un periodismo "utópico" capaz de denunciar, enfrentar y eliminar las injusticias (Restrepo, 2005) comenzando por la lacra del terrorismo machista y construyendo, entre todas y todos, una sociedad más justa, libre y feminista.

11.11 Grandes avances, mucho por hacer

A pesar de ello, desde una lectura crítica y analítica con perspectiva histórica, podemos detectar hechos que ponen, al menos una luz de esperanza en la lucha por una sociedad más justa y libre de violencia sexista. La última década ha venido marcada por importantes avances sociales y legislativos en la lucha para la erradicación de la violencia de género y el empoderamiento de la mujer, aunque, lamentablemente, los pasos dados no han sido aún los suficientes para poder aseverar que nos situamos ante una sociedad igualitaria ni mucho menos. Estos cambios, no hubieran sido posibles sin la lucha y el esfuerzo de miles de mujeres que desde comienzos del siglo XX trabajaron para "posicionar la educación femenina en las agendas políticas" (Domínguez, 2017, p. 2).

Esa lucha incesante de mujeres anónimas que durante más de dos siglos han fortalecido los movimientos feministas ha hecho posible avanzar en la consecución de derechos fundamentales negados por el simple hecho de ser mujeres, como, por ejemplo, el derecho al voto, o superar roles o imaginarios sexistas contruidos a lo largo de los siglos. Aplicando un análisis con perspectiva de género, podemos concluir que las mujeres han sido históricamente obviadas de los ámbitos de poder en Colombia, a pesar de haber sufrido en primera persona la vulneración de sus derechos y violentadas, en la mayoría de los casos, por los actores masculinos del conflicto. La lucha contra la invisibilización y su trabajo por romper los esquemas patriarcales a través de diversas y efectivas estrategias comunicativas, como hemos analizado, han desembocado en avances políticos y legislativos conseguidos en las últimas décadas en Colombia en materia de equidad de género, como, por ejemplo, el paso logrado en la Ley 51 de 1981 sobre la eliminación de todas las formas de discriminación hacia las mujeres. Esta reglamentación formula sus orientaciones sobre la educación en los artículos cinco y diez. La Constitución Política de 1991, supuso un avance en la consolidación de una Colombia pluralista y multicultural, reconociendo que:

La mujer no puede ser víctima de discriminación (artículo 43), el derecho a tener acceso a una adecuada y efectiva participación en las instancias de decisión del Estado (artículo 40), y el reconocimiento de igualdad de derechos y deberes de la pareja en las relaciones familiares, la condena a la violencia intrafamiliar, derecho de la pareja, a que hijos pueda tener (artículo 42) y la protección especial de la maternidad (artículos 43 y 53). (Domínguez, 2017, p. 6)

Ya en el año 2003, se incluye el componente de diversidad en la política Mujeres constructoras de paz y desarrollo de la Consejería para Equidad de la Mujer (2003-2006) y la Consejería para Equidad de la mujer “comenzó a impulsar un Programa Nacional en Educación y Diversidad, que incluye el cambio cultural en materia de género, teniendo en cuenta toda clase de discriminaciones a las cuales puedan ser sometidas las mujeres y las niñas” (Domínguez, 2017, p. 14).

A partir de entonces comenzará a emplearse de forma más constante el término género, obviado histórica y sistemáticamente en los planes educativos. En la Ley 1620 de 2013, el Gobierno de Colombia, ya liderado por Juan Manuel Santos (2010-2014), apuesta nuevamente por la promoción y fortalecimiento de herramientas que establecen protocolos de atención basados en el cumplimiento y respeto de los derechos humanos creando el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar, con el cual se pretende promover la convivencia escolar, la mitigación de la violencia y la educación sexual y reproductiva, estableciendo pautas mínimas y la articulación de las entidades o redes de apoyo más cercanas e influyentes en los niños y jóvenes, como lo son el ámbito escolar, familiar y social.

La puesta en marcha de la Subdelegación de Género durante los Diálogos de Paz de la Habana supuso también un avance cualitativo en esta búsqueda de la equidad de género y, sobre todo, la exigencia de memoria, verdad y justicia como pasos innegociables para la consecución de una paz estable y duradera. La subdelegación de género, liderada por Paulina Rivero, por parte del Gobierno, y Victoria Sandino, de las FARC, despertó una oleada de críticas en los sectores más machistas y conservadores del país, llegándose a asegurar que su aprobación daba vía libre a la ideología de género e imponiendo la homosexualidad a la población. Toda una cadena de despropósito e improprios que llegaron a focalizar el debate social en vísperas del plebiscito celebrado en 2016, lo que denota el enorme trabajo que queda por delante.

Referencia

Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Alianza Editorial.

Congreso de la República de Colombia. (1981, 2 de junio). Ley 51. Por medio de la cual se aprueba la “Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer”, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas

- el 18 de diciembre de 1979 y firmada en Copenhague el 17 de junio de 1980. Diario Oficial 35. 794 de julio 7 de 1981. https://www.ilo.org/dyn/natlex/natlex4.detail?p_lang=es&p_isn=36184&p_country=COL&p_count=619#:~:text=Nombre%3A-,Ley%20n%C3%BAm.,17%20de%20julio%20de%201980.
- Congreso de la República. (2013). Ley 1620 de marzo 15 por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Diario Oficial 48. 733 de marzo 15 de 2013. <http://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1685356>
- Cortina, A. (2009). *Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía en el siglo XXI*. Ediciones Nobel.
- De Beauvoir, S. (2013): *El segundo sexo*. Debolsillo.
- De Miguel, A. (2010). *Conceptualizar es politizar: Celia Amorós o la filosofía en la lucha feminista. Pensar con Celia Amorós*. Fundamentos.
- De Miguel, A. (2007). Los feminismos a través de la historia. "Mujeres en Red" *El periódico feminista*. <http://www.mujeresenred.net/spip.php?article1310>
- Díaz, G. y Luengo, E. (2016). *Los movimientos sociales: Hacia otros mundos posibles*. Ediciones desde Abajo.
- Domínguez, M., Gutiérrez, J. y Gómez, N. (2004). Equidad de género y diversidad en la educación. *European Scientific Journal March*, 13(7).
- Galdón, G. (1994). *Desinformación, método, aspectos y soluciones*. EUNSA.
- Galdón, G. (2007). La violencia a la realidad. Desinformación y manipulación en los medios de comunicación. *Escuela abierta*, (10), 49-76. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2520023>
- García, A. (2002). *Superar la desmemoria y combatir la desinformación como condiciones inexcusables de una sociedad democrática* [ponencia]. Ciclo de Otoño del Curso Organizado por la Universidad Complutense de Madrid y la Universidad Pontificia de Salamanca, Madrid, España.
- Garzón, A. (2016). ¿De qué sirve la movilización social? *Público*. <http://blogs.publico.es/economia-para-pobres/2016/10/20/de-que-sirve-la-movilizacion-social/>
- Gómez, V. (2016). *Dispositivo de abordaje comunitario al patriarcado inspirado en el feminismo comunitario* [tesis de Maestría, Universidad de Chile]. http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/142237/AFE_Dispositivo_Patriarcado_Violeta%20G%C3%B3mez.pdf?sequence=1

- Juárez, J. (2017). *Sororidad. Mujeres deconstruyendo los códigos y lenguajes patriarcales tras los feminicidios de Ciudad Juárez, México*. Sello Editorial Universidad de Medellín.
- Juárez, J. (2018). *Prevenir la violencia de género con el periodismo: La ética ante la violencia estructural contra mujeres y niñas. La intervención en violencia de género desde diversos ámbitos*. Editorial Dykinson.
- Kapuscinski, R. (2002). *Los cínicos no sirven para este oficio: sobre el buen periodismo*. Anagrama.
- Lagarde, M. (2012). *El feminismo en mi vida: hitos, claves y topias*. Inmujeres.
- Leiras, M. (2007). La incidencia de las organizaciones de la sociedad civil en las políticas públicas. Definiciones, explicaciones y evaluación de la literatura especializada local e internacional. En Acuña, C. y A. Vacchieri (comp.). *La incidencia política de la sociedad civil*. Siglo XXI.
- López, X. (2010). *La metamorfosis del periodismo: historia de lo que permanece y de lo que cambia en el ciberperiodismo del tercer milenio*. Comunicación Social Ediciones y Publicaciones.
- Peirce, C. (1977). *Semiotic and Significs: The Correspondence Between Charles S. Peirce and Victoria Lady Welby*. IndianaUniversity Press.
- Perales, R. (2012). La educación desde la perspectiva de género. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (27), 1-18. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4202732>
- Restrepo, J. (2005). *El zumbido y el moscardón*. Ediciones Nuevos Periodismo.
- Ronderos, M. (2010). *Madres coraje. Crónicas*. Premio Nacional de Paz. Friedrich Ebert Stiftung en Colombia –Fescol–.
- Sacavino, S. y Vera, M. (2015). *Multiculturalismo, interculturalismo y educación: contribuciones desde América Latina*. Editorial Desde Abajo
- Tajahuerce, I. (Coord.) (2015). *Mujeres y comunicación*. La Linterna Sorda.
- Thomas, F. (2016). No podemos seguir dejando el mundo en las manos de los hombres. *Mujeres: paz, política y poder*. Ediciones Aurora.
- Uranga, W. y Bruno, D. (2001) *Tres perspectivas para comprender/nos*. Mimeo
- Varela, N. (2008). *Feminismo para principiantes*. Penguin Random Hause.

CAPÍTULO XII

Atención en salud a víctimas de violencia sexual en el conflicto armado colombiano

Lucía Stella Tamayo¹

Mónica Isabel Tamayo²

Erika Alexandra Arenas Martínez³

Resumen

Este escrito hace parte del contexto para el proyecto de investigación *Precisión conceptual en el marco de la salud sexual* bajo la coautoría de la Universidad de Antioquia y la Universidad de Medellín, y la cofinanciación de Colciencias. Este proyecto tuvo como objetivo precisar la terminología del campo de la salud sexual en contexto, según facetas predeterminadas, de uso constante en la comunicación de todos los actores involucrados en el contexto de violencia sexual del conflicto armado colombiano y sus equivalentes en inglés, lo cual servirá de base para lograr una armonización conceptual para todos los procesos que estén relacionados con la salud sexual y el postconflicto. En este sentido, el proyecto aporta a la determinación del corpus en el área de la salud sexual que se está elaborando a través de la revisión documental de literatura nacional e internacional con respecto a violencia sexual; para lo cual se revisan las definiciones: víctima de conflicto, violencia sexual, sexualidad, salud sexual y atención en salud, sin pretender agotarlas

¹ Enfermera. Especialista en Estudios Internacionales. Msc. Epidemiología, Universidad de Antioquia. Ph.D. en Ciencias Médicas Universidad de Colima, México. Profesora titular y coordinadora del Grupo de Investigación Salud Sexual y Cáncer de la Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Correo: lucia.tamayo@udea.edu.co. Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-4217-4423>

² Maestra en Artes. Magíster en Historia del Arte de la Universidad de Antioquia. Doctoranda en Comunicación Audiovisual y Publicidad, Universidad Autónoma de Barcelona. Docente investigadora, Facultad de Comunicación, Universidad de Medellín. Miembro del Institut de la Comunicació –InCom–, Universidad Autónoma de Barcelona. Miembro del Grupo de Investigación Comunicación, Organización y Política –COP–, Universidad de Medellín. Correo electrónico: motamayo@udem.edu.co. Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-0404-6594?lang=es>

³ Microbióloga y bioanalista, Universidad de Antioquia. Magíster en Salud Pública, Universidad de Antioquia. Grupo de Investigación Salud Sexual y Cáncer, Universidad de Antioquia. Correo electrónico: erika.arenas@udea.edu.co. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-1374-8996>

en este escrito. Se incluye parte de la normatividad colombiana en salud y atención a víctimas del conflicto por contener definiciones operacionales para la atención en salud.

Palabras clave: violencia sexual; víctima de conflicto armado; atención en salud.

Introducción

Este escrito hace parte del contexto para el proyecto de investigación *Precisión conceptual en el marco de la salud sexual* bajo la coautoría de la Universidad de Antioquia y la Universidad de Medellín y la cofinanciación de Colciencias, convocatoria 745 del 2016; proyecto cuyo objetivo general es:

Precisar la terminología del campo de la salud sexual en contexto, según facetas predeterminadas, de uso constante en la comunicación de todos los actores involucrados en el contexto de violencia sexual del conflicto armado colombiano y sus equivalentes en inglés, lo cual servirá de base para lograr una armonización conceptual para todos los procesos que estén relacionados con la salud sexual y el postconflicto.

En este sentido, se aporta a la determinación del *corpus* en el área de la salud sexual que se está elaborando a través de la revisión documental de literatura nacional e internacional con respecto a violencia sexual; para lo cual se revisan las definiciones: víctima de conflicto, violencia sexual, sexualidad, salud sexual y atención en salud, sin pretender agotarlas en este escrito. Se incluye parte de la normatividad colombiana en salud y atención a víctimas del conflicto por contener definiciones operacionales para la atención en salud.

12.1 Víctima del conflicto armado colombiano

No cabe duda de que, desde la perspectiva histórica, social, económica y cultural, gran parte de los colombianos(as) fueron víctimas del conflicto armado interno durante los cincuenta años de su duración. Período reconocido por el gobierno y los actores armados con los cuales se firmó el proceso de paz. Para efectos del reconocimiento del estatus de víctima la Ley 1448 de 2011 por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno, en el artículo 3, considera víctima del conflicto armado a

Personas que individual o colectivamente hayan sufrido un daño por hechos ocurridos a partir del 1 de enero de 1985, como consecuencia de infracciones al Derecho Internacional Humanitario o de violaciones graves y manifiestas a las normas internacionales de Derechos humanos, ocurridas con ocasión del conflicto armado interno.

De esta manera establece un tiempo aproximado de treinta años para que las personas afectadas se reconozcan y las reconozcan como víctimas, dando un contexto diferenciador con respecto a las víctimas de la violencia sexual en otros escenarios como la familia, en la relación de pareja, agresión sexual por desconocidos y explotación sexual comercial ilícita.

La violencia sexual en Colombia, por su magnitud y gravedad, se considera un problema de salud pública y por tanto es objeto de vigilancia a través de protocolos⁴ y guías de atención⁵ en salud específicas bajo enfoque de género y de derechos sexuales⁶ y reproductivos⁷. Sin embargo, no necesariamente constituye una ruta de atención diferenciada con respecto al contexto del conflicto armado que, por sus características políticas, la violencia sexual que se ejerció principalmente sobre niñas y mujeres constituyó una y un botín de guerra (Expósito, 2011). Esta violencia sexual se dio en medio de otras como masacres, homicidios, reclutamientos y desplazamiento forzados, quedando, en el subregistro, invisible.

⁴ Protocolo de Vigilancia en Salud Pública: Violencia de género e intrafamiliar. Código 875. En este protocolo, el evento en vigilancia es: "Todas las violencias sexuales, físicas, psicológicas o por negligencia y abandono resultado de acciones o conductas agresivas basadas en relaciones de poder y asimétricas o relacionadas con la sobrevaloración de lo masculino y subvaloración de femenino. Deben notificarse: • Todas las violencias sexuales y ataques con agentes químicos (independientemente del sexo o la edad de la víctima) • Todas las violencias físicas y psicológicas contra niños, niñas y adolescentes, mujeres y personas con identidades de género y orientaciones sexuales no normativas (en el contexto de la definición de caso) • Todos los casos de negligencia y abandono contra niños, niñas, adolescentes, adultos mayores y personas con discapacidad". (p. 7)

⁵ Abordan la atención de las violencias sexuales, los elementos para la prevención, detección y atención física y en salud mental, activación de procesos intersectoriales, protección y recuperación, y el abordaje en la atención de la violencia sexual en el marco del SGSS.

⁶ Derechos sexuales: los derechos sexuales abarcan derechos humanos ya reconocidos en el derecho internacional, documentos internacionales de derechos humanos y otros documentos consensuados. Incluyen el derechos de todas las personas, libre de coerción, discriminación y violencia, a: el nivel más alto posible de salud en relación a la sexualidad, incluido el acceso a servicios asistenciales de salud sexual y reproductiva; buscar, recibir e impartir información sobre la sexualidad; educación sexual; respeto por la integridad física; elegir pareja; decidir tener una vida sexual activa o no; relaciones sexuales consentidas; matrimonio consentido; optar por tener hijas/os o no, y cuándo; y procurar una vida sexual segura y placentera (Declaración de Montreal "Salud Sexual para el Milenio", 2005).

⁷ Derechos reproductivos: los derechos reproductivos descansan en el reconocimiento del derecho básico de todas las parejas y personas de decidir libre y responsablemente la cantidad de hijas/os que tendrán, en qué momento y su espaciamiento, y de tener la información y los medios para hacerlo, y el derecho de lograr el nivel más alto de salud sexual y reproductiva. También incluyen el derecho de tomar todas las decisiones acerca de la reproducción libre de discriminación, coerción y violencia (Naciones Unidas, 1995).

Ante un hecho de violencia sexual está de por medio la defensa de la vida de las víctimas y, por tanto, la atención oportuna e integral en salud que de manera inmediata y futura garantice la sobrevivencia y la calidad de vida de las víctimas. En este sentido, la Ley Estatutaria 1751 de 2015 por la que se regula el derecho fundamental a la salud, naufraga con la crisis de la Ley 100 de 1993 (Rivera, 2013), al no garantizar la atención en salud bajo los principios consagrados y modificados en la Ley 1438 de 2011. De los veintiún principios considerados, se vulneran al menos la universalidad, solidaridad, obligatoriedad, prevalencia de derechos, equidad, enfoque diferencial y la calidad, al no surtir efecto inmediato; ante las trabas administrativas y técnicas para el acceso a los servicios de salud, la atención deferencial, la garantía de los derechos sexuales, el enfoque de género, la no revictimización y, sobretodo, el trato con equidad; pues por lo general, las víctimas son mujeres y niñas de zonas rurales, de bajo nivel educativo que desconocen cómo buscar ayuda en los servicios de salud y cómo lidiar con las barreras administrativas al momento de solicitar la atención.

12.2 Violencia sexual

Cuando se habla de violencia sexual, lo más común es traer la imagen del acceso carnal violento sin consentimiento ejercido por desconocidos, familiares e incluso la pareja sexual; rara vez se considera violencia sexual a los comportamientos validados socialmente y culturalmente en el ejercicio de la sexualidad, dada la hegemonía machista y la aceptación de la violencia en la cotidianidad de las personas que viven relaciones de victimarios-víctimas.

En el Informe Mundial sobre la violencia y la salud del año 2002 (Krug *et al.*, 2003), la OMS considera que:

La violencia sexual abarca el sexo bajo coacción de cualquier tipo, incluyendo el uso de la fuerza física, las tentativas de obtener sexo bajo coacción, la agresión mediante órganos sexuales, el acoso sexual incluyendo la humillación sexual, el matrimonio o cohabitación forzados, incluyendo el matrimonio de menores, la prostitución forzada y comercialización de mujeres, el aborto forzado, la denegación del derecho a hacer uso de la anticoncepción o a adoptar medidas de protección contra enfermedades, y los actos de violencia que afecten la integridad sexual de las mujeres, tales como la mutilación genital femenina y las inspecciones para comprobar la virginidad.

De estas tipologías de violencia sexual fueron objeto las víctimas del conflicto armado colombiano, hechos que registraron los medios de comunicación

en reportajes periodísticos, informes de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, y artículos de investigación. Tal es el caso del reclutamiento de niñas y mujeres para el servicio sexual en campamentos de los actores armados, la utilización de estas para que a través de la “conquista” reclutaran hombres jóvenes, la convivencia forzada con actores del conflicto armado que se fue constituyendo como un mecanismo para proteger la vida y la de su familia; la prohibición de medidas de control natal y de protección para evitar infecciones de transmisión sexual –ITS–; abortos forzados y embarazos que llegaron a término sin control prenatal y atención de parto bajo condiciones dignas y con mínimos riesgos para la salud de la madre y el recién nacido; humillación pública de mujeres que incumplían normas de control social impuestas en campamentos o en las poblaciones donde hacían presencia permanente los actores armados, entre los castigos figuraba desfilar desnudas. Muchas de estas modalidades de violencia sexual no fueron denunciadas por las mujeres, sus parejas y familiares, en primera instancia por proteger la vida y, en segunda, por pena, vergüenza, señalamiento social, incredulidad y cuestionamiento por parte de funcionarios públicos; construidas en excusas de peso, independiente de la edad, el sexo, la etnia, la condición de género o la posición política de las víctimas.

12.3 Sexualidad

En el documento *Promoción de la salud sexual: recomendaciones para la acción*, la Organización Mundial de la Salud y la Organización Panamericana de la Salud definen la sexualidad como:

Una dimensión fundamental del hecho de ser un ser humano: basada en el sexo, incluye al género, las identidades de sexo y género, la orientación sexual, el erotismo, la vinculación afectiva y el amor, y la reproducción. Se experimenta o se expresa en forma de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, actividades, prácticas, roles y relaciones. La sexualidad es el resultado de la interacción de factores biológicos, psicológicos, socioeconómicos, culturales, éticos y religiosos o espirituales. (OMS y OPS, 2000, p. 6)

En este sentido, las víctimas de violencia sexual en el conflicto armado están afectadas en una o más de las dimensiones que integran su sexualidad, de ahí que la atención en salud y la reparación va más allá de las indemnizaciones económicas o de la atención de urgencias para contrarrestar daños físicos y mentales; consiste en brindar de inmediato y a futuro la atención

integral en salud diferenciada para la recuperación física, psicológica y social de su sexualidad.

12.4 Salud sexual

Según la Organización Panamericana de la Salud y la Organización Mundial de la Salud (2000), la salud sexual es:

La experiencia del proceso permanente de consecución de bienestar físico, psicológico y sociocultural relacionado con la sexualidad que se observa en las expresiones libres y responsables de las capacidades sexuales que propician un bienestar armonioso personal y social, enriqueciendo de esta manera la vida individual y social. No se trata simplemente de la ausencia de disfunción o enfermedad o de ambos. (p. 6)

De igual manera, al involucrar la atención integral en salud de la víctima de inmediato y el seguimiento que corresponde a la detección e intervención precoz de las secuelas físicas, psicológicas y sociales. Entre las secuelas físicas se encuentran: el embarazo no deseado, las infecciones de transmisión sexual –ITS–, la mortalidad materna, dolores crónicos e infertilidad. En las secuelas psicológicas, los cuadros depresivos, enfermedades psicosomáticas, alteraciones de la sexualidad. Y en las secuelas sociales, la incapacidad de establecer relaciones de confianza con familiares, parejas afectivas, vecinos y en el entorno laboral. En este sentido, la mayoría de las secuelas permanecen en el tiempo, lo que exige programas de salud estructurados con capacidad real de seguimiento y no se queden cortos en las intervenciones de los efectos inmediatos como el embarazo no deseado, las ITS y crisis sicosocial. Efectos que permanecerán en el tiempo, sobre todo en las víctimas de la violencia sexual que guardaron silencio, por las razones antes anotadas y que no será la excusa para el restablecimiento de sus derechos, en particular los sexuales y reproductivos con enfoque de género.

Tener la precisión conceptual sobre el significado social, cultural y político de los términos “sexualidad y salud sexual” es de suma importancia, no solo para los profesionales de la salud, sino también para los profesionales de los demás sectores gubernamentales con competencias en la reparación de las víctimas del conflicto armado colombiano y para las mismas víctimas, al momento de restablecer los derechos por los cuales van a ser reparadas.

La promoción en la salud sexual comprende los comportamientos y entornos saludables individuales y colectivos para vivir la sexualidad con base en: los derechos sexuales y reproductivos, el enfoque de género, la

ciudadanía y el cuidado de sí. Desde esta perspectiva las intervenciones en salud, aparte de que deben ser concertadas con las comunidades, no solo son de competencia del sector salud, sino de sectores como educación, justicia, hacienda, desarrollo rural, trabajo, entre otros, que requiere de abordajes intersectoriales, interdisciplinarios y transdisciplinarios, constituyendo un reto para el Estado al contemplar la reparación de las víctimas.

12.5 Atención en salud

El Gobierno Nacional en el 2017 presenta el *Programa de Atención Psicosocial y Salud Integral a Víctimas del Conflicto Armado –Papsivi–*, donde establece las competencias propias del sector salud (Minsalud, 2017) en cuenta a:

Medidas de asistencia y de rehabilitación, en el marco de la reparación integral, tiene por objeto mitigar las afectaciones físicas, mentales y psicosociales de la población víctima del conflicto armado, a través de la atención psicosocial y la atención integral en salud con enfoque psicosocial. (p. 18)

El programa incluye seis procesos para el seguimiento y monitoreo de la atención a las víctimas, siendo estos, según el Ministerio de Salud (2017): la identificación en el Registro Único de Víctimas –RUV–, la afiliación al Sistema General de Seguridad Social en Salud, la atención psicosocial realizada por un equipo de atención psicosocial, el plan de atención en salud integral, la atención en salud integral y la orientación a otros servicios que son instrumentalizados en el protocolo de *Atención en Salud con Enfoque Psicosocial a Víctimas del Conflicto Armado* que en el Capítulo 5 (Ministerio de Salud, 2017, p. 100). En este mismo protocolo, en el resumen-síntesis de evidencias (p. 97) se reconoce la escasez de estudios en otros países con experiencia en procesos de paz que evalúen la efectividad de las intervenciones, lo que lleva a intuir la invisibilización de las víctimas de la violencia sexual y las fallas para brindar la atención integral en salud de manera diferenciada. En este sentido, falta mucho por recorrer en la rehabilitación de las víctimas y en la promoción de su salud sexual y reproductiva, aunque existan estas políticas marco de atención integral en salud.

La transversalidad del enfoque de género en las políticas públicas es un elemento a no descuidar, al momento de diseñar los programas de salud sexual y reproductiva; entendido este como la "concepción teórica metodológica para reconocer, con postura crítica, las características definidas cultural y socialmente, la condición, la posición y las necesidades del género masculino

y el género femenino” (Quintero, 2007, p. 59); aunque existen diferentes posturas epistemológicas, políticas y metodológicas para el abordaje del enfoque de género, en sí, para la salud pública es:

Tomar en cuenta las diferencias entre los sexos en la generación del desarrollo y analizar en cada sociedad, las causas y los mecanismos institucionales y culturales que estructuran la desigualdad entre los sexos, así como elaborar políticas con estrategias para corregir los desequilibrios existentes. (OCDE, 1998)

En cuanto a las desigualdades entre hombres y mujeres, interpretar estas diferencias y desigualdades presentes en una sociedad determinada y el compromiso con transformar estas inequidades se constituye en la opción política. En este sentido, abogar también por los derechos sexuales y reproductivos que de manera tácita se enmarcan en los derechos humanos y constitucionales. En el contexto del conflicto armado, la violencia sexual fue uno de los delitos de lesa humanidad más común de lo que se registra, pasó de manera silenciosa e incluso se normalizó quedando sumida en otros actos violentos.

Entre los derechos sexuales y reproductivos vulnerados a las víctimas de la violencia sexual se consideran la libertad sexual, la autonomía, la integridad y seguridad sexual del cuerpo, la privacidad sexual, la equidad sexual, el placer sexual, la expresión emocional, la libre asociación sexual, la toma de decisiones reproductivas, libres y responsables, la información basada en el conocimiento científico, la educación sexual integral y la atención de la salud sexual (WAS, 2010).

La ruta de atención a las víctimas del conflicto armado que denunciaron hechos de violencia sexual, se concentró esencialmente en evitar efectos inmediatos (embarazo no deseado, ITS y estrés postraumático), si bien esta atención es necesaria y prioritaria, ante la falta de capacitación y difusión de los protocolos se limitó la atención integral al modelo biomédico, sin enfatizar lo suficiente en el enfoque de género y los derechos sexuales y reproductivos.

Según la Ley 100 de 1993, en el artículo 162, el Plan Obligatorio de Salud y la atención integral en salud se basan en acciones sistemáticas acordes a las necesidades de los individuos, familias y comunidades de promoción de la salud, prevención de la enfermedad, detección y tratamiento de enfermedades y trastornos y de rehabilitación (p. 77). Sin embargo, bajo las actuales condiciones en que se prestan los servicios de salud en Colombia de manera deficiente, justificado en la crisis financiera del sector que crea mayor

desigualdad en las zonas rurales y sectores marginados de las ciudades, la cobertura efectiva en servicios de salud no se alcanza a garantizar, y muchos menos la salud como un derecho fundamental.

En la Política Nacional de Sexualidad, Derechos Sexuales y Derechos Reproductivos, (Minsalud, 2010), los programas de salud sexual y reproductiva se orientan a eventos reproductivos en cuanto a planificación familiar, embarazo sin riesgos, atención del parto y del aborto para los casos considerados en la ley⁸, la prevención y el tratamiento de las ITS, incluido el VIH/Sida; información y asesoría en sexualidad y eliminación de prácticas dañinas contra la mujer, tales como mutilación genital y el matrimonio forzado. Sin embargo, en la práctica, los programas diseñados bajo la perspectiva biomédica se centran en la planificación familiar, la detección precoz de la ITS, el control prenatal, el parto y la prevención del cáncer de cuello uterino y cáncer de mama. La educación en salud considerada eje transversal para el cambio de prácticas, se centra en la información sin aportar mucho al empoderamiento de las mujeres para la toma de decisiones inherentes a su sexualidad.

Son escasos los programas de salud que aborden de manera integral la salud sexual, siendo más crítico en lo referente a la detección de enfermedades y trastornos que afecten la sexualidad, todavía son más escasos los que consideran la rehabilitación sobre las secuelas físicas, psicológicas y sociales dejadas por la violencia sexual y que permitan el retorno de las víctimas a la vida sexual satisfactoria.

La demanda satisfecha de los servicios de salud está dada por la "la utilización efectiva de los servicios de salud, los cuales, en el caso de la oferta, van desde el tipo de institución y servicios utilizados, hasta la capacidad resolutoria" (Ballesteros *et al.*, 2006, p. 9). En este aspecto, en las condiciones en que las mujeres vivieron y viven el conflicto armado, difícilmente acceden por diversas barreras administrativas, legales, geográficas, económicas y culturales a los servicios de salud, en búsqueda de la tan anhelada atención integral en salud diferenciada.

⁸ El aborto en Colombia está despenalizado en tres casos: i) cuando la continuación del embarazo constituya peligro para la vida o la salud física o mental de la mujer, certificada por un médico; ii) cuando grave malformación del feto que haga inviable su vida, certificada por un médico. iii) el embarazo sea el resultado de una conducta, debidamente denunciada, constitutiva de acceso carnal o acto sexual sin consentimiento, abusivo o de inseminación artificial o transferencia de óvulo fecundado no consentidas, o de incesto. Sentencia que despenalizó el aborto en los casos extremos (Corte Constitucional, Sentencia C-355/06, 2006).

Es de anotar que la Ley 100 de 1993 apostó a la cobertura universal en salud, a través de los regímenes contributivo y subsidiado, y transitoriamente el vinculado que todavía subsiste. A la fecha, el Ministerio de Salud y Protección Social reporta coberturas de afiliación para el territorio colombiano por encima del 90 %; sin embargo, el acceso real y efectivo a los servicios de salud no se da como tal por el desfinanciamiento que padecen las IPS y ESE, encargadas de la atención directa de los asegurados.

Para el caso de la atención a las víctimas de la violencia sexual en el conflicto armado, el primer paso es restablecer el derecho a la salud con el acceso efectivo que no se quede en la afiliación a uno de los regímenes, sino que brinde la atención integral en salud que requieren. En este sentido, en el ámbito de las características de la población el acceso real pasa por la satisfacción del usuario, las actitudes y las prácticas respecto a la experiencia de utilizar servicios y la percepción de resolución de la necesidad en salud (Whitehead, 1992).

12.6 Atención a las víctimas de violencia sexual en el postconflicto con miras a la construcción de la paz

En el posconflicto, la deuda con las víctimas de la violencia sexual está en brindar las condiciones políticas, sociales, culturales y psicológicas para que denuncien los diferentes tipos de violencia sexual a las cuales fueron sometidas y que estas no queden ocultas en los demás crímenes ocurridos en la esta guerra. Es decir, que hagan parte de la memoria histórica para la no repetición.

Se considera que, a partir de la firma del acuerdo de paz del gobierno colombiano con las FARC, las denuncias por violencia sexual se incrementaron, aunque no haya un reporte de cifras precisas. En Antioquia se estiman que por lo menos doce mil mujeres fueron víctimas de violencia sexual y para el territorio colombiano está calculada en noventa y seis mil mujeres víctimas de violencia sexual; no obstante, se calcula que las víctimas podrían estar alrededor de las doscientas treinta y seis mil mujeres víctimas de violencia sexual. La encuesta de prevalencia (2010-2015) de violencia sexual en contra de las mujeres en el conflicto armado colombiano, realizada en ciento cuarenta y dos municipios pertenecientes a veintinueve departamentos, período en donde los actores del conflicto armado actuaron en simultáneo –grupos guerrilleros, paramilitares, Bacrin–, reporta una prevalencia de violencia sexual de 18,36 %, que según los autores representa 875.437 mujeres víctimas

de violencia sexual, en promedio 145.906 mujeres anuales, 12.108 cada mes y cuatrocientas cada día, lo que lleva a pensar que esta práctica fue generalizada y constituyó una estrategia de guerra para someter al enemigo, generar miedo y desplazamiento en las poblaciones (Sánchez *et. al.*, 2017).

El posconflicto parte de la premisa de que las víctimas deben recibir atención y reparación sin discriminación alguna, lo que se constituye en una proposición política y legal para reconocer y reparar a los colombianos que fueron víctimas del conflicto armado, entre ellas las mujeres avasalladas por la violencia sexual. Sin embargo, aún está pendiente visibilizar a las víctimas de la violencia sexual. Aunque no todas denuncien, es necesario crear las condiciones para reconstituir los derechos sexuales y reproductivos con base en los derechos humanos, incluido el acceso efectivo a la atención integral en salud en cuanto a la promoción, prevención, tratamiento y rehabilitación que permita a la víctima la recuperación de su sexualidad satisfactoria, la reconstrucción de su familia y su entorno social, y garantice la utilización efectiva de los servicios de salud desde los básicos hasta los más especializados.

A las víctimas que no denunciaron o no van a denunciar un hecho de violencia sexual por temor, miedo, vergüenza, incluso por salvaguardar la vida, les queda la "palabra", el testimonio del terror vivido, pues las pruebas reinas de la medicina legal, en particular para el acceso carnal violento, ya no será posible efectuarlas (reconocimiento médico-legal y toma de muestras biológicas), pues, por razones obvias, se han esfumado. Solo queda la "palabra" de las víctimas, familiares y comunidad que desafortunadamente la vivieron y las consecuencias de estas que son huellas permanentes como las luxaciones de cadera, el VIH y los hijos producto de estas violencias.

El acceso efectivo a la atención en salud está dado por la satisfacción del usuario(a), las actitudes y las prácticas respecto a la utilización de los servicios de salud y la no percepción acerca de resolución de la necesidad; en este sentido, la atención integral en salud no es solamente la que se brinda al momento de la denuncia en instancias gubernamental o en los servicios de salud; sino que implica derivar a la víctima, protegiéndola de la revictimización y de trámites administrativos engorrosos, a otros servicios de salud de mayor complejidad, en el caso de que las condiciones de la salud física y mental así lo requieran y del seguimiento periódico de secuelas derivadas de la violencia sexual, es un acompañamiento de por vida.

La revisión de literatura que se está realizando desde el proyecto de investigación busca caracterizar la atención en salud diferenciada de las víctimas

de violencia sexual en el contexto del conflicto armado en Colombia, de la violencia ejercida contra las mujeres en otros escenarios, como trazabilidad para la reconstitución de la salud sexual. En la documentación se incluyen artículos científicos, informes, libros, trabajo de grado de pregrado y postgrado, encontrando que la mayoría de la literatura revisada, hasta el momento, hace referencia al proceso de atención en salud a población desplazada durante el conflicto armado, sin entrar en particularidades con la atención a víctimas de violencia sexual que evidencie la atención integral en salud diferenciada.

Uno de los artículos revisados que más se acerca a la atención integral en salud sexual y reproductiva, hace alusión a la vulnerabilidad de las mujeres en condición de desplazamiento en cuanto a las infecciones de transmisión sexual y el SIDA, realizado en hogares de paso de la ciudad de Medellín (López *et. al.*, 2010). Este da indicios de las barreras para la atención en salud y de las condiciones de salud de las mujeres en su mayoría de procedencia rural. Aborda el acceso a los servicios de salud, antes del desplazamiento, en el desplazamiento y después de este, bajo tres categorías: condición de género, redes sociales y la salud sexual y reproductiva. Antes del desplazamiento, la atención en salud sexual y reproductiva se hizo a través de promotores de salud, centros de salud y hospitales locales donde brindan educación, control prenatal, métodos anticonceptivos y prevención del cáncer de cuello uterino. Sin embargo, reportan limitaciones para el cuidado de sí fundadas en la desigualdad de género, como lo es la autonomía para decidir acerca de su sexualidad, entre lo que cuenta, el deseo de prácticas sexuales y el uso del condón. En el desplazamiento y la expulsión del territorio algunas mujeres fueron víctimas de violencia sexual, período durante el cual quedaron desprotegidas, y después del desplazamiento, en los hogares de paso, narran que suspendieron los métodos anticonceptivos, interrumpieron las prácticas de autocuidado, como, por ejemplo, realizarse la citología y manifiestan temores como el embarazo no deseado y el contagio de ITS.

Ante la dificultad para llegar a los servicios de salud muchas deciden, con la asistencia jurídica, tutelar el derecho a la salud para recibir la atención sin mucho éxito, pues la crisis financiera del sistema de salud colombiano lleva a que esta sea tardía con las respectivas consecuencias para las mujeres, sus parejas y la salud pública, como lo son el no control inmediato de las ITS y la progresión de las lesiones premalignas y el cáncer de cuello uterino.

La barreras de accesibilidad a los servicios de salud que tienen las víctimas de violencias sexual, son las mismas barreras históricas que ha tenido la

población más pobre del país como en situación de desplazamiento, siendo estas: la geográfica, las largas distancias y carencia de transporte para llegar las cabeceras municipales y a los hospitales de mayor complejidad en las ciudades, el desfinanciamiento del sector salud con buena carga de la atención con gastos de bolsillo por el usuario, aunque pertenezca a unos de los regímenes de aseguramiento en seguridad social, la precariedad económica de las víctimas en su mayoría desempleados o que viven de la económica informal, y la tramitología que va en contravía con la atención oportuna e incluso hacen desistir a la usuaria de la atención en salud, sin contar, además, con las barreras funcionales, como por ejemplo, los horarios de atención limitados en los servicios de salud. De este modo, se está en deuda para cumplir el mandato de la atención en salud diferenciada a las mujeres que fueron víctimas de la violencia sexual y el restablecimiento de sus derechos sexuales y reproductivos.

12.7 Conclusiones

Con la revisión realizada hasta el momento se puede inferir que las víctimas de la violencia sexual en el conflicto armado colombiano, carecen de una atención integral en salud diferenciada; con ellas se procede según los protocolos de atención en salud para la población general y desplazada, haciendo falta una ruta de atención integral en salud, con perspectiva de género y de los derechos sexuales que restablezca la sexualidad y la salud sexual de las víctimas, lo cual implica pensar en modelos de atención específicos.

Referencias

- Asociación Mundial para la Salud Sexual (WAS). (2005). Declaración de Montreal "Salud Sexual para el Milenio". <http://www.ugr.es/~fjjrios/pdf/mis-Montreal.pdf>
- Ballesteros, P., Gaviria, M. y Martínez, S. (2006). Caracterización del acceso a los servicios de salud en población infantil desplazada y receptora en asentamientos marginales en seis ciudades de Colombia, 2002-2003. *Rev Fac Nac Salud Pública*, 24(1), 7-17. <http://www.scielo.org.co/img/revistas/rfnsp/v24n1/v24n1a02>
- Congreso de la República de Colombia. (2011). Ley 1438 por medio de la cual se reforma el Sistema General de Seguridad Social en Salud y se dictan otras disposiciones. Diario oficial 47.957. https://www.redjurista.com/Documents/ley_1438_de_2011_congreso_de_la_republica.aspx#/
- Congreso de la República de Colombia. (2011). Ley 1448 por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado

- interno y se dictan otras disposiciones. <https://www.unidadvictimas.gov.co/sites/default/files/documentosbiblioteca/ley-1448-de-2011.pdf>
- Congreso de la República de Colombia. (2015). Ley 1751 de febrero 16 por la cual se regula el derecho fundamental a la Salud. Bogotá. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/INEC/IGUB/ley-1751-de-2015.pdf>
- Corte Constitucional. (2006). Sentencia C-355. M. P. Tafur Galvis, M. <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2006/c-355-06.htm>
- Expósito, F. (2011). Violencia de género. *Mente y Cerebro*, (48). <http://www.investigacionyciencia.es/files/7283.pdf>
- Krug, E., Dahlberg, L., Mercy, J., Zwi, A. y Lozano, R. (2003). Informe mundial sobre la violencia y la salud. <https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/725/9275315884.pdf>
- López, Z., Ochoa, S., Alcaraz, G., Leyva, R. y Ruiz M. (2010). Vulnerabilidad a infecciones de transmisión sexual y SIDA en mujeres en situación de desplazamiento forzado. *Investigación y Educación en Enfermería*, 28(1), 11-22. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-53072010000100003&script=sci_abstract&tlng=es
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2017). Protocolo de Atención Integral en Salud con Enfoque Psicosocial a Víctimas del conflicto. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/Protocolo-de-atencion-integral-en-salud-papsivi.pdf>
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2010). *Política Nacional de Sexualidad, Derechos Sexuales y Derechos Reproductivos*. Profamilia; Fondo de Población de las Naciones Unidas; Organización Internacional para las Migraciones; Ministerio de Salud; Prosperidad para todos. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/LIBRO%20POLITICA%20SEXUAL%20SEPT%2010.pdf>
- Ministerio de Salud e Instituto Nacional de Salud. (s.f.). Violencia de género e intrafamiliar. Código 875. Protocolo de vigilancia en salud pública. <https://www.ins.gov.co/buscador-eventos/Lineamientos/PRO%20Violencia%20de%20genero%20e%20intrafamiliar.pdf>
- Naciones Unidas. (1994, 5-13 de septiembre). Informe de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo. https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/icpd_spa.pdf
- OCDE. (1998). *DAC Guidelines for Gender Equality and Women's Empowerment in Development Cooperation*. Development Co-operation. Guidelines Series. <https://www.oecd.org/development/gender-development/28313843.pdf>
- Organización Mundial de la Salud y Organización Panamericana de la Salud. (2000). Promoción de la salud sexual. Recomendaciones para la acción.
- Organización Mundial de la Salud. (2018). Género y salud. Organización Mundial de la Salud. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/gender>

Quintero, A. (2007). *Diccionario especializado en familia y género*. Grupo Editorial Lumen

Rivera, A. (2013). Coyuntura del sistema de salud en Colombia: caracterización de una crisis, desde las particularidades financieras de las EPS. *Gestión y Desarrollo*, 10(1), 103-116. <https://revistas.usb.edu.co/index.php/GD/article/view/622>

Sánchez, O., Carrillo, A., Bobativa, J., Rengifo, M. y Silva, L. (2017). Encuesta de prevalencia de violencia sexual en contra de las mujeres en el contexto del conflicto armado colombiano (2010-2015). Campaña Violaciones y otras violencias: Saquen mi cuerpo de la guerra. <https://humanidadvigente.net/wp-content/uploads/2017/08/Encuesta-de-prevalencia-de-violencia-sexual-CSCG.pdf>

Whitehead, M. (1992). The concepts and principles of equity and health. *Int J Health Serv*, (22), 429-45. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/1644507/>

**Parte V. Instituciones públicas y su papel
en la comunicación especializada en contexto**

CAPÍTULO XIII

La integración económica y su influencia en la construcción de sociedades libres de conflictos armados

Juan Carlos Díaz Vásquez¹

Resumen

Partiendo de la influencia de las actividades industriales y comerciales sobre las sociedades como factores de conciliación y diálogo, se hace imperioso el trabajo pedagógico para la armonización conceptual. Este aporte busca presentar, desde la perspectiva de la actividad principalmente comercial, casos reales que ejemplifican cómo sociedades antes en conflictos armados y guerras, pueden llegar a consolidarse como bloques económicos, es decir, el caso de la Unión Europea. Con esto se pretende también develar el papel que la armonización conceptual juega en las negociaciones para la construcción de tratados comerciales regionales que conducen a la consolidación de la integración económica. Entre las conclusiones se destaca que la dimensión cultural juega un papel central en los procesos de negociación de integraciones económicas, ampliándose y transformándose cuando se tienen en cuenta las identidades culturales de los países participantes. El caso de la Unión Europea deja claro cómo un enfoque multilingüe es incluyente y promueve un mayor acercamiento de los ciudadanos con la administración pública, factor fundamental a la hora de promover la paz entre los países miembros.

Palabras clave: integración económica; políticas terminológicas; armonización conceptual.

Introducción

A lo largo de la historia de la humanidad, especialmente desde el advenimiento de la globalización, se ha podido ver cómo la actividad industrial y la comercial han hecho posible la convivencia pacífica y la búsqueda conjunta

¹ Doctor en Terminología, Universidad de Viena. Traductor, Universidad de Antioquia. Profesor asociado, Universidad Eafit. Grupo de Investigación en Estudios Internacionales, Universidad Eafit, Medellín, Colombia. Correo electrónico: jdiazva@eafit.edu.co. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9251-5500>

de soluciones a conflictos armados entre países. El caso más notorio en los últimos tiempos ha sido la Unión Europea. Esta unificación de mercados bajo reglas comunes y constante diálogo entre los países miembros, es el logro más alto en términos de integración económica. Se debe reconocer que semejante proyecto no ha escapado a las crisis que hasta ahora, por más profundas e irremediables que puedan parecer (*Brexit*), no han logrado disolver este bloque económico.

Otros proyectos de integración económica en diferentes latitudes del planeta han surgido también, aunque a niveles menos profundos de integración del que se ha mencionado anteriormente. De todas formas, dichos acuerdos comerciales bilaterales o multilaterales han ido avanzando gracias a las negociaciones que los países emprenden para llegar a acuerdos beneficiosos para las partes involucradas. Las negociaciones que se llevan a cabo en estos contextos son principalmente diálogos de armonización conceptual en torno a asuntos como; tarifas, barreras arancelarias y no arancelarias, normas técnicas, normas sanitarias y fitosanitarias, entre otras. Debido a esto, la necesidad de reflexionar en pedagogías para la armonización conceptual en contextos de comunicación especializada como el que se acaba de mencionar constituye una tarea urgente.

Partiendo de la influencia de las actividades industriales y comerciales sobre las sociedades como factores de conciliación y diálogo se hace imperioso el trabajo pedagógico para la armonización conceptual. Este aporte busca presentar, desde la perspectiva de la actividad principalmente comercial, casos reales que ejemplifican cómo sociedades antes en conflictos armados y guerras, pueden llegar a consolidarse como bloques económicos, es decir, el caso de la Unión Europea. Con esto se pretende también develar el papel que la armonización conceptual juega en las negociaciones para la construcción de tratados comerciales regionales que conducen a la consolidación de la integración económica.

13.1 Integración económica

Para comenzar a definir, integración económica es un término que se usa para agrupar diferentes procesos que las economías adelantan en pro de una mayor interconexión y relación con otras economías por medio de la rebaja de costos en las transacciones y la simplificación de procesos arancelarios. Si bien este fenómeno se asocia típicamente a la globalización relacionada con el desarrollo de las tecnologías de la información y comunicación, el interés por romper las barreras de los mercados locales ha existido desde el inicio de la humanidad.

El intercambio de productos entre países y regiones es el precursor de la integración económica. De hecho, la mítica ruta de la seda que trajo consigo un sinnúmero de historias y nuevo conocimiento de Oriente comenzó siendo una forma de intercambio de productos, y propició el interés por expandir las fronteras. Lo que al inicio fue una intención puramente mercantilista abrió el camino para descubrir idiomas, costumbres, formas de organización social y conocimiento que permanecían siendo misteriosos para Occidente.

Integración económica no solo es una cuestión económica. Si bien el interés de los países en ampliar sus fronteras para el comercio contribuye a su desarrollo económico, una gran variedad de otros aspectos de la vida de sus habitantes se transforma igualmente. La siguiente definición de integración económica permite evidenciar lo anterior:

Proceso a través del cual los países participantes convienen eliminar los derechos arancelarios y las restricciones de todo orden a las importaciones de productos originarios de sus respectivos territorios, pudiendo estas medidas acompañarse de políticas comunes en lo económico y social. (Arroyo *et al.*, 2015)

Como es evidente en esta dedición el proceso de “convenir” sugiere una serie de acercamientos y negociaciones que adelantan representantes de los países participantes. Las negociaciones que se dan involucran una gran variedad de actores. En primer lugar, se deben tener en cuenta los comerciantes, asociaciones y colectivos que son acompañados por representantes de los gobiernos nacionales. El foco de las negociaciones se amplía entonces a contextos políticos, de seguridad, aduaneros, de comercio exterior y fronterizos para nombrar algunos de ellos. En la segunda parte de la definición, los autores mencionan la posibilidad de que los acuerdos alcanzados puedan acompañarse de políticas comunes también en lo social. En la práctica, dicha posibilidad se da de facto y, como se mencionó anteriormente, la transformación de los países involucrados en procesos de integración económica efectivamente evidencia tales cambios. El más importante y de gran relevancia para este aporte es la contribución para la construcción de sociedades libres de conflictos armados.

Si bien las condiciones de la integración económica varían de acuerdo a las circunstancias específicas de los países, existen ciertos consensos en cuanto a los objetivos de la integración económica. Como se describe en el Consultorio de Comercio Exterior de la Universidad Icesi de Colombia los objetivos generales de la integración económica se pueden enumerar de la siguiente manera:

- Eliminación de los obstáculos al comercio y a la libre circulación de bienes, mercancías y personas; la reducción de los costos de transporte.
- Implementación de políticas comunes en distintos sectores de la economía.
- Establecen también tarifas o aranceles externos a los países no miembros.
- Incrementar el comercio entre los países miembros.
- Disminuir los riesgos que generan situaciones de incertidumbre en la economía global (Consultorio de Comercio Exterior, 2008).

El primer objetivo señala, además de la eliminación de barreras al comercio, la libre circulación de productos y personas entre los territorios que participan de la integración. Este objetivo tiene que ver con una mayor expansión de las relaciones comerciales entre los países, pero, sobre todo, la ampliación de las fronteras que facilitan el movimiento de personas y con esto sus posibilidades de prosperidad aumentan. Más adelante se menciona como otro objetivo el incremento del comercio entre los países y finalmente se menciona la reducción de la incertidumbre en la economía global. Este objetivo se presenta claramente como el beneficio de la integración económica en tanto plataforma para el diálogo y la resolución de conflictos sin acudir a las armas.

13.2 Niveles de integración económica

Además de los objetivos de la integración económica se deben mencionar los niveles de la misma, ya que, como se ha declarado anteriormente, un gran número de países en el mundo están involucrados en diferentes tipos de integración económica, pues sus niveles de integración son diferentes. La siguiente gráfica muestra de abajo hacia arriba los diferentes niveles de integración más comunes y que se pueden evidenciar entre países.

El nivel inicial de integración: área de preferencias aduaneras es el más básico y se presenta muy comúnmente como resultado de tratados económicos específicos entre países donde se conceden preferencias a ciertos productos y bienes provenientes de otros países. Dichas preferencias se reflejan esencialmente en el paso de esos productos y bienes por los procedimientos aduaneros que de otra forma serían costosos y tomarían mucho más tiempo. Los tres niveles superiores presentados en la figura 5 sugieren una profunda integración en ámbitos mucho más amplios que el económico. En estos niveles superiores de integración implícitamente sugieren que los países involucrados han llegado a sofisticados niveles de armonización legal, normativa y de objetivos comunes.

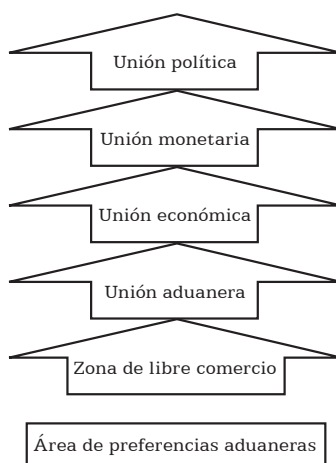


Figura 5. Niveles de integración económica

Fuente: Blogspot. Estudiando

El nivel superior de integración económica que es la unión política, es el máximo nivel de integración que se ha logrado en el mundo. Esta forma de integración económica supone la existencia de políticas conjuntas en una serie de aspectos de los países miembros que la idea de soberanías nacionales se transforma completamente. Además, esta forma de integración requiere la conformación de entidades supranacionales encargadas de establecer políticas comunes que afectan tanto a los gobiernos nacionales como a los ciudadanos en prácticamente todos los aspectos de su vida pública y la relación con sus gobiernos. El caso que se presentará brevemente a continuación expone el camino que varios países iniciaron algunas décadas atrás y que los han llevado a ser el único ejemplo del máximo nivel de integración económica. Es necesario tener en cuenta las dificultades que semejante proyecto ha presentado a lo largo de su historia y las que actualmente enfrenta. De todas formas, es irrefutable la contribución que esta integración ha hecho a la construcción y reconstrucción de los países involucrados y sus sociedades antes envueltas en crudos conflictos y guerras.

13.3 La Unión Europea

Después de la Segunda Guerra Mundial, el panorama de los países europeos que participaron requería atención inmediata. La experiencia de la guerra había dejado grandes pérdidas en vidas humanas y en las capacidades económicas de las naciones enfrentadas. Los esfuerzos políticos para la recuperación económica de la región condujeron a la unificación de los países por medio

de tratados inicialmente comerciales. Al presenciar las ventajas que dichos acuerdos arrojaban, se fueron convocando otros con mayor alcance. En pocos años dichos acuerdos conformaron los inicios de organismos supranacionales con poder político y legislativo. A continuación, se mencionan algunos de los acuerdos más importantes que condujeron a la consolidación del espacio económico europeo:

- 1951: Tratado de París (CECA)
- 1957: Tratado de Roma
- 1992: Tratado de Maastricht (UE)
- 1997: Tratado de Ámsterdam
- 2001: Tratado de Niza
- 2009: Tratado de Lisboa (Constitución para Europa)

A lo largo de estos años las negociaciones conducentes a la firma de los acuerdos por parte de los países se hicieron más complejas e inciertas. Desde sus inicios, el proyecto de la unión europea padeció grandes crisis. La negativa de ciertos países para ratificar los acuerdos ya firmados constituía una fuente de incertidumbre y miedo que amenazaban la estabilidad de este ambicioso proyecto. Sin embargo, la reciente historia de guerra y el deseo por recuperar una paz estable ayudaron a las partes a continuar adelante y a cristalizar el más ambicioso proyecto de integración económica y política.

El mayor logro de la Unión Europea ha sido la consolidación de una amplia zona geográfica mundial que comparte un sinnúmero de instituciones y organismos (ver recuadro de instituciones europeas) con un objetivo claro: cambiar las dinámicas de competencias nacionales y, por ende, conflictos en un proyecto unificado en los terrenos político, económico y social.

Instituciones europeas

Parlamento Europeo

Consejo Europeo

Consejo de la Unión Europea

Comisión Europea

Tribunal de Justicia de la Unión Europea (TJUE)

Banco Central Europeo (BCE)

Tribunal de Cuentas Europeo (TCE)

Servicio Europeo de Acción Exterior (SEAE)

Comité Económico y Social Europeo (CESE)

Comité Europeo de las Regiones (CDR)

Banco Europeo de Inversiones (BEI)

Defensor del Pueblo Europeo

Supervisor Europeo de Protección de Datos (SEPD)

Organismos interinstitucionales (Unión Europea, s.f.).

Al respecto, la Unión Europea se presenta como un referente en materia de política internacional, integración económica y al mismo tiempo como un modelo normativo ético para muchos otros países del mundo (Manners, 2008). Principalmente por su apuesta a una integración económica y social inclusiva, donde las identidades nacionales continúan siendo la base de la unión. No obstante, la Unión Europea continúa experimentando grandes retos como la reciente salida del Reino Unido por medio del *referéndum* convocado en 2016. Esto unido a las tensiones económicas y sociales que han sacudido al continente y a los países miembros pueden opacar el porvenir del proyecto europeo. La crisis financiera del 2008, aunada a las medidas de austeridad impuestas a nivel de las instituciones europeas erosionaron la estabilidad y la confianza entre los países miembros. De igual forma, el fenómeno de migración hacia países de la Unión Europea en los últimos años, ha socavado el equilibrio de roles y responsabilidades de los países frente a una crisis humanitaria, como lo ha sido la llegada de miles de personas a suelo europeo huyendo de zonas de conflicto y de guerra en sus países de origen.

Todas estas circunstancias adversas, como se ha dejado claro, han existido desde el inicio de la conformación del bloque económico y político que hoy en día es la Unión Europea. No obstante, su misma existencia constituye y sigue siendo un caso único en la búsqueda de soluciones negociadas y pacíficas frente a la posibilidad de conflictos armados. En este sentido, vale la pena recalcar un aspecto incluyente y unificador evidenciable en el funcionamiento de la Unión Europea: la adopción de políticas multilingües para la comunicación entre las diferentes instancias y niveles de gobierno europeo. De igual forma, el enfoque multilingüe se presenta como parte de los derechos fundamentales de los ciudadanos europeos para acceder a información importante en su lengua materna. Este enfoque pluralista

e incluyente representa también un terreno apto para evidenciar cómo la armonización conceptual y terminológica juegan un papel central en los escenarios de comunicación especializada.

13.4 Parlamento europeo y política multilingüe

En el desarrollo histórico de la Unión Europea han surgido algunas organizaciones supranacionales en diferentes áreas del aparato administrativo. Una de ellas, la más importante, además, es el Parlamento Europeo; la instancia más importante dentro de la organización administrativa de la Unión Europea, ya que allí se toman las decisiones más importantes que afectan no solo la vida de los ciudadanos europeos sino también el futuro de la unión. Entre sus funciones se encuentran las siguientes:

- Aprobar la legislación de la UE.
- Decidir sobre acuerdos internacionales.
- Decidir sobre ampliaciones.
- Revisar el programa de trabajo de la Comisión y pedirle que elabore propuestas de legislación.
- Multilingüismo como forma de entendimiento al interior de la Unión Europea.

Este conjunto de funciones concentra en sí mismo el norte de las instituciones europeas. Decidir sobre la legislación de la Unión Europea, así como determinar las relaciones comerciales y económicas de toda la unión con otros países y regiones del mundo, son tareas de gran envergadura. Todo ello sumado a la gran responsabilidad que recae en el parlamento europeo, se debe agregar que las decisiones allí tomadas, así como los documentos oficiales y reportes, deben ser traducidos a los veinticinco idiomas de la unión. La Europea es la encargada de llevar adelante la política de multilingüismo. Esta política tiene como principales objetivos la protección de la diversidad lingüística y el fomento del aprendizaje de otro idioma. No obstante, este enfoque de comunicación multilingüe resulta relevante para el presente aporte, ya que permite observar en este contexto real cómo la integración económica aporta a construir sociedades incluyentes que, como en este caso, son dispares en sus identidades culturales y lingüísticas. Marcar objetivos comunes a todos y, sobre todo, llegar a acuerdos y armonizaciones en asuntos tan delicados como la legislación de la unión económica es un logro que en parte se debe a este enfoque incluyente y

que facilita la consecución de acuerdos en temas altamente especializados. Es aquí donde el aporte de la terminología es fundamental. A continuación, veremos cómo se presenta la formulación de políticas terminológicas y cómo estas son la base para los procesos de armonización conceptual necesarios en la comunicación especializada.

13.5 Políticas terminológicas

Ha quedado claro que la Unión Europea representa un paradigma en la construcción de sociedades libres de conflictos armados. También se ha expuesto cómo una política incluyente y respetuosa de las identidades culturales y lingüísticas de los países miembros implica tener un enfoque claro en cuanto a la importancia del lenguaje para llegar a acuerdos en los más altos niveles de comunicación especializada. La terminología moderna concibe la armonización conceptual y el multilingüismo como requisitos para que la comunicación especializada pueda darse. Es por ello que al comparar lo que se ha expuesto hasta aquí en cuanto a la integración económica tomando como ejemplo la Unión Europea, se puede entender mejor al conocer la formulación de una política terminológica.

A través de la terminología se puede seguir una ruta para mejorar y facilitar la comunicación especializada, esta es, la formulación de una política terminológica. La terminología moderna se ha desarrollado, en gran parte, junto a las actividades normativas. La Organización Internacional para Estandarización ISO alberga en uno de sus comités técnicos la labor prescriptiva terminológica. El comité técnico ISO/TC37 se encarga de producir normas terminológicas internacionales. Las normas allí elaboradas son preparadas por subcomités de expertos en asuntos terminológicos y lingüísticos de todo el mundo. Una de las normas allí creadas más importante es la norma sobre las políticas terminológicas.

La norma terminológica internacional ISO 29383 de Políticas terminológicas, describe la forma cómo se puede adelantar la planeación y formulación de políticas en torno al lenguaje. El alcance e implicaciones de esta norma son comparables con lo que se acaba de mencionar sobre el enfoque multilingüe para comunicación en un modelo de integración económica como el de la Unión Europea.

13.6 Norma ISO 29383

Esta norma sobre políticas terminológicas está dirigida esencialmente a los niveles altos de planeación y toma de decisiones en gobiernos u otro tipo de organizaciones. La norma indica los pasos a seguir para la consecución de un alto grado de armonización y control terminológico. Si bien la integración económica que ha logrado Europa y que es para este aporte el ejemplo central, no necesariamente tomó como modelo la norma terminológica ISO 29383, sí es posible notar, desde los elementos constitutivos de la norma, la cercanía con las medidas tomadas por el Parlamento Europeo para la comunicación de las importantes decisiones allí tomadas. De igual forma, al repasar la definición de política terminológica que aparece en la misma norma, se puede establecer la similitud con el enfoque que ha tomado la Unión Europea en cuanto a los idiomas. A continuación, se presenta la definición:

Estrategia pública formulada a nivel de la toma de decisiones políticas en un país o en una comunidad lingüística más o menos autónoma (dentro de un país o una región que se extiende a través de las fronteras de dos o más países) con el objetivo de desarrollar o regular terminologías nuevas o ya existentes en diferentes campos específicos. (ISO 29383, 2002, p. 3)

Esta definición deja ver cómo la norma puede ser aplicada a través de fronteras nacionales e implicando al mismo tiempo la inclusión de varios idiomas. Cuando se habla de una comunidad lingüística se hace referencia a un grupo de países que comparten un mismo idioma. Para el caso de la Unión Europea no se habla de una comunidad lingüística sino de varias que conforman el territorio de la integración económica. El objetivo que plantea la norma en su definición se ve reflejado en la forma como esta integración económica ha logrado desarrollar y controlar un sinnúmero de terminologías armonizadas en los diferentes campos y niveles de la administración pública. Es por esto que se puede inferir la importancia que tiene asumir políticas terminológicas en procesos de integración económica. El caso real de la Unión Europea confirma esta importancia y brinda el contexto necesario para justificar la formulación de una política clara en torno al lenguaje y más específicamente al lenguaje especializado.

13.7 Conclusiones

Las actividades comerciales entre países promueven el diálogo y la negociación de aspectos que no solo son de orden económico. Como quedó claro en la exposición sobre las integraciones económicas, son un sinnúmero de

aspectos los que igualmente se transforman. Esto es claro cuando se presentan los objetivos de la integración económica. En ellos se puede ver que los aspectos políticos y sociales de los países involucrados en integraciones económicas también cambian para reflejar los acuerdos y medidas comunes que se asumen en las negociaciones.

La dimensión cultural también juega un papel central en los procesos de negociación de integraciones económicas. Además de eso la dimensión cultural se amplía y se transforma cuando se tienen en cuenta las identidades culturales de los países participantes. El caso de la Unión Europea deja claro cómo un enfoque multilingüe es incluyente y promueve un mayor acercamiento de los ciudadanos con la administración pública. Por otra parte, este factor es central a la hora de promover la paz entre los países miembros.

Las integraciones económicas llevan a los gobiernos a mejorar los procesos de consenso y diálogo con los sectores económicos productivos de manera que los renglones de negociación se deban adoptar bajo principios de equidad y transparencia. En este mismo sentido la armonización terminológica que sugiere la norma ISO 29383 conduce a una mayor integración de los diferentes intereses nacionales al establecer una comunicación clara y precisa en las áreas específicas que se negocian en todos los tipos de integración económica.

El desarrollo e implementación de políticas de comunicación en campos de especialidad (terminología) facilitan la integración económica internacional. Este ha sido el caso de la Unión Europea al promover la publicación de leyes e información relevante para los ciudadanos en diferentes idiomas. El trabajo terminológico hace parte de las traducciones e interpretaciones hechas en el parlamento europeo.

Finalmente, conviene mencionar que la búsqueda de soluciones dialogadas a los conflictos armado es una necesidad apremiante en el contexto internacional actual. Todos los esfuerzos que conduzcan a un mejor entendimiento entre los países son positivos y se debe seguir. La terminología y específicamente la norma terminológica que promueve la adopción de una política común en lo concerniente al lenguaje es un gran aporte para la consolidación de integraciones económicas. El multilingüismo es una expresión de la formulación de este tipo de políticas y además hace parte del trabajo terminológico necesario para alcanzar acuerdos en contextos de comunicación especializada.

La siguiente reflexión resume de manera ejemplar la influencia de una política terminológica como soporte para la búsqueda de mayores niveles de integración económica, política y social: cuando una nación ha experimentado una serie de transformaciones sociales, políticas, económicas y culturales, y, además, ha generado interdependencia con otros países del mundo, acompañada con una creciente comunicación y desarrollo tecnológico, se dice que ha alcanzado un alto grado de globalización. Los países que cumplen con estas características se focalizan principalmente en lograr mayores niveles de desarrollo y bienestar para sus habitantes (Arroyo *et al.*, 2015).

Referencias

- Arroyo *et al.* (2015). La globalización y la integración económica ¿el fin a las guerras mundiales? *Revista Pensamiento Gerencial* (3). <https://www.metarevistas.org/Record/oai:revistas.unisucre.edu.co:articleajs-156/Details>
- Consultorio de Comercio Exterior. (2008, 24 de octubre). *Integración económica. Artículos sobre comercio exterior*. Universidad Icesi. <https://www.icesi.edu.co/blogs/icecomex/2008/10/24/integracion-economica/>
- Estudiando historia. (s.f.). <http://yovanna-estudiandohistoria.blogspot.com/>
- ISO 29383. (2002). Terminology policies. Development and implementation. <https://www.iso.org/obp/ui/#iso:std:71971:en>
- Manners, I. (2008). The Normative Ethics of the European Union. *International Affairs*, 84(1), 45-60. <https://www.jstor.org/stable/25144714?seq=1>
- Unión Europea. (s.f.). Las instituciones y organismos de la UE en pocas palabras. Instituciones y organismos de la UE. https://europa.eu/european-union/about-eu/institutions-bodies_es

Ante la pregunta ¿cómo lograr armonizar conceptualmente la violencia en sus diversas manifestaciones en el marco del conflicto armado colombiano, para la interlocución válida de la población civil, la academia, el Estado, las víctimas y los victimarios?, los grupos de investigación Comunicación, Organización y Política –COP– de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Medellín, el grupo Salud Sexual y Cáncer de la Escuela de Microbiología, y el grupo de Terminología y Traducción –GITT– de la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia, ejecutores del proyecto Precisión conceptual en el marco de la salud sexual convocaron a la V Conferencia internacional contenido multilingüe y comunicación especializada para la industria y el comercio realizado en la ciudad de Medellín en el 2018, en la que se reflexionó sobre todas las violencias y se desentrañaron mitos y silencios en torno a la violencia sexual en circunstancias específicas.

Como producto final de este diálogo surgió la necesidad de publicar las ponencias que allí se presentaron en las diferentes mesas de debate, en las que se abordaron temáticas relacionadas con las pedagogías de la armonización conceptual en contexto, la gestión de conocimiento como medio de diálogo entre actores diversos, la voz de las víctimas, las nuevas tecnologías para la transformación social, la violencia sexual, la reconciliación y el perdón, las redes de conocimiento para la integración ciudadana, el desarrollo económico y social de las zonas afectadas por los conflictos, las perspectivas de la industria y el comercio en la construcción de una sociedad libre de conflictos armados, la cultura y la memoria histórica, y las instituciones públicas y su papel en la comunicación especializada en contexto.