

VERBUM

No. 11

DICIEMBRE 2016



**UNIVERSIDAD
SERGIO ARBOLEDA**



**UNIVERSIDAD
SERGIO ARBOLEDA**

Universidad Sergio Arboleda

Seccional Santa Marta

Sede Centro

VERBUM 11, DICIEMBRE 2016

ISSN: 2145-387X

Universidad Sergio Arboleda

Santa Marta

Fondo de Publicaciones

Universidad Sergio Arboleda

A esta revista se le aplicó

Patente de Invención No. 29069

Diseño e Impresión

CALIDAD GRÁFICA S. A.

www.calidadgrafica.com.co

Barranquilla, Colombia

VERBUM

No. 11

DICIEMBRE 2016



**UNIVERSIDAD
SERGIO ARBOLEDA**

RODRIGO NOGUERA CALDERÓN

Rector Universidad Sergio Arboleda

ALFREDO MÉNDEZ ALZAMORA

Rector Seccional Santa Marta

CAMILO NOGUERA ABELLO

Secretario General Seccional Santa Marta

JUAN PABLO SANTRICH ABELLO

Subsecretario General Seccional Santa Marta

ANA MARÍA MUELLE MOLINARES

Vicedecana Escuela de Derecho - Santa Marta

JORGE ARTURO SALAZAR

Decano Escuela de Comunicación y Periodismo - Santa Marta

HERMAN PALACIO CUENCA

Decano Escuela Internacional de Administración y Marketing - Santa Marta

GINA LINDO MONTAÑEZ

Vicedecana Escuela Internacional de Administración y Marketing - Santa Marta

JACKELINE SARAVIA CABALLERO

Directora Departamento de Investigación - Santa Marta

ALFREDO AVENDAÑO PANTOJA

Director Departamento de Humanidades - Gramática - Santa Marta

COMITÉ CIENTÍFICO

CHARLES BAZERMAN, Ph.D.
Facultad de Educación
bazerman@education.ucsb.edu
Universidad de California - Santa Bárbara - USA

CONSTANZA PADILLA SABATÉ, Ph.D.
Doctorado en Letras
constanza_padilla@yahoo.com.ar
Universidad de Tucumán - México

JOAQUÍN VILORIA DE LA HOZ, Dr.
jvilorde@banrep.gov.co
Banco de la República - Santa Marta - Colombia

MARÍA CRISTINA MARTÍNEZ, Dra.
Facultad de Humanidades
crimarti3@yahoo.com
Universidad del Valle - Colombia

RAFAEL DÍAZ BARRIGA, Dr.
Facultad de Educación
Universidad Autónoma de México - México

JAVIER MAQUILÓN SÁNCHEZ, Dr.
Departamento de Medición Educativa
jjmaqui@um.es
Universidad de Murcia - España

COMITÉ EDITORIAL

CARLOS OBANDO A., Ph.D
Diseño y Gestión de la Producción Audiovisual
Universidad de Barcelona - Barcelona - España
www.carloso-bcn.com

MANUEL VILLAVICENCIO, Dr.
Universidad de Cuenca - España
manuel.villavicencio@ucuenca.edu.es

GLORIA SMITH AVENDAÑO DE BARÓN, Dra.
Facultad de Educación
Universidad Pedagógica y
Tecnológica de Colombia - Tunja - Colombia

CONSTANZA MOYA PARDO, Dra.
Facultad de Ciencias Humanas
constanzamoya@hotmail.com
Universidad Nacional - Colombia

MOHAMED CHEMS EDDINE HABIB ALLAH, Mgr.
chemseddine02@gmail.com
Universidad de Murcia - España

VERA LUCÍA FELICETTI, Dra.
vera.felicetti@unilasalle.edu.br
Universidad de la Salle, Pelotas - Brasil

ANA BELÉN MIRETE RUIZ, Dra.
anabelen.mirete@um.es
Universidad de Murcia - España

NICOLÁS POLO FIGUEROA, Ph.D.
Director/Editor
nicolas.polo@usa.edu.co
Universidad Sergio Arboleda - Santa Marta - Colombia

MISIÓN

La revista *Verbum* es la vocera de las inquietudes y labores científicas y académicas de la Universidad Sergio Arboleda de Santa Marta. Tiene la misión de publicar artículos, textos de investigación, reflexión y revisión en las áreas de las ciencias humanas y sociales; convertirse en fuente de consulta de la comunidad de académicos de la Institución y colaborar en la mejora de la calidad académica de los textos que se presenten con miras a cualificar las investigaciones y la docencia impartida en la Institución.

VISIÓN

Será un paradigma para la comunidad científica y académica de la Universidad: por los contenidos de los artículos, su estructuración y la calidad escritural de los mismos, reconocida por los órganos de indización nacionales e internacionales.

POLÍTICA EDITORIAL

La revista *Verbum*, en consonancia con su misión, privilegiará la publicación de artículos de investigación, reflexión y revisión sobre las áreas del conocimiento tales como:

1. Ciencias humanas. Todas las tendencias teóricas y metodológicas acerca de la concepción del hombre como ente único en la naturaleza, persona, productor de conocimiento, *homo loquens* artífice de creaciones artísticas, transformador de su ambiente y como ser trascendente.
2. Ciencias sociales. Las concepciones acerca del hombre en su devenir histórico, su posicionamiento en las sociedades, sus modos de estar en el mundo y las relaciones que establece con la naturaleza, entre otras.

Verbum se reserva el derecho a ubicar los artículos en el sistema abierto de diarios (*Open Journal System* = OJS); emplear el sistema de arbitraje mediante pares académicos seleccionados para cada caso particular; realizar los arreglos gramaticales y de edición acordes con los criterios del editor. Por otra parte, no es responsable de las opiniones y afirmaciones de los autores.

**PARES EVALUADORES
(orden alfabético de apellidos)**

AVENDAÑO PANTOJA ALFREDO, Mgr.
Universidad Sergio Arboleda, Colombia

BELLO DOMÍNGUEZ JUAN, Dr.
Universidad de México-UNAM, México

BOTERO SALTAREN CAMILO, Dr.
Universidad Sergio Arboleda, Colombia

BUSTAMANTE HERNÁNDEZ ALBA, Doctorante
Universidad de Cartagena, Colombia

CORREA PÉREZ JESÚS, Doctorante
Universidad del Atlántico, Colombia

DA SILVA MEDEIROS CARLOS TULIO, Dr.
Universidad de Pelotas, Brazil, Brazil

DÍAZ CANO MARLENY, Doctorante
Universidad Oriental del Uruguay, Uruguay

EMERALD ARIZA SIMÓN, Dr.
Universidad del Magdalena, Colombia

FELICETTI VERA LUCÍA, Dra.
Universidad de la Salle, Pelotas, Brazil

FORERO EDUARDO, Dr.
Universidad del Magdalena, Colombia

LAGOS DE FERNÁNDEZ CARMEN, Dra.
Universidad de Cartagena, Colombia

MAQUILÓN SÁNCHEZ JAVIER, Dr.
Universidad de Murcia, España

PALACIO GÓMEZ CARLOS A., Dr.
Universidad de Envigado, Colombia

PALOMINO LEMUS REINER, Msc.
Universidad Tecnológica del Chocó, Colombia

POLO RIVAS GREGORIA, Dra.
Universidad Cooperativa de Colombia

POLO FIGUEROA NICOLÁS, Ph.D.
Universidad Sergio Arboleda, Colombia

VILLAVICENCIO MANUEL, Dr.
Universidad de Cuenca, Ecuador

Contenido

Presentación	9
Educación para el postconflicto: generación de una cultura centrada en la conservación de la equidad, la inclusión y la armonía	
<i>Post-conflict education: how to generate a culture based on equity, inclusion and harmony</i>	13
<i>Carlos Alberto Palacio Gómez</i>	
<i>Institución Universitaria de Envigado</i>	
La trampa generada por el paradigma tecnológico	
<i>The trap generated by technological paradigm</i>	19
<i>Rodolfo Rodríguez Cadena</i>	
<i>Universidad Sergio Arboleda, Santa Marta</i>	
El dilema de la vejez en la narrativa de Gabriel García Márquez	
<i>The old age dilemma in Gabriel Garcia Marquez's narrative.....</i>	27
<i>Luis Javier Hernández Carmona</i>	
<i>Universidad de Mérida, Venezuela</i>	
Pilares y valores de la cultura Wayúu	
<i>The pillars and values of Wayuu culture</i>	41
<i>Nicolás Polo Figueroa</i>	
<i>Universidad Sergio Arboleda, Santa Marta</i>	
Espacios y regiones indígenas en resistencia	
<i>Spaces and indigenous regions in resistance</i>	53
<i>Juan Bello Domínguez</i>	
<i>Universidad Autónoma de México</i>	
Una imagen distorsionada de los alumnos de altas habilidades	
<i>A distorted image of highly intelligent students.....</i>	63
<i>José Antonio Rabadán Rubio</i>	
<i>Universidad de Murcia</i>	
<i>Davinia Hernández Tornero</i>	
<i>Universidad de Murcia</i>	

La cultura financiera en la población joven del distrito de Santa Marta	
<i>The financial culture of young population in Santa Marta's district</i>	73
<i>Elvis Augusto Orozco Castillo</i>	
<i>Universidad Sergio Arboleda, Santa Marta</i>	
<i>Ana María Vence Uribe</i>	
<i>Universidad Sergio Arboleda, Santa Marta</i>	
El manejo de las cuencas hidrográficas compartidas	
<i>The management of shared river basins</i>.....	87
<i>Luis Eduardo Chávez</i>	
<i>Escuela Superior de Guerra</i>	
Reinventar a Iberoamérica	
<i>How to reinvent Ibero-america?</i>	105
<i>Carlos Tulio da Silva Medeiros</i>	
<i>Red Académica, Diálogos en Mercosur</i>	
Acerca de los autores	
<i>About our authors</i>	111
Normas y convenciones para la publicación en <i>Verbum</i>	113

Presentación

Con estas breves notas introductorias del número 11 de la *Revista Verbum*, antes que una presentación formal de la misma, pretendemos consignar algunas consideraciones acerca del trabajo en red, la motivación para la renovación del Comité Editorial y las sucintas reseñas de los artículos de los colaboradores de esta edición.

Como sugiere Flavio Aguilar, autor citado en uno de los ensayos de este número, es urgente que reinventemos nuestra manera de trabajar; pasar de individualismo, corroído por el afán de protagonismo, a un quehacer académico e investigativo sustentado en el trabajo en equipo y apoyado en las redes académicas. No hay que olvidar que hoy la virtualidad cuenta con potentes herramientas tecnológicas que han hecho posible el derribamiento de fronteras que hacían casi imposible la comunicación. El tiempo y el espacio, como barreras reales, son historias del pasado. Sin embargo, por ese individualismo propio de la cultura de la competición somos reacios a compartir nuestras respuestas a nuestros interrogantes e inquietantes preguntas. El lema “juntos llegamos más lejos” podría ser un buen santo y seña.

Ahora bien, por fortuna, los senderos trazados por abnegados investigadores han logrado que las instituciones educativas y sus directivos hubieran comprendido la necesidad de la movilidad de sus miembros; no solo para compartir sus logros académicos con sus pares sino las experiencias personales y las de su Institución. Igualmente, las directrices de las entidades de evaluación de las revistas de divulgación académica y científica han contribuido, de manera positiva, a la libre circulación del pensamiento generado en las aulas. Prueba de esta orientación es el incremento de las publicaciones subidas a las plataformas como la OJS; un derrotero que hemos seguido en nuestra Revista. Aún más, hemos hecho nuestra la exigencia de estas entidades de

constituir el Consejo Editorial con directores y editores de otras revistas; es decir, un consejo editorial completamente exógeno.

En esta dirección, primero tenemos que excusarnos con todos y cada uno de los miembros de nuestro comité editorial de los números anteriores porque, sin una explicación aparente, los hemos excluido para cederles el paso a distinguidos profesionales e investigadores de otras universidades encargados de revistas de similares misiones a la nuestra. Así, debemos otorgarles especial crédito a los doctores Constanza Moya, Gloria Smith y Manuel Villavicencio, editores de las revistas *Forma y Función*, de la Universidad Nacional de Colombia; *Cuadernos de Lingüística hispánica*, de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia; y la *Revista Pucara*, de la Universidad de Cuenca-Ecuador, respectivamente. Asimismo, expresamos nuestros profundos agradecimientos a los doctores: Carlos Obando, de la Universidad de Barcelona; a Ana Lucía Felicetti, de la Universidad de la Salle en Brasil; a Ana Belén Mirete, de la Universidad de Murcia y al Mgr. Mohamed Eddine Habib, de la Universidad de Murcia; este, encargado de las bases de datos. Estamos convencidos de que con sus luces podremos alcanzar más y mejores estándares de calidad.

Fieles a nuestra política editorial de privilegiar la publicación de artículos de los tres tipos de investigación en las áreas de las ciencias sociales y humanas presentamos un selecto número de artículos; estamos seguros de que serán del agrado de los lectores de sus áreas respectivas.

En el área humanística, los textos “Educación para el postconflicto: generación de una cultura centrada en la conservación de la equidad, la inclusión y la armonía”, y “La trampa generada por el paradigma tecnológico” de los doctores Carlos Palacio y Rodolfo Rodríguez, respectivamente, aportan propuestas que, en cierta forma, rompen con las concepciones corrientes de nuestra sociedad. El primero plantea la armonía como el ideal que debe alcanzar Colombia si quiere darle la vuelta a tantos años de guerra, violencia y exclusión. El segundo nos alerta acerca de los peligros que el paradigma tecnológico representa para la formación de hombres libres, críticos y conscientes de su papel en este mundo.

En el espacio dedicado a los amantes de la literatura y de su estudio, el trabajo del Dr. Luis Hernández acerca de el dilema de “la vejez en la narrativa

de Gabriel García Márquez” nos muestra cómo esta etapa de la vida de los seres humanos constituye un *leitmotiv* recurrente en la obra literaria del nobel colombiano.

Con los textos, “Espacios y regiones indígenas en resistencia” y “Pilares y valores de la cultura Wayúu” de autoría de los doctores Juan Bello y Nicolás Polo, respectivamente, el editor pretende colocar en primera línea a los siempre excluidos por nuestra sociedad, los indígenas. El artículo del Dr. Bello parte de la premisa de que la simple inclusión de los temas interculturales en los currículos de las universidades no basta si no está acompañada de verdaderas acciones de integración económica de la población indígena. El texto sobre los Wayúu responde a nuestro propio interés de divulgar los resultados de la investigación sobre la cultura y su sistema normativo; una cultura que cultiva la armonía y la hermandad como principios fundamentales que exceden los alcances de los estatuidos por las Naciones Unidas.

Para el área de Educación hemos seleccionado el artículo “Una imagen distorsionada de los alumnos de altas habilidades” del Dr. José Antonio Rabadán y la doctorante Davinia Hernández. Basados en sus propios datos y de varios estudios al respecto, los investigadores sostienen que no existe relación entre altas habilidades de los educandos y sus problemas emocionales y sociales, como es creencia generalizada entre los educadores.

Los textos, “La cultura financiera en la población joven del distrito de Santa Marta” del doctorante Elvis Orozco y la profesional Ana María Vence, y “El manejo de las cuencas hidrográficas compartidas” del Mgr. Luis Eduardo Chávez se inscriben en el área de la administración. En el primero, los investigadores buscan caracterizar el nivel de cultura financiera en la población joven, conocer las particularidades y elementos de las personas incluidas o decididas a involucrarse en el sistema financiero. El artículo sobre “El manejo de las cuencas hidrográficas compartidas” es una propuesta acerca de cómo la legislación colombiana internacional debería tratar el problema para que no se den conflictos por el uso de los recursos y mejoramiento de medioambiente. Respondemos así al área misional de la Revista dedicada a la relación del hombre con la naturaleza.

El ensayo, “Reinventar a Iberoamérica” del Dr. Carlos Tulio da Silva, coordinador de la red académica “Diálogos en Mercosur”, es una invitación a los

investigadores de América Latina a compartir sus conocimientos para solucionar los problemas de nuestro continente; en especial, encontrar nuestra propia identidad acorde con las propias realidades.

Estimado lector, no quisiera cerrar esta presentación sin expresar nuestra íntima convicción de que los artículos seleccionados para este número de la Revista serán de su entera complacencia. Por otra parte, queremos invitar a todos los investigadores y estudiosos de los problemas de América Latina a publicar sus puntos de vista en nuestra Revista. “Juntos llegamos más lejos”.

Nicolás Polo Figueroa, Ph.D.

Santa Marta, 2016

Educación para el postconflicto: generación de una cultura centrada en la conservación de la equidad, la inclusión y la armonía*

Post-conflict education: how to generate a culture based on equity, inclusion and harmony

Carlos Alberto Palacio Gómez
Institución Universitaria de Envigado
carlospalacio@une.net.co

Cómo referenciar este artículo: Palacio Gómez, C. A. (2016). Educación para el postconflicto: Generación de una cultura centrada en la conservación de la equidad, la inclusión y la armonía. *Verbum*, 11(11), 13-18.

Resumen

En el presente artículo se invita a una revisión de ciertos presupuestos de nuestra cultura académica que nos impiden avizorar un proceso profundo de transformación cultural de nuestra mentalidad que redunde en una cultura centrada en la conservación de la armonía, la inclusión y la equidad en el vivir cotidiano.

Palabras clave: Postconflicto, Transformación cultural, Armonía, Equidad entre géneros, Inclusión, Mentalidad, Cultura, Paz.

Abstract

In this paper, a revision of some beliefs about our academic culture is given. This culture prevents foreseeing a depth transformation process of our mentality and, therefore, our conflictive culture that redound to a culture focused in the harmony, inclusion, equity, and peace conservation in the ordinary living.

Keywords: Post-conflict, Cultural transformation, Harmony, Equity among genres, Inclusion, Mentality, Culture, Peace.

Recibido: Octubre 24 de 2016

Aceptado: Noviembre 12 de 2016

* El presente artículo corresponde a las memorias presentadas en el Congreso Internacional de Pensamiento Americanista CIPA organizado por la Facultad de Derecho de la Institución Universitaria de Envigado en agosto de 2016.

El título del presente trabajo indica ya una dirección, un reparto, una elección, una apuesta si se quiere, una esperanza activa, que no espera, que cultiva. El primer reparto indica que estrictamente hablando solo habrá postconflicto cuando haya una cultura que no esté centrada en el conflicto sino cuando generemos una cultura centrada en la conservación de la armonía, la equidad y la inclusión en las conversaciones e interacciones de la vida cotidiana. Pero para ello hay que remover el prejuicio que nos impide hablar y conversar en la vida cotidiana sobre la posibilidad de generar un vivir armónico, equitativo e incluyente y sobre cómo generarlo, en las distintas esferas de nuestro vivir. Para todo ello hay que remover el prejuicio que asocia armonía, equidad e inclusión, con desconocimiento de la complejidad del vivir, con minoría de edad intelectual o con la ingenuidad de quien no sabe que siempre surgirán conflictos, desencuentros, imprevistos y demás.

Una educación para el postconflicto requiere legitimar la armonía como una experiencia válida que generamos los seres humanos cuando fuimos en modos emocionales específicos, como sostiene Maturana y Dávila que fue desde el origen de la especie (2008, p.131); una educación para la sana convivencia requiere reivindicar la armonía incluso como una manera legítima y deseable de abordar los conflictos como una experiencia que surge cuando nos conectamos con nosotros, con los otros y con el medioambiente en general en determinadas sintonías emocionales. El descrédito en que nuestra cultura mantiene a la armonía es responsable de que hablemos poco de ella en las conversaciones cotidianas, a pesar de que,

por un lado, la armonía es una experiencia que todos hemos vivido y de que, por otro, es un mandato constitucional. Me refiero en términos muy generales a la mayoría de las culturas urbanas de nuestro país y a muchas rurales también. No obstante las redes de conversaciones donde la armonía aparece bajo esa u otras denominaciones están ahí, fluyen a través de gramáticas que quizás las ocultan o distorsionan para los demás, pero no han desaparecido, aunque tampoco son hegemónicas ni aún tienen el ímpetu que se requiere para que ellas neutralicen los efectos de las dinámicas conflictivas en nuestro ser social.

Hay prejuicios de fondo en nuestra mentalidad cultural que llegan a generar verdaderas ideologías académicas, que no dejan que dichas redes conversacionales generadoras de armonía emerjan con una inercia cultural significativa que conduzca a un cambio drástico en los resultados que produce nuestra cultura en el orden de la violencia infantil, de género, familiar, común y política. Para generar una cultura del postconflicto, es decir, una cultura centrada en la conservación de la armonía, la equidad y la inclusión, hay que remover los prejuicios que impiden que ella se instale como una experiencia vivible en la cotidianidad de nuestro vivir. La armonía, la inclusión y la equidad, deben dejar de ser pensadas como una experiencia meramente utópica o como un mero producto de la imaginación. Educar para la paz es diferente a educar para conservar la armonía, la equidad y la inclusión. Educar para la paz es educar para la no violencia, pero la educación para la no violencia mantiene la atención en la violencia, reitera inconscientemente dicha categoría.

Es como cuando nos invitan a no pensar en un mango verde con limón con sal e inmediatamente se activan nuestras glándulas gustativas. La categoría positiva del cambio cultural que anhelamos es “cultura centrada en la conservación y ampliación de la armonía”. “Centrada”, porque podemos centrarla en otro eje, como el del conflicto, el de la inequidad o el de la acumulación excluyente de riquezas. “Conservación”, porque podemos perderla, como de hecho la perdemos en la vida cotidiana, pero el propósito de vivir en su conservación, nos conduce a recuperarla, sí tal deseo es serio. Por esta vía la presente reflexión podría intitularse también, pensamiento sistémico para la generación de una colombiarmonía y de una americarmónica, en el sentido de que para desencadenar un conversar cultural capaz de generar un cambio cultural familiar, comunitario, nacional o continental, es necesario cultivar un pensar analógico sistémico que conecte los distintos sistemas y dimensiones que generamos con nuestro vivir de un modo armónico y comprensivo.

El pensar analógico sistémico transforma el entendimiento, ampliándolo, mediante el cultivo recursivo de la comprensión, porque conlleva a estar conectando los fenómenos entre sí con los contextos que los cobijan –como sostiene por ejemplo Maturana cuando habla del ser vivo y su relación con el medio (2002, p.83)– y por lo tanto, produce sabiduría. La multiculturalidad colombiana y americana nos da la oportunidad de una convivencia centrada en el reconocimiento de la riqueza de cada vivir mediante procesos de hibridación que deseen conservar la armonía en la hibridación cultural. La equidad a la que se refiere la presente reflexión alude a

la relación consigo y con los otros desde una valoración ontológica, a una relación al margen de superioridades o inferioridades, lo cual no riñe con la asignación y aceptación de roles, funciones y responsabilidades. La inclusión se refiere al reconocimiento del otro desde su validez y legitimidad. La armonía a una relación interpersonal centrada en un respeto incondicional por uno y por el otro en la aceptación de lo que sucede con el medio que puede llevarnos a transformarlo si podemos hacerlo.

Una propuesta de esta naturaleza, adicionalmente, debe operar con una concepción alternativa a la concepción tradicional de género. Asociada a la preferencia sexual de las personas, que conduce a establecerlas como masculinas, femeninas, homosexuales, heterosexuales, independientemente de que se comparta o no estas posibilidades. Todo esto, por supuesto, es válido, pero también obscurece la amplia variedad de dimensiones que nos definen a los seres humanos, en las cuales queremos también conservar la equidad. Miremosla en los juegos olímpicos y los paralímpicos, por ejemplo. De hecho hay que ir más allá y hablar de la equidad entre distintos géneros y generaciones. ¿Dónde queda la equidad ente niños y adultos si no se habla de equidad entre generaciones? Hoy abundan las marchas por los derechos sexuales de diferentes géneros, pero pocas por los derechos de los niños que mueren de hambre o que son abusados, explotados y asesinados. Por tal razón se debe proponer una noción **más amplia de género, comprendiendo por ella** cualquier grupo de seres humanos que se desarrollan de un modo particular como seres humanos, aunque este despliegue no sea del gusto del observador.

Desde este ángulo debería por lo tanto comprenderse por generación cualquier grupo de seres humanos que despliegue de manera particular un género. De este modo el propósito de impulsar una educación para el postconflicto que conduzca a la creación de una cultura centrada en la conservación de la armonía también puede ser expresado desde el propósito de inducir un cambio cultural profundo produciendo armonía entre los distintos colombianos y americanos que promoverán el vivir ético desde la pedagogía del amar. Frente a lo cual alguien podría preguntar, por ejemplo: ¿Y cómo se da la armonía entre la fuerza estatal y los delincuentes? Cuando el Estado crea las condiciones que hacen innecesaria la delincuencia como modo de vida para suplir necesidades básicas y cuando al perseguir al delincuente, el Estado le conserva sus derechos humanos bajo el modo del trato que le da.

Pero surge otro interrogante de fondo, una pregunta que salta de las raíces mismas de nuestra mentalidad: ¿El vivir centrado en el conflicto no es pues constitutivo del vivir de los seres humanos? En nuestra mentalidad reconocemos que el conflicto existe pero lamentablemente deseamos una vida exenta de él. Y no vemos que la armonía también es constitutiva, razón por la cual culturalmente podemos generar una vida más conflictiva, que conduce al sufrimiento, o una vida más armónica, que conduce al bienestar. El conflicto es inevitable pero el vivir centrado en el conflicto no es una posibilidad cultural que podamos generar o no los seres humanos en concordancia con nuestro querer, de acuerdo con lo que queremos conservar.

Como complemento al anterior interrogante igualmente se debe preguntar ¿realmente sí queremos vivir en equidad, inclusión y armonía? Y se debe formular dicha pregunta porque en la vida cotidiana generalmente queremos: tener la razón para vencer a los demás, que nuestra percepción sea privilegiada sobre la de los demás y que nuestro ser sea más importante que el de los demás. Una de las formas de expresión de la inequidad en nuestra cultura, se da mediante la disputa por la importancia personal al seno de las familias y de las organizaciones. En nuestra cultura tendemos a tratar la importancia personal como un recurso limitado y no renovable, lo cual da lugar a que surjan los marginados, los no reconocidos en el seno de las familias y de las organizaciones, cuando en realidad la posibilidad de darle reconocimiento a los demás es algo de lo cual no carecemos si en realidad queremos aceptar a los demás.

En verdad hay culturas que cultivan el reconocimiento de todos los integrantes de la organización –como lo afirma Aktouf (2000, p.63)– sea esta familiar o no, con lo cual logran que el grupo cumpla con la función de contenedor del individuo, en el sentido de darle sentido de abrigo colectivo, grupal, de equipo, un factor primordial de la armonía psicológica de las personas. El vivir centrado en la armonía es una posibilidad cultural que hemos vivido desde el origen de nuestra especie hace 3.000.000 de años y que hemos olvidado hace 6.000 años cuando los pueblos guerreros indoeuropeos invadieron los pueblos armónicos, equitativos e incluyentes de la vieja Europa que dio origen a la civilización griega. Para surgir como una especie social con individuos que acoplan sus conductas reali-

zando tareas comunes, como sostiene Maturana (2002, p.86), desde el origen fue necesaria la hegemonía de la emoción de la confianza entre los primates que nos antecedieron y que generaron este vivir.

Sin duda aún existen culturas ancestrales centradas en la conservación de un vivir armónico, en dinámicas relacionales sabias. Los Wayúu poseen mecanismos para recuperarla entre las familias y al interior de ellas que la pierden. No obstante la tendencia más marcada del contexto cultural occidental es el cultivo de estructuras sociales de carácter vertical tanto como el cultivo de relaciones interpersonales centradas en la competencia por la importancia personal. La posibilidad de vivir en la generación de una cultura centrada en la armonía se oculta tras un puñado de prejuicios antropológicos y epistemológicos de naturaleza dicotómica, profundamente arraigados en nuestra mentalidad y en nuestra espiritualidad.

En otras palabras, existen unos presupuestos muy difundidos y ampliamente aceptados sobre la condición humana, sobre la naturaleza de nuestro ser, sobre la naturaleza de nuestro conocimiento, que nos inclina a generar más malestar que bienestar en nuestro vivir, que nos motivan a preferir el malestar que nos inducen a generar una verdadera adicción a nuestra cultura. La hegemonía del pensamiento dicotómico es uno de esos obstáculos cuando se aplica a fenómenos o relaciones entre variables que no lo son. Cuando esto sucede, su carácter excluyente oculta variables que son determinantes en la comprensión del fenómeno estudiado. En definitiva, la hegemonía del pensamiento dico-

tómico produce epistemologías excluyentes e inequitativas que no pueden producir cambios culturales orientados hacia la equidad y la inclusión.

Dicho de otro modo, en tanto que el pensamiento dicotómico excluye de toda posibilidad de complemento a los conceptos que considera excluyentes, priva desde su mirada a los fenómenos, de comportar o de incluir variables que en apariencia son estrictamente incompatibles. El pensamiento dicotómico no puede generar epistemologías integrales en tanto que su punto de partida niega la inclusión y promueve la exclusión y la parcialidad. De esta manera se plantea que los seres humanos, o bien somos seres conflictivos, racionales y culturales o bien se plantea que los seres humanos, somos seres armónicos, emocionales y biológicos. Pero se deja en la distancia, que luego deviene en desinterés y olvido, la consideración de una visión dialógica, que reconozca la presencia de todas estas variables y dimensiones y que indague sobre el modo como ellas interactúan entre sí en el ámbito de lo humano.

El pensamiento dialógico o el pensamiento complejo, como lo sostiene Morin (1998, p.39) nos invita a reconocer la complementariedad de los opuestos, nos invita a indagar acerca del modo como los contrarios o los inconfundibles –en el sentido de que no pueden fundirse– interactúan; dicho pensamiento nos invita a descubrir nuevas conectividades, nuevas articulaciones que hacen más integrales las explicaciones propuestas. Este tipo de pensamiento, dialógico y sistémico es el que permite visibilizar que los seres humanos portamos características apa-

rentemente excluyentes pero que en nuestro ser aparecen articuladas de determinada manera, como lo es el hecho de que somos seres armónicos-conflictivos, emocionales-rationales y biológicos y culturales.

Los dos últimos pares de características son constitutivos de nuestro ser; es decir, somos simultáneamente a cada instante: 100 % emocionales, 100 % racionales, 100 % biológicos y 100 % culturales. Dicho de otra manera, si un ser con biología *homo sapiens* comienza a vivir en una cultura determinada participando de las redes de conversaciones que definen dicha cultura, en adelante ese individuo será 100 % emocional, 100 % racional (la racionalidad de dicha cultura) 100 % biológico y 100 % cultural. En cuanto a la dosificación del carácter armónico o conflictivo de nuestro ser, esta no está prefigurada ni determinada de antemano; ella es de carácter pro-

cesal y como tal es fruto de nuestro vivir cultural. Es el uso reflexivo de nuestra libertad quien determina si deseamos un vivir más centrado en el conflicto o más centrado en la armonía.

Referencias bibliográficas

- Aktouf, O. (2000). *Administración y pedagogía*. Medellín: Fondo Editorial Universidad Eafit.
- Maturana, H. (2002). *La objetividad un argumento para obligar*. Santiago de Chile: Dolmen Ensayo.
- Maturana, H. & Dávila, X. (2008). *Habitar humano en seis ensayos de Biología Cultural*. Santiago de Chile: JC Sáez Editor.
- Morin, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

La trampa generada por el paradigma tecnológico

The trap generated by technological paradigm

Rodolfo Rodríguez Cadena
Universidad Sergio Arboleda Santa Marta
rodolfo.rodriguez@usa.edu.co

Cómo referenciar este artículo: Rodríguez Cadena, R. (2016). La trampa generada por el paradigma tecnológico. *Verbum*, 11(11), 19-25.

Resumen

El presente artículo tiene como propósito explorar desde un punto de vista reflexivo cómo el cambio del paradigma tecnológico ha influenciado negativamente en la cultura de la humanidad; generando conductas nocivas e incidiendo negativamente en el desarrollo del pensamiento de los nativos digitales, evitando, de esta manera, conexiones cerebrales que no permiten la ejercitación de la memoria, con un agravante particular y es creer que el saber hacer lo es todo. Este documento fue construido sobre la base de fuentes secundarias orientadas a tópicos tecnológicos relacionados con el aprendizaje. El hallazgo más relevante que se encontró es la encerrona al pensamiento como consecuencia del mal uso de los dispositivos tecnológicos.

Palabras clave: Paradigma tecnológico, Era digital, TIC, Aprendizaje, Pensamiento complejo.

Abstract

This article has as purpose to explore from a reflective point of view as the change of the technological paradigm has influenced negatively in the culture of mankind; generating harmful behaviors and having a negative impact on the development of the thought of the digital natives, avoiding in this way, brain connections that do not allow the exercising of the memory, with an aggravating circumstance particular and is to believe that the know-how is everything.

Keywords: Technological paradigm, Digital era, ICT, Learning, Complex thought.

Recibido: Octubre 30 de 2016

Aceptado: Noviembre 20 de 2016

Introducción

Con la rotura de la segunda mitad del siglo XX y la drástica influencia del cambio de paradigma tecnológico en la cultura, este texto pretende demostrar cómo el uso de las tecnologías han influenciado negativamente en el pensamiento del hombre. Además, la sociedad sin saberlo, es parte de una estrategia de disyunción y reducción del pensamiento holístico del hombre. Aunque los grandes avances de la humanidad se lograron gracias a la ciencia moderna, también es cierto que ha contribuido con la destrucción paulatina del planeta, mediante guerras creadas por hombres y la afectación del equilibrio ecológico que han incidido en la transformación de la sociedad.

Al respecto conviene decir que hay una mirada crítica desde la filosofía hacia la ciencia como la expresada por Delgado (2008) en la que sostiene que la producción de tecnologías agresivas y depredadoras de las fuentes naturales de vida, la creación de un entorno degradado pone en riesgo la existencia física de los seres humanos y otras especies. Por su parte Morin (1984) afirma que la ciencia no debe ser solo una cabeza indagadora que no sabe lo que busca ni lo que la mueve, pero que a cambio arrastra tras de sí al planeta. Pues considera que, se hace necesaria una nueva ciencia con conciencia más humana, que integre la física con los sistemas biológicos y ecológicos, como los propuestos por la filosofía del pensamiento complejo.

Entonces conviene detenerse un momento a fin de preguntarnos: ¿Qué le ha pasado a la

ciencia porque crea cosas tecnológicas al servicio del hombre y no se detiene a pensar en la incidencia que estas producen en la transformación del sujeto?

Como respuesta diríamos que es el resultado de una ciencia alejada de la filosofía, la cual desencadena en un peligro aun mayor como lo es la construcción de un sujeto sin filosofía. Coartando la misión fundamental que esta cumple, al dejar que el hombre piense por sí mismo.

¿Qué es la filosofía y para qué sirve? Es un arte del pensar que te da estrategias para enfrentar la vida. Porque todo lo que hagamos tiene que servir para algo útil.

El cambio del paradigma tecnológico

La humanidad cada vez que gana algo, por lo general, pierde a cambio algo. Esta es una frase de Bauman (2001), en su libro *La Posmodernidad y sus descontentos*. Esta afirmación se puede aplicar a todas las situaciones de la vida, el arte, la ciencia, y por supuesto, cobra mayor vigencia en el reflejo que proyecta la sociedad al cambio del paradigma tecnológico, en donde, como civilización se han logrado significativos avances. Sin embargo, también se han perdido a juicio de muchos, elementos característicos de la sociedad y del mismo conocimiento que redundan en el mal uso que algunos individuos le asignan a las transformaciones tecnológicas.

Se percibe que se ha dejado la puerta abierta a algo tan grave como la pérdida de identidad; no hay duda alguna, que con la creación del pri-

mer computador digital en 1942, el ABC (Antanassoff-Berry Computers), la humanidad alcanzó grandes avances en la ciencia y comodidades a las cuales se adaptaron con extrema facilidad por lo cual ya no se soportaría vivir sin ellos.

El nacimiento de las redes de telecomunicaciones y la Internet

Los grandes avances en las telecomunicaciones se dieron en la segunda mitad del siglo XX gracias a los aportes de la informática y la electrónica que den origen a los sistemas de interconexión de redes de conmutadas¹, inicialmente, dedicadas a la transmisión de voz a larga distancia mediante sistemas de conmutación de circuitos y posteriormente en los años 60 con la creación de los sistemas de conmutación de paquetes. Estos últimos, los de mayor predominio en la actualidad. Posteriormente, en 1969 el ministerio de defensa de los Estados Unidos crea el Protocolo de Internet (IP), como parte de un proyecto de conexión de redes DARPA (Stallings, 1997, p.132).

Años más tarde, y debido a la complejidad de las comunicaciones la comunidad internacional se vio en la necesidad de crear redes sin conexión. De esta manera, en 1977 se crea una arquitectura estándar de redes abiertas OSI (Open System Interconnection). Sin embargo, solo se publica hasta 1984 la primera versión, dando origen a la infraestructura tecnológica que hoy día conocemos como la World Wide Web (Stallings, 1997, pp.508-532). Estos fueron los primeros pasos de la llamada “Era digital” que, en definitiva, marcó la ruptura del paradigma tecnológico.

El paradigma de la era digital y la sociedad de la información

La era digital inicia en 1981 con la creación del primer computador personal, el 5150, por parte de los ingenieros de la IBM William Lowe y Don Estridge. Su creación implica la transformación de la cultura de la sociedad. Sobre todo, el acceso a la tecnología pasó de ser un privilegio de grandes organizaciones y universidades, a ser un privilegio de las familias de clase media. Por otra parte, gracias a los computadores se logra la masificación de la Internet y el acceso masivo a la información. En consecuencia, contribuye al origen de las tecnologías de información y comunicación, TIC.

Conviene advertir que los aportes al florecimiento del desarrollo de las TIC se deben en gran medida a la creación de los lenguajes de programación de alto nivel. Estas herramientas permitieron la creación de los aplicativos softwares que existen en la actualidad. Además fueron desarrollados por una generación que es llamada por Prensky (2010), migrantes digitales² a los que nacieron antes de la era digital y llamó nativos digitales a los que nacieron después de los años 80. El propósito de los migrantes digitales era crear herramientas tecnológicas que le facilitara las tareas complicadas a la nueva generación de nativos digitales³.

Así mismo, es importante aclarar que el uso de la tecnología a temprana edad incide en la formación de nuevas conexiones nerviosas, evidentes desde las teorías de biología relacionadas con la neuroplasticidad cerebral. Garcés y Suárez (2014) sostienen que esta es una propie-

dad del sistema nervioso de cambiar su reactividad como resultado de activaciones sucesivas para formar conexiones nerviosas en respuesta a nueva información, razón por la cual modifica la estructura neurofisiológica incidiendo en la habilidad para el manejo de nuevas herramientas o artefactos tecnológicos.

Sin embargo, se le hacen fuertes críticas al diseño y creación de las herramientas TIC en la educación. Según Yanez (2015) es muy evidente que nacen como productos empíricos alejados del aula. Una de las omisiones probadas es que han sido desarrolladas de la mano de programadores privados o por estudiantes universitarios sin el apoyo de expertos en pedagogía y didáctica. Es innegable que la creación es solo orientada a la simplificación del conocimiento en todas las áreas del saber.

Por otro lado, de acuerdo con los planteamientos presentados por la UNESCO (2013) las TIC contribuirían a reducir la brecha en educación de los países subdesarrollados en Latinoamérica. También se llegó a afirmar que contribuirían al acceso universal a la educación, la igualdad en la instrucción, el ejercicio de la enseñanza y el aprendizaje de calidad. Igualmente incidirían en el desarrollo profesional de los docentes, así como a la gestión, dirección y administración más eficientes del sistema educativo.

En este mismo orden, en lo que atañe a los países latinoamericanos en las pruebas internacionales TIMSS y PISA, los resultados son muy pobres. Según el resumen presentado por la OREALC entregada a la UNESCO Chile (2010), para el laboratorio latinoamericano de evalua-

ción de calidad en la educación (LLECE), otra de las conclusiones a las que llega el estudio es que no hay una debida profundidad potencial de influencia de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Igualmente se plantean la necesidad de revisar los enfoques, las prácticas de uso y de evaluación de las TIC.

Dentro de este contexto, es ineludible reconocer que en la educación, las TIC le han tendido una trampa al conocimiento. Puesto que se evidencia la pérdida de libertad en el desarrollo de habilidades de relaciones en los procesos de pensamiento. Por ejemplo, en un área estratégica como las matemáticas en asignaturas puntuales como el cálculo y la estadística, la aplicación de las TIC en la resolución de problemas inmediatos, genera un condicionamiento a la enseñanza del saber hacer con mediación de las TIC, en detrimento de la asimilación e interpretación de operaciones mentales y en la construcción y reconstrucción de las estructuras biológicas de acción del sujeto sustentada en la teoría biológica de Piaget (1979).

Por tanto, la humanidad hoy permanece en una encerrona de la que no es tan fácil salir, gracias a la incidencia de la tecnología en la transformación de la cultura y su influencia en la sociedad. El hombre, producto del comercio y el consumismo que lo avoca a demandar aplicaciones y aparatos de última tecnología, en la mayoría de los casos no conoce la totalidad de sus funciones y aplicaciones. El conflicto es cada vez más preocupante y profundo entre obtener la última tecnología, saber aplicarla y tener presente que será reemplazada rápidamente por otra.

No se puede negar también, que uno de los grandes problemas que trajo la era digital fue la influencia negativa en la cultura de la humanidad. Las advertencias de Postman (1993, p.62), sobre la sumisión de todas las formas de vida cultural, a la soberanía de la técnica. Hoy están más vigentes que nunca. Resulta significativo preguntarnos, si estábamos preparados para enfrentar los efectos producidos por la incidencia de la tecnología en el cambio cultural, es más, si estamos conscientes del efecto de dichos cambios, esencialmente en la transformación de la realidad y la pérdida de identidad de las nuevas generaciones.

Al respecto, Peter Sengue (1995), manifiesta que la realidad no la recibimos pasivamente, sino que es algo que los humanos construimos y organizamos en forma activa. En otras palabras, lo que el hombre percibe y concibe es necesariamente el resultado de los modelos mentales (medioambiente) como consecuencia de los medios de percepción y concepción. Por tanto, el hombre ve al mundo por lo que él cree que es y no como el mundo realmente es.

Respecto a la pérdida de identidad, las nuevas generaciones se ven expuestas a una nueva comunidad llamada los influenciadores de los medios de comunicación, pero sobre todo de las redes sociales que manipulan la realidad mediante falsos estereotipos que moldean la conducta y el comportamiento humano.

En relación con la identidad, Descartes consideraba que este no es algo material ni accidental del ser humano, sino que requería de dos condiciones: la realidad del yo y el conocimiento en

una sustancia permanente. Mientras que, para Locke la identidad personal es definida como la conciencia de la persona sobre la continuidad de su propio cuerpo y de sus propios actos.

Esta pérdida de la realidad y de la identidad trajo como consecuencia el facilismo expresado en el plagio, la falsificación de documentos, reproducción ilegal. En otras palabras, la pérdida de la ética y valores de la filosofía kantiana. Es decir, una ética universal que fuera válida para toda la humanidad en donde todos pudiéramos emplear los mismos criterios. Kant (2003) no admitía que por ir en la búsqueda de alcanzar un premio, otro tenga que sufrir un castigo.

Del mismo modo, Kant (2003) consideraba que la moral que poseemos los humanos es la voluntad como criterio para decidir qué es correcto o incorrecto. Es por eso que, podríamos decir que estamos regresando a la ética de Aristóteles (2004), en donde toda acción es correcta mientras me produzca felicidad o la epicureísta que sostiene que toda acción es correcta si me produce placer. Es así, como las redes sociales le permite exponer el lado oscuro del hombre del que habla Freud (2013). En este caso, para insultar, agredir, chantajear, burlar la ley.

Conclusiones

Este texto pretende orientar una toma de conciencia de cómo la tecnología ha transformado peligrosamente la humanidad. Igualmente la necesidad de crear nuevas metodologías y estrategias pedagógicas para una nueva generación de estudiantes. Asimismo, tener claro que las TIC como existen en la actualidad han sido

concebidas como unas herramientas determinísticas y simplificadoras del conocimiento que promueven los postulados de Descartes y Newton. Adicionalmente, estas se basan en la lógica clásica que deja por fuera la creatividad y la invención del hombre.

El reto, entonces, es enfrentar la trampa con las mismas herramientas tecnológicas, pero fuertemente cimentadas en la filosofía del pensamiento complejo y los principios rectores de la humanidad, para no caer en el facilismo y el esnobismo que nos plantea la tecnología. Mucho menos satanizar ni condenar los avances tecnológicos ni el uso que le dan las nuevas generaciones, todo lo contrario, dar la vuelta para que estas herramientas se transformen en impulsores de una nueva cultura, más comprometida con los valores sociales, éticos, económicos y ambientales.

Del mismo modo, es necesario pensar desde la academia en una formación integral para el desarrollo del pensamiento complejo. Como lo plantea Tobón (2010) fundamentado en las teorías de Morin, conseguir el desarrollo de habilidades metacognitivas para que pueda autorregular su propio aprendizaje. Desarrollo de habilidad dialógica para la formación moderna en ética y valores. Una habilidad metanoica con el fin de abordar los objetos, los procesos y las acciones de la realidad en diferentes perspectivas. Una habilidad hologramática para que cada vez que se desarrolle algo se tenga en cuenta la estructura del todo.

Finalmente, una habilidad de autoorganización que permita el desarrollo de habilidades

para el pensamiento estratégico para enfrentar los retos de la vida.

Notas

1. Redes conmutadas: conjunto de redes de telecomunicaciones conformadas nodos o computadores conectados mediante un enlace origen-destino.
2. Migrantes digitales: término utilizado por Marc Prensky para referirse a los nacidos antes de los años 80 que llegaron a la tecnología siendo adultos.
3. Nativos digitales: generación nacida a mediados de los años 80 y crecieron en medio de la tecnología Marc Prensky.

Referencias bibliográficas

- Aibar, E. (2008). Las culturas de Internet: la configuración sociotécnica de la red de redes. *Revista Iberoamericana de Ciencia Tecnología y Sociedad*, 4(11), 9-21. Recuperado en 08 de noviembre de 2016, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850_00132008000200002&lg=es&tlng=es.
- Aristóteles (2004). *Ética a Nicómaco*. Córdoba, AR: El Cid Editor. Retrieved from <http://www.ebrary.com> Web. 12 agosto 2015.
- Bauman, Z. (2001). *La posmodernidad y sus desencuentos*. Madrid: Akal.
- Delgado, C. (2008). *La cognición dicotómica y sus consecuencias*. Multiversidad Mundo Real.

- Garcés, M. y Suárez, J. (2014). Neuroplasticidad: aspectos bioquímicos y neurofisiológicos. *Rev. CES Med* (2014, pp.119-132), Bajado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/cesm/v28n1/v28n1a10.pdf>, agosto 15 2016.
- Kant, I. (2003). *Crítica de la razón pura*. Argentina: El Cid Editor. Retrieved from <http://www.ebrary.com> Web. 12 June 2015.
- Morin, E. (1984). *Ciencia con conciencia*. Barcelona: Anthropos.
- Morin, E. bajado de: [www.http://multiversidadreal.edu.mx](http://www.multiversidadreal.edu.mx), descargado el día 12 de agosto de 2016.
- Piaget, J. (1979). *Tratado de lógica y conocimiento científico. Naturaleza y métodos de la epistemología*. Buenos Aires: Paidós.
- Postman, N. (1993). *Technopoly. The Surrender of Culture to Technology*. New York: Alfred A. Knopf.
- Prensky, M. (5 de 08 de 2010). *Nativos e Inmigrantes Digitales*. Obtenido de [http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20\(SEK\).pdf](http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf)
- Senge, P. (1993). *La quinta disciplina*. Barcelona: Editorial Crànica.
- Sigmund, F. (2013). *La interpretación de los sueños*. España: Ediciones Akal, ProQuestebruary. Web. 12 June 2015.
- Stallings, W. (1997). *Comunicaciones y redes de computadores*. Madrid: Editorial Prentice-Hall.
- Tobón, T. S. (2010). *Formación integral y competencias: pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. (3ª edición). Bogotá, CO: Ecoe Ediciones. Retrieved from <http://www.ebrary.com>
- Unesco (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el S. XXI presidida por Jaques Delors. París: Ediciones Unesco.
- Unesco Chile (2010). París: Ediciones Unesco.
- Yanez Jaime, J. (2015). *Las TIC y la crisis de la educación, iniciativa de cooperación multilateral en materia de educación e innovación para la inclusión y el desarrollo*. <http://virtualeduca.org/documentos/yanez.pdf>

El dilema de la vejez en la narrativa de Gabriel García Márquez*

The old age dilemma in Gabriel Garcia Marquez's narrative

Luis Javier Hernández Carmona
 Universidad de Mérida, Venezuela
 luish@ula.ve

Cómo referenciar este artículo: Hernández Carmona, L.J. (2016). El dilema de la vejez en la narrativa de Gabriel García Márquez. *Verbum*, 11(11), 27-39.

Resumen

Este trabajo intenta estudiar algunas obras narrativas de Gabriel García Márquez desde la isotopía de la vejez como agente dinámico que construye mundos posibles basados en la ficcionalización de la cotidianidad. Historias que reflejan a seres del desarraigo y la imposibilidad vulnerados por la vejez y la soledad, personajes atropellados por la historia real se refugian en sus espacios íntimos para construir campos enunciativos como formas de leer el mundo desde la lectura de sí mismos y crear historias textuales a manera de reflexión.

Palabras clave: Vejez, Soledad, Enunciación, Cotidianidad, Ficción.

Abstract

This work tries to study some Gabriel Garcia Marquez narrative works from the isotopy of the oldness as dynamic agent who constructs possible worlds from the investment of the causality produced by a fictionalization of the commonness. Histories that reflect beings of the uprooting and the impossibility damaged by the oldness and the loneliness, prominent figures knocked down between the royal history shelter in his intimate spaces to construct declarative fields as ways of reading the world from the reading of yes same and of creating textual histories like reflection.

Keywords: Oldness, Loneliness, Statement, Commonness, Fiction.

Recibido: Agosto 15 de 2016

Aceptado: Octubre 20 de 2016

* Este trabajo forma parte del proyecto de investigación NURR-H-556-14-06-B, financiado por el CDCHTA de la Universidad de Los Andes. Venezuela.

El secreto de una buena vejez no es otra cosa que un pacto honrado con la soledad

Gabriel García Márquez

Historia y ficción: las posibilidades de narrar

La vejez, históricamente excluida y recluida de los espacios sociales, ha sido representación de inutilidad y decrepitud, muestra del deterioro corporal que simboliza las ruinas humanas y restan esplendor a la vida. Pero en la literatura, con las ruinas ocurre un hecho verdaderamente extraordinario: a partir de los románticos, comienzan a transmutarse en referentes de ensoñación, posibilidades de representación de los recuerdos; para Víctor Hugo, no existe elemento más evocador que las ruinas.

Desde tiempos pasados la literatura ha acudido a los no-lugares culturales para crear sus mundos posibles convertidos en profundas instancias reflexivas a manera de ilustración panorámica; recordemos la novela picaresca española, la novela *Los Miserables* de Víctor Hugo, y el mismísimo *Don Quijote de la Mancha*, quien extraordinariamente combina la locura y la vejez como ejes productores de la historia textual que desacraliza las novelas de caballería e instaura la novela moderna. En estos textos se intercambian los roles y otorgan al héroe la mayor carga semántica para que interactúe en el espacio semiótico de la literatura de manera autónoma y subversiva de los cánones históricos. Porque para estos, lo viejo es sinónimo de reliquia, inmovilidad que cada vez más se diluye en la memoria del olvido.

Esa particularidad romántica de mirar las rui-

nas y lo antiguo como detentador de significación y generador de nuevas y variadas ensoñaciones la encontramos en la narrativa de Gabriel García Márquez, convertida en una posibilidad para fabular, de convertir sus novelas en dioramas que ejercitan el principio fundamental de la fotografía y la memoria en la representación teatral de la vida, donde envejecer es hacerse isotopía subjetiva-literaria que demarca la cotidianidad construida como referente literario.

Si ayer la fábula se basó en la animación de personajes-animales con una intención estrictamente didáctica-moralizante, hoy día, en la narrativa de García Márquez se fabula desde la vejez que retoma su papel protagónico dentro de campos enunciativos disímiles que lindan entre la realidad y la ficción, donde espacios de la cotidianidad y la periferia se transforman en ejes generadores de significación. Tal es el caso del cuento *Era un hombre muy viejo con unas alas enormes* (1983), o la novela *Memoria de mis putas tristes* (2004). O, desde un espacio histórico con las novelas: *El coronel no tiene quien le escriba* (1989), *El otoño del patriarca* (1980), y *El general en su laberinto*.

Comencemos tomando en cuenta los textos de referencialidad histórica que aluden a un militar en su ocaso, representado por un personaje desdoblado en un sujeto sintiente-paciente que percibe la realidad desde sus espacios íntimos. Textos que demarcan sus historias textuales a través de la asunción de otro tiempo narrativo signado por la imprevisibilidad de las acciones e inversión de la causalidad histórica, donde la soledad es convertida en hecho estético, historia fabulada que representa la transmigración

de lo real a lo humano con la potenciación de los personajes como instancias trascendentes en medio de la cotidianidad y los artilugios de la palabra para formar mundos posibles desde el sujeto enunciante-sintiente que a través de la vejez crea espacios de la ficción-reflexión.

Y bajo esta concepción estética de incorporar referentes periféricos a las historias textuales, García Márquez establece una constante en su obra que se fundamenta en la desincorporación de los personajes de los tiempos históricos, que cuando son incorporados a la historia literaria se vuelven seres dignos de compasión; envueltos en una profunda nostalgia los hace transmigrar a espacios de la trascendencia que forman parte de una cotidianidad que se hace extraordinaria. Magistralmente la ficción forma parte de esa cotidianidad como campo enunciativo y los personajes en medio de ingenuidad o destino literario se ubican en un contexto donde son asediados por hechos inverosímiles como la muerte natural e interpretada como proceso demarcativo de la culminación del tiempo histórico.

En la dicotomía literatura-vejez, los personajes de García Márquez son muestra de la escritura que alegoriza los días de gloria, bien sea representados por la fuerza de la juventud o las posiciones militares ocupadas en un proceso histórico que sirve de agente legitimador de la ficción literaria. Dentro de esta operatividad narrativa sintetiza todo un proceso histórico a partir del relato ficcional que encubre una verdadera historia no contada y abre la posibilidad desde la perspectiva del ocaso del poder para la interpretación no explícita.

Un caso emblemático ocurre con los patriarcas en la obra del nobel colombiano, quienes luego de sus muertes o en el ocaso de sus vidas ingresan a la literatura como la memoria más allá de la desmemoria histórica para remover el tiempo ido que comienza su refiguración a partir de la ficción narrativa, tal y como está expresado en *El otoño del patriarca*: “Fue como penetrar en el ámbito de otra época, porque el aire era más tenue en los pozos de escombros de la vasta guardia del poder, y el silencio era más antiguo, y las cosas eran arduamente visibles en la luz decrepita”. Hay otra dimensión narrativa que delinea el personaje más allá de los atisbos de lo real para crear relaciones de significación a partir de la vejez y la soledad a manera de isotopías generados del sentido literario-simbólico.

Este procedimiento artístico de Gabriel García Márquez hace dialógicos sus textos narrativos con otras obras del abandono y la soledad, de seres condenados al olvido y rescatados por la memoria literaria. Rápidamente podemos evocar los personajes y la obra de Juan Rulfo que indudablemente constituye un íntimo diálogo latinoamericano de la utopía perdida. Y de igual forma, evocar el *Señor Presidente* de Miguel Ángel Asturias o *Yo el supremo* de Augusto Roa Bastos, quienes también estructuran sus obras a partir de un dictador inespecífico y universal que alegoriza a cualquier gobernante en algún lugar latinoamericano. Dictador que se hace múltiple en *El otoño del patriarca*, generalizándose en la figura del “anciano más antiguo de la tierra, el más temible, el más aborrecido y el menos compadecido de la patria que se abanicaba con el sombrero de capataz” y quien resguarda a otros patriarcas en desgracia para que

no se hundan en los despeñaderos de la desmemoria. Es una reunión de voces en tránsito hacia el ocaso de un régimen totalitario que cede ante los empujes de la modernización: las 'ondas de radio y las imágenes de televisión' que entretienen y engañan al patriarca en su ocaso y desintegración de la memoria colectiva y de la misma suya.

En este sentido, el hecho literario o mundo posible que se construye a partir de la alegorización del referente histórico apunta hacia una realidad deconstruida, liberada de la objetivación cientificista de la historia y articulada a través de elementos deconstructores como la ironía, la parodia y la desacralización. Todos los espacios están caracterizados por una lluvia constante que pone 'los huesos húmedos' y moja el alma haciendo más tétrico el panorama de los espectros que deambulan en medio de su laberinto. Es la alegorización específica del espacio emblema utilizado por Gabriel García Márquez en sus textos: Macondo, la metaforización del espacio latinoamericano como escenario de utopías y sueños encontrados. Latinoamérica es Macondo, tierra del coronel Aureliano Buendía, o más bien, nuestros patriarcas sienten su simbolización a través del fundador de la estirpe de *Cien años de soledad*.

Llueve y no fecunda sino que entumece, aísla de la realidad, separa del otro lado del mundo que existe más allá de la lluvia constante, espacio divisor entre una realidad y otra. *El general en su laberinto* se mueve en medio de una lluvia eterna, desde el siglo diecisiete le recuerda su desgracia y acrecienta los males. Es vivir bajo la lluvia y en medio de baños depurativos una

vida que se convierte en ambivalencia entre el uniforme militar y la desnudez; el poder y el desamparo, el ser militar es una especie de anticipación a la soledad y abandono. Y esa misma condición de militar los aleja de la vida y los acerca a la muerte, los lleva al desamor, desamparo y desarraigo, hasta que llegan a la literatura y pueden reflexionar sobre sus vidas a través de un narrador que se convierte en veedor de la historia textual, quien es voz y testimonio de los hechos reconstruidos a partir de la ficción literaria.

Bajo esta perspectiva la literatura es un espejismo a través del cual se ve la vida, especie de ferrocarril de la nostalgia que permite repasar la vida a través de la acción narrativa de un enunciante que recapitula la vida del personaje, y al mismo tiempo, otorga la oportunidad de reescribir la historia desde los espacios íntimos. Dar paso a la subjetividad para que libere todo su potencial creador y deje las amarras de la racionalidad histórica y conmemorativa que niega los sujetos y magnifica los acontecimientos. Y la vejez será una conveniente y convincente isotopía para enunciar desde espacios íntimos fundamentalmente estructurados bajo la ambivalencia memoria/desmemoria, porque la vejez permite el trastrocamiento de los espacios de la certeza y funda la posibilidad desde la imposibilidad y el azar que conviven en los procesos de recordación, que en realidad son ejercicios de la imaginación y creación de mundos ensoñados, convertidos en falacias argumentativas.

Convenimos que García Márquez desdobra la historia en otra; cuenta la historia del antihéroe y así interpreta toda la idiosincrasia de un

continente que se formó bajo el apareo de las espuelas y las armas. Es la alusión del paso de la historia y la transformación de la aldea y comarca en la ciudad que hace huir los fantasmas rurales aturdidos por los ruidos y balancines de la modernización. Otorga una nueva oportunidad a la historia de reconstruirse a través de estructuras alegorizantes de un sentir colectivo (mitos, leyendas) e interpretan todo un sistema de significaciones latinoamericanas. Un cruce de historias que desde el texto narrativo aluden de manera cierta a las tantas historias latinoamericanas diluidas en la inmensidad territorial y agotadas en el ocaso del poder.

El coronel no tiene quien le escriba, *El otoño del patriarca*, y *El general en su laberinto* (García Márquez, 1989; 1980; 1989b) demarcan dentro de su espectro narrativo la asunción de otro tiempo con la penetración en ámbitos que alegorizan regiones cósmicas alejadas del tiempo histórico presente y dan la impresión que todo flotara en evidencia de una época distinta, donde sus pobladores deambulan como espectros por un laberinto que los lleva inadmisiblemente hacia la condena y la derrota. Es la metahistoria que surge desde la literatura en alegorización de la realidad; es, como dijera Nietzsche (1971), el gran juego de la historia que lo ejerce quien se apodera de las reglas para desenmascarar la historia y sus procedimientos de enunciación, y en nuestro caso concreto, quien se apodera de la historia es el personaje enunciado desde sus espacios íntimos, desde sus flaquezas y temores representados por la lógica patética que establece nuevas coordenadas de sentido y representación.

García Márquez se apodera de la no voz de estos exilados y fabula una historia con profundos visos sugeridos de realidad: seres sin destinatario, olvidados por la historia, condenados a la soledad, al exilio de la memoria y a la presencia dentro de la literatura. No existen nombres de pila que los identifique sino que son generalizados a través de la jerarquía militar y la vejez que los lleva a la adecuación universal dentro del contexto latinoamericano y abre la posibilidad interpretativa de ubicarlos dentro de contextos análogos. Seres viejos y olvidados fuerzan su reconocimiento en lo extratextual, en las dimensiones simbólicas que asumen al convertirse en protagonistas de la nueva historia que habita en la literatura.

Por lo tanto escribir es reconstruir la historia a partir de las ruinas y escombros que van quedando con el paso del tiempo para dirigir el acto enunciativo hacia el ocaso, en el cual la autoridad se ha perdido y ha recuperado tardíamente la condición humana. Han vuelto a ser hombre luego de ser Patriarca, General o Coronel, mientras la vida se ha esfumado en las divagaciones del poder, y el recorrido hacia la muerte —como liberación— se transfigura en laberinto: “Entre el presente y la muerte se abre un abismo, el abismo entre el yo y la alteridad del misterio. Vencer a la muerte no es problema de vida eterna. Vencer a la muerte significa mantener una relación con la alteridad del acontecimiento que es aún la relación personal” (Levinas, p.37). Estos textos son muestra de la constante lucha contra la muerte y el olvido. Seres negados y borrados a partir de la incomunicación y condenados a conocer el mundo a través de terceros que fungen como su voz y escucha; deambulan por el espa-

cio que irremediamente los lleva a la derrota, pero al mismo tiempo, a la vida literaria como realidad alterna que permite una libertad azarosa.

Tres seres seniles deambulan la historia desde la sombra del olvido; alejados de la historia espléndida se convierten en seres cotidianos que con su decrepitud fundamentan un universo narrativo que cuenta desde las vertientes de la cotidianidad. Lo viejo asalta el discurso narrativo y bifurca una historia, que además de establecer un estamento significativamente ficticio, emula lo instaurado por el Quijote con la introducción de un viejo como actante fundamental de las narraciones, y desde donde, se trastoca un espacio histórico a través de lo lúdico-imaginativo que crea nuevos espacios enunciativos donde “la representación ‘ficticia’ de la ‘realidad’, cuyo horizonte es lo suficientemente amplio para llegar a englobar tanto la escritura de la historia como la ficción literaria, pictórica o plástica” (Ricoeur, 1999, p.137).

Los espacios literarios son confluencia de historia y ficción a modo de universo narrativo que funda ejes de representación desde la imposibilidad de los personajes que deambulan desde el ocaso del poder hacia una historia envejecida que muestra sus debilidades y contradicciones a través del lado humano revelado en las postrimerías de la muerte, que mermados en sus condiciones físicas se hacen estamento literario, referentes del proceso creador ficcional.

La sensualidad cálida y decadente, decrepitud y sensualidad

Un hombre muy viejo con unas alas enormes,

es la parodia desacralizadora que hiperboliza la cotidianidad frente al pensamiento místico. En esta oportunidad, el viejo con las alas enormes es la antítesis del hombre-pájaro de la mitología; además de representar la ironización de los ángeles, es el ángel convertido en patriarca que ha perdido sus poderes y se ve obligado a convivir con los humanos encerrado temporalmente en un gallinero.

La imagen de la extraña y vieja criatura alada es motivo para que los dueños del gallinero se enriquezcan mostrándolo ante los sorprendidos vecinos. Lo extraordinario se hace circense; espectáculo que irrumpe la cotidianidad, pero que en el decurso narrativo se hace cotidianidad y lo extraordinario se hace banal. La vida de la comunidad cambia motivado al azar en la caída del ángel, que luego vuelve a la normalidad cuando surge otro hecho trascendente en la comunidad, y el hombre viejo recupera sus poderes y se pierde volando en el infinito.

En este cuento, las figuras místicas-estelares se cotidianizan al salir de sus espacios sagrados para recolar en otros escenarios que para nada simbolizan lo sacro, tal es el caso del gallinero, donde la referencia de ave de corral quita toda majestuosidad a la figura alada y la circunscribe a un ámbito doméstico, a la morada de los humanos y sus triviales quehaceres. Recordemos con Marx que el reflejo religioso desaparece cuando se hace cotidiano a través de la racionalidad de los hombres, funcionalidad que en García Márquez es un referente recurrente, porque en su obra, lo extraordinario surge de la misma cotidianidad que legitima los hechos. Aquí lo extraordinario del hombre muy viejo con

alás es convertido en hecho literario a partir de la inserción de las circunstancias enunciativas dentro de la cotidianidad, esto es, la convergencia entre la conciencia histórica y la conciencia mítica.

Dentro de estos rangos de interpretación se produce un encadenamiento de significaciones y resignificaciones que construyen un complejo campo semiótico, una manera de interpretar a partir de la dinamicidad de las circunstancias enunciativas que provienen de referentes a los enunciados para su movilidad lingüístico-simbólica. De allí que las circunstancias enunciativas sean los escenarios cambiantes de la referencialidad y el sentido de los discursos, y con respecto a los discursos estéticos se tornan muy interesantes e influyentes en las interpretaciones. De allí la inserción de la cotidianidad a manera de espacio de la enunciación que contiene toda una lógica ficcional que deviene de ella misma.

Porque dentro de estas circunstancias enunciativas podemos distinguir dos tipos: las reales y las simuladas, pero en ambos casos, estamos frente a la construcción de imaginarios a través de mundos narrados donde convergen lo intra e intersubjetivo. Como situaciones comunicativas reales tipificamos la cultura, lo histórico, social, mítico, económico, político; es decir, a esos imaginarios reales que Castoriadis (1983) llama de segundo grado, y que conforman lo que podemos llamar la exterioridad para referir las circunstancialidades enunciativas como contextualizaciones de lo real, que además de establecer relaciones de objetividad y certeza, sirven para legitimar los discursos estéticos.

Mientras que como simuladas entendemos las que se constituyen en historia textual o historia narrada y permiten el trastocamiento de la llamada realidad real; por ello, insistimos en el manejo de la cotidianidad por parte de García Márquez como un campo enunciativo que quiebra las lógicas y funda otras. Huelga referir este procedimiento estético en su emblemática obra *Cien años de soledad* donde la imaginación es el instrumento que enuncia la realidad a través de la reescritura del mito cristiano y mediante la creación de una metaficción que incorpora el mito como la exégesis del símbolo, y como símbolo despierta la intuición que solo el lenguaje puede explicar. El símbolo consigue reunir lo más diverso y lo homologa en la conciencia cósmica; el lenguaje reúne lo singular y lo va llevando a esa conciencia cósmica que se convierte en una mirada del alma.

En tal sentido podemos hablar de un proceso textual de la ficción, puesto que esta proviene de la inverosimilitud del hecho extraordinario que se hace real a través de su cotidianización; lo que define la presencia de una conciencia mítica que subyace en el inconsciente colectivo como isotopía concatenante que permite establecer las relaciones de significación-representación al tiempo que genera una situación que subvierte el orden lógico de las cosas a partir de la imprevisibilidad cuando se trastoca la figura alada al ser representada por un viejo a través de la paridad oposicional ángel/senilidad, que representa la historia envejecida, los mitos envejecidos como el hombre que los sustenta en su devenir histórico.

A esos procesos consecutivos de leer las

realidades reales o simuladas los rige indudablemente lo sensible-experencial de los sujetos enunciantes (indistintamente autor, narrador, personaje o lector) que integran a los espacios de reflexión, sus espacios intrasubjetivos. Porque la lectura desencadena una serie de procesos consecutivos que conforman la interpretación de lo percibido, desde experiencias particulares hasta relaciones de significación contenidas en lo colectivo, a partir de lo que Jung (1988) determinó como arquetipos de inconsciente colectivo.

Esta apreciación tambalea los mundos de la certeza constituidos por la inamovilidad de la historia y la realidad. Ya la historia no se constituye en una especie de pasado eterno, lo mismo que la religión y su contención en las sagradas escrituras. El padre pasado se hace Dios eterno, eso es lo que sucede con los héroes de la independencia, los grandes patriarcas de las nacionalidades que en Latinoamérica tienen un peso determinante en los modos y visiones de abordar la realidad. Los dioses y los héroes no envejecen, solo envejecen los míseros mortales; lo interesante es que en la literatura es posible la imposibilidad de hacer envejecer a los personajes históricos y míticos e incorporarlos a la cotidianidad de los hombres.

En esta importante referencia, hasta lo místico envejece, es factible de ser intervenido por el tiempo y su proceso de desgaste. Lo místico en su advocación de reliquia se transforma en antiguo y trastoca la noción de imperecedero e incólume que ha acompañado siempre la iconografía religiosa. Esta referencia nos refuerza la apreciación sobre el inmenso trasfondo en cuanto a la conciencia mítica que acompaña

la gran mayoría de textos narrativos de García Márquez. La lozanía mística y eterna que acompaña los referentes de la iconografía religiosa, se ve trastocada en este cuento de García Márquez, ya que enuncia la posibilidad de intercambiar roles a partir de la ficción. Intemporalizar desde la misma causalidad impuesta por los cánones religiosos. Esto es, reescribir la ficción a partir de la ficción misma.

La mengua física como posibilidad literaria

En *Memoria de mis putas tristes* el amor es expresión del lenguaje corporal, tanto escrito con sus manifestaciones en el espejo, o las expresiones del enamorado para intentar describir el sentimiento. Esta narración se funda en un código lingüístico-corporal que inventa el enamorado para interpretar las reacciones del cuerpo dormido frente a las palabras de amor, ante las confesiones frenéticas de quien lo entrega todo a través del sentimiento.

En esta novela se trata de resucitar un cuerpo a través de la incorporación del deseo que se convierte en advocación amorosa. Es volver a ser joven, a pesar de los noventa años. Volver a un estadio originario desde donde es posible desafiar el mundo y las incausalidades. Aun cuando ese amor revitaliza en apariencia, porque en el fondo quema denotando el sacrificio que prueba la pureza del amor, de la misma forma que se convierte en campo enunciativo: “La prueba amorosa es una puesta a prueba del lenguaje: de su carácter unívoco, de su poder referencial y comunicativo” (Kristeva, p.2).

De allí que el nonagenario narrador de *Me-*

moria de mis putas tristes deja mensajes en el espejo intentando establecer una relación entre el sueño y la vigilia, crear una corporalidad desde la palabra que defina y describa el sentimiento hacia la adolescente. Y así, en el desarrollo de la novela el amor se constituye en la búsqueda de una construcción signíca que medie entre el sujeto y el objeto amado, o en todo caso, pretendido. Por lo tanto, la intención narrativa es un ejercicio por establecer un código que permita comunicar sus sentimientos e intenciones. Ejercicio narrativo hecho monólogo que permite visualizar las diferencias entre los personajes y las circunstancias enunciativas tan disímiles en que se mueven. Son circunstancias análogas con el cuento *Ojos de perro azul* donde los enamorados nunca se encuentran en la vigilia, por lo tanto, no pueden conocerse.

Separados por medio de la imposibilidad afectiva, los personajes son unidos a través del hilo discursivo que teje el narrador, quien es el cuentandante de la historia textual, el orfebre de la ficción que se cuenta a través del paralelismo entre autobiografía y deseo; amor y vejez. Porque el narrador se mueve entre su pasado y el presente narrativo, una ambivalencia enriquecedora que permite la acción vinculada a una memoria asida a los espacios íntimos, a los niveles intrasubjetivos que lo hacen profundamente humano, al mismo tiempo, extremadamente vulnerable a su soledad y designio textual.

En *Memoria de mis putas tristes* se cuenta desde la memoria de la cotidianidad (García Márquez, 2004); lo intrascendente se hace historia textual; un ser sin abolengo ni trascenden-

cia emerge desde el anonimato de traductor para escribir su memoria desde la historia de amor fundada alrededor de una virgen y adolescente, inocente e inconsciente de su rol de prostituta. Esto es, indudablemente, un amor desde la abyección y la alteridad, donde la cotidianidad se convierte en ficción, y la ficción, en memoria impelente. Así queda registrado en la novela cuando el nonagenario narrador confiesa: “Dicho en romance crudo, soy un cabo de raza sin méritos ni brillo, que no tendría nada que legar a sus sobrevivientes de no haber sido por los hechos que me dispongo a referir como pueda en esta memoria de mi grande amor”.

Esta última novela publicada de Gabriel García Márquez es ejemplo tácito de la metaforización de los no-lugares culturales como espacio semiótico literario, a saber, el burdel y la vejez. Dos isotopías que se encuentran en la periferia, en las fronteras de las esferas culturales, tratando de ser excluidas y recludas en la extraterritorialidad, desde donde se convierten en objetos dinámicos que generan una profunda y significativa semiosis que implosiona lo establecido. Porque la literatura como agente modelizador de segundo grado se convierte en los ejes de una contracultura que cuestiona las apariencias éticas de las sociedades.

Un nonagenario narrador ubicado en un burdel al tiempo de la mengua de su estado físico, para el cual, los intentos eróticos se convierten en profundos sentimientos de protección para con la prostituta adolescente y virgen que le suministra Rosa Cabarcas para que celebre sus noventa años. Del planteamiento de una aventura erótica surge el amor paternal que lleva a prote-

ger a la joven que duerme durante las sesiones programadas en el burdel, cose botones de día, y aprende a leer a través de los mensajes que él deja en el espejo del baño en el cuarto.

La historia textual se desarrolla en la diversificación y poblamiento de espacios en la búsqueda de familiarizar los lugares de la periferia y abyección, hacerlos cálidos para el personaje que busca satisfacer sus deseos de compañía en procura de aliviar su soledad implícita en la vejez. Esta circunstancia conduce a la construcción de locaciones enunciativas representadas por el intento de poblar espacios, domesticándolos, con la finalidad de trasladar la casa al cuarto del burdel para humanizarlo en la senda del amor y los arquetipos de la familia del narrador, representados por los libros, los cuadros de la madre, la música de Mozart, las flores nuevas que sustituyen el estatismo y rigidez de las flores de papel. Una forma de integrar la naturaleza íntima y sensible frente a la frialdad del cuarto de ocasión, conjurar la soledad a partir de la prolongación de los espacios cálidos.

Es la transmutación de tiempos y espacios para volverlos complementarios; así lo metaforiza la frase escrita por el personaje en el espejo del baño en el cuarto donde comparten el sueño y la vigilia: “Niña mía, estamos solos en el mundo”, frase que simboliza un compromiso unilateral, puesto que ella es ajena a los acontecimientos; solo espera ser poseída, ser sacrificada. Aún más, no sabe leer ni escribir, por tanto, ese mensaje nunca le llegará para establecer la reciprocidad. Ello conduce a un destino, el amor es un acto de la imaginación; un acto percolutivo dirigido al espectador de los acontecimientos.

Al lector de la novela que será quien interprete esta especie de monólogo que ha establecido el nonagenario personaje y Delgadina a través de Rosa Cabarcas.

El discurso narrativo se convierte en espejo para mirarse, verse en el otro que desde la vejez, y la decrepitud asume el rol protagónico e interactúa en espacios modernos al descender de la historia que lo ha atropellado y obliga a refugiarse en espacios domesticados como el gallinero, o el prostíbulo, espacios que siguen de alguna manera reflejando una reclusión domiciliaria dentro de la cosmovisión cotidiana y sus posibilidades de alentar un imaginario personal que se colectiviza a través del lenguaje y las notaciones de conocimiento que involucra.

Vejez y soledad: la resignificación del mundo

La intención de fabular desde la vejez en García Márquez lo vemos como el recobrar la función del patriarca que se ha perdido en la historia lineal-cronológica, reinventar la relación de la historia y el patriarcado en tiempos de extinción, cuando por paradoja, lo viejo reclama su participación. En todo caso, es la manera de recuperar las formas enunciativas del poder; asumir los discursos paradójales de la literatura para crear un mundo estético fundado en las dudas razonables que hacen autárquicas las creaciones literarias y que alegorizan implícita o explícitamente una relación con América Latina y su notación en función de los patriarcas, que a la postre es el encuentro con la historia.

El dilema de la vejez y su profundo entra-

mado con las angustias humanas propicia en la narrativa de Gabriel García Márquez la irrupción de lo cotidiano como el gran metatexto que fundamenta las historias textuales para hacerlas una recurrencia entre la historia y la ficción, donde los extremos se confunden, las certezas se tambalean, y las subjetividades convocan las angustias del ser para continuar la recurrencia de la literatura, entrelazar un lector y el texto con una realidad palpable que escapa de los razonamientos específicamente lógicos para diluirse en la ficción y sus atributos para escapar hacia las regiones de la imaginación. “Mediante sus actos cotidianos de significación, la gente representa la estructura social, afirmando sus propias posiciones y sus propios papeles, lo mismo que estableciendo y transmitiendo los sistemas comunes de valor y conocimiento” (Halliday, p.10).

En todo caso la literatura se hace refugio de la vejez para constituirse en dilemática a través de la apertura de nuevas posibilidades para reconocerse en el otro que representa la merma y la decrepitud; articular espejos para ubicar rostros y experiencias que nos tocan de cerca, asustándonos en el embrujo de regocijarnos en ellas. Y al mismo tiempo convoca la soledad como campo enunciativo, articulador de reflexiones desde los espacios más íntimos de los relatores de las historias textuales, unguadas de cotidianidad e inverosimilitud dentro de la concatenación de los mundos narrativos; esferas y perspectivas para leer la realidad y su paridad oposicional entre real y ficcional.

La vejez como espacio semiótico invade la historia textual y se adueña de ella, la vejez a

más de dolores, no representa una limitación física, sino el soporte del acto creador que disuade lo socialmente establecido, a través de una revuelta íntima de los personajes y su conversión en paradoja discursiva; personajes disonantes llevan sobre sí la lógica de la imposibilidad, que es al mismo tiempo la lógica del sentido textual. Tal es el caso de *Memoria de mis putas tristes*, cuando la vejez comienza a minar los pasos del narrador-personaje y a consumir el discurso en “los presagios inequívocos del final”, final apoteósico que se produce cuando sobrevive a sus noventa años escuchando las doce campanadas que ponen punto final a ese día, durmiendo a un lado de Delgadina; “que empezaron a cantar los gallos, y enseguida las campanas de gloria, los cohetes de fiesta que celebraban el júbilo de haber sobrevivido sano y salvo a mis noventa años”. Y desde ese momento, hace un pacto con Rosa Cabarcas, al querer comprarle la casa para convertirla en su refugio de amor, un pacto que dice que al morir alguno de ellos, el otro se quedará con todo y se lo legará a Delgadina.

Y allí surge la mayor imprevisibilidad del relato; al conocer el nonagenario narrador, por parte de Rosa Cabarcas, que Delgadina está; “lela de amor por él”. Lo inverosímil se agencia en el relato al referir el mundo de los sueños de Delgadina como el mundo conciente y reflexivo; el espacio onírico es el espacio semiótico que ha permitido la homologación de las fronteras, la conversión de los no-lugares en lugares de la realización y la felicidad; lo profano se seculariza bajo la ritualidad del amor, que hace de la ficción la realidad desde donde escribe la memoria el anónimo anciano: “Era por fin la vida real, con mi corazón a salvo, y condenado a mo-

rir de buen amor en la agonía feliz de cualquier día después de mis cien años”.

Al final los límites se diluyen, el plazo de vida se extiende a los cien años, lo cronológico cede frente al mundo posible literario que disipa los temores y flaquezas físicas; vence el olvido y reconstruye una memoria desde los no-lugares culturales para el enriquecimiento del espacio semiótico que se vuelve infinito bajo la lectura de los interpretantes. Cien años como la cronología de la ficción en García Márquez; cien años como el punto de llegada, y al mismo tiempo, de partida de las historias textuales para iniciar un movimiento aleatorio hacia el eterno retorno de los seres que enuncian desde la vejez y la soledad.

La imprevisibilidad de los personajes propicia la implosión dada por la vejez, que en vez de significar el aletargamiento del cuerpo, se convierte en dinámica textual, y desde allí se consuma la generación del discurso de la alteridad. El momento narrativo asume las características de un embrague porque todo lo que en él ocurre está impulsado por la inversión de la causalidad lógica-real, desde donde se promueve la convulsión y el tambalear de las certezas, permitiéndose el surgimiento de manifestaciones emergentes. No se sabe con certeza cuál es el destino de estos seres de la imposibilidad porque la imprevisibilidad confunde los planos narrativos, desorienta los lectores y permite crear nuevas lógicas de sentido fundadas sobre *constructos* eminentemente ficcionales

De esta manera el dilema de la vejez en la narrativa de Gabriel García Márquez se convierte

en un disyuntor discursivo, esto es, un separador ético que funda una realidad paralela a la realidad real, y desde allí subvierte el orden, funda otra lógica de sentido, propicia la irrupción de la ficción y su inagotable red de significaciones. Al mismo tiempo hace de los personajes seres profundamente nostálgicos, bajo la añoranza de tiempos que no volverán, tiempos que solo pueden existir en el discurso literario y los reinos de la imaginación. Más allá de los confines narrativos quedan los objetos históricos para centrarse en sujetos profundamente sensibles, que bajo el manto de la vejez y la soledad producen una imprescindible relación intersubjetiva para leer el mundo desde los espacios íntimos y cotidianos.

Referencias bibliográficas

- Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets Editores.
- García Márquez, G. (1980). *El otoño del patriarca*. Barcelona: G.P.
- García Márquez, G. (1989). *El coronel no tiene quien le escriba*. Buenos Aires: Sudamericana.
- García Márquez, G. (1989). *El general en su laberinto*. Bogotá: Oveja Negra.
- García Márquez, G. (2004). *Memoria de mis putas tristes*. Bogotá: Editorial Norma.
- Halliday, M.A.K. (1978). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Jung, C. G. (1988). *Arquetipo e inconsciente colectivo*. Barcelona: Paidós.
- Kristeva, J. (1987). *Historias de amor*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Levinas, E. (1993). *El tiempo y el otro*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Nietzsche, F. (1971). "La Genealogie, l'histoire" en el volumen colectivo *Hommage a Jean Hippolyte*. París: P.U.F.
- Ricoeur, P. (1999). *Historia y narratividad*. Barcelona: Paidós.

Pilares y valores de la cultura Wayúu*

The pillars and values of Wayuu culture

Nicolás Polo Figueroa

Universidad Sergio Arboleda, Santa Marta
nicolas.polo@usa.edu.co

Cómo referenciar este artículo: Polo Figueroa, N. (2016). Pilares y valores de la cultura Wayúu. *Verbum*, 11(11), 41-52.

Resumen

La etnia Wayúu, una de nuestras culturas aborígenes obstinadas en no desaparecer, se localiza en la península de La Guajira, al norte de Colombia, No 11°, - W.71°. Los pilares de esta cultura son: el sistema normativo wayúu, aplicado por el *pütchipü'üi* o palabrero como guardián del sistema; su pilar espiritual, la mujer *ouutsu*; el *wayuunaiki* su lengua materna. Estos tres constituyentes de una cultura milenaria, complementados con algunos valores como el carácter sagrado de la vida, la integridad y dignidad de la persona humana, el valor de la palabra, la solidaridad, reciprocidad y redistribución entre los miembros de la etnia son los tópicos, objeto de esta comunicación. En este artículo se revisa y amplían algunos conceptos expresados en el texto intitolado "Una mirada a la cultura wayuu". Se pretende visibilizar algunos aspectos de esa cultura y su sistema de normas con miras a colaborar en su protección como lo manda la Constitución Política de Colombia.

Palabras clave: Valores socioculturales, Palabrero, Wuayuunaiki, Sistema jurídico wayúu.

Abstract

The Wayúu ethnic group, one of our aboriginal cultures that doesn't want disappear, is located in The Guajira Peninsula in northern Colombia, No 11° - W.71°. The pillars of this culture are: the Wayuu normative system, applied by the *Pütchipü'üi* or wordy as guardian of the system; its spiritual pillar, ouutsu woman; the *wayuunaiki* its mother tongue. These three constituents of an ancient culture, supplemented with some values like the sacred character of life, integrity and dignity of the human person, the value of the word, solidarity and redistribution among members of the ethnic group are the topics, object of this communication. In this article we review and extend some concepts expressed in the text entitled "A gaze to Wayuu's culture, base of his normative system". Its purpose is to make visible some aspects of that culture and its system of principles in order to contribute to its protection as mandated by the Constitution of Colombia.

Keywords: Socio-cultural values, Palabrero, Wuayuunaiki, Wayuu Legal System.

Recibido: Junio 10 de 2016

Aceptado: Octubre 15 de 2016

* Este artículo es producto de la investigación "El sustento cultural y ancestral del sistema normativo wayúu" con el código USAM-DESA-2015, financiada por la Escuela de Derecho de la Universidad Sergio Arboleda de Santa Marta, Colombia.

“A la palabra como tejido del pensamiento libre y mágico de La Guajira”

Este artículo es una ampliación del informe previo de la investigación que realiza el grupo “Joaquín Aron” de la Escuela de Derecho de la Universidad Sergio Arboleda de Santa Marta, sobre la cultura Wayúu, una etnia milenaria localizada en la península de La Guajira (ver Figura 1). Comprende no solo el departamento de La Guajira en Colombia sino gran parte del territorio del Estado Zulia en Venezuela; es decir, en la parte más septentrional de América del sur entre los 10° 23’ y 12° 28’ de latitud norte y los 71° 06’ y 73° 39’ de longitud al oeste de Greenwich. Los wayúu son el grupo aborigen más numeroso de Colombia que aún conservan su lengua materna, el wuayuunaiki.



Figura 1. Territorio wayúu
Tomado de imágenes Google

La presente aproximación a la cultura ha permitido establecer la íntima relación que existe entre esta y el sistema normativo, aplicado por el pütchipü'üi o palabrero, guardián del sistema y autoridad moral de la etnia y, como su nombre en español lo indica, mediante la palabra logra armonizar las situaciones conflictivas entre los miembros de los clanes.

Este artículo tiene el propósito de visibilizar elementos fundamentales de la cultura wayúu que han sido objeto de distorsiones socializadas por los medios de información; algunas veces como producto de esa caracterización de lo indígena como salvaje; otras, como consecuencia del carácter recio de los miembros de la etnia, reacios a seguir las imposiciones de la cultura dominante en el país. Además, pretendemos clarificar en qué consiste el sistema normativo, cuáles son sus principios y procedimientos y cuáles son los factores contextuales que es necesario tener presentes para salvaguardar el sistema.

El marco epistemológico es recreado a partir del concepto de cultura como las características específicas inmateriales, materiales, intelectuales y emocionales del ser humano, producto de la capacidad humana de crear y recrear significados. Una concepción que trasciende la de modos de vida, valores, tradiciones y creencias que, con frecuencia, identificamos en las obras literarias, artísticas y folclóricas.

Las observaciones de este informe son producto de entrevistas con gestores culturales y palabrerros, agrupados en la Junta de palabrerros del Sistema Normativo Wayúu, localizada en Maicao; de entrevistas a pütchipü'üi, a investigadores y gestores culturales y a autoridades tradicionales del pueblo wayúu. Se empleó una metodología basada en focos temáticos a miembros de la Junta encargada de la salvaguardia del sistema a partir de las observaciones de investigadores como Perafán (1995), Martínez y Hernández (2005), Matos (1975), Guerra (2001), Perrin (1979, 1980), Fernández (2013a y 2013b),

cuyas informaciones fueron cuidadosamente verificadas. Además, es fruto de la propia experiencia y participación en actos de reparación y actos culturales de la etnia.

El texto aborda aspectos tales como: El sistema normativo basado en una justicia restaurativa de la armonía entre los miembros que debe conducir a la reconciliación; los principios fundamentales de este sistema de normas: la responsabilidad colectiva, el bienestar de las personas, obrar con la verdad, el respeto a la palabra, la conciliación, la reparación y la reconciliación, los tíos maternos como autoridades del sistema y los pütchipü'üi como mediadores y guardianes del sistema. Por último, una breve semblanza de la lengua wayuunaiki, como portadora del saber y ser de los miembros de la etnia.

El sistema normativo wayúu

En los años previos a la declaración de “El Sistema normativo wayúu aplicado por el palabrero” como patrimonio cultural inmaterial de la humanidad por la UNESCO, en el 2010 (cfr. JMAP, 2013; Mincultura, 2010), se suscitó entre investigadores sociales, gestores culturales, etnoeducadores y líderes de la etnia una discusión acerca de cuál era el verdadero bien que debía salvaguardarse: si era la figura del pütchipü'üi, palabrero o el sistema de normas que rigen y han regido el comportamiento ético y moral de las comunidades aborígenes de la península de La Guajira. Por fortuna, los comisionados de elaborar el documento adoptaron una decisión salomónica al establecer que era el sistema de normas, basados en el derecho propio. No obstante, señalaron que este, sin la figura del püt-

chipü'úi, bastión de la moralidad de la etnia no podría subsistir; de ahí el título del bien a salvaguardar.

Este sistema normativo, antes que leyes o simples usos o costumbres, es un “conjunto de principios, procedimientos y ritos que regulan o guían la conducta espiritual y social de los miembros de la etnia (Ojeda, 2013, p.11), aplicados por el pütchipü'üi o palabrero, la autoridad moral de la etnia y guardián de este sistema. En un refinamiento de la definición hemos incluido en posteriores documentos el término “normas”; es decir, son principios, normas, procedimientos y ritos.

Entre los principios podemos mencionar: la sacralidad de la vida, la integridad de la persona, el valor y respeto a la palabra, la responsabilidad colectiva y solidaridad, obrar con la verdad, la conciliación, la reparación y la reconciliación, los tíos maternos como autoridades del sistema y los pütchipü'üi como mediadores y guardianes del sistema. Las normas son relativas a la integridad de la vida, la integridad moral de la persona, las de la organización y la propiedad. Entre los procedimientos y ritos es posible anotar: la petición de la joven núbil, la responsabilidad clanil –no individual–, el envío de la palabra, los diálogos de solución de conflictos, los secuestres de bienes y la recolección y redistribución de los pagos. En cuanto a los ritos directamente relacionados con el sistema de normas están: el de los tres tragos en el acto de reconciliación.

Para tener un contexto en que opera este sistema de principios, procedimientos y ritos es conveniente tener presente cómo es la cos-

mogonía para los wayúu, su concepto de espiritualidad, organización social, su relación con el territorio, su economía y, sobre todo, el empoderamiento de su lengua materna, el wayuunaiki. No obstante la importancia de estos factores centrales de la cultura wayúu, por falta de espacio y por salirse de los propósitos de este texto, solo nos referiremos a este último, la lengua wayuunaiki.

El palabrero, pilar fundamental del sistema normativo Wayúu



Cuando se habla de los pilares del sistema normativo Wayúu la primera imagen que viene a la mente es la figura del palabrero, en lengua Wayuunaiki, el /pütchipü'üi/. Esta figura tradicional de los Wayúu es el guardián y aplicador del sistema, dirigido a regular y mediar para la convivencia entre los miembros de los distintos clanes de la etnia. Como apunta (Martínez y Hernández, 2005, p.134) “el palabrero es la figura tradicional que representa y simboliza todo conciliatorio y compensatorio de la justicia Wayúu”.

Al rastrear el origen mitológico del pütchipü'üi descubrimos que son varios los animales con los cuales se le compara: el /ala'la/ una especie de primate, conocido como mico aullador; el /waa'kawaa/, halcón Macagua; el pája-

ro /utta/, reconocido en las leyendas como el primer palabrero que estableció el valor de las ofensas; pero que por sus malas acciones fue remplazado por el pájaro /aliruwashi/ quien inicia su discurso de posesión exaltando la prudencia, sensatez, valor de la vida y de la convivencia (Ojeda, 2013; Guerra, 2002).

Un pütchipü'üi no suele diferenciarse, en la actualidad, de un alaulaya o autoridad ancestral, por su indumentaria. Ambos usan un bastón símbolo de la autoridad de que están investidos; como señaláramos en otro texto (Polo y Ojeda, 2015), la flexibilidad y rectitud del bastón es indicio de su trayectoria. El bastón tiene, también un uso ostensivo: no solo lo emplea para señalar a las personas sino para ir dibujando en la madre tierra /mma/ como va trenzando sus argumentos. Además del bastón, usan el sombrero tradicional wayúu el /womü/y el calzado de la región, la guaireña. Por lo demás, no suelen diferenciarse de los demás miembros de la etnia.

El oficio clave del pütchipü'üi es arreglar los problemas y desavenencias entre los miembros. Por eso, ante un conflicto, un wayúu auténtico recurre al palabrero. Decimos “auténtico” wayúu dado que el contacto con los alijunayúu ha generado una clase de guajiro de la etnia que contraría su misma cultura. Es así como, por ejemplo, miembros de algunos clanes pretenden heredar del padre en contra de lo ordenado por su sistema de normas ancestral. Uno de los tantos puntos de la normatividad wayúu que merece ser tenido en cuenta por jueces y fiscales dado que va en contravía de las disposiciones legales, consignadas en leyes y decretos del país (cf. Decreto 1953/2014).

¿Sobre qué bases principia a actuar el palabrero? Cuando el tío materno de una familia wayúu estima que su familia ha sido agredida por otra, manda a llamar a un palabrero para que le lleve la palabra al jefe de la familia agresora. Las primeras preguntas que le hace el palabrero son: ¿Cuál es su petición? ¿Su petición está basada en un hecho verdadero? Este último interrogante es la base de su actuación, pues el palabrero construye su imagen a partir de los servicios que presta a la verdadera solución de los conflictos. No le corresponde a él investigar la veracidad de los hechos; esa es una tarea que le compete de manera exclusiva al /apüshi/ o familia agredida.

Uno de los aspectos más divulgados por los antropólogos, en especial por Guerra (2002, pp. 153-163) es la capacidad del pütchipü'üi de emplear un gran repertorio de recursos retóricos para lograr que las partes lleguen a un acuerdo que permita restaurar la armonía quebrantada por la agresión de un miembro de un clan a otro. Entre otras estrategias retóricas están: el uso de analogías, la rememoración de otros conflictos sociales, la alusión a los valores culturales de la etnia y la invitación a la riqueza.

La analogía del comportamiento humano con el de los animales propios de la región constituye uno de sus recursos favoritos. Con la hormiga para mostrar cómo esta a pesar de su insignificante cabeza les da ejemplo de trabajo en equipo, solidaridad y persistencia. Entre otros animales, señala el comportamiento del chivo, la culebra, la mula y los pájaros.

La alusión a la manera como se han resuelto

positiva o negativamente otras situaciones conflictivas entre los wayúu es otro de sus recursos claves. Con frecuencia menciona otros casos en que las partes no han llegado a un arreglo con consecuencias funestas para las familias involucradas; las venganzas y las guerras interclaniles son bien conocidas por los miembros de otros clanes quienes cual espectadores de una tragedia griega están pendientes de todos los detalles. No deja de ser evidente que la mención a las consecuencias por la no reparación es convincente; sobre todo, para las mujeres que son quienes más sienten la pérdida de vidas.

La mención a los valores de la cultura: la sacralidad de la vida, la dignidad e integridad de la persona humana, la libertad, la paz, la solidaridad y la reciprocidad son exaltados por el pütchipü'üi para lograr el acercamiento de las partes en conflicto; valores estos que constituyen parte esencial de esta comunicación.

Otro recurso es la invitación a la riqueza; pero no es la simple riqueza material; recalca el hecho de que el hombre rico no es el que tiene más bienes (ganado, camionetas), sino aquel que goza del aprecio de su comunidad; el que se ha ganado la confianza y la estimación de los propios y demás miembros de la etnia. Como conocedor de su entorno nombra a algunos aullas como paradigma de hombres ricos, no en riquezas materiales sino en la consideración de las distintas familias de la región.

Si bien el pütchipü'üi es un paladín de la palabra, su capacidad para saber escuchar no es menos importante. Tan sobresaliente es esta disposición que Ojeda (2013b) considera que el

saber escuchar podría estatuirse como uno de los principios básicos del sistema normativo. De ahí se desprende la flexibilidad que muestran los wayúu en las disputas la cual contrasta con su inflexibilidad para hacer cumplir la palabra empeñada. Ahora bien, este dominio de la escucha impera en los círculos de la palabra, una práctica desarrollada en el plan de salvaguarda del sistema normativo con el fin de dialogar acerca de los elementos constitutivos del sistema.

La sacralidad de la vida

El principio básico de la normatividad wayúu es que “la vida es sagrada” y frágil; hay que conservarla a toda costa. La vida es la mayor riqueza; en cambio, la muerte es la peor pobreza. Se estima que dar muerte a un ser humano es una falta gravísima que rompe con la armonía de las familias, tanto de los agredidos como de los agresores; por eso, hay que compensar a los agredidos para que no se vayan a desatar venganzas o guerras entre familias o clanes. Los objetos materiales que se dan en compensación, según el palabrero, no son nada en comparación con las pérdidas de vidas que podrían acaecer por no llegar a un arreglo. Como todo es un sistema, el respeto a la palabra se fundamenta en la consideración de la sacralidad de la vida.

Por otra parte, la sacralidad de la vida se enmarca en la concepción de que tanto el individuo como la familia y el clan son frágiles, vulnerables, que deben ser objeto de protección de la comunidad y del sistema mismo, castigando a la familia del infractor con el pago de la más alta indemnización; juzgan que una vida no tiene precio porque es la mayor de las riquezas de

una persona; por eso, el valor de lo pagado en sí sirve para que la familia del infractor sienta y perciba la gravedad de la falta cometida y así la persona que cometió la falta reciba el reproche y reprobación de su propia familia.

La sacralidad de la vida no solo se relaciona con los humanos. Todos los seres de la naturaleza, en la medida que conforman un todo con el hombre, son sagrados. Así, el sacrificio de los animales, por ejemplo el de los chivos (a partir de una concepción mágica) es para el bienestar colectivo del clan, un ritual que se realiza debajo del árbol protector de la rancharía, el trupillo. En este mismo sentido, se interpreta la tala y recogida de árboles para producir carbón como una actividad propia de los miembros de la escala social más baja de la etnia.

Integridad de la persona

Una persona íntegra es una persona recta; siempre obra de acuerdo con las normas de la etnia: es recto de palabra y de obras, cumple con los compromisos, es fiel a las normas de la etnia, es sensata; no encubre ni calumnia porque tiene la obligación ética de decir la verdad. Esta clase de personas se catalogan como pertenecientes a la clase de los *anaa*, *anaa aainjala* que representan el bien (Pocaterra, 2006; Polo, 2015; Polo y Ojeda, 2014).

Hay dos conceptos que el habla popular ha recogido y expresado de forma imaginativa: recto y torcido. Una persona digna es una persona recta. “Ser digno es respetar la palabra, reconocer la falta y pagar (compensación); es la imagen de un verdadero wayúu” (Gutiérrez, 2011, p.95).

Ser recto es producto de un proceso en que el espíritu vence los instintos humanos. Siempre se puede llegar a ser recto. Para mostrar cómo esta evolución es posible, el palabrero muestra y pone como paradigma su bastón de mando; una vara de una rectitud envidiable. Pero ese bastón no siempre fue así. Fue extraído de un bejuco dúctil, una vara torcida que, con el tiempo y la manipulación del palabrero, llega a ser ejemplo de gran rectitud y flexibilidad. Una persona digna posee esta cualidad. Según Ana Delia Fernández (2013b) es capaz de ceder ante la argumentación del otro; principio y fin de cualquier posibilidad de arreglo de los conflictos; una virtud que exaltan mucho los palabrereros, pues es la garantía del éxito de su gestión como mediador. A este respecto (Martínez y Hernández, 2005, p.128), citado por Pico (2010) afirman:

para el Wayúu, los conflictos y las diferencias no son intraducibles, inconmensurables, impenetrables; para ellos lo importante es marchar, avanzar, progresar, llegar al consenso, al acuerdo, para solucionar conflictos entre diferentes, sin necesidad de prescindir de los estados incómodos y dolorosos que puedan generar los conflictos (cfr. Fernández, 2013b).

Vale anotar la coincidencia con los propósitos fundamentales de la hermenéutica filosófica (Gadamer, 1992) y los principios de la alteridad o reconocimiento del otro como distinto, base y fundamento de los estudios antropológicos.

En cambio, una persona “torcida” es un individuo que no cumple con su palabra, es belicoso, vengativo e insensato. Es un individuo que

obra mal. Cuando el palabrero llama a los miembros de la familia infractora tiene muy presente cuál es el miembro belicoso de esa familia. A este se refiere, en especial, en la sesión de solución de conflictos, con preguntas retóricas del tipo: ¿Sabes qué ha ganado con la guerra la familia tal? ¿Crees que eres el más guapo cuando hay otros más guapos que tú? ¿Qué ganas con pensar esto o aquello si pierdes la vida o uno de los tuyos? ¡Mira lo que pasó en tales y tales conflictos anteriores!

El principio de saber la verdad

Solo con base en la verdad se pueden arreglar los conflictos. Para el palabrero, el principio de solución a cualquier conflicto es la verdad; sobre esta él determina el monto del arreglo, compensación o reparación a la que deben llegar las partes. Como veremos más adelante, en el sistema los principios de restauración del tejido social y la compensación están sustentados en la verdad. Este acto de compensación reviste cierta formalidad en que todos los presentes en la sesión de arreglo se dan las manos y, con base en el respeto a la palabra, las partes acuerdan oralmente la manera cómo cubrirán la compensación, principio y respaldo a la solución de los conflictos. Aunque el monto de la compensación no se paga de manera inmediata, la palabra es el “cheque” que respalda lo acordado. Uno de los presupuestos sobre lo que actúa el palabrero es su concepción de las situaciones conflictivas. Para él, el conflicto es pan de cada día en la cotidianidad de la vida del wayúu; no es un hecho singular; es parte de la realidad humana.

Valor de la palabra

En la cultura Wayúu el valor de la palabra está enraizada en la cotidianidad. Como reza el epígrafe, tomado de Plan de salvaguarda del sistema normativo Wayúu aplicado por el palabrero, “A la palabra como tejido del pensamiento libre y mágico de La Guajira”. De manera que todos los actos de la vida de los miembros de las etnias están sustentados en el respeto a la palabra. Así, por ejemplo, si acuerdan pagarle una deuda a otra persona un día determinado, es obligación cumplir sagradamente con ese ofrecimiento. Si no se pudiese cumplir con lo prometido es necesario manifestarle al otro, con anterioridad de tres o dos días, que no lo puede hacer. Igualmente, si acuerdan una cita y uno de los citados no la cumple, al incumplido se le considera irresponsable, persona no digna de respeto. Porque al asistir uno y el otro no, al primero le ha podido pasar algo malo cuando quiso cumplir con la palabra. De esta manera es responsable de lo malo que le hubiere podido pasar. En este sentido el cumplimiento de la palabra está fundado en el concepto de que la vida es frágil; la podemos perder en cualquier instante; solo tenemos el hoy.

Por otra parte, al “dar la palabra”, el wayúu no solo se compromete a sí mismo sino a toda la familia, puesto que el respeto a la palabra nace del respeto a la familia materna. De manera que ser un “hombre de palabra” es una caracterización enraizada en una concepción wayúu del respeto a la palabra. Lo contrario, un hombre sin palabra es un individuo que no merece confianza.

Si en la cotidianidad el wayúu debe respetar la palabra, esta se vuelve sagrada cuando, a instancias del palabrero, las partes en conflicto “dan su palabra” de ser fieles a los términos del acuerdo. Por eso es bien significativo que el receptor de la palabra, el pütchipala al que se le “manda la palabra” sea la persona más digna y más ecuánime del clan agresor. Esta dignidad del que recibe la palabra está apoyada en la autoridad moral que le viene de sus acciones, reconocidas por los miembros de otros clanes. Ahora bien, ese respeto por la palabra se origina en que esta no solo compromete al que la da sino a la familia entera. Todos y cada uno de los miembros del clan que dio la palabra quedan comprometidos a guardarla, incluso con su vida. Así, una de las estrategias retóricas del palabrero es resaltar la forma cómo las personas dignas cumplen su palabra y cómo el irrespeto a la palabra ha traído graves consecuencias, incluso con pérdidas de vidas. Su conocimiento de las personas dignas de la etnia le permite al palabrero identificarlas y mostrarlas como paradigma de un wayúu digno. Este respeto por la palabra empeñada es norma de normas de la etnia; “la palabra es ley sagrada que no se lleva el viento [...] Tiene las llaves de la vida y de la muerte” (Salcedo, 2013), (cfr. Epinayu, 2013). Es el respeto a la palabra, una costumbre que, incluso, echan de menos las personas mayores de la región Caribe.

Solidaridad, reciprocidad y redistribución

Como hemos visto, la compensación reune tanto a los miembros de la familia agresora como a la agredida. El sustento de esta práctica es el principio de la solidaridad entre los wayúu.

Sin esta sería imposible que los clanes puedan satisfacer las exigencias de las familias agredidas. De igual forma, este principio de solidaridad ha permitido la subsistencia de la etnia en las condiciones adversas tanto ambientales creadas por los cambios climáticos como por ambiciones originadas por las compañías mineras que se han posesionado de uno de los más irremplazables recursos: el agua. Esta solidaridad se evidencia en múltiples prácticas culturales. Nos detendremos de manera somera en algunas de ellas.

Además de la solidaridad originaria del principio de que no hay responsabilidad personal sino clanil, existe en el diario quehacer de los wayúu múltiples situaciones en que se evidencia la solidaridad; v.gr. en la recolección de la dote / paünaa/, la crianza de los niños, el uso comunal de ciertos territorios, la ayuda en el pastoreo, la colaboración en diferentes labores del campo y de la casa. Una práctica que se complementa con la de la reciprocidad.

La reciprocidad según Martínez y Hernández (2005) se ve reflejada en las siguientes expresiones salidas de la boca de un miembro de la comunidad wayúu

Si yo tengo un problema acudo a los demás wayúu: vecinos, amigos y familiares. Ellos contribuyen o aportan al pago que debo hacer. Cuando ellos tengan problemas vienen a donde mí y yo tengo que devolverles lo mismo que ellos me aportaron cuando lo necesité, ni menos ni más. En esto consiste la reciprocidad en el pueblo wayúu (p.148)

Ese intercambio mutuo de favores, mano de obra, bienes, obligaciones y privilegios es una práctica cultural ancestral entre los wayúu. Así cuando describen a una persona digna o de bien la identifican con aquellas que son solidarias y que cumplen con el sagrado deber de retribuir con creces las ayudas y auxilios recibidos en las ocasiones en que las necesitaron.

Como consecuencia de la reciprocidad se ha desarrollado en la región “una suerte de macroeconomía de bienes específicos [...] que implican una permanente circulación de estos bienes dentro del contexto de la sociedad” (Perafán, 1995, p.193). En este sentido los bienes y patrimonios que se dan en compensación no van a una sola arca sino a los patrimonios de todos y cada una de las personas que colaboran en las distintas compensaciones. Es la práctica de redistribuir los bienes y servicios dándose una “permanente circulación de estos bienes dentro del contexto de la sociedad” (p.193). No hay socialismo pero sí persiste un alto sentido de la solidaridad y fraternidad.

La lengua wayuunaiki

Si se quiere saber cómo realmente piensan los habitantes de una región nada puede ser más efectivo que conocer su lengua. La etnia wayúu ha conservado parte de su cultura, a pesar de los embates del medio circundante, gracias a que ha sido celosa por preservar su lengua materna: el wayuunaiki, un sistema lingüístico que sirve no solo como medio de comunicación de la etnia sino como la expresión más diáfana de su concepción del mundo y de su cultura objetivizada mediante creencias, cuentos, histo-

rias, mitos, leyendas y conocimientos acerca de la etnia (Mejía, 2011).

De las 600 mil personas que habitan el territorio de La Guajira, solo una tercera parte son monolingües; es decir, únicamente hablan la lengua wayuunaiki en alguno de sus dos dialectos: el wuimpeje'wot o arribero" (alta Guajira), y el wopuje'wot o abajero (baja Guajira); dos formas dialectales diferenciadas por ciertos rasgos fonéticos cuyas características no impiden la comunicación fluida entre sus hablantes (Ramírez, 2008, p.10). La comunicación es eminentemente oral; no obstante, hay intentos de escribirlo.

La asociación lingüística indigenista de Venezuela propuso un sistema de escritura que consta de 22 letras. En el sistema propuesto buscaron equivalencias con la lengua castellana. Consta de una vocal más que en castellano la /ü/ en palabras como: /anasü/ 'bueno', /aürütsü/ 'flaca'; y dos consonantes: la /sh/ pronunciada muy a la /ch/ de los bogotanos y la sh inglesa, en palabras como: /shupe/ 'jején', /shiololo/ 'sombra'; la /w/ una consonante, como la /u/castellana antes de otra vocal como en hueso (muchas veces pronunciada como gueso), en palabras como /waya/ 'nosotros', /wopü/ 'camino'.

El wayuunaiki ha sido catalogado como lengua aglutinante dado que las unidades o palabras están constituidas por una raíz a la cual se agregan (aglutinan) prefijos y sufijos en un orden determinado. De acuerdo con Pérez (1997), el wayuunaiki es una lengua "nominativa" dado que el predicado verbal opera como un predicado nominal complejo.

El uso del wayuunaiki, a pesar de estar reservado al ámbito de lo privado, en la vida cotidiana, en las reuniones de las familias e interacción diaria, también se emplea en las reuniones públicas, tales como ritos, matrimonios, reuniones de celebración. Todos los actos de solución de conflictos se llevan a cabo única y exclusivamente en wayuunaiki. Además, en los "círculos de la palabra" se han creado espacios de discusión únicamente en lengua wayúu en donde discuten sobre cómo salvaguardar el sistema normativo; uno de los sustentos de este es la lengua. Igualmente, hay que anotar que gran parte de los wayúu emplean su lengua como símbolo de identidad; rasgo que se va perdiendo a medida que se integran a la vida laboral de la región.

A manera de cierre

Hemos afirmado que el conjunto de normas que emplean los wayúu es un sistema; es decir, un conjunto de normas que guardan entre sí un número indeterminado de relaciones de dependencia e interdependencia. La más importante relación de interdependencia es con la cultura ancestral de la etnia. Entre las normas jurídicas se dan claras dependencias; v.gr. compensación y solidaridad, integridad de la persona y el valor de la palabra. Implícita a esta noción está la concepción de que no es adecuado el término "usos y costumbres" con que comúnmente se le designa a este sistema porque no corresponde a la naturaleza sistémica de las normas de la etnia.

Igualmente, hay que recalcar que la misma Constitución Política de Colombia reconoce los sistemas normativos de los aborígenes de Colombia basados en el principio de la diversidad cultural del país. No obstante este recono-

cimiento, existe una ignorancia crasa de parte de muchos fiscales, jueces y magistrados de la nación que pretenden administrar justicia en los territorios indígenas en contra de los principios de la Constitución que juraron defender.

Es justo y necesario señalar que la práctica de los principios de la etnia como el respeto por la verdad, a la palabra, a los mayores, la dignidad e integridad de las personas son ejemplos a emular por quienes se llaman a sí mismos civilizados. Por otra parte, insistir en que el desconocimiento (en los dos sentidos) de este contexto cultural puede dar al traste con este patrimonio inmaterial de la humanidad como así lo consagró la UNESCO en el 2010.

Referencias bibliográficas

- Epinayú, I. (2013). *El valor de la palabra*. blogspot.com/.../ignacio-epinayu-pushaina
- Fernández, A. (2013a). *El palabrero como restaurador de paz, pastor de respeto, en el "Palabrero"*. Maicao: Verdessa.
- Fernández, A. (2013b). *El palabrero. La mujer wayúu... En el círculo sagrado de la vida y el sueño trenzado*. Maicao: Verdessa.
- Gadamer, H. (2007). *Verdad y método*. Salamanca: Editores Sígueme.
- Guerra, W. (2002). *La disputa y la palabra. La ley en la sociedad wayúu*. Bogotá: Mincultura.
- Gutiérrez, H. (2011). Pluralismo jurídico y cultural en Colombia. En *Revista de Derecho del Estado*, (26), 85-105.
- JMAP-Junta Mayor Autónoma de Palabreros (2013). *Plan especial de Salvaguardia del sistema normativo wayúu aplicado por el palabrero*. Maicao: Min-cultura, Gobernación de La Guajira y Alcaldía de Maicao.
- Martínez, S. y Hernández, A. (2005). *Territorio y ley en la sociedad wayúu*. Riohacha: Fondo Mixto de Promoción de la Cultura de La Guajira.
- Matos, M. (1975). *Derecho civil y penal guajiro*. Maracaibo: Tipografía Unión.
- Mejía, P. (2011). *Situación sociolingüística del wayuunaiki: ranchería El pasito* (tesis de maestría). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Ministerio de Cultura (2010). Resolución No. 2733 de 2009. Bogotá: Diario Oficial.
- Ojeda, G. (2013a). *Contexto social y lingüístico de la mujer Ouutsü*. Maicao: Mincultura, Gobernación de La Guajira y Alcaldía de Maicao.
- Ojeda, G. (2013b). "Wayuunaiki. La lengua materna. Núcleo seminal por donde destila el pensamiento". En *El palabrero*, (4), 4-6.
- Perafán, C. (1995). *Sistemas jurídicos Kogui, Wayúu y Tule*. Bogotá: Instituto de Antropología.
- Pérez, F. J. (1997). "Wayuunaiki: Lengua, sociedad y contacto". En *Lenguas Amerindias. Condiciones sociolingüísticas en Colombia*. Santa Fe de Bogotá: Instituto Caro y Cuervo. ICAHN.

- Perrin, P. (1979). *Sükuaotpa wayúu. Los guajiros: la palabra y el vivir*. Caracas: Fundación la Salle.
- Perrin, P. (1980). *El camino de los muertos*. Caracas: Monte de Ávila Editores.
- Pico, F. (2010). Memoria, entre la jurisdicción indígena y el sistema jurídico wayúu. *Revista Universitas Estudiantes*, (7), 11-12. Bogotá: Universidad Javeriana.
- Pocaterra, J. (2006). Principios culturales y lingüísticos que orientan las normativas del derecho consuetudinario wayúu. *Revista Frónesis*, 13(1).
- Polo, N. (2015). A gaze to wayuu's culture, base of its normative sistema. En *Paripex-Indian Journal of Research*, 4(Issue), 4-7.
- Polo, N. y Ojeda, G. (2014). Una mirada a la cultura wayúu. En *Verbum*, 9(9), 109-117. Universidad Sergio Arboleda, Santa Marta.
- Ramírez, R. (2008). *Diccionario. Wayuunaiki-Español - Español-Wayuunaiki*. Riohacha: Universidad de La Guajira.
- República de Colombia (2014). Decreto 1953 de la Presidencia de la República.
- Salcedo-Ramos, A. (2013). *La palabra de Juan Sierra, palabrero wayúu*. www.soho.com.co/especial/articulo/como-vive-un-wayuu/2781

Espacios y regiones indígenas en resistencia

Spaces and indigenous regions in resistance

Juan Bello Domínguez
Universidad Autónoma de México

Cómo referenciar este artículo: Bello Domínguez, J. (2016). Espacios y regiones indígenas en resistencia. *Verbum*, 11(11), 53-61.

Resumen

El contexto en el que surgen las Universidades Interculturales promovió una gran expectativa para el desarrollo socioeconómico y cultural en regiones indígenas en América Latina; sin embargo, la desigualdad en el interior de los asentamientos situados en su periferia generó que los problemas se agudizaran al no contar con la infraestructura, equipamiento, demanda de trabajo y oferta de servicios básicos suficientes; con ello, la marginación y pobreza de la población fue factor determinante para su futuro. La regionalización de estos pueblos ha sido desigual a la luz de los diferentes momentos históricos que les ha tocado vivir. La diversidad geográfica, las formas históricas de asentamientos, los recursos naturales y el desigual grado de desarrollo económico son los factores que determinan la formación de universidades en regiones particularizadas. La diversificación regional ha sido empleada para explicar, no solo las condiciones actuales de la economía en la sociedad nacional, sino también y fundamentalmente, muchos aspectos del desarrollo histórico regional de los pueblos indígenas y ahora de sus universidades.

Palabras clave: Desarrollo indígena, Marginación, Niveles de desarrollo, Universidades indígenas.

Abstract

The context in which Intercultural Universities emerge, promoted a great expectation for the socio economic and cultural development in indigenous regions in Latin America, however, the inequality within the marginal environment, generated that the problems sharpened when not having the infrastructure, equipment, labor demand and supply of sufficient basic services, thus, marginalization and poverty of the population was crucial to the future of these communities. The regionalization of these communities has been uneven in different historical moments they have to live. The geographical diversity, the historical forms of settlements, natural resources and unequal levels of economic development are the factors that determine the formation of universities in particularized regions. The regional diversification has been used to explain not only the current conditions of the economy in the national society, but fundamentally, many aspects of regional historical development in indigenous people and now their universities.

Keywords: Indigenous development, Marginalization, Levels of development, Indigenous universities.

Recibido: Octubre 4 de 2016

Aceptado: Noviembre 15 de 2016

Introducción

Es importante llamar la atención sobre la diversidad en el contexto de la universidad, ya que la tensión que provocó el encuentro entre las tendencias de la diversidad-homogeneidad en el siglo XX, no se superará sin generar cambios importantes en torno a los procesos sociales y educativos.

Los problemas de la conformación del imaginario colectivo en la universidad conllevan a discutir las experiencias impulsadas por el Estado, sus posibilidades y los límites del papel de la educación y la cultura bajo la condición de marginación y pobreza de los pueblos. El modelo educativo probó sus limitaciones para generar bienes sociales, históricos y culturales propios a las comunidades, y más, para promover la disminución de la tasa de pobreza y marginación.

Es importante preguntar sobre los **espacios y regiones en resistencia** en el contexto del proyecto educativo; para ello, es importante plantear: ¿Cómo surge el proyecto de las universidades? ¿Cuál es el papel de la educación y las políticas culturales en contextos de marginación y pobreza?

Educación global. Límites de lo local

La educación en general y la universitaria en particular, se encuentran ante una grave crisis de identidad; los procesos cambiantes y dinámicos de la sociedad la han desplazado a un ámbito de falta de credibilidad y desconfianza, en donde los profesores, alumnos y directivos entraron en un conflicto en torno a sus expec-

tativas. No estamos hablando de un problema de eficacia que se podría resolver mediante una mejora técnica, sino de legitimidad.

En la última década, los “expertos educativos”, estuvieron siempre listos, con base en los indicadores “malos” y cuando aparecían “déficits” o “promesas incumplidas”, para iniciar nuevas reformas en los sistemas de Educación Superior (UNESCO, 1998, 2009). Emplearon las estadísticas para demostrar crisis sociales y, de este modo, justificar los remedios educativos. Sin embargo, habría que tener cuidado con las posiciones reformistas, ya que la universidad cambia el mensaje que ingresa, más de lo que el mensaje nuevo puede cambiar a esta. Justamente porque la mayoría de reformas tratan de introducir cambios en la estructura existente y quedan –al final– embebidas, absorbidas o acomodadas por ellas.

Las cumbres, reuniones y conferencias de los organismos internacionales como la UNESCO, la Organización de Estados Iberoamericanos, El Banco Mundial (BM), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), El Fondo Monetario Internacional (FMI) y la Organización Mundial de Comercio (OMC), entre otros, transmiten, difunden y recomiendan en el campo de la educación universitaria, formas de entender la organización, las relaciones sociales y el poder para tomar las decisiones y estrategias colectivas que según ellos, ofrecen oportunidades.

El proceso de globalización modificó la institucionalidad económica, social, cultural y educativa de la sociedad, para atender las ne-

cesidades de los grupos hegemónicos. Las reformas educativas de la última década del siglo XX (UNESCO, 1990, 1994, 1998 y 2000), entre otras, postularon un cambio de paradigma (al menos de manera implícita) y siguieron modelos de una impresionante retórica curricular.

Es notable constatar cómo, en los últimos años, se ha mostrado un creciente interés en la educación por parte de los gobiernos y grupos sociales relacionados con la vida productiva de los países en desarrollo. Sin embargo, este interés no es nuevo, ya que después de la Segunda Guerra Mundial se desbordó la esperanza en los sistemas educativos para dar un nuevo impulso al desarrollo económico.

La educación en América Latina ha sido históricamente el instrumento fundamental para la *modernización* de la sociedad. El modelo de educación pública mantuvo una orientación hacia la enseñanza y la formación profesional, fundamento de la Política Educativa para el proyecto modernizador como una inversión social, económica y cultural que responde a los nuevos retos que plantean los cambios a nivel mundial.

Conciben la calidad de la educación en términos de la optimización de recursos y la posibilidad de que esta facilite el proceso de cambio y el desarrollo a través de su vinculación con las necesidades productivas de la sociedad; asimismo, la idea del desarrollo de la educación superior, como el medio idóneo para establecer la relación: educación-proceso productivo.

La construcción de una sola visión del mundo (como lo estipulan los organismos interna-

cionales), selecciona un repertorio específico de elementos para generar un orden social, un esquema racional para la sociedad a nivel internacional que se hace *necesario*, con mecanismos para *asegurar* la continuidad y para *lograr* el crecimiento económico y el desarrollo con relación a la formación de ciudadanos.

Al poner el acento en las desigualdades y basados particularmente en los indicadores de pobreza, el trabajo de los organismos internacionales en el ámbito universitario se encaminó a generar una serie de políticas para la atención de los grupos vulnerables, ubicados en el rango de grupos marginados por las carencias que comparten con otros sectores pobres de la sociedad. La situación en que se encuentra la universidad no solo es producto de sus propias contradicciones, sino también por las generadas y reproducidas por la sociedad.

Tener un buen sistema educativo universitario no es suficiente para acabar con la desigualdad, ya que este tiene que ver con la inequitativa distribución de la riqueza, y por lo tanto, del poder y de las oportunidades; sin embargo, lograr una buena educación para las mayorías puede ayudar a combatir la desigualdad; el que la enseñanza pública fracase, las reproduce (UNESCO, 1997).

Pobreza y desigualdades regionales

En las economías de América Latina, durante las últimas décadas, las reformas estructurales no solo fracasaron en contener las tendencias hacia la concentración de la distribución del ingreso familiar sino que se evidenció que la po-

breza se amplió, abarcando a un mayor número de habitantes, y se hizo más profunda, sobre todo en las áreas rurales y, especialmente, entre la población indígena.

El desarrollo social en América Latina se desplegó en un contexto de polarización en el desarrollo regional; solo en algunas entidades se impulsó el proceso de modernización. En estas instituciones, el Estado realizó una fuerte inversión en infraestructura para el desarrollo y la expansión de la industrialización y la técnica, servicios básicos, vivienda y el equipamiento urbano que tuvo como consecuencia el incremento de la oferta y la tasa de empleo, los ingresos reales de la población y el incremento de los niveles de consumo. En cambio, en las entidades donde la modernización fue limitada, se fueron acumulando los rezagos sociales que aumentaron con ello, la brecha de desarrollo que las separaba de las regiones más avanzadas.

Se asumió la política social en su carácter de función compensatoria destinada principalmente al combate de la pobreza social, como un instrumento para atacar los factores que son las manifestaciones de la pobreza. Sin embargo, este programa no dejó de ser focalizador¹ y en este sentido, selectivo y excluyente. Aun cuando se pregonó que el objetivo era la erradicación de la pobreza, los resultados no fueron nada alentadores y el objetivo real fue mediatizar los conflictos que esta situación pudiera generar; con ello, se lograría la *estabilidad y legitimidad* de una forma de Estado con el neoliberalismo.

Las crisis recurrentes, su alto costo social, así como los nuevos retos que a Latinoamérica le

planteó la economía global configuraron una situación de acumulación de rezagos sociales. La focalización de la política social ha respondido —según los gobiernos en turno—, a la necesidad de asignar recursos, para atender más eficientemente rezagos y necesidades sociales específicas. Sin embargo, esta buena intención quedaría solo en eso, una buena intención, porque el incremento de la pobreza y la marginación social, económica, cultural y política es cada vez más asfixiante. La descentralización y la focalización de acciones han mostrado su ineficacia ante las asimetrías sociales existentes en el interior de los municipios.

Universidad y regiones en resistencia

Las relaciones entre los contextos nacionales y regionales han generado la necesidad de reducir las brechas de desigualdad que los diferencian e incluso polarizan, mediante acciones reguladoras para aproximar a las regiones y localidades más atrasadas al crecimiento y el desarrollo.

Este es el contexto en el que surgen las universidades. Desde su creación, se depositó en ellas una gran responsabilidad social, económica y cultural; sin embargo, la desigualdad en el interior de las regiones y las menores oportunidades de participación en los asentamientos situados en su periferia generan que los problemas se agudicen al no contar con la infraestructura, equipamiento, demanda de trabajo y oferta de servicios básicos suficientes; con ello, la marginación y pobreza de la población se reproduce en el interior de los municipios.

Las universidades plantearon nuevos mode-

los de comportamiento en relación con el trabajo, producción y distribución de bienes. Aspirar a un modelo educativo alternativo, que responda a las expectativas de la población, implica desarrollar procesos educativos y culturales que las comunidades reconozcan como legítimos y que aseguren la construcción de su experiencia social e histórica.

En las universidades no es suficiente ver solamente la institucionalización del espacio curricular en lo formal, pues no solo en los propósitos declarados o en las razones de ser, encontraremos respuesta a la problemática sociocultural y educativa de los pueblos. Para ser espacios en resistencia, habría que considerar como prioritarios aquellos innumerables rasgos, propósitos, creencias y valores transmitidos tácitamente a través de las relaciones comunitarias; fundamentalmente, las experiencias que caracterizan la vida escolar, la construcción de lo cotidiano de la institución educativa en su vínculo con la comunidad con las tensiones que esto conlleva.

Destacar la forma en que se relaciona la educación con la sociedad y ponderar su contribución alude a conceptualizar la educación en el marco de las universidades y los pueblos. Las persistentes brechas sociales, incrementan la proporción de personas que viven en la pobreza y la distribución desigual de la riqueza; dichas brechas se convierten en limitantes de productividad y desarrollo regional al demorar los procesos democráticos y educativos.

La situación en que se encuentra la educación en general y las universidades en lo parti-

cular, no solo es producto de sus propias contradicciones, sino también por las generadas y reproducidas por la sociedad. Así, tener un buen sistema educativo no es suficiente para acabar con la desigualdad, ya que esta tiene que ver con la inequitativa distribución de la riqueza. Las universidades surgen como respuesta a esas contradicciones y una forma de atender la inequidad. Por tanto, en espacios y zonas en resistencia.

En el debate para el logro del proyecto de las universidades, se plantea como indispensable un escenario plural, de respeto a las diferencias y a la diversidad, pero sobre todo de participación con equidad que conduzca a la discusión, al diálogo y a consensos que tengan impacto en la justicia social para todos. En la perspectiva de una educación democrática e incluyente con base en el diálogo de saberes.

Es importante llamar la atención sobre la diversidad, porque es un signo en el proceso de democratización de las universidades contemporáneas; porque es ella, la que promoverá el reemplazo de los procesos de homogeneidad insertados en el siglo pasado y han tenido continuidad en formatos cada vez más sofisticados que subyacen y sustentan la concepción de educación de la política educativa. La tensión que provocó el encuentro entre las tendencias de la diversidad-homogeneidad no se superará sin generar cambios importantes en torno a los procesos sociales.

Las sociedades y universidades constituidas en América Latina a partir de las concepciones del multiculturalismo han evidenciado la falta

de claridad de sus políticas sobre lo diverso. Los sectores cultural y étnicamente diferenciados conquistaron un papel como actores del debate sobre las políticas públicas y sobre el destino de las instituciones; sin embargo, aunque no se soslaya, el solo reconocimiento jurídico ha sido suficiente para revertir las tendencias de marginación y exclusión de la que son partícipes.

La lucha de resistencias y el reconocimiento de los derechos colectivos e individuales se desprendió de la especificidad cultural de los diversos pueblos y etnias, constituyéndose en el eje del desarrollo sociocultural para los Estados y de vida para los pueblos indígenas. La estructuración de las demandas educativas en educación superior, como alternativas posibles y su nivel de crecimiento en torno a la organización de sus instituciones, permitió a los diversos grupos y a sus actores sociales, insertarse en los escenarios local, regional y nacional.

No diferimos acerca de la idea de que la educación universitaria sea una región en resistencia y que pueda impulsar el desarrollo, avance e integración de las comunidades. Lo que sí ponemos en tela de juicio es el proyecto de la Política Pública donde a través de su discurso, deja entrever muchas deficiencias para atender las necesidades de las culturas de cada grupo y región geográfica.

Pensar las universidades exige la reflexión para la elaboración de políticas culturales y educativas que contribuyan a enriquecer el ámbito democrático, entre los procesos económico, social, cultural, educativo y lingüístico con la imprescindible consulta y participación de los destinatarios: los pueblos.

Espacios y regiones en resistencia es establecer el diálogo intercultural para generar mayores posibilidades; construir escenarios que lo favorezcan, al considerar el desafío frente a identidades que atraviesan las demarcaciones culturales; identidades de larga data que mantienen rangos de flexibilidad en su recreación y les permite conjugar las permanencias con culturas diferentes, con las que coexisten y se relacionan. Ver el mundo como un escenario de diálogo en donde la multiplicidad de culturas no se subordina, sino que en el plano de la relación intercultural, tratan de complementarse.

Dentro de este marco de relaciones de las universidades y su región, se construirán nuevos centros de concertación, negociación y rupturas. Es así como existirán las semejanzas, diferencias y discordancias en la construcción de nuevos ámbitos de interacción, a partir de nuevos esquemas de negociación y disputas económica, social y cultural.

Los cambios educativos de las universidades implican una profunda redefinición del papel de los actores sociales y una mayor incorporación de los referentes culturales como elementos sustantivos en las relaciones y procesos educativos. La identidad se construye en la relación entre lo individual y colectivo, dentro de un marco histórico y simbólico. Las transformaciones en lo referente a la identidad se insertan en prácticas cotidianas a través de la familia, el trabajo, las condiciones objetivas de vida o a través de la identificación con imaginarios sociales propios y contextualizados.

Habría que redimensionar la resistencia en el

contexto de lo público, en el ámbito de la educación, para traducirlo en políticas que comprometan a todos los actores sociales. Entendido el espacio público donde se incluya la participación social de manera directa, centrada en los intereses sociales y colectivos, como expresión de proyectos de los pueblos indígenas en el marco de la comunidad, la región y la nación. De no ser así, esta seguirá siendo una visión restringida que da cabida a la imposición de modelos en los que no se identifican los actores.

Conclusión

En el imaginario social es donde subyace la idea de vigencia al derecho de los pueblos a ejercer soberanía, en las escuelas y las universidades, en el control sobre su patrimonio cultural: bienes y recursos materiales, territorios, lengua, formas de organización social, conocimientos, creencias, vías de desarrollo y las lealtades necesarias que garantizan que el grupo se mantenga y se reproduzca.

Hay una frontera de la resistencia que no se puede franquear en la condición multicultural y la educación intercultural: la apertura a la alteridad. Quien no es capaz de reconocerle a cada cultura, sus valores y pretensiones de singularidad, no está preparado para asumir la multiculturalidad. Por ello, el diálogo de saberes tiene sentido en una pluralidad de culturas que mantienen permanentes intercambios y comunicaciones entre actores, que utilizan diferentes sentidos de comunicación.

La interacción entre universidades y las regiones discurre por tanto en la resistencia, sobre

un marco de relaciones de dependencia, de sumisión, de exclusión o de discriminación. Dicho marco se alimenta, se ajusta, se actualiza, se define y redefine permanentemente, desde el sustrato cultural que delimita el juego de relaciones entre grupos. Es necesario reconstruir las resistencias en los vínculos y las relaciones ante la complejidad de las formas de construir cultura o el contacto entre imaginarios, más allá de las oposiciones entre lo nacional, regional o local. Para abordar la cuestión de la identidad no es suficiente señalar la oposición entre lo local, regional y lo global. Así, con el proceso de diálogo y resistencia se incrementan los intercambios, lo que dinamiza a su vez los procesos culturales, la construcción de identidades y la puesta en común de la multiculturalidad paralelamente a los procesos interculturales.

La universidad es un espacio de resistencia en el que existen puntos de coincidencia y otros de alejamiento en el que se comparte e interactúa no solo al interior de lo local, sino de lo regional, así como relaciones que se han modificado en tanto se establecen los vínculos intracomunitarios y con otras regiones que, finalmente se da a nivel de intercambios a todos los niveles de bienes, productos, mensajes e ideologías; estos intercambios, definen las relaciones y condiciones que se establecen, en un contexto de tensión y disputa permanente en el que se impone la negociación y diálogo permanente.

Hoy, del proyecto de las universidades en curso han egresado sus primeras generaciones. Corresponde hacer un balance del camino recorrido: conocer ¿Qué problemática ha enfrentado? ¿Cuáles son las fortalezas de este proyecto

educativo en su singularidad? ¿Cuál es el impacto de este proyecto educativo en el contexto de las políticas para la inclusión? ¿Cuál es la percepción de las comunidades hacia ellas y cómo se construye la visión de la comunidad desde la institución educativa? ¿Cómo aproximar la construcción del enfoque intercultural desde el currículum y en la perspectiva de las prácticas para dar contenido y sentido a las mismas?

Estos y otros cuestionamientos han de permear el debate que permitirá fortalecer este proyecto educativo, como **Espacios y Regiones en Resistencia**.

Nota

1. El gasto en desarrollo humano está vinculado a las capacidades básicas de las personas, salud, educación y obtención de recursos para una vida digna. El sesgo distributivo del gasto público en los diferentes niveles de gobierno al incorporar criterios explícitos para guiar su posible asignación y evaluar la manera en que favorece o no a quienes presentan mayor rezago, así como la forma en que se afecta diferenciadamente a quienes en principio son iguales. La focalización implica eliminar los subsidios generalizados altamente inequitativos y asignar subsidios que tengan impacto en distintos indicadores de rezago y pobreza; es el caso de la asignación de subsidios condicionados a la asistencia escolar y al uso de servicios de salud, lo que incide en la equidad y eficiencia con que se canalizan los recursos. *Cfr.* PNUD. *Informe de desarrollo humano. Equidad del gasto público:*

derechos sociales universales con subsidios focalizados. Informe de desarrollo humano. México, PNUD México, 2011. www.undp.org.mx/desarrollohumano

Referencias bibliográficas

- Bello, J. (2014). "De la Pedagogía Correctiva a la Pedagogía de la Inclusión". Conferencia en el Congreso Internacional de Educación Inclusiva. Tlaxcala, México, noviembre.
- PNUD (2011). Informe de desarrollo humano. Equidad del gasto público: derechos sociales universales con subsidios focalizados. Informe de desarrollo humano. México. Consulta 20 de junio de 2016 en www.undp.org.mx/desarrollohumano
- UNESCO (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Jomtien, Tailandia, 5 a 9 de marzo 1990.
- UNESCO (1994). Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Declaración de Salamanca, Salamanca España, UNESCO.
- UNESCO (1997). Nuestra diversidad creativa. Informe de la comisión mundial de cultura y desarrollo. México: ONU/Ediciones UNESCO/Correo de la UNESCO.
- UNESCO (1998). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. París: UNESCO.

UNESCO (2000). Foro Mundial sobre educación. Dakar, Senegal del 26 al 28 de abril de 2000. Informe Final. Francia: UNESCO. Consulta 30 mayo 2016 <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf>

UNESCO (2008). Conferencia Internacional de educación. Cuadragésima reunión. Centro internacional de conferencias, Ginebra 25 a 28 de noviembre 2008. “La educación inclusiva: el camino hacia el futuro”. Una breve mirada a los temas de educación inclusiva:

aportaciones a las discusiones de los talleres. Ginebra: UNESCO. Consulta 30 de junio de 2016 http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2__Spanish.pdf. 2 junio 2015

UNESCO (2009). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. París: UNESCO.

Una imagen distorsionada de los alumnos de altas habilidades

A distorted image of highly intelligent students

José Antonio Rabadán Rubio

Universidad de Murcia

jrabadan@um.es

Davinia Hernández Tornero

Universidad de Murcia

davinia.hernandez@um.es

Cómo referenciar este artículo: Rabadán Rubio, J.A. y Hernández Tornero, D. (2016). Una imagen distorsionada de los alumnos de altas habilidades. *Verbum*, 11(11), 63-71.

Resumen

En el presente artículo pretendemos divulgar los diferentes mitos que existen sobre este colectivo, agrupados en cuatro bloques: competencia socioafectiva, competencia escolar, intervención educativa y características personales, haciendo hincapié en la importancia de mitigar y así conseguir una identificación e intervención educativa eficaz con este colectivo. Especialmente nos centraremos en los mitos y creencias erróneas sobre la competencia socioafectiva de este alumnado, defendiendo que no existe relación entre altas habilidades y problemas emocionales y sociales. Para ello, nos apoyaremos en diferentes estudios que evidencian la no presencia de estos problemas, algunos de ellos sobre la percepción que tienen docentes e iguales sobre este colectivo, y otros realizados con los propios alumnos de altas habilidades, a través de la revisión y análisis documental de diferentes estudios e investigaciones que versan sobre esta línea.

Palabras clave: Altas habilidades, Mitos, Inteligencia emocional.

Abstract

In the present article we try to divulge the different myths that exist about this group grouped in four blocks: affective partner competence, competence school, educational intervention and personal characteristics, doing emphasis in the importance of palliate them to obtain a effective identification and intervention with this group. Especially we will focus in the myths and erroneous beliefs about affective partner competence of these students, defending that does not exist relation between high abilities and emotional and social problems. For that, we lean on different studies that show the non-presence of these problems, some of them about the perception that have teachers and peers about this group, and others made with high ability students, through the review and documentary analysis of different studies and investigations that relate about this line.

Keywords: High ability, Myths, Emotional intelligence.

Recibido: Abril 20 de 2016

Aceptado: Agosto 18 de 2016

Introducción y justificación

El estudio de las altas habilidades en España es bastante reciente en comparación con los estudios de otros colectivos de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. Como señalan Hernández y Ferrando (citado en Prieto et al., 2011), esto se debe a varios hechos, como son: el reconocimiento de estos alumnos a nivel legislativo, como en el caso de España que surge con la Ley Orgánica de Educación (2006) y que continúa con la actual Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (2013); la presencia de un gran número de universidades e instituciones científicas que trabajan en este campo, y por otro lado la existencia de asociaciones y fundaciones de altas capacidades que han permitido proporcionar una atención complementaria a este alumnado.

En el recorrido del reconocimiento de este colectivo, se han ido formando mitos, estereotipos y creencias erróneas acerca de este alumnado. Esto se debe a diferentes factores tales como: falta de información o formación, desinformación debido a la manipulación de los medios de comunicación, estudios y autores que defienden ideas contrapuestas, etc. Puede que, el factor que más influencia tiene para formar estereotipos sociales, sean los medios de comunicación, ya que como señala Six (citado en Martínez y Guirado, 2010) “pueden llegar a constituir un determinante esencial de las actitudes de la familia y del profesional de la educación, ya que refuerzan los prejuicios débiles, sobre todo si no disponen de otras fuentes de información para contrastar y conformar una actitud diferente” (p.22).

Por ello no es de extrañar que, en algunas ocasiones, si no se recibe la formación oportuna, ya bien sea inicial o continua, la imagen que pueden tener los docentes acerca de estos alumnos/as esté algo confusa. O en el caso de las familias, que reciban con miedo la noticia de que su hijo/a presenta altas habilidades, por considerar que guarda relación con desajustes emocionales y sociales (Pérez, 2004).

Como bien señalan Kolb, Jussim y Whitmore (citado en Pontón y Fernández, 2001), en ocasiones puede ocurrir que los docentes consideren desajustes en el comportamiento de estos niños que en realidad no existen, debido a la influencia de los estereotipos que se mantienen.

En el presente trabajo, pretendemos dar a conocer los diferentes mitos y creencias erróneas que existen sobre este colectivo, haciendo especial énfasis en los de competencia socioafectiva ya que consideramos que son quizá los que más arraigados están. Nos apoyaremos en diferentes estudios e investigaciones que reflejan que este colectivo presenta un desarrollo óptimo en su ajuste emocional y adaptación social, e incluso en algunos estudios muestran niveles superiores en comparación con sus compañeros de habilidades medias.

Quiénes son los alumnos/as de altas habilidades

Son alumnos/as excepcionales debido a que: son escasos y representan un menor porcentaje con respecto a la población normal; muestran diferencias cuantitativas (mayor o menor frecuencia en sus producciones) y cualitativas

(productos más o menos elaborados); y exigen una respuesta educativa diferenciada y diversificada.

- Tienen una alta capacidad intelectual, que les permite redefinir los problemas de manera inusual y solucionar los problemas con ingenio, utilizando procedimientos novedosos e inusuales.
- Poseen un gran conocimiento base y lo saben utilizar, es decir, saben cómo rentabilizar sus conocimientos y aplicarlos a situaciones y contextos diferentes.
- Tienen una gran motivación intrínseca que les lleva a mantener un compromiso con su trabajo y una personalidad específica: deseo de ser competente, motivación de logro, perseverancia ante los obstáculos, deseo de crecer intelectualmente, tolerancia a la ambigüedad, predisposición por proponer ideas nuevas, fe en sí mismos y coraje para mantener las ideas propias.
- Disfrutan de un estilo de pensamiento propio. Existen distintos estilos característicos en estos alumnos/as: legislativo (prefieren el trabajo individual y poco estructurado, y en el caso de trabajar en grupo prefieren negociar las normas antes de imponerlas), global (les interesa más lo general que lo específico) y liberal (resuelven los problemas de manera novedosa).
- Son creativos, muestran mucha curiosidad, les gusta asumir riesgos intelectuales, disfrutan trabajando con las ideas complejas y son muy imaginativos llegando a tener un mundo de fantasía muy rico.
- Necesitan un contexto enriquecido en el que se reconozcan y se recompensen sus logros, es decir, que puedan crecer espontáneamente,

te, autorrealizarse y satisfacer sus intereses (Prieto y Castejón, 1999, pp.19-25).

Cabe también mencionar los diferentes modelos sobre la superdotación y el talento, entre los cuales podemos destacar el de Marland, Renzulli, Mönks y Van Boxtel, Gardner y Castelló (véase Tabla 1).

Tabla 1. Modelos sobre superdotación y talento

Modelo	Características
Marland (1972)	Considera que los superdotados/as son aquellos que han alcanzado el éxito y poseen un potencial de habilidad en alguna de estas áreas: habilidad intelectual general, aptitud académica específica, pensamiento creativo y productivo, habilidades de liderazgo, habilidades en artes visuales o representativas, habilidad psicomotriz.
Renzulli (1977)	Su teoría tiene en cuenta que para que se cumpla la superdotación, son necesarios tres componentes: alta habilidad, motivación intrínseca y creatividad.
Mönks y Van Boxtel (1988)	Reconoce los tres componentes de Renzulli, pero añade la tríada social compuesta por la escuela, los compañeros y la familia.
Gardner (1983)	Propone la teoría de las inteligencias múltiples: musical, verbal, lógico-matemático, viso-espacial o artístico, corporal, intrapersonal, interpersonal y científico. Este último lo postula en 1998.
Castelló (1996)	Establece dos grupos de individuos excepcionales: superdotados/as (excepcionales intelectualmente) y talentosos/as (rendimientos parciales extraordinarios).

Tabla extraída de Hernández (2014)

Mitos sobre las altas habilidades

Tras una revisión bibliográfica, señalamos los mitos y creencias erróneas más comunes en los alumnos de altas habilidades, los cuales se pueden englobar en cuatro grandes bloques: competencia socioafectiva, competencia escolar, intervención educativa y características personales

Competencia socioafectiva

- “Incapacidad de relacionarse con sus pares de edad”.
- “Problemas de comunicación y sociabilidad”.
- “Solitario, introvertido, extraño”.
- “Problemas emocionales y de adaptación” (Martínez y Guirado, 2010, p.24).
- “Son muy solitarios, les gusta estar solos, no tienen amigos”.
- “Es un grupo de niños y niñas muy frágiles, con gran inestabilidad emocional en muchos casos” (Fernández y Sánchez, 2010, p.32).
- Según Hallahan y Kauffman (citado en Sastre y Acereda, 1998), otro de los mitos es que los superdotados son socialmente ineptos e inestables emocionalmente.
- “Alta inteligencia presupone, irremediablemente, la existencia de desajustes y desadaptaciones, sea a nivel personal o bien a nivel social” (Borges, Hernández y Rodríguez, 2009, p.5).

Competencia escolar

- “Los superdotados tienen el mismo rendimiento en todas las asignaturas”.
- “Los alumnos de altas capacidades obtienen notas excepcionales” (Martínez y Guirado, 2010, p.26).
- “Si son tan inteligentes y motivados, su rendimiento escolar debe ser alto, en toda circunstancia” (Fernández y Sánchez, 2010, p.31).

Intervención educativa

- “Hay que hiperestimularlos para que no pierdan sus grandes capacidades”.

- “Hay que exigirles más rendimiento en todas las áreas del currículo”.
- “Hay que frenarlos para que sean igual que los demás y no tengan problemas” (Martínez y Guirado, 2010, p.27).

Características personales

- Según Hallahan y Kauffman (citado en Sastre y Acereda, 1998) algunos de estos mitos son: “La superdotación es un rasgo estable y evidente de forma estable a lo largo de toda la vida”.
- “El superdotado lo hace todo bien” (p.16).
- “Los niños superdotados sobresalen en todas las áreas del desarrollo humano” (Rodríguez, 2001, p.6).
- “Por su capacidad, recursos intelectuales, sociales y de personalidad son capaces de alcanzar su pleno desarrollo por sí mismos” (Martínez et al., 2009, p.195).

Como podemos observar, son abundantes los mitos y creencias erróneas que se sostienen sobre este alumnado, siendo incluso algunas de ellas contradictorias. De ahí que exista una imagen distorsionada de este colectivo.

Para el presente trabajo, nos centraremos en el bloque de “competencia socioafectiva”, pues consideramos que estos mitos son los que más arraigados están tanto en el ámbito educativo como en el ámbito social. Para ello señalaremos los diferentes estudios e investigaciones que hemos analizado, los cuales reflejan la inexistencia de problemas emocionales y sociales en este colectivo.

Consideramos que la imagen desacertada que se tiene con respecto a estos alumnos/as en dicha competencia, puede deberse a su vez, a la existencia de dos enfoques opuestos en torno a esta temática, pues como señalan Prieto et al. (2011), algunos autores indican que los alumnos de altas habilidades presentan un buen ajuste social y emocional, un buen desarrollo moral y una madurez adecuada, mientras que otros consideran que sus altas habilidades les hacen que sean extremadamente sensibles en otras áreas y es por ello que consideran que son más propensos a presentar problemas sociales y conflictos interpersonales.

Objetivos

Los objetivos que nos proponemos con este artículo son los siguientes:

- Revelar la gran diversidad de mitos y creencias erróneas existentes en el colectivo de altas habilidades.
- Concienciar sobre la importancia de paliar los mitos y creencias erróneas que se mantienen sobre este colectivo.
- Evidenciar la inexistencia de problemas emocionales y sociales en los alumnos de altas habilidades apoyándonos en estudios e investigaciones que versan sobre esta línea.
- Inspirar a los distintos profesionales a indagar e investigar en esta línea.

Método

Para el análisis de objetivos planteados, en este artículo hemos utilizado una síntesis de la mejor evidencia, es decir, hemos realizado un metaanálisis de los estudios e investigaciones

con un buen diseño metodológico, centrado en niños y adolescentes, y que dicho diseño no proporcionara sesgo metodológico con referencia a los resultados.

Resultados

A continuación, señalamos los diferentes estudios e investigaciones que evidencian la inexistencia de problemas emocionales y/o sociales de este colectivo. Estos se presentan ordenados cronológicamente.

En primer lugar, un estudio realizado por Chan (citado en Ferrando, 2006) en el que participaron 259 estudiantes superdotados/as entre 13 y 16 años de Hong Kong, manifestaban estrategias positivas como aceptar la valoración de sus compañeros/as o implicarse en las tareas.

En segundo lugar, en el estudio realizado por Sánchez (2006) que incluyó en su tesis doctoral a 162 alumnos superdotados y/o talentos de Educación Infantil y Educación Primaria de la región de Murcia (España), en el cual se aplicaron diferentes pruebas, se obtuvieron los siguientes resultados:

- En la prueba de inteligencia emocional, se mostraron resultados elevados en Inteligencia Emocional (autoconciencia, autocontrol, aprovechamiento emocional, empatía y habilidades sociales).
- En los cuestionarios de personalidad, los alumnos de altas habilidades obtuvieron en la mayoría de los factores evaluados de personalidad, puntuaciones que se encuentran dentro de la zona promedio.

- En el cuestionario de adaptación, con los resultados obtenidos se concluyó que los participantes de la investigación no manifestaban ningún tipo de inadaptación general, personal, escolar y/o social, ya que sus puntuaciones se encontraban dentro de los niveles óptimos de adaptación.

En tercer lugar, Del Caño, Elices y Palazuelo (2006) realizaron un estudio en Castilla y León en el que participaron 41 docentes y 828 alumnos de 3º y 5º de Educación Primaria; mientras que los primeros no encontraron diferencias en cuanto a la relación social de alumnos de alta capacidad o no, los iguales sí expresaron diferencias significativas en ayuda, relaciones sociales y asertividad entre los alumnos de alta capacidad y los demás, a favor de los primeros.

En cuarto lugar, en un trabajo realizado por Prieto et al. (2008) a 474 alumnos españoles e ingleses superdotados y no superdotados con edades comprendidas entre los 6 y los 12 años, los resultados no mostraron diferencias estadísticamente significativas entre la percepción de la inteligencia emocional de los alumnos superdotados y no superdotados. En general, los alumnos de altas habilidades de este estudio mostraron que ambos se autopercebían con un buen ajuste emocional, buena capacidad de adaptabilidad y habilidades interpersonales. Además, los alumnos/as superdotados/as se percibían con una mayor adaptabilidad, flexibilidad y destreza para ajustar sus emociones, pensamientos y comportamientos a las situaciones cambiantes.

En quinto lugar, un estudio realizado por Fe-

rando (citado en Sainz, 2008) en la región de Murcia a grupos de niños superdotados y talentos y otros no superdotados, con edades comprendidas entre los 7 y 12 años, se obtuvieron los siguientes resultados:

- Diferencias significativas en las variables de estado de ánimo, adaptabilidad y en el total de la inteligencia emocional, a favor de los alumnos de alta habilidad.
- El alumno superdotado, a diferencia del talento, se percibe asimismo con mayor habilidad intrapersonal y mayor estado de ánimo.

En sexto lugar, en la investigación realizada por Sainz (2008) en su tesina, a padres, profesores y alumnos con y sin superdotación de España y Portugal, con edades comprendidas entre los 6 y los 16 años, se extrajo que, la percepción que tienen tanto los alumnos de altas habilidades como sus padres y profesores manifiestan un adecuado bienestar psicológico. Estos resultados, indica la autora, coinciden con los hallados por otros autores, los cuales sugieren que los superdotados y talentosos no presentan problemas socioemocionales.

En séptimo lugar, en un estudio realizado por Borges, Hernández y Rodríguez (2011), en el que participaron 2374 estudiantes de altas habilidades y habilidades medias con edades comprendidas entre los 15 y los 18 años pertenecientes a centros educativos de todas las islas de la Comunidad Autónoma de Canarias (España), no extrajeron diferencias significativas entre el alumnado de altas habilidades y el alumnado de habilidades medias en ninguna de las variables analizadas (inadaptación personal, escolar y social), por lo que concluyeron que existe una in-

dependencia entre adaptación e inteligencia en el colectivo de altas habilidades.

En octavo lugar, un estudio realizado en Valladolid por Del Caño et al. (2011) a 253 alumnos de entre 9 y 11 años, los resultados demostraron que los alumnos de altas habilidades puntuaron significativamente mejor que sus compañeros de habilidades medias en optimismo disposicional. Esto podría interpretarse, como bien señala Avia y Vázquez (citado en Del Caño et al., 2011), como una mayor disposición optimista a esperar eventos positivos e incrementando su esfuerzo para alcanzar los objetivos.

Y por último, un estudio realizado en Malasia por Abu, Noriah and Mohd (2013) a 240 estudiantes talentosos y superdotados de Malasia pertenecientes a un programa de enriquecimiento de verano, los resultados mostraron que estos alumnos presentan una alta empatía junto con un alto nivel de liderazgo.

Conclusiones

En cuanto a los estudios señalados, tanto de la percepción que tienen docentes e iguales acerca de este colectivo, Sainz (2008), como los estudios en los que han participado los propios alumnos de altas habilidades, Sánchez (2006), Sainz (2008), Prieto et al. (2008), Borges et al. (2011), Chan (citado en Ferrando, 2006), Abu et al. (2013) y Del Caño et al. (2011), manifiestan que no existen diferencias en cuanto a las variables emocionales y sociales entre los alumnos de altas habilidades y los alumnos de habilidades medias. Incluso, en algunos de estos estudios, los primeros obtienen mejores puntua-

ciones, como es los casos de (2006), Ferrando (citado en Sainz, 2008) y Del Caño et al. (2011).

Existen otros estudios, (p.e., Pontón y Fernández, 2001; Del Caño, Elices y Palazuelo, 2006) en los que docentes y familias creen que existen estos problemas en este colectivo, pero que, desde nuestra posición a favor de la inexistencia de los mismos, consideramos que son consecuencia de la presencia de mitos, por falta de información y/o formación, o por el conocimiento de experiencias de casos particulares en los que ha existido problemas de este tipo, generalizando estas ideas, y convirtiéndose así en falsas creencias.

Como podemos comprobar tras la presentación de los datos de los diferentes estudios, este colectivo no presenta problemas de ajuste emocional e inadaptación social por tener altas habilidades. Esto no quiere decir que no existan casos en los que ocurran estos problemas, pues como bien indican Borges et al. (2011), estas dificultades pueden aparecer en individuos concretos al igual que en cualquier alumno de habilidades medias, que pueden ser explicados por las condiciones poco apropiadas en las que se da su proceso de enseñanza y aprendizaje o su desarrollo educativo en la familia.

Aunque cada uno de los estudios persigue unos objetivos diferentes según los intereses de cada autor/a, nosotros hemos intentado reflejar aquellos datos que nos ayudan a revelar la no existencia de problemas emocionales y sociales en estos alumnos. Así mismo, es de especial interés destacar que dichos estudios no se limitan a un único contexto, que podría conllevar a

impedir una imagen más general, sino que hemos intentado escoger todos aquellos estudios, independientemente de donde se situaran, que versaran sobre esta línea.

Lo más relevante en esta temática, es intentar paliar todo tipo de mitos y creencias erróneas acerca de este colectivo, sobre todo en el ámbito educativo, a través de la formación inicial y continua de los profesionales de la educación, para conseguir una identificación eficaz de este alumnado, y de esta forma, poder ofrecerle una respuesta educativa acorde a sus necesidades, que no tienen por qué ser las referidas a la inteligencia emocional. Igual de importantes para las familias, ya que como señala Porter (citado en Patti, Brackett, Ferrándiz y Ferrando, 2011), mantener los mitos y creencias erróneas sobre el mal ajuste emocional de los superdotados puede tener efectos negativos en los padres a la hora de querer que sus hijos sean identificados como superdotados, a la vez que pueden sentirse impotentes por no saber cómo tomar buenas decisiones para sus hijos o cómo guiar su desarrollo emocional.

Deseamos que nuestro artículo sirva de interés para futuras investigaciones acerca de esta línea temática para crear conciencia de ello, pero sobre todo para eliminar todo tipo de prejuicios, mitos y creencias erróneas que conllevan a una imagen distorsionada de este colectivo.

Referencias bibliográficas

- Bakar, A. Y. A., Ishak, N. M. & Abidin, M. H. Z. (2014). The Relationship between Domains of Empathy and Leadership Skills among Gifted and Talented Students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 765-768.
- Borges, A., Hernández, C. y Rodríguez, E. (2009). Superdotación y altas capacidades intelectuales, tierra de mitos. *Revista de Investigación de Psicología y Logopedia para Alumnos*, 3.
- Borges, A., Hernández, C. y Rodríguez, E. (2011). Evidencias contra el mito de la inadaptación de las personas con altas capacidades intelectuales. *Psicothema*, 23(3), 362-367.
- Del Caño, M., Elices, J. A. y Palazuelo, M. (2006). El profesor, identificador de necesidades educativas asociadas a alta capacidad intelectual. *Faisca*, 11(13), 23-47.
- Del Caño, M., Palazuelo, M., Marugán, M. y Velasco, S. (2011). Socialización, alta capacidad intelectual y optimismo disposicional. *Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores (INFAD)*, 1(1), 613-620.
- Fernández, M. T. y Sánchez, M. T. (2010). *Cómo detectar y evaluar a los alumnos con altas capacidades intelectuales: guía para profesores y orientadores*. Sevilla: Psicoeduca.
- Ferrando, M. (2006). *Creatividad e inteligencia emocional: un estudio empírico en alumnos con altas habilidades del Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos*. (Tesis doctoral, Universidad de Murcia).

- Hernández, D. (2014). *Mitos y realidades sobre las altas habilidades: percepción de docentes, futuros docentes y familiares* (Trabajo Fin de Grado). Universidad de Murcia, Espinardo.
- Martínez, M. C., Padilla, D., Rodríguez, C. R., López-Liria, R., Ación, F. L. y Zapata, A. (2009). Las altas capacidades: los mitos y la realidad propuesta por alumnos de magisterio. *Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores (INFAD)*, 3(1), 193-202.
- Martínez, M. y Guirado, A. (2010). *Alumnado con altas capacidades*. Barcelona: Graó.
- Patti, J., Brackett, M., Ferrández, C. y Ferrando, M. (2011). ¿Por qué y cómo mejorar la inteligencia emocional de los alumnos superdotados? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 14(3), 145-156.
- Pérez, L. (2004). Superdotación y familia. *Revista FAISCA*, 11, 17-36.
- Pontón, M. L. y Fernández, S. (2001). Problemática educativa del alumnado de altas capacidades. Análisis de las percepciones de familias y educadores. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 12(22), 223-245.
- Prieto, M. D. y Castejón, J. L. (1999). ¿Quiénes son los superdotados? En M. D. Prieto, J. L. Castejón y O. López (Eds.), *¿Quiénes son los superdotados y cómo identificarlos?* Murcia, España: DM.
- Prieto, M. D., Ferrándiz, C., Ferrando, M., Sainz, M., Bermejo, R. y Hernández, D. (2008). Inteligencia emocional en alumnos superdotados: un estudio comparativo entre España e Inglaterra. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 297-320.
- Prieto, M. D., Hernández, D. (Coords.), Castelló, A., Cano, M., Mestre, J. M., Guil, R., Martínez-Cabañas, F.,... Brackett, M. (2011). Inteligencia emocional y alta habilidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(38), 17-21.
- Rodríguez, R. I. (2001). Mitos y realidades sobre la superdotación y el talento. *Revista del Col. legi Oficial de Psicolegs a Balears*, 11, 95-109.
- Sainz, M. (2008). *Competencia socioemocional de alumnos con altas habilidades y habilidades medias: Percepción de padres, profesores y alumnos del Departamento de Psicología evolutiva y de la Educación* (Tesis de Licenciatura). Universidad de Murcia, Espinardo.
- Sánchez López, M. C. (2006). *Configuración cognitivo-emocional en alumnos de altas habilidades del Departamento de Psicología evolutiva y de la Educación* (Tesis doctoral, Universidad de Murcia).
- Sastre, S. y Acereda, A. (1998). El conocimiento de la superdotación en el ámbito educativo formal. *Revista de Altas Capacidades FAISCA*, 6, 3-25.

La cultura financiera en la población joven del distrito de Santa Marta

The financial culture of young population
in Santa Marta's district

Elvis Augusto Orozco Castillo

Universidad Sergio Arboleda, Santa Marta
elvis.orozco@usa.edu.co

Ana María Vence Uribe

Universidad Sergio Arboleda, Santa Marta
anamariavence@hotmail.com

Cómo referenciar este artículo: Orozco Castillo, E.A. y Vence Uribe, A.M. (2016). La cultura financiera en la población joven del distrito de Santa Marta. *Verbum*, 11(11), 73-86.

Resumen

El presente artículo de investigación se fundamenta en el análisis de la cultura financiera, basado en la población joven de la ciudad de Santa Marta, con edades comprendidas entre los 18 a 25 años. Se buscaba caracterizar el nivel de cultura financiera en la población joven con este rango de edad, para conocer las particularidades y elementos, de las personas que se encuentran incluidas en el sistema financiero o de las que o han decidido vincularse a este; y que se encuentran inmersas en esta población. Para lo anterior, se aplicó una encuesta de 23 preguntas, con una muestra de 255 personas de diferentes estratos socioeconómicos de la ciudad de Santa Marta. Se encontró que en un 66 % de los casos, los padres toman las decisiones en el hogar. Por otro lado también se encontró que el 52 % de los jóvenes lleva registro de las finanzas. El 80,39 % conoce por lo menos un producto financiero y el 59 % se encuentra bancarizado.

Palabras clave: Costos financieros, Cultura financiera, Educación financiera, Inclusión financiera.

Abstract

This research article is based on the analysis of the financial culture, focusing on the young population in Santa Marta, with ages ranging from 18 to 25. On account of searching for the particularities and elements of the population included in the financial system or that have decided to join it, a 23 questions survey was applied, with a sample size of 255 people from different economic strata of the city. It was observed that, for 66 % of the survey respondents, the parents make the financial decisions at home. On the other hand, the investigators also observed that 52 % of young people keep records of financial transactions. 80,39 % at least know about financial products and 59 % have a bank account.

Keywords: Financial costs, Financial culture, Financial education, Financial inclusion.

Recibido: Septiembre 20 de 2016

Aceptado: Noviembre 24 de 2016

Planteamiento del problema de investigación

La cultura financiera consiste en la habilidad, conocimiento y práctica que se lleva a cabo día a día con respecto a temas financieros, como lo es la administración de lo que se gasta e ingresa y el manejo adecuado de los productos financieros ofertados por entidades de la banca comercial, con la finalidad de tomar decisiones oportunas en el momento indicado (Fincomún, 2015). Una mayor educación financiera se torna esencial para el bienestar de la economía, la sociedad y los ciudadanos; tener cultura financiera consiste es administrar los recursos para sacarles el mayor provecho.

Dentro de la banca comercial, los sistemas financieros a nivel mundial y nacional han iniciado un proceso de educación con la finalidad de aumentar el nivel de cultura financiera, haciendo que el usuario tenga información de primera mano sobre el producto que desean adquirir, teniendo en cuenta el perfil de cada inversionista o consumidor.

En el caso de España, el nivel de cultura financiera es considerada baja; es por esto que la Comisión Nacional del Mercado de Valores y el Banco de España en colaboración con la Unión Europea han llevado a cabo el plan de educación financiera 2008-2012 y 2013-2017, con el fin de aumentar los niveles de cultura en materia financiera de la comunidad, el cual hace énfasis en la cultura del ahorro y la importancia de las aseguradoras. Además de lo anterior, el sistema financiero cree necesario implementar una asignatura denominada cultura financiera

en las aulas de clase, desde la educación primaria hasta los niveles más altos de la formación profesional, a fin de promover a temprana edad inteligencia financiera (CNMV, 2013, pp.9, 10).

De igual forma, Kenya presenta un nivel de cultura financiera bajo, por lo que, en la población se implementó un proyecto especialmente para la niñez, con el objetivo de aumentar los niveles de cultura, promoviendo a su vez la creación de empresas y que los niños enseñen a los demás, asuntos en materia de finanzas, por ejemplo: Cómo ahorrar, a dónde destinar los recursos, entre otras (UNICEF, 2008, pp.3, 4).

Por otra parte, según Calderón, Carbajal y Leiva (2014), en México la cultura financiera debe propiciarse por parte del gobierno. Es así que el Estado se encarga de incentivar a la ciudadanía por medio de actividades en materia financiera, por ejemplo: Cursos en línea para el manejo de las finanzas, charlas educativas, asesorías, para promover el bajo nivel de cultura financiera (p.41).

Agregado a lo anterior, según García y Grifoni (2013) en Brasil y Perú, entre el 70 y 80 % dicen tener control sobre sus finanzas (ingresos, gastos, presupuestos); por el contrario, en Chile menos del 50 % tiene control en sus finanzas. La participación activa del Estado en países como Brasil y Perú han demostrado la capacidad que tiene la comunidad de entender los diferentes conceptos financieros necesarios para la toma de decisiones.

En Colombia, según Asobancaria (2010) los

jóvenes que han cumplido la mayoría de edad tienen bajos niveles de acceso a la banca debido a la poca información que se suministra en las instituciones educativas, limitada información sobre productos financieros existentes e ingresos limitados. Es importante resaltar que el poco conocimiento es adquirido a medida que se interesan por hacer parte del sistema financiero.

Partiendo de lo anterior, para subsanar los problemas que existían en Colombia respecto a esta temática, se implementó la Ley del Consumidor Financiero (Congreso, 2009), por lo cual, todas las instituciones del sector, a partir del año 2009, deben procurar educación e información financiera a todos sus consumidores, esto con el fin de combatir el analfabetismo financiero. En concordancia con lo anterior, desde el 2009 las instituciones financieras, llevan a cabo charlas educativas, empresariales, cursos virtuales, módulos, entre otros, con el fin de dar orientación a los clientes vinculados al sistema financiero.

Por su parte, la implementación de este paquete educativo, en cuanto a las temáticas de los productos financieros, ha llevado a que el departamento del Magdalena, mejore sus niveles de acceso. Es por ello, que para el 2014 se vio un crecimiento del 25 % respecto al año 2013, en las cuentas corrientes y tarjetas de crédito. Este crecimiento es reflejado especialmente en los jóvenes mayores de edad, dentro de los rangos de 18 a 25 años, los cuales han venido adquiriendo estos productos, por la obtención de mayor conocimiento y por el deseo de tener vida crediticia (Asobancaria, 2014).

Teniendo en cuenta que en los casos expuestos anteriormente, el común denominador es el bajo nivel de cultura financiera, en el presente proyecto se pretende conocer: ¿Cuáles son las características que identifican el nivel de cultura financiera a la población joven de la ciudad de Santa Marta?

Método y materiales

El tipo de investigación es descriptivo, con un enfoque cuantitativo. La investigación se basó en datos primarios tomados por medio de encuestas. La población objeto de estudio fueron jóvenes en la ciudad de Santa Marta con edades comprendidas entre los 18 y 25 años. La muestra se estableció con un nivel de confianza del 95 %; no se hizo prueba piloto, por lo tanto, se tomó una probabilidad de éxito y fracaso igual al 50 %, estableciendo la máxima varianza; el error estándar fue del 6 %, para lo cual después de ajustar la muestra, el resultado de encuestas a realizar fue de 255. Las variables consideradas para la investigación fueron: cultura financiera, educación financiera, costos en productos financieros, inclusión financiera. Las fases en que se desarrolló la investigación consistieron en: Elaboración del estado del arte, Elaboración del proyecto, Aplicación de la encuesta, Procesamiento de datos, Análisis de datos y Elaboración del artículo final.

Resultados

Para los resultados que se presentan a continuación, se realizaron 255 encuestas en el distrito de Santa Marta, entre los cuales hubo 150 de

género femenino y 105 masculino. Estas se realizaron a jóvenes en edades comprendidas entre 18 a 25 años, con 22 años, como promedio ponderado de edad. El 87 % de los encuestados se encontraron en estado civil solteros. Los estratos a los que pertenecen estos jóvenes, son: 46 % a estrato 3; 20 % estrato 4 y 18 % estrato 2; el resto en estratos 1 y 5. Por otro lado, el nivel de estudio con mayor porcentaje es el profesional, representado por un 43,67 %, seguido de los bachilleres por el 36,47 % y por último, el nivel de educación técnico y tecnólogo arroja una participación del 16,87 %, siendo este el menos significativo.

Según los datos anteriores, se procede a realizar un análisis respecto a los resultados obtenidos por la encuesta aplicada:

1. Toma de decisiones financieras en el hogar

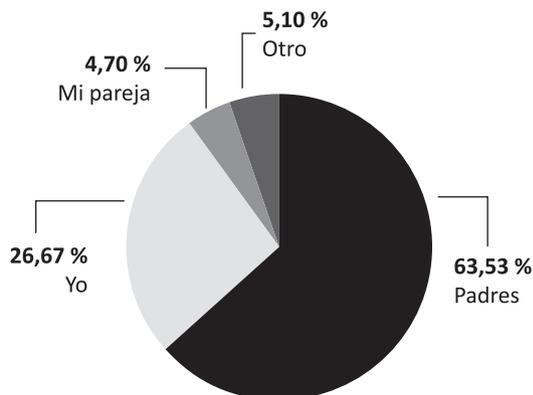


Figura 1. Toma de decisiones financieras en el hogar

Fuente: Encuesta del proyecto. Cálculo de los autores

Según la Figura 1 los resultados de la encuesta realizada, se encuentra que en el 63,53 % de los hogares los padres son los encargados de tomar decisiones financieras acorde al bienestar

de la familia, esto se debe a que estos son los principales generadores de ingresos. Además de los padres de familia, se encuentra que 26,67 % de los encuestados toman las decisiones financieras por sí solas, debido a que son independientes económicamente, tienen un empleo o un negocio propio. Por otro lado, se observó también que el 4,7 %, de las personas encuestadas permiten que su cónyugue tome las decisiones financieras en el hogar; de los cuales 3,53 son mujeres y el 1,17 son hombres.

2. Registro de las finanzas personales

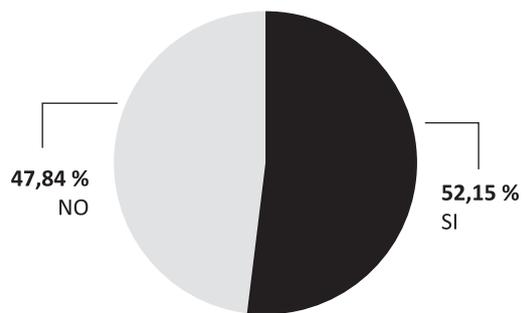


Figura 2. Registro de las finanzas personales

Fuente: Encuesta del proyecto. Cálculo de los autores

Los jóvenes encuestados acostumbran llevar registro de sus finanzas en un 52,15 %, mientras que los que no, representan un 47,84 %. De los que llevan registro, se encontró que el 31,9 % de ellos, lo hace con los gastos que realizan mensualmente; mientras que el 31,1 %, hace un registro de su presupuesto, especificando la forma en que se deben distribuir los ingresos; por otro lado, se encontró también que el 9,6 % de los encuestados lleva un control de las deudas. En cuanto a los que llevan registro por sexo, se encontró que las mujeres lo hacen más que los hombres con un 63,16 %; mientras el sexo masculino, en un 36,84 % (ver Figura 2).

3. Medio de pago frecuente para realizar las compras

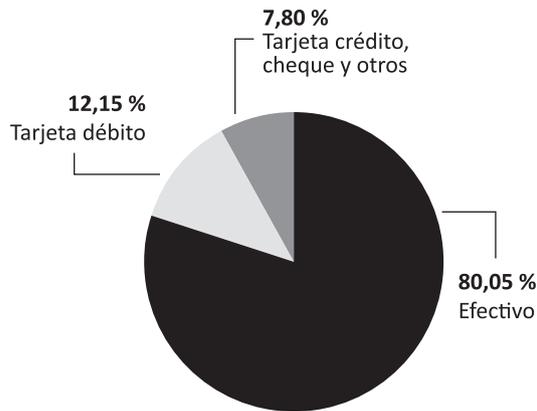


Figura 3. Medio de pago más frecuente

Fuente: Encuesta del proyecto. Cálculo de los autores

En cuanto al medio de pago más frecuente para realizar las compras, el 80,05 % contestó que era en efectivo, por la facilidad de esta forma de pago. En cuanto a lo anterior, un 65,50 % son personas dependientes del ingreso de sus padres o de otro familiar, por lo tanto, no consideran necesario tener un servicio financiero como tarjeta de crédito o débito, debido a que sus acudientes abastecen sus necesidades diarias. Por otro lado, el 34,50 % restante de los que pagan en efectivo, son individuos independientes, que tienen un empleo o un negocio propio (ver Figura 3).

Luego del medio de pago en efectivo, sigue la tarjeta débito con el 12,15 %, que corresponde a un nuevo pensamiento en la población, referido a evitar hurtos, por la comodidad y confiabilidad para hacer sus compras en los establecimientos públicos. De las personas que usan este medio de pago, el 61,29 % obtienen sus ingresos de su empleo o negocio propio; mientras que el 38,71 % son dependientes del ingreso de algún familiar. El 7,8 % corresponde al medio de pago con tarjeta de crédito, cheques u otros; es el porcentaje menor debido a su costo y poco uso, respectivamente.

4. Tendencia del dinero sobrante

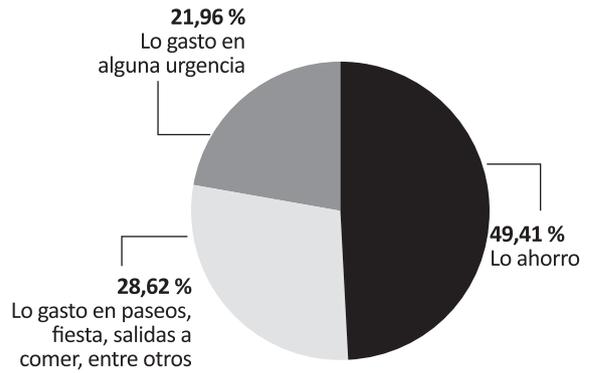


Figura 4. Tendencia del dinero sobrante

Fuente: Encuesta del proyecto. Cálculo de los autores

Teniendo en cuenta que la encuesta se aplicó a jóvenes entre 18 y 25 años, el 100 % de ellos manifestó que le queda dinero después de surtir todas sus necesidades mensuales. Esto se debe a que el 87,84 % de ellos son solteros, es decir, que viven aun con sus padres y el nivel de gastos que tienen que afrontar es muy bajo.

El 49,41 % manifestó que el dinero que le sobraba luego de abastecer sus necesidades era ahorrado para afrontar alguna necesidad futura bien sea a corto, mediano o largo plazo. Seguido se encuentra que el 28,62 % de las personas a quienes se les aplicó la encuesta gastan su dinero en paseos, salidas a comer, bailar y en viajes; por último el 21,96 % expresaron que dicho dinero sobrante lo utilizan para alguna urgencia (ver Figura 4).

5. Préstamos a entidades financieras

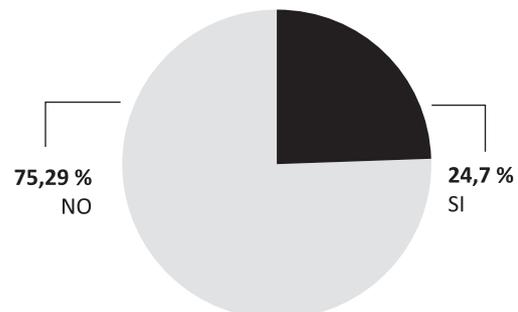


Figura 5. Préstamos a entidades financieras

Fuente: Encuesta del proyecto. Cálculo de los autores

A este respecto (ver Figura 5), un 75,29 % de la población encuestada respondió que no han pedido prestado a ninguna entidad financiera; pero de los que tienen algún tipo de crédito, el 26 % manifestaron tener créditos educativos, tarjetas de crédito, crédito hipotecario y de vehículo. Al analizar estas respuestas se puede concluir que no se tiene claridad sobre el concepto de préstamos y qué productos se considera como tal fuente de endeudamiento. El 24,70 % expresó tener préstamos con entidades financieras, especialmente en Bancolombia, Banco Pichincha, ICETEX, entre otros.

6. Razones para solicitar un crédito

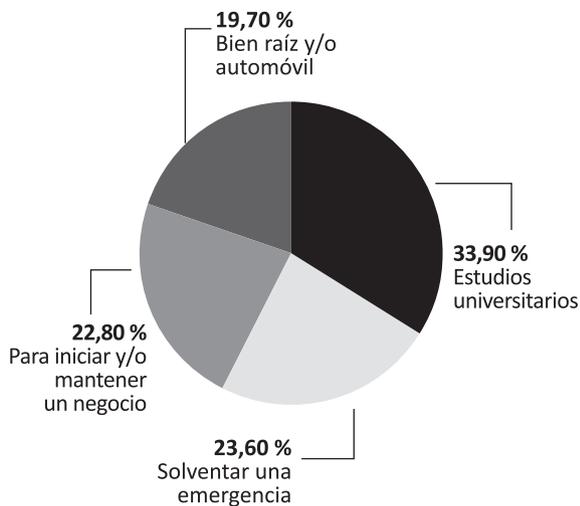


Figura 6. Razones para solicitar un crédito
Fuente: Encuesta del proyecto. Cálculo de los autores

Con respecto a las razones para solicitar un crédito, el 33,9 % informó que la razón principal para solicitar un crédito es para pagar sus estudios universitarios; al analizar la razón por la cual se enfocan en sus estudios como primera medida se observó que el 92 % de quienes solicitarían créditos para sus estudios son solteros, el 8 % vive actualmente con su cónyuge. Segui-

do se encontró que el 23,6 % hacen solicitud de préstamo para solventar una emergencia; un porcentaje de 22,8 % tomarían deuda para iniciar y/o mantener un negocio propio. Finalmente el 19,7 %, de los encuestados hace su solicitud de crédito para adquirir un bien raíz o un automóvil. Se observa que el común denominador de solicitud de crédito va enfocado a una visión personal para mejorar la calidad de vida (ver Figura 6).

7. Análisis para la adquisición de un producto financiero

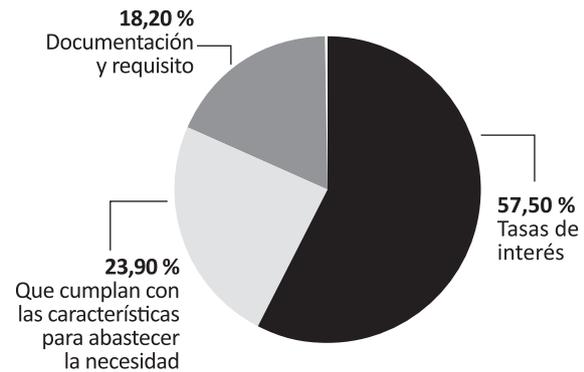


Figura 7. Adquisición de productos financieros
Fuente: Encuesta del proyecto. Cálculo de los autores

Según los resultados de la encuesta (ver Figura 7) se observa que el 57,5 % de los encuestados antes de adquirir un producto financiero analiza cuáles son las tasas de interés, con el fin de conocer cuál es el valor real del producto; otro gran porcentaje representado en un 23,9 % manifestaron que antes de la adquisición del producto miran si cumple con las características para abastecer la necesidad. Por último, el 18,2 % de los individuos considera indispensables la documentación y requisitos para la adquisición de un producto financiero, sin necesidad de percibir el valor real de lo que desean obtener.

8. Conocimiento sobre la función del banco

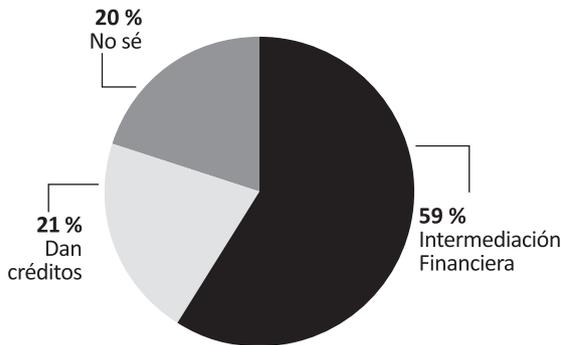


Figura 8. Función del banco

Fuente: Encuesta del proyecto. Cálculo de los autores

Con respecto a las principales funciones de los bancos, 59 % de los jóvenes mencionaron “Intermediación financiera, por medio de captación y colocación”, seguido del otorgamiento de créditos con un 21 %. El 20 % no tiene claro cuál es la función del banco.

9. Imagen que se tiene de los bancos, medida en una escala de 1 a 5 (siendo 5 muy buena y 1 muy mala)

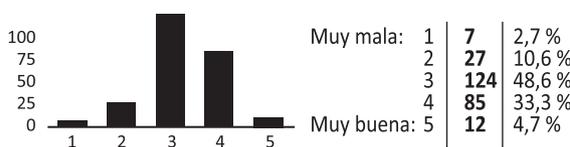


Figura 9. Imagen de los bancos

Fuente: Encuesta del proyecto. Cálculo de los autores

De los entrevistados, 38 % opina tener muy buena o buena imagen de los bancos, 48,6 % tiene un concepto de poca aceptación, es decir, lo evalúan como regular, mientras que 13 % opina que es mala o muy mala.

El resultado cualitativo nos da a conocer el grado de desconfianza ligada a lo que perciben

como falta de información sobre el funcionamiento de los productos y servicios que ofrecen las entidades financieras del sector real. Las personas que tienen mayor información respecto al uso de algunos productos financieros como cuentas de ahorro y tarjetas de crédito, mencionaron que sí tienen una buena imagen del banco por ser este fuente de ahorro y colocación de recursos económicos (ver Figura 9).

10. Conocimiento de los productos financieros

El nivel de conocimiento de productos financieros en cuanto a cuentas de ahorro, tarjetas de crédito y CDT es del 90 % de la población, debido a que estos son más transados en el mercado y de fácil adquisición para el público en general. Solo el 10 % conocen términos como *Leasing*, *Factoring*, *Renting*; un factor importante es que estos productos son enfocados principalmente al sector empresarial, por lo tanto el 65 % de las personas que laboran o tienen negocios propios comprenden el objetivo y las ventajas de adquirir productos que faciliten el manejo de cartera, arrendamiento, entre otras, mientras que el 35 % son personas que han estudiado carreras afines al ámbito financiero.

11. Deseos de conocer productos financieros existentes



Figura 10. Deseos de conocer otros productos

Fuente: Encuesta del proyecto. Cálculo de los autores

12. Interés en las diferentes líneas de productos financieros

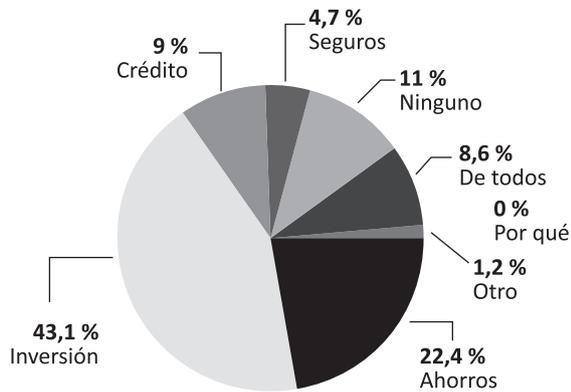


Figura 11. Interés por otros productos

Fuente: Encuesta del proyecto. Cálculo de los autores

Más de la mitad de los encuestados expresan tener interés en los productos y servicios financieros, resaltando principalmente los temas de inversión y ahorro.

En la sesión cualitativa, los entrevistados dieron a conocer que les gustaría tener la información en un lenguaje más coloquial y menos técnico; consideran importante que la información presencial jugaría un papel fundamental para la adquisición de conocimientos en temas financieros, esto puede ser a través de ferias o conferencias en las escuelas o universidades. También sugirieron las redes sociales, como campañas en Facebook, Instagram, Twitter, entre otras, por parte de las entidades del sector financiero-bancario.

13. Importancia del medio a dónde acudir para obtener información financiera

Las sucursales bancarias se muestran como el principal punto de contacto para informarse sobre productos bancarios representado por un

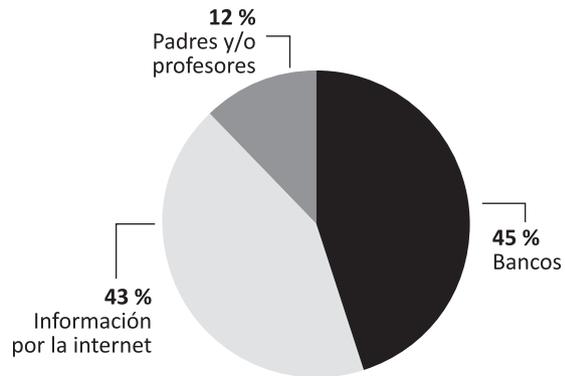


Figura 12. Medio para obtener información financiera

Fuente: Encuesta del proyecto. Cálculo de los autores

45 %. Entre otras fuentes, resulta de interés que 43 % de los jóvenes expresan que buscarían información en la Internet, por ser esta una forma de búsqueda de información inmediata. Finalmente, el 12 % representa a los individuos que confían en la información que le pueden suministrar sus padres y/o profesores de universidades; una razón que argumentan es la experticia de este tipo de personal en temas afines a las finanzas personales y empresariales (ver Figura 12).

14. Representación del dinero

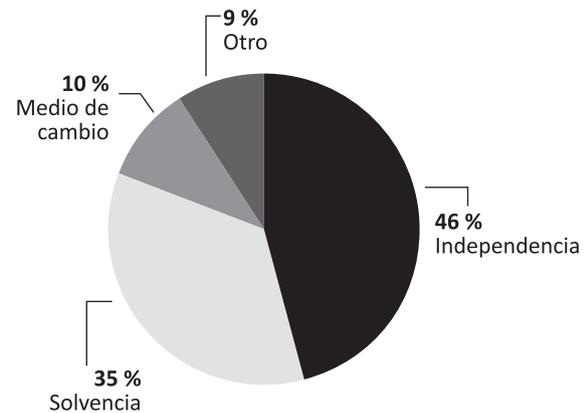


Figura 13. Representación del dinero

Fuente: Encuesta del proyecto. Cálculo de los autores

En el resultado cuantitativo se encontró que (ver Figura 13) para el 46 % el dinero representa un concepto de independencia, mientras que

para el 35 % de las y los jóvenes el dinero representa solvencia económica. Por otra parte, el dinero es visto como medio de cambio por el 10 %, mientras que otros lo asocian a creencias, comportamientos o estados emocionales (dependencia, éxito, angustia y poder).

15. Situación financiera

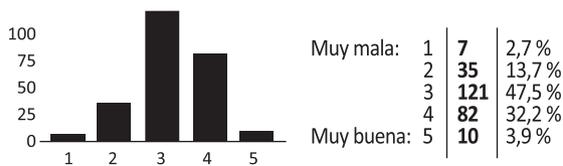


Figura 14. Situación financiera

Fuente: Encuesta del proyecto. Cálculo de los autores

Aun cuando 47,5 % considera que su situación económica no es ni buena ni mala, 16,4 % la evalúa como mala o muy mala y 36,1 % la califica como buena o muy buena. Manifiestan que su situación financiera es media alta, principalmente porque tienen cómo abastecer todas sus necesidades, no les hace falta nada.

16. Orientación sobre el manejo adecuado del dinero

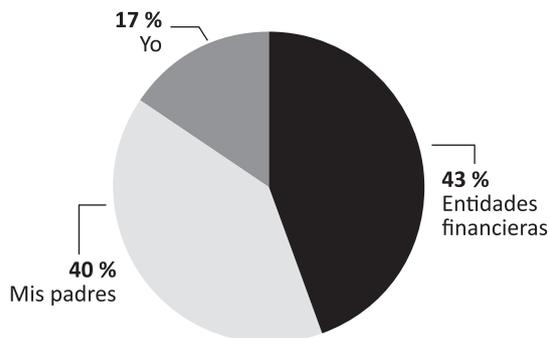


Figura 15. Orientación sobre el manejo adecuado del dinero

Fuente: Encuesta del proyecto. Cálculo de los autores

La mayor parte de los jóvenes, un 43 %, con-

sidera que las entidades financieras son las más preparadas para orientarlos en la toma de decisiones financieras, los padres con un 40 % y 17 % ellos mismos. Estos datos, están asociados al rango de edad y la condición de vivienda, ya que los más jóvenes que viven con sus padres los consideran como los más preparados para orientarlos, mientras que los más grandes, que viven de manera independiente, consideran a los bancos o a ellos mismos como los más preparados (ver Figura 15).

17. Conocimiento sobre educación financiera

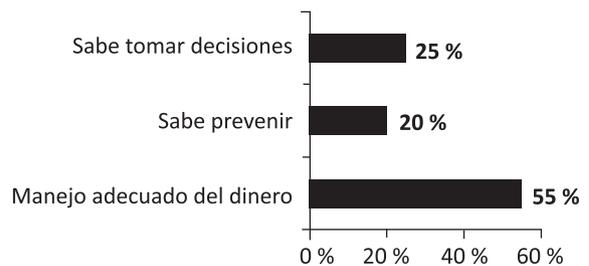


Figura 16. Concepto de educación financiera

Fuente: Encuesta del proyecto. Cálculo de los autores

Para los jóvenes entre 18 a 25 años, la educación financiera es un término relacionado con el manejo adecuado de su dinero, representado en un 55 %, con saber prevenir 20 % y con saber tomar decisiones 25 %.

Discusión

Para el año 2014 se llevó a cabo una encuesta para conocer la cultura financiera de la población joven en México, enfocada en las edades entre 15 a 29 años; los resultados arrojados fueron de gran preocupación puesto que la tendencia de cultura en temas financieros no es la mejor. Este proyecto de investigación se desarrolló

con la finalidad de conocer la cultura financiera en la ciudad de Santa Marta. El estudio fue aplicado a población entre los 18 a 25 años. La aplicación de la encuesta para el proyecto está basada en la ya realizada en México, por lo tanto, se pueden hacer las diversas comparaciones respecto a los temas concernientes a educación e inclusión financiera.

En los resultados obtenidos en la encuesta se observó:

- En el tema de toma de decisiones en el hogar, se observa que los padres son los encargados, luego se encuentra la toma de decisiones por sí mismos, luego le sigue el cónyuge; el porcentaje entre ambos países es significativo, para Santa Marta son: 63,53 %, 26,67 % y 4,7 % respectivamente, mientras que en México los datos fueron: 56 % los padres, 20 % ellos mismos y 19 % el cónyuge.
- En México, la mayoría de los jóvenes de la muestra no lleva ningún tipo de registro de su manejo financiero representado en un 54 %, solo el 22 % lo lleva. Por el contrario, en Santa Marta 52,15 % de los jóvenes encuestados dicen tener control de sus finanzas, mientras que los que no llevan registro de sus finanzas representan un 47,84 %.
- En la ciudad de Santa Marta suelen realizar sus compras por medio de pago efectivo, lo cual representa un 80,05 %, seguido por la tarjeta débito con el 12,15 %. Para México, se observa que el uso predominante de efectivo es el principal medio de pago con un porcentaje de 95 %. Sobresale que solo 2 % hace referencia a su tarjeta de débito y 1 % a su tarjeta de crédito.
- Respecto a las principales razones para solicitar un crédito en México el 42 % señala que lo hacen para solventar una emergencia y pagar otras deudas, 9 % lo solicitó para iniciar o mantener un negocio, 9 % para adquirir un automóvil y 6 % para la adquisición de bienes raíces. A diferencia de Santa Marta, se encuentra que un 33,9 % de la población solicitaría crédito para pagar sus estudios universitarios, el 23,6 % para solventar una emergencia y el 22,8 % lo haría para iniciar y/o mantener un negocio propio. Finalmente el 19,7 %, de los encuestados hace su solicitud de crédito para adquirir un bien raíz o un automóvil.
- El conocimiento sobre la entidad bancaria para ambos casos México y Santa Marta es del 100 %; saben cuál es la función del banco dentro de la sociedad.
- En México y Santa Marta tienen una imagen regular de los bancos, esto ocurre por la falta de información que tiene la comunidad frente a los productos y servicios ofrecidos por las entidades financieras.
- Más de la mitad de la población mexicana y samaria desean adquirir mayor información en temas de inversión y ahorro.
- Para adquirir información en temas financieros, en ambos casos toman como primera medida ir al banco y empaparse de los productos que estos ofrecen; se hace con el propósito de obtener certeza para consumir el producto apropiado a sus necesidades. Como segunda medida acuden a buscar información por medio de la Internet.
- En el ítem de quién está más preparado para orientar sobre el manejo del dinero, se evidencia que en el caso de Santa Marta, se considera en primer lugar a las entidades fi-

nancieras, segundo lugar los padres y en tercero ellos mismos. Por otro lado, en México ven a los padres como los más preparados para diversificar su dinero, luego ellos mismos y por último las entidades bancarias.

Conclusiones

La cultura financiera se ha consolidado en la población de manera significativa por medio de la publicidad mediática, la educación que reciben los jóvenes en el colegio, y por las interacciones diarias que sostienen los jóvenes. Esta creencia se debe a que las finanzas hacen parte de la toma de decisiones diarias, por lo tanto, ella sirve para ser asertivos en las inversiones, en los gastos, en la administración de los ingresos, entre otros.

El 25 % de los encuestados tiene inclusión financiera, es decir, accede a los servicios financieros, sea por medio de tarjetas o por adquirir algún tipo de crédito. Por lo anterior se puede afirmar que el 25 % de los jóvenes encuestados se encuentra bancarizados.

En cuanto a los costos financieros, se observa que la mitad de los encuestados tiene claro el concepto de interés y se fijan en ellos antes de la adquisición de un crédito; pero solo la mitad de ellos ha adquirido un préstamo, debido al valor que tienen que pagar por dichos créditos.

Los jóvenes encuestados presentan conocimientos financieros, que evidencian su educación al respecto. El 50 % lleva registro de lo que hace con el dinero que reciben. El 20 % usa tarjetas, sean débito o crédito. El 25 % ha adquirido un préstamo. El 90 % conoce por lo menos

un producto financiero. Para los encuestados la educación financiera les ayuda con el manejo adecuado de su dinero, con saber prevenir y con saber tomar decisiones.

Referencias bibliográficas

- Asobancaria (2010). Informe Financiero.
- Banamex (2014). *Cultura financiera de los jóvenes en México, síntesis de resultados*. México.
- Calderón, R., Carbajal, J. y Leiva, K. (2014). *Primera encuesta sobre cultura financiera en México*. México: Banamex-UNAM.
- CNMV (2013). *Plan de educación financiera 2013-2017*. España.
- Congreso de Colombia (2009). Ley 1328 sobre el cambio financiero. Bogotá: Diario Oficial.
- Fincomun (2015). *Concepto de cultura financiera*. Recuperado de: http://www.fincomun.com.mx/edu_fin/quees.html
- García, N., Grifoni, A., Lopez, J.C. and Mejia, D., (2013). "Financial Education in Latin America and the Caribbean: Rationale, Overview and Way Forward", OECD Working Papers on Finance, Insurance and Private Pensions, No. 33, OECD Publishing.
- Tafur, C. (2009). Bancarización: una aproximación al caso colombiano a la luz de América Latina. *Estud.gerenc.*, 25(110).
- UNICEF (2008). *Educación social y financiera para la infancia*.

ANEXO

Encuesta

Nota: Marque su respuesta con una X

Género: F M

Edad: _____ Estado civil: _____

Estrato: _____

Número de personas a cargo: _____

Ocupación: _____

Bachiller	
Técnico	
Tecnólogo	
Profesional	
Otro	

Estudios:

¿Cuál? _____

1. ¿Quién toma las decisiones financieras en casa?

Yo	
Mi papá	
Mi mamá	
Mi pareja	
Otro familiar que vive en el hogar	

Otro, ¿quién? _____

2. Fuente de ingreso

Mi empleo	
Mis padres	
Algún familiar	
Mi negocio propio	

Otro, ¿cuál? _____

3. ¿Acostumbra a llevar algún tipo de registro de tus finanzas?

Sí No

4. Si tu respuesta anterior es sí, di cuál y por qué

Ingresos	
Gastos	
Deudas	
Ahorro	
Presupuesto	

5. ¿Cuáles son las metas dentro de ocho años?

Finalizar mis estudios	
Comprar una casa	
Crear mi empresa	
Comprar un vehículo	

Otro, ¿cuál? _____

6. ¿Cuál es el medio de pago más frecuente para realizar tus compras? ¿Por qué?

Efectivo	
Tarjeta débito	
Tarjeta de crédito	
Cheque	

Otro, ¿cuál? _____

7. ¿A qué o a quién recurre cuando tienes gastos extraordinarios? ¿Por qué?

Mis ahorros personales	
Pido prestado a mis padres	
Uso la tarjeta de crédito	
Pido prestado a familiares	
Uso el pago diario	
Pido prestado a mis amigos	
Vendo algo	
Empeño algo	
Reduzco gastos	

Otro, ¿cuál? _____

8. ¿Qué haces con el dinero que te sobra?

Lo ahorro	
Lo tengo para alguna urgencia	
Me lo gasto en rumba	
Me lo gasto en ropa	
Me lo gasto en viaje	
Me lo gasto en salidas a comer	
Me lo gasto en paseos	

9. ¿Has pedido prestado a alguna entidad financiera?

Sí No

¿A cuál? _____

10. ¿Cuál tipo de créditos tienes actualmente?

Crédito educativo	
Vehículo	
Crédito hipotecario	
Tarjeta de crédito	
Ningún crédito	

Otro, ¿cuál? _____

11. Razones para solicitar un crédito

Solventar una emergencia	
Pagar otras deudas	
Iniciar y/o mantener un negocio	
Adquirir un automóvil	
Adquirir bien raíz	
Pagar mis estudios	

Otro, ¿cuál? _____

12. Al adquirir un producto financiero, ¿qué es importante para ti?

a) Documentación y requisitos necesarios para la adquisición del producto

b) Costos financieros (Tasa de interés)

c) Que cumpla las características para abastecer mi necesidad

d) Otro, ¿qué? _____

13. ¿Sabes cuál es la función de un banco? Escríbela

14. En una escala del 1 al 5 ¿qué imagen tienes de los bancos?

1. Muy mala

2. Mala

3. Regular

4. Buena

5. Muy buena

15. ¿Qué productos financieros conoces?

Cuentas de ahorro	
Tarjetas de crédito	
CDT	
Fiducuenta	
<i>Leasing- Factoring</i>	

Otros, ¿cuál? _____

16. ¿Con que frecuencia utilizas sus productos?

¿En qué lo utilizas?

Semanal	
Quincenal	
Mensual	
Semestral	
Otro	

17. ¿Quisieras saber qué otros productos financieros existen?

Sí No

18. ¿Sobre qué te gustaría saber más? ¿Por qué?

Ahorros	
Inversión	
Crédito	
Seguros	
Ninguno	

19. Si quieres saber sobre información de productos financieros ¿a quién acudes?

Voy al banco y pregunto	
Busco información por la WEB	
Pregunto a familiares	
Pregunto a mis amigos	
Por medio de anuncios de televisión	
Escuela o maestros	

20. ¿Para ti qué representa el dinero?

Poder	
Solvencia	
Independencia	
Seguridad	
Medio de cambio	
Otro	

21. ¿Cómo consideras que es su situación financiera en la escala del 1 al 5? ¿Por qué?

1. Muy mala
2. Mala
3. Regular
4. Buena
5. Muy buena

22. ¿Quién crees que está más preparado para orientarte sobre el manejo de tu dinero?

Yo	
Mis padres	
Bancos	
Mi escuela	
El Gobierno	

Otro, ¿Quién? _____

23. ¿Para ti qué es educación financiera?

El manejo de las cuencas hidrográficas compartidas

The management of shared river basins

Luis Eduardo Chávez
Escuela Superior de Guerra
lechp8@gmail.com

Cómo referenciar este artículo: Chávez, L.E. (2016). El manejo de las cuencas hidrográficas compartidas. *Verbum*, 11(11), 87-102.

Resumen

Aplicado al manejo de las cuencas compartidas de los ríos, en este artículo se busca analizar la administración y dificultades que hay en Colombia para el uso y protección de estos recursos que pueden pertenecer a dos regiones o países. Se identifican las diferentes situaciones complejas sobre los límites de los ríos en los tratados internacionales tomando en cuenta que el concepto de dominio fluvial está consagrado en la ley internacional. El concepto de cuenca incluye todos los temas en que se define el área geográfica, tales como lagunas, lagos, manantiales.

Palabras clave: Recursos hídricos, Dominio fluvial, Ley internacional, Área geográfica.

Abstract

Applied to the management of shared river basins in this paper it seeks to analyze the basin river, applied to the management of shared river basins, this paper seeks to analyze the administration and difficulties that exist in Colombia in order to use and protection of these sources which may belong two regions or countries. Different complex situations are identified about the limits of the rives in the international treaties taking in account that the concerto of fluvial domain is consecrated by international law. The basin's concept include all the themes which define a geographical area, like lagoon, lakes, springs.

Keywords: River sources, Fluvial domain, International law, Geographical area.

Recibido: Junio 12 de 2016

Aceptado: Septiembre 30 de 2016

En el Derecho Internacional Fluvial aparece el término Dominio como el derecho de un Estado a realizar el control, administración y explotación de la cuenca de la cual el Estado ejerce soberanía territorial (Brigada Fluvial de IM, 2008), esto es aplicable para cuencas que se encuentren inmersas dentro de un Estado; pues no tiene contradicción y es el Estado el que tiene esa jurisdicción, es quien impone las reglas para el manejo y regulación. Para el caso colombiano, se puede citar por ejemplo, el río Grande de la Magdalena, que cuenta con un ente constitucional creado específicamente para su cuidado y manejo, –no solo ambiental– sino para mejorar sus connotaciones económicas, de navegación, de logística e infraestructura para aumentar la explotación de su cuenca. En Colombia, tal vez por su importancia económica y sus abolengos históricos hace que sea la única cuenca con estas características, razón por la cual goza de un ente regulador de carácter nacional, pues en general las corporaciones ambientales en nuestro país son de carácter regional, y específicamente para la cuenca del Magdalena no existe una coordinación clara de los diferentes temas que se manejan a lo largo de su recorrido.

De tal forma que cuencas grandes e importantes como la de la Orinoquia (CorpoOrinoquia) o la Amazonia (CorpoAmazonia), o la del Norte de la misma (CDA), hacen parte de un gran conjunto territorial de control que trata de hacer cumplir las normas ambientales en sus territorios pues aunque la ley los faculta para ser autoridad y tener jurisdicción específica no tiene ni la cobertura, ni el control, ni los medios necesarios para cumplir efectivamente con este fin, que debe incluir también las aguas subte-

rráneas y sus usos, pues aunque se estén cumpliendo los principios que el Decreto 1768 de 1994,

Por el cual se desarrolla parcialmente el literal h) del artículo 116 en lo relacionado con el establecimiento, organización o reforma de las Corporaciones Autónomas Regionales y de las Corporaciones de régimen especial, creadas o transformadas por la Ley 99 de 1993, en cuanto a descentralización, planificación ambiental y territorialidad.

No se tiene en cuenta el área específica de la cuenca hidrográfica ya que no necesariamente esta última concuerda con la división administrativa territorial.

De acuerdo con el Dr. Guillermo J. Cano

el Derecho Fluvial Internacional nació y se desarrolló alrededor de la idea de ríos y no de las cuencas, quizá porque entonces el uso predominante, cuando no único, era la navegación. En ese periodo, algunos hasta limitaban la internacionalidad a la corriente principal, y no a los tributarios, sobre todo cuando estos escurrían íntegros por el territorio de un país para confluir a la corriente principal en un lugar en que esta era limítrofe” (Zevalia, 1979, p.16).

Es así como la declaración de Nueva York de 1958, la Asociación de Derecho Internacional (ILA, por sus siglas en inglés) adopta por primera vez el concepto de cuenca y de reparto equitativo y razonable de las aguas por parte de los estados ribereños, y en su Conferencia de Helsinki

de 1966 da a conocer las llamadas Reglas sobre el Uso de las Aguas de los Ríos Internacionales (Iza Alejandro, 2009, p.13).

Es importante tener en cuenta que sobre “las 263 cuencas hídricas internacionales dos o más países que representan 60 % del agua dulce y 40 % de la población (García García Antonino, 2009, p.132), existen unos 200 tratados internacionales con distintos alcances” (Institut, 2003, p.11). “En lo que hace referencia a otros recursos naturales compartidos, el número de acuerdos es menor, si bien resulta cada vez más notoria la necesidad de regulación internacional en el ámbito bi o plurilateral, regional y universal” (Iza Alejandro, 2009, p.15).

En cuanto a las aguas dulces transfronterizas, ellas abarcan el 45 % de la masa terrestre del mundo, conectando dos o más países en cuanto a recursos hídricos sobre (superficiales) y bajo (agua subterránea) la superficie de la tierra (GWP/IMBO, 2012, p.12). Este tipo de gestión de los recursos enfrenta innumerables retos los cuales deben ser manejados en un conjunto de complejidades propias del lugar geográfico de ubicación, la población existente y las necesidades e intereses que los Estados necesiten. En este sentido, la gestión de recursos hídricos GIRH tiene algunas diferencias en la aplicación dependiendo si es internacional o nacional y tiene algunos aspectos de relevancia como:

- La soberanía estatal influye en la dinámica de la GIRH transfronteriza en dimensiones importantes que la distinguen de la GIRH en contextos nacionales;
- La gestión de los recursos hídricos, por lo general, responde a marcos nacionales de

políticas nacionales legales e institucionales, establecidos *a priori* sin coordinación ni coherencia entre los países en sus relaciones sobre aguas internacionales compartidas;

- Los intereses y los objetivos para el uso del agua están relacionados con los objetivos nacionales de desarrollo y de seguridad, y pueden diferir de una nación a otra;
- La proporción del país afectado por la cuenca transfronteriza puede, en algunos casos, tener un efecto en su participación y en la voluntad para establecer una colaboración transfronteriza. Si un país se ve afectado por una cuenca hidrográfica en una pequeña parte de su territorio, su participación no será tan fuerte como si una gran parte de su territorio estuviera involucrada;
- Los conflictos sobre la asignación de recursos hídricos y la distribución del beneficio son más complejos y más difíciles de manejar a través de las fronteras internacionales en donde la política internacional y los conflictos históricos o actuales (relacionados o no con el agua) entran en juego;
- El intercambio de información y de datos sobre agua, que puede ser ya un problema entre diferentes servicios dentro de un mismo Estado, es a menudo más difícil entre los Estados que comparten una cuenca;
- En cuanto a las relaciones entre el agua, la gente y el territorio, los problemas que enfrentan dos países vecinos dependientes de un único recurso son los mismos, pero en diferente grado del que enfrentan dos parcelas o dos comunidades locales vecinas que comparten el agua (GWP/IMBO, 2012, p.12).

Y concretando con el nivel nacional, la com-

plejidad de regiones, la norma nacional, la elección de representantes como administradores del recurso que para el caso de Colombia son las Corporaciones Autónomas, la influencia político-administrativa de entes regionales y el Poder Legislativo, son todos aspectos que elevan la complejidad y desarticulan la administración del recurso hídrico.

Sabemos pues, que ninguna norma internacional en materia de aguas compartidas busca el conflicto, por el contrario quiere la cooperación, a sabiendas de que el papel del derecho no consiste solamente en aprovechar normas de comportamiento y medir *–ex post–* la legalidad del mismo, sino sobre todo facilitar y acompañar la cooperación. Por tal razón, los principios generales del derecho internacional de aguas facilitan los compromisos entre los distintos intereses en competición y la cooperación entre estados; así mismo, los tratados y acuerdos hacen concretos los principios generales con respecto a ríos, lagos y acuíferos específicos, poniendo a disposición de las partes mecanismos ya sea para prevenir los conflictos, como para solucionar las controversias.

Sobre estas, se ciernen varios peligros potenciales; sin embargo son tres los que tienen mayor importancia:

- Primero, su “internacionalización” a causa de la creación de nuevos Estados independientes
- Segundo, el desarrollo de proyectos unilaterales donde no existen acuerdos jurídicos bilaterales ni estructuras de negociación.
- Tercero, la existencia de un clima de hostilidad general por cuestiones que no están directamente relacionadas con el agua.

En la doctrina del derecho fluvial, se continúa discutiendo “sobre los límites o alcances y sobre el deber de protección del medioambiente de las cuencas hidrográficas, y si este derecho está dado por la utilización equitativa y razonable o por el deber de evitar daños o por ambos casos” (Iza Alejandro, 2009, p.29).

La Convención de Nueva York¹, que no está en vigor

muestra una tendencia internacional hacia la incorporación de valores ambientales en el manejo de las cuencas transfronterizas. Lo mismo puede decirse respecto del Convenio de Helsinki² el cual, aunque no es global, tiene aplicación en un gran número de países. Prueba de esta tendencia son los intentos de una organización como la ILA en formular reglas que receptan conceptos ambientales en el manejo de las cuencas hidrográficas, en particular, la noción de caudales adecuados o mínimos (Iza Alejandro, 2009, p.15).

En la Convención de Nueva York se tienen presentes principios que son válidos para los aprovechamientos de otros recursos naturales compartidos.

Probablemente hubiese resultado útil que, siguiendo las sugerencias de Rosenstock, la CDI, se ocupara también, juntamente con el tema de los recursos naturales compartidos, de los “principios generales del derecho ambiental,” para precisar cuáles de esos habrían de ser propios a la regulación de los recursos naturales compartidos y, aún más, a cada uno de los sub-tipos de tales recursos (Zlata, 2016, p.105).

No ocurre lo mismo con otros recursos de la cuenca hidrográfica como los energéticos, pesqueros o el uso y manejo de aguas subterráneas. El cauce del río, por ejemplo, puede ser dividido físicamente y cada Estado-parte de la cuenca, ejerce soberanía en forma parcializada sobre la porción de cauce que atraviesa su territorio.

Existen principios de Derecho internacional, que traen facultades y deberes a los Estados-parte de una cuenca respecto de aquellos con los cuales se comparten. Los primeros son aquellos que tienen solo una parte de la cuenca, definen solo en su territorio su administración. Un buen ejemplo para nuestro caso es el río Arauca, podría decirse que existe una compartimentación de las administraciones de lado y lado del río.

Los segundos son los ríos que tiene parte de su cuenca en un solo Estado y en su trayecto se comparte con otros Estados. Un buen caso es el río Putumayo cuando entra sobre el departamento del Amazonas, o cuando nace; otro caso es el del río Grande (Estados Unidos y México), o el del Tratado de Itaipú (Brasil y Paraguay). Estos principios son los que autorizan a imponer ciertos deberes respecto de la utilización de otros elementos de la cuenca distintos del agua sobre los cuales los Estados ejercen soberanía. Entre estos principios tenemos por ejemplo el de abuso del derecho, el de buena fe y el de cooperación.

Iza nos dice que

cuenca compartida es el calificativo más apro-

piado para caracterizar una cuenca hidrográfica cuando ella se extiende sobre dos o más Estados, toda vez que la cuenca hidrográfica compartida es, en sí y desde el punto de vista jurídico, un recurso natural compartido como los son ciertos bosques, las especies migratorias, las masas de aire, las ondas radioeléctricas o los yacimientos petrolíferos y de gas que atraviesan las fronteras de los Estados (Iza, 2008).

La discusión en torno a qué es lo que se comparte

si el curso del río principal, sus tributarios, el agua a todos los demás recursos naturales que están ubicados dentro del área geográfica determinada por la cuenca es inherente al concepto de cuenca hidrográfica, tal como fue definida. La cuenca incluye otros recursos distintos del río y que son conexos a él (Iza Alejandro, 2009, p.130).

El agua es, por su misma naturaleza, indivisible. Así como a nivel nacional un Estado ejerce el dominio sobre las aguas que nacen y mueren dentro de su territorio, los Estados que comparten un río ejercen un condominio sobre sus aguas, el cual se fundamenta en la indivisión natural de las aguas, deriva en una soberanía compartida. Esta situación se vislumbra claramente en las cuencas antes mencionadas. Este es el caso del río Orinoco, que nace y muere en territorio venezolano aunque una gran parte de su curso es compartido con Colombia.

En esta intención de corresponsabilidad no se comprometen los límites, en cambio los Es-

tados-parte pueden acordar una administración y manejo responsable y para ello establecer un organismo o institución seria y con autoridad sobre toda la cuenca, permitiendo a los Estados una mejor gestión y optimización del recurso, pues amplía su cobertura y cumple con el fin de conservar de mejor forma la cuenca además de incluir nuevos aliados en este ejercicio.

La costumbre Internacional ha hecho que la navegación sobresalga a las otras formas de explotación del caudal de una cuenca. Así las cosas, por ejemplo el Orinoco, está regulado para la navegación en el tratado de límites con la República Bolivariana de Venezuela, y solo por los lugares donde se encuentra como río limítrofe, afectando a las poblaciones colombianas que pueden tener acceso al mar para tener una mejora económica de estos pueblos. Sin los caudales aguas arriba no existiría la navegación aguas abajo.

Además de la problemática expuesta, existe la de la administración de la cuenca como un todo, pues de nada sirve tener una dura, exigible y eficiente regulación en materia de pesca y exacción de recursos pesqueros en Colombia, si a escasos metros, al frente, se pesca de forma indiscriminada especies, o con métodos poco ecológicos o amigables. Si no se regulan las vedas al mismo tiempo, no se obtiene el efecto esperado que para el caso es el cuidado de la especie que está en peligro de extinción.

Es importante determinar cómo se pueden utilizar los recursos hídricos que la cuenca como tal trae consigo, cuáles son las condiciones para el uso en acueductos, cómo deben ser los verti-

mientos y manejo de las aguas, y otros usos del agua que tiene la cuenca con grandes potenciales. Al respecto el acta de declaración sobre el trabajo cumplido por las Comisiones Nacionales de Asuntos Fronterizos Colombo-Venezolanos, en el punto 25 manifiesta “Suscribir un Acta de Entendimiento, mediante la cual se designa una Comisión Técnica Binacional que se encargará del proyecto de generación de energía eléctrica y navegación del río Orinoco en el área de los raudales de Atures y Maipures” (trabajo), o la simple explotación turística facilitando de lado y lado para la admiración de la belleza natural que encierra la gran cuenca; sin embargo no se ha desarrollado este punto ni otro alguno de coordinación en la cuenca ya sea de infraestructura o de cuidado ambiental ni de coordinación entre autoridades.

La existencia de tratados binacionales entre Colombia y Venezuela da pocos resultados tangibles, así por ejemplo la concreción de declaraciones conjuntas de ambas partes, como la de San Pedro Alejandrino que busca establecer aspectos de coordinación de estrategias y programas instrumentales para la conservación y el aprovechamiento integral de los recursos hídricos ubicados en las cuencas hidrográficas de interés común ha sido desarrollado en forma parcial, por razones políticas. En otro aspecto, el punto 26 de la Declaración de Ureña, que trata de “Formalizar y poner en práctica el Plan Bilateral de Contingencia contra la contaminación del medio marino y costero, ríos, lagos y otros cuerpos de agua por derrames de hidrocarburos” tuvo un desarrollo en el Decreto 321 de 1999, Plan Nacional de Contingencia contra Derrames de Hidrocarburos, pero de aplicación

solo en Colombia faltando reglar la coordinación con Venezuela. Mucho menos existe coherencia y coordinación en materia de formulación de planes de manejo ambiental, reglamentación de artes de pesca o vedas, y por qué no, la definición regional de la cuenca, así como los aportes que cada Estado debe dar para el sostenimiento del ente administrativo que tendría su administración, las relaciones y responsabilidades de las partes y sus coordinaciones para ser efectivos en toda la cuenca, pues no se ha concretado organismo alguno para el manejo de las cuencas hídricas internacionales y sus recursos. La forma de hacer cumplir la norma a los nacionales de cada lado, la definición de la autoridad que actúe coercitivamente ante los nacionales de cada lado, pues no tiene un límite como el geográfico igual al determinado por los Estados en sus tratados, aunado a la complejidad que se maneja con la población indígena, para lo cual esta es una simbiosis que involucra un todo geográfico. Esto en concordancia al principio geopolítico de que las montañas separan y los ríos unen, por su función natural de comunicación, pues aunque constituyen una barrera natural, siempre tratan de unir los habitantes de las orillas opuestas formando una sola entidad (Echeverry, 1983, p.66).

El problema se agrava cuando no solamente se regula de forma desigual a todos los pobladores ribereños sino que existen diversas normas que facilitan que a un lado una conducta sea legal y al otro lado sea ilegal un determinado comportamiento, teniendo esta autoridad una incongruencia técnica pues para un lado puede estar estudiado un tema de una forma que no es entendible al otro lado del río. ¿Cómo se soluciona esta problemática?, ¿qué elementos

no fueron tenidos en cuenta para tomar estas decisiones que afecta la cuenca como tal?, ¿qué información no se comparte por parte de los entes regionales ambientales para que cambie una u otra disposición?

Para dar respuesta a todas estas inquietudes debe existir un organismo supranacional que para estos casos específicos no solo regule el tema de la navegación, sino que tenga suficientes elementos coercitivos y fiscales para organizar a lado y lado de la cuenca todos los aspectos referentes a la navegación y las otras actividades en las que se utiliza el recurso hídrico y los aspectos que se dan en él, como el recurso energético o minero; tal vez estas últimas más relevantes que la misma navegación y su infraestructura, que en principio regulaba y dinamizaba la economía pues la generación de fuentes de energía limpias, el control ambiental y la producción de oxígeno son actividades cada vez más relevantes ante la comunidad internacional, limitar de esta forma las pretensiones externas como por ejemplo la de declarar la Amazonia como Patrimonio de la Humanidad. Al respecto Pascal Lamy, excomisario del Comercio de la Unión Europea y director de la Organización Mundial del Comercio, aseguró “que por el gran interés internacional en la región amazónica sus bosques tropicales deberían establecerse como un ‘bien público mundial’ para que la comunidad internacional los pueda administrar en forma colectiva” (Foro Económico y Ambiental, 2006, p.1).

La administración bilateral y cohesionada, obligaría a que todos los participantes regularan normas concordantes en materias comunes sir-

viendo de apoyo y generación económica como un todo. Además se fortalecería una posición internacional en cuanto al manejo de las cuencas no únicas sino compartidas, alcanzando un desarrollo responsable y amigable, pero además tendría un mando y control único y coordinado. En las propuestas relacionadas a la internacionalización del área, se utiliza el argumento de que la Amazonia, por su alegada importancia para el medioambiente global, debería ser considerada un “patrimonio común de la humanidad”. Esta idea representaría, obviamente, un cuestionamiento aceptable de las soberanías nacionales de los Estados amazónicos.

La otra pregunta es, ¿cómo se ha desarrollado esta temática a nivel nacional? Para esto tenemos que remitirnos primero a algunas definiciones.

Geográficamente nuestro país se encuentra dividido en las vertientes del Atlántico, Pacífico, Orinoco, Amazonas y Catatumbo, enmarcando así las diferentes cuencas hidrográficas (Lescavalera, 2016).

Ahora bien Concepto Contemporáneo de Cuenca Hidrográfica Internacional tiene dos acepciones:

Según las Reglas de Helsinki de 1966 la define como “zona geográfica que se extiende por el territorio de dos o más Estados determinada por una línea divisoria de un sistema hidrográfico de aguas superficiales y freáticas que fluyen hacia una salida común” (Art. 2 ILA).

Por otro lado la Convención de Nueva York,

sobre el derecho de los cursos de agua para fines distintos a la navegación la define como “un sistema de aguas superficiales y subterráneas que en virtud de su relación física, constituye un conjunto unitario y normalmente fluye a una desembocadura común, cuyas partes se encuentran en Estados distintos” (Art. 2 1997, Convención de Nueva York, 1977).

Queda claro que las cuencas hidrográficas internacionales son un sistema hídrico, que en virtud a su ubicación geográfica bañan dos o más Estados, constituyéndose en un solo conjunto y por esta razón encierra elementos sociales y políticos de interdependencia, pues sus características traspasan las fronteras y unen los pueblos lo que obliga a que las partes quieran poner unas reglas mínimas para la conservación y administración de esa cuenca.



Para nuestro caso en relación al tema, específicamente con la República Bolivariana de Venezuela el antecedente más importante es el Acta de San Pedro Alejandrino, suscrito entre Carlos Andrés Pérez y Virgilio Barco Vargas el 06 de marzo de 1990. En ella se reconoció la conveniencia de establecer unas “estrategias y programas instrumentales para la conservación y el aprovechamiento integral de los recursos hídricos ubicados en las cuencas hidrográficas de interés común, en armonía con los planes de desarrollo y los programas fronterizos de ambos países” (Minambiente, 2016).

Se establecieron tres normas de procedimiento para adelantar las negociaciones para la conservación y gestión de las cuencas comunes: 1) Designar una comisión mixta encargada del estudio de los tratados y acuerdos suscritos por los dos gobiernos, con el fin de actualizarlos y hacerlos operativos. 2) Asignar a dicha comisión la responsabilidad de velar por la aplicación del acuerdo para la formulación del Plan de Conservación y aprovechamiento integral de los recursos hídricos de la cuenca del río Catatumbo, ya que este se tomará como piloto; tanto sus experiencias como resultados servirán para aplicarlos en otras cuencas internacionales, fundamentalmente en las cuencas de los ríos Arauca y Carraipía-Paraguachón. 3) Responsabilizar a cada país de la ejecución de los proyectos en sus respectivos territorios. En caso de proyectos conjuntos, deberán realizarlos con la inspección de los expertos de común acuerdo (Minambiente, 2016).

Con el fin de desarrollar esta temática las partes acuerdan como principios rectores los siguientes:

1. “Para lograr el desarrollo integral de los respectivos territorios y un mayor bienestar de sus pobladores en el ordenamiento, conservación y gestión de las cuencas hidrográficas internacionales se deberá mantener el equilibrio entre el crecimiento económico y la preservación del medioambiente.
2. El uso y aprovechamiento exclusivo de los recursos naturales en sus respectivos territorios es derecho inherente a la soberanía de cada Estado y su ejercicio no tendrá otras restricciones que las que resulten del Derecho Internacional.
3. Teniendo presente la importancia y multiplicidad de los efectos que los ríos fronterizos internacionales pueden alcanzar en el proceso de desarrollo económico y social, Colombia y Venezuela realizarán esfuerzos destinados a la utilización racional de los recursos hidráulicos.
4. Cada Estado tiene derecho a una participación razonable y equitativa en el uso de las aguas de las cuencas internacionales. Dicha participación se determinará a la luz de los factores pertinentes tales como la geografía, la hidrología, el uso actual y potencial de los suelos y las condiciones demográficas, económicas y sociales de las poblaciones relacionadas con la respectiva cuenca” (Minambiente, 2016).

En otro estadio, el Tratado de Cooperación Amazónica en referencia a los recursos hídricos establece que el objetivo es apoyar la construcción y difusión de un marco de referencia para la gestión eficiente, integrada e integral de los recursos hídricos, para promover un mayor acceso de la población al recurso agua, a sus servicios, especialmente al saneamiento como medida

que contribuya a mejorar la calidad de vida de las poblaciones amazónicas OTCA (2016) donde se infiere que busca en gran medida el acceso y distribución del recurso mas no en la administración. Por otro lado, en el tema infraestructura y transporte tiene el objetivo de propiciar procesos de diálogo para analizar los impactos de la incorporación de las regiones amazónicas a los sistemas económicos nacionales (productivos y no productivos) a través de la conectividad vial y fluvial y de las tecnologías de la información en

armonía con la preservación de los ecosistemas y paisajes y los servicios ambientales asociados, coordinando, en lo posible, las actividades con el Consejo Suramericano de Infraestructura de la UNASUR (OTCA, 2016) sin existir un acuerdo que involucre el ejercicio de la autoridad por parte de los países amazónicos.

Ahora bien, Colombia cuenta con aproximadamente 2041 kilómetros lineales (Tabla 1) de extensión en ríos fronterizos y las cuencas que

Tabla 1. Identificación y extensión de los ríos fronterizos de Colombia

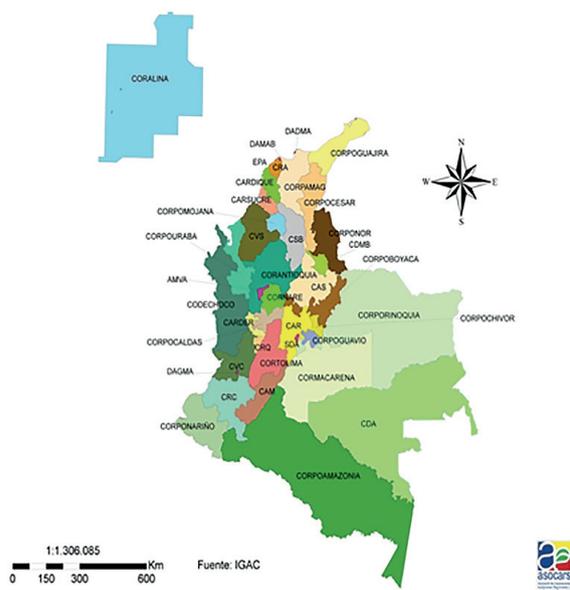
	RÍO	DPTO.	FRONTERA	TOTAL KMS NAVEGABLES	TOTAL LONGITUD KMS	TOTAL KMS FRONTERIZOS
1	MATAJE	NARIÑO	ECUADOR		36	28
2	SAN JUAN	NARIÑO	ECUADOR	350	410	20
3	PAN	NARIÑO	ECUADOR		25	26
4	CHINGUAN	NARIÑO	ECUADOR		25	3
5	SAN MIGUEL	PUTUMAYO	ECUADOR		230	70
6	PUTUMAYO	PUTUMAYO	ECUADOR-PERÚ	1600	1717	190
7	AMAZONAS	AMAZONAS	PERÚ	5642	7135	94
8	ATACUARÍ	AMAZONAS	PERÚ		50	10
9	APAPORIS	AMAZONAS	BRASIL		260	25
10	CAQUETÁ	AMAZONAS	BRASIL	1200	1350	20
11	TARAIRA	VAUPÉS	BRASIL		180	170
12	ISANA	GUAINÍA	BRASIL		110	40
13	NEGRO	GUAINÍA	VENEZUELA		90	75
14	GUAINÍA	GUAINÍA	VENEZUELA		310	130
15	ATABAPO	GUAINÍA	VENEZUELA		140	120
16	ORINOCO	VICHADA	VENEZUELA	6655	8796	285
17	META	VICHADA	VENEZUELA	850	885	290
18	ARAUCA	ARAUCA	VENEZUELA	296	440	235
19	OIRA	N. SANTANDER	VENEZUELA		25	25
20	TÁCHIRA	N. SANTANDER	VENEZUELA		65	60
21	GUARAMITO	N. SANTANDER	VENEZUELA		30	30
22	DE ORO	N. SANTANDER	VENEZUELA		45	30
23	TOMÁS	N. SANTANDER	VENEZUELA		30	15
24	ANTRAI BOKI	N. SANTANDER	VENEZUELA		60	50
	TOTAL			16593	22444	2041

Fuente: Elaboración propia

comparte con otros países, tienen problemas de control en ambos lados de la frontera; el río sirve además como frontera fluvial, las cuales deben ser tratadas como prioridad estatal para la conservación, explotación y protección de los recursos allí inmersos, conociendo que esta extensión lineal crece cuando se mira el río como parte de la extensión de la cuenca. Sin embargo, y aunque existen tratados como el de Cooperación Amazónica que busca una integración, el manejo de los recursos hídricos en forma común no existe y perjudica la sostenibilidad de la cuenca, al no tener parámetros comunes de control.

En Colombia, como claramente se observa en el Mapa 2, los entes jurídicos encargados de mantener esta responsabilidad son las Corporaciones Autónomas Regionales, las cuales enfatizan su jurisdicción más en áreas administrativas políticas que en la división natural de las cuencas y microcuencas, rompiendo muchas veces la conexión que tiene el recurso hídrico.

Mapa 2. Corporaciones Autónomas Regionales y de Desarrollo Sostenible

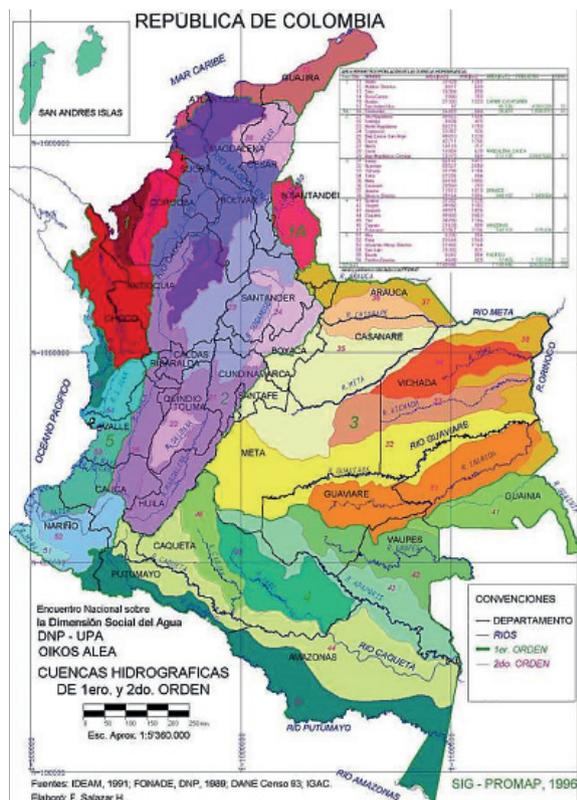


Mapa de Asocars (Asociación de Corporaciones Autónomas Regionales)

Estas organizaciones regionales cuya obligación legal es la de garantizar la restauración, protección y conservación del patrimonio natural, está en cabeza del Ministerio del Ambiente, Vivienda y Desarrollo Territorial, además de Cor-magdalena específicamente para el río Magdalena, donde confluyen 18 departamentos y 726 municipios involucrados en su cuenca (Chavez, 2015), que hace más compleja la administración del río madre; pero además hay corporaciones autónomas regionales de carácter regional y local. Son la primera autoridad ambiental en la región, de carácter público, integrados por entidades territoriales, que por sus características constituyen geográficamente un ecosistema o conforman una unidad geopolítica, biogeográfica o hidrogeográfica (Decreto, 1994, p.1), y esta serie de elementos para dividir la jurisdicción de las corporaciones al no ser uniforme afecta el cuidado de las cuencas.

El Decreto 1729 del 6 de agosto de 2002 asigna a las CAR y a las Comisiones Conjuntas (en cuencas compartidas) la responsabilidad de elaborar Planes de ordenación y manejo de cuencas hidrográficas, POMCH, con el fin principal de atender necesidades de prevención, protección, restauración y conservación de los recursos naturales, especialmente del recurso hídrico con sustento en estudios de oferta y demanda. Sin embargo no se muestran específicamente cuáles son las cuencas compartidas entre los diferentes entes ambientales, ni la forma como se administran y para la división territorial tampoco se tiene en cuenta el impacto que puede tener esta división en las microcuencas (Mapa 2).

Mapa 3. República de Colombia



Fuente: Ideam

Ahora bien, se ha establecido por parte del gobierno nacional, el Plan de ordenación y manejo de la cuenca hidrográfica (POMCA), el cual es un aporte de las instituciones ambientales al ordenamiento territorial del país. Este instrumento busca realizar la planeación del uso coordinado del suelo, de las aguas, de la flora y la fauna y el manejo de la cuenca, buscando mantener el equilibrio entre el aprovechamiento social y económico de tales recursos y la conservación de la estructura ecológica principal o de soporte de la cuenca y particularmente del recurso hídrico.

En este plan, las cuencas se ordenan para la planificación del uso y manejo sostenible de los recursos naturales renovables; para mantener el equilibrio entre el aprovechamiento social y económico de los recursos; para la conserva-

ción de la estructura físico-biótica de la cuenca y de sus recursos, y para planificar programas y proyectos, tendientes a la conservación, protección, restauración y prevención del deterioro de la cuenca (Minambiente, 2010).

En concordancia con lo anterior, se ha establecido la Política Nacional para la Gestión Integral del Recurso Hídrico, la cual se estableció con un horizonte de 12 años (2010- 2022) y para su desarrollo tipificó ocho principios y seis objetivos específicos. Con el fin de alcanzar dichos propósitos se han definido estrategias en cada uno de ellos y directrices o líneas de acción estratégicas que definen el rumbo hacia donde deben apuntar las acciones que desarrollen cada una de las instituciones y de los usuarios que intervienen en la gestión integral del recurso hídrico, en la formulación de la política, elaborando un documento de diagnóstico que establece la base técnica donde se soporta y que refleja en detalle el estado actual del recurso hídrico en el país (Minambiente, 2010).

Esta política fue proyectada como el instrumento que direcciona la gestión integral del recurso, incluyendo las aguas subterráneas; establece los objetivos y estrategias del país para el uso y aprovechamiento eficiente del agua, el manejo del recurso por parte de autoridades y usuarios, los objetivos para la prevención de la contaminación hídrica considerando la armonización de los aspectos sociales, económicos y ambientales, y el desarrollo de los respectivos instrumentos económicos y normativos (Minambiente, 2010, p.82).

Los objetivos estratégicos de esta política son los siguientes:

- OFERTA: Conservar los ecosistemas y los procesos hidrológicos de los que depende la oferta de agua para el país.
- DEMANDA: Caracterizar, cuantificar y optimizar la demanda de agua en el país.
- CALIDAD: Mejorar la calidad y minimizar la contaminación del recurso hídrico.
- RIESGO: Desarrollar la gestión integral de los riesgos asociados a la oferta y disponibilidad del agua.
- FORTALECIMIENTO INSTITUCIONAL: Generar las condiciones para el fortalecimiento institucional en la gestión integral del recurso hídrico.
- GOBERNABILIDAD: Consolidar y fortalecer la gobernabilidad para la gestión integral del recurso hídrico (Minambiente, 2010, p.83).

Sin embargo, a pesar de tener unos elementos reguladores, son realmente pobres los esfuerzos que en cuanto a la administración de la cuenca se tienen, considerando además que existen muchas autoridades que requieren unificar sus prácticas, pues no concuerdan en su accionar. Por ejemplo en materia de vedas cuyo responsable es la Autoridad Nacional de Pesca, o actividades como el trasiego de combustible que sobre el río Magdalena tiene regulación diferente: en los primeros 27 kilómetros se aplica el MARPOL³ por ser la DIMAR quien ejerce el control de esta actividad, y después de esta distancia no se aplica por ser CORMAGDALENA la responsable, y en los demás ríos del país, el Ministerio de Transporte.

Al enumerar la cantidad de autoridades que se encuentran con jurisdicción y competencia en el ambiente fluvial, solo por enumerar algunas,

se tienen: el Ministerio de Medio Ambiente, el Ministerio de Transporte y todas sus instituciones, el Ministerio de Defensa-Armada Nacional, y el Ministerio de Relaciones Exteriores, las CAR, la Autoridad Nacional de Pesca y Cormagdalena. Además están las Alcaldías, que con sus planes de ordenamiento territorial pueden impactar el recurso hídrico y su administración; es así que con tanta autoridad, no existe una real articulación gubernamental, lo que dificulta el ejercicio del control de los recursos existentes en la cuenca.

Por otro lado, y siendo transversal a estas autoridades, existe la Autoridad de Gestión de Riesgo la cual busca prevenir sucesos cuando ocurre un siniestro; la actividad preventiva no está contemplada de buena forma con los planes de ordenamiento territorial. Esta complejidad en número de autoridades y jurisdicciones no permite el cuidado de las cuencas en forma efectiva, pues existe cobertura limitada y falta de medios que permitan el control, elementos que impactan en la eficiencia, lo que obliga a pensar en cómo coordinar la vigilancia con medidas que permitan alinearse en diferentes áreas geográficas donde la cuenca es el elemento transversal y es a quien se debe cuidar.

La comparación de los mapas (1 y 2) de las microcuencas fluviales y de las jurisdicciones de las Corporaciones Autónomas Regionales en Colombia muestra una radiografía donde no se tiene en cuenta la hidrogeografía, causando deficiencias al sistema hídrico. Además, como se ha dicho, la forma de escogencia de los directores de los organismos regionales de control ambiental se rige por votaciones donde de acuerdo

a la norma; alcaldes y gobernadores tienen influencia en la elección, pudiendo también tener una influencia política en la escogencia y por ende participación burocrática.

Por todo lo anterior si no existe un solo ente cohesionador para implementar el manejo de cuencas compartidas de forma efectiva se deben tener en cuenta las actividades a desarrollar en ella, ya sea pesca, agricultura, hidratación humana, energía, transporte, comercio, entre otros, identificar las diferentes autoridades que manejan estas actividades y una vez establecidas definir claramente jurisdicciones y articulaciones, para eliminar riesgos en competencias y alinear sus necesidades institucionales para poder administrar la cuenca con lineamientos transversales en la que todas las autoridades coadyuven en su control.

Conclusiones

Las normas sobre cuencas compartidas, a pesar de existir a nivel nacional no se están aplicando en la administración hidrográfica, y el andamiaje existente carece de coordinación inter institucional y no es efectivo.

A pesar de existir un tratado de cuencas binacionales con Venezuela, el tema no ha sido coordinado efectivamente entre las diferentes autoridades responsables, incrementando riesgos en los diferentes ámbitos de todos los ríos internacionales que se tienen en la zona limítrofe entre los dos países.

En el Tratado de Cooperación Amazónica no se encuentran elementos de organización sobre

la cuenca del río de su nombre, existen puntos específicos sobre acceso, aprovechamiento, infraestructura y coordinación para el desarrollo de estos objetivos referentes al recurso hídrico pero no hay elementos de administración.

No obstante Colombia cuenta con más de 2000 km de ríos fronterizos, el país no ha desarrollado una política integral para cuidar los recursos binacionales o multinacionales de las diferentes cuencas, razón por la cual se debe emprender una acción diplomática al respecto.

Las autoridades ambientales en Colombia pocas veces tienen en cuenta las cuencas hídricas o las microcuencas para realizar las divisiones administrativas de las jurisdicciones, existiendo otros elementos determinantes en la jurisdicción que no son acordes a la natural formación de la cuenca, razón por lo que muchas cuencas de estas se encuentran cercenadas, ya que tampoco se tiene una agremiación por vertientes.

Desde el punto de vista operativo, no existe coordinación ni comunicación entre las diferentes autoridades de las temáticas como transporte, pesca, industria, administraciones locales de ambiente que permitan un trabajo alineado y coherente pues sus temáticas aunque en principio podrían verse ajenas todas convergen en la cuenca.

La comunidad hídrica que tiene intereses en las cuencas de carácter transfronterizo, y que incluye todas las partes interesadas, debería articular una visión compartida para el desarrollo y la gestión de los recursos hídricos transfron-

terizos, a través de un rango de escalas que se interconecten y proporcionen la base para un plan de desarrollo y de gestión a mediano y largo plazo.

Notas

1. Convención sobre el derecho de los usos de los cursos de aguas internacionales para fines distintos de la navegación, 21 de mayo de 1997.
2. Helsinki, C. (17 de marzo de 1992). Convenio sobre la Protección y utilización de los cursos de agua transfronterizos y de los lagos internacionales. Helsinki.
3. El Convenio internacional para prevenir la contaminación por los buques MARPOL es el principal instrumento internacional que versa sobre la prevención de la contaminación del medio marino por los buques a causa de factores de funcionamiento o accidentales.

Referencias bibliográficas

- Ministerio de Medio Ambiente (2010). *Política Nacional para la gestión integral del recurso hídrico*. Bogotá: Oficina de negociación Internacional "cuencas hidrográficas".
- Aula Ilescuravalera, T. R. (s.f.). *Aula Ilescuravalera*. Recuperado el 2016, de Aula Ilescuravalera.
- Chavez, L. (2015). The threats and challenges in navigating the Magdalena river. *Smart Rivers Conference, 2015*, 75.
- Decreto (1768, 1994). Por el cual se desarrolla parcialmente el literal h) del artículo 116 en lo relacionado con él. Bogotá, Colombia.
- Echeverry, D. G. (1983). *Geopolítica Antropológica y áreas de tensión mundial*. Bogotá: Fuerzas Militares.
- Foro Económico y Ambiental (2006). *Economía y derecho ambiental*. Bogotá.
- García García Antonino, K. M. (2009). <https://www.colef.mx/fronteranorte/wp-content/uploads/2013/10/5-f45.pdf>. Obtenido de Las cuencas compartidas entre México, Guatemala: www.colef.mx
- GWP/IMBO (2012). *Manual para la gestión integrada de los recursos hídricos de las cuencas transfronterizas de ríos, lagos y acuíferos*. París: Red Internacional de Organismos de Cuenca (RIOCI) y la Asociación Mundial para el Agua (GWP).
- Helsinki, C. (17 de marzo de 1992). *Convenio sobre la protección y utilización de los cursos de agua transfronterizos y de los lagos internacionales*. Helsinki.
- I.M., B. F. (2008). *Boletín Técnico Fluvial*. Brigada Fluvial de I.M, Edición 4.
- Institut, I. W. (julio 2003). *International Materials-Treaties*. Dundee: University of Dundee.
- Iza Alejandro, A. G. (2009). *Gobernaza de Cuencas Compartidas*. San José de Costa Rica: Unión mundial para la naturaleza. Obtenido de Gobernanza de cuencas compartidas: <https://portals.iucn.org/library/efiles/edocs/EPLP-058.pdf>

- J.A, S. (14 de agosto de 2010). *Sociales J.A.* Obtenido de <http://socialesjaiensec.blogspot.com.co/2010/08/vertientes-y-cuencas-hidrograficas.html>
- Ministerio de Medio Ambiente (2016). Resolución sobre cuencas. Bogotá.
- O. I. A. (1992). *Aspectos Jurídicos de los Caudales Ecológicos en cuencas compartidas-Bonn. Jefe del Programa de Derecho Ambiental.* Alemania: Programa de Derecho Ambiental de UICN. Centro de Derecho Ambiental.
- OTCA (2008). *Aspectos Jurídicos de los Caudales ecológicos en cuencas compartidas.* IUCN Centro de Derecho Ambiental.
- OTCA (2016). Obtenido de <http://otca.pagina-oficial.com/themes/details/13>: www.otca.org
- OTCA (2016). <http://otca.pagina-oficial.com/themes/details/17>. Obtenido de <http://otca.pagina-oficial.com/themes/details/17>: www.otca.com
- P., Z. V. (1979). Recursos Hídricos Internacionales de la Argentina. En Z. V. P., *Recursos Hídricos Internacionales de la Argentina* (p.16). Buenos Aires.
- PNUMA (2012). www.unep.org. Obtenido de http://www.unep.org/geo/pdfs/geo5/GEO5_report_full_es.pdf
- Presidencia de la República (1999). Decreto No. 321. Bogotá.
- Presidencia de la República (2002). Decreto No. 1729. Bogotá.
- RAE (29 de agosto de 2016). *Real Academia de la Lengua.* Obtenido de <http://dle.rae.es/?id=0mCOzj6>
- Service, U. F. (29 de agosto de 2016). www.fs.usda.gov. Obtenido de http://www.fs.usda.gov/Internet/FSE_DOCUMENTS/fsbdev3_042839.pdf
- Trabajo, D. S. (s.f.). <https://colombiainternacional.uniandes.edu.co/datos/pdf/descargar.php>. Obtenido de [-data_Col_Int_08-04_documento_Col_Int_08pdf: www.uniandes.edu.co](http://www.uniandes.edu.co)
- Unesco (s.f.). “*Cuenca: unidad base para la gestión integrada de los recursos hídricos*”. Obtenido de <http://www.agua.org.mx/biblioteca-tematica/manejo-de-cuencas/46-cuencas-hidrograficas/3271-cuenca-unidad-base-para-la-gestion-integrada-de-los-recursos-hidricos>
- Zlata, D. D. (2016). *Academia Nacional de Derecho y Ciencias Sociales de Córdoba (República Argentina)*. Recuperado en 2016, de Los Recursos Naturales Compartidos entre Estados y el Derecho Internacional: <http://www.acader.unac.edu.ar>

ENSAYO

Reinventar a Iberoamérica

How to reinvent Ibero-america?

Carlos Tulio da Silva Medeiros
Diálogos en Mercosur, Red Académica

Cómo referenciar este artículo: Da Silva, C.T. (2016). Reinventar a Iberoamérica. *Verbum*, 11(11), 105-110.

Resumen

Reinventar a Iberoamérica desde una nueva actitud de los investigadores que permita un tratamiento en red de los problemas culturales que la aquejan. Un conocimiento compartido de las soluciones que nos ayudarán a encontrar nuestra identidad acorde con nuestras realidades. Se propone incrementar los intercambios entre los investigadores de trabajo en red.

Palabras clave: Trabajo en red, Identidad de Iberoamérica, Problemas culturales, Solidaridad.

Abstract

Reinventing Ibero-America from a new attitude of researchers to enable an action network of cultural problems that afflict them. A shared understanding of the solutions that will help us find our own identity according to our own realities, and aims to increase exchanges among researchers through a networking.

Keywords: Networking, Identity Iberoamerica, Cultural issues, Solidarity.

Recibido: Octubre 15 de 2016

Aceptado: Noviembre 20 de 2016

¿Qué pasa en América Latina, en nuestra América? La siesta subtropical parece haber terminado, conjuntamente con esa vaga sensación de que todo podía relegarse a un mañana distante. Nuevas fuerzas, poderosas ideas y esperanzas, la están agitando, la obligan a tomar conciencia de sí y a asumir un destino al que se rehusaba. Latinoamérica entra en escena: es decir, se niega a continuar en su estado semi-colonial, sometida al provecho extranjero y a la retórica huera, y quiere ser independiente, auténtica, justa, parte al fin de un nuevo mundo mejor (Rama, 2006).

Carlos Tulio da Silva Medeiros
Diálogos en Mercosur, Red Académica.

Introducción

Investíguese Nuestra América. Investíguese su pueblo, su cultura, su lengua, sus hábitos, y sus tan variadas costumbres. Investíguese su hermosa gente, pero sobre todo investíguese su identidad y su identificación; investíguese su agenda, su opinión propia sobre sí misma. Investíguese su pensamiento frente al otro. Ese pensamiento, muchas veces sombreado, hasta hoy, por la imposición del colonizador. Está claro que es necesario romper barreras/fronteras ya que para tener nuestras propias “amarras” es necesario adoptar una posición sólida frente a nuestra raíz identitaria.

Así, cuando la profesora María Helena Martins, creadora del Centro de Estudios de Literatura y Psicoanálisis Cyro Martins, publicó en el año 2002, el libro titulado *Fronteiras Culturais: Brasil-Uruguay-Argentina*, cuyo contenido de investigación se centró en temas como globa-

lización, cultura, fronteras/límites, multiculturalismo, identidad nacional, América Latina, integración e intercambio cultural, Mercosur; es decir, todo lo que involucraba los más variados intereses, referentes a la Comarca Pampeana. Había en aquel contexto una propuesta de análisis distinta sobre Nuestra América.

Pensando en red, María Helena se reunió con varios investigadores; de sus experiencias académicas –o no– intentó dar al lector una visión profunda sobre el Cono Sur. Dividió su trabajo en dos partes: I. Panorama y II. Aproximaciones. En la primera parte, en el capítulo llamado Multiculturalismo, Identidad Nacional, Integridad Cultural, hay un provocador ensayo del profesor brasileño Flavio Aguiar, llamado “América Latina no existe”. El título constituye de por sí un desafío al lector para que haga una autorreflexión, especialmente sobre su propia condición de latinoamericano. Si es posible afirmar, incluso, que eso ha sido un dilema, sobre todo para aquellos ciudadanos hispano hablantes del continente, puesto que la cuestión de la identidad es una discusión permanente y punzante. Atentos a los procesos de los medios de comunicación que ya han anunciado (un nuevo) el futuro, me sorprende encontrar en el ensayo de Aguiar, aunque “suelto” en medio de una obra, de manera especial, que trata de la cuestión fronteriza con Mercosur, palabras o términos como red, virtual, inclusión/exclusión, solidaridad, así como el llamado a la necesidad de cambio cultural de ser latino, para este trabajo intelectual y compartido.

Hemos visto que en, o fuera de la academia, el investigador latinoamericano, hasta por las

inmensas dificultades académicas que todos sortean, desde el propio proceso de formación, así como ponerse en contacto con colegas de otras instituciones, ha hecho un gran esfuerzo por participar en la creación de redes, grupos de investigación o cualquier otra actividad en la cual se pueda, sobre todo, intercambiar experiencias. A pesar del esfuerzo, a menudo este se ha estancado por el sentido egoísta que, en general, desarrollan muchos estudiosos; es la crisis muy particular de “protagonismo” de cada uno, lo que paraliza, en la mayoría de las veces, una buena relación de trabajo.

En el texto “América Latina no existe”, Aguiar refuerza la idea de que el continente está por hacer y que este “hacer” debe proceder de un proyecto cultural, cuyo embrión “es una posible red de trabajo intelectual que distinga las raíces comunes y establezca puentes de relación entre ella y otros pueblos” (Aguiar, 2002, p.65).

Esto ya sería suficiente para afirmar que son pertinentes y claves las acciones en red en el nivel académico, pues, en este campo, “hay trabajo para llevar a cabo, el trabajo de campo, oficina, de escritores y académicos, como una contribución al autoconocimiento, la base de la solidaridad entre los pueblos de América Latina” (Aguiar, p.68). Sin embargo, lo que hemos visto en los últimos años es que, aunque se trabaje con una inteligencia colectiva (Levy, 1994), capaz de desarrollar el trabajo en grupo, como equipo, falta una motivación (externa) para que esto ocurra. Como coordinador de una red académica, cuya geopolítica es la propia América Latina, nos hemos percatado de que esta motivación se centra en la falta de posibilidad de

reuniones, con mayor frecuencia no formal, con el objetivo de reunir a estos investigadores. A partir de estos antecedentes, tengo que estar totalmente de acuerdo con la afirmación de Aguiar, ya que, de hecho, todos parecen estar de espaldas unos con otros, a la espera de que sus instituciones tomen la iniciativa para provocar encuentros que reúnan a los investigadores. Hay que atreverse ... especialmente, ser audaces.

Y esta osadía es necesaria porque viviendo bajo el concepto de la globalización, lo que significa vivir en una sociedad en/de redes, el conocimiento ha sido, sobre todo, circulante, múltiples, multi/interdisciplinario, híbrido, interconectado; es decir, se debe beber en todas las fuentes disponibles y cruzar las fronteras, sean ellas geográficas o no de ese conocimiento. No hay más sensación o un sentimiento de identidad único, sino un algo que en el campo de la literatura es llamada de “pertenencia”, ya que ser miembros de una red, o ser parte de ella, es sobre todo, sentir que se pertenece a algo.

En este contexto, se requerirá del investigador un comportamiento distinto en relación con el otro y una nueva comprensión sobre el sentido/significado de red, necesaria porque estar juntos o tener esa sensación de pertenencia requiere el ser participante de nuevas actitudes en la construcción de esta interacción, tales como abandonar el individualismo; evitar la crisis de protagonismo; definitivamente, saber cambiar: aceptar que el otro es un par, un similar, que es un compañero de trabajo (en red). Es decir, se necesitará innovar/avanzar en su intercambio; urge también establecer una nueva interrela-

ción de solidaridad, desarrollar una visión estratégica de cooperación para la investigación académica, entre otras formas. Para los “pertenecientes” a estar en una red, ante todo, significa aumentar extraordinariamente su poder de comunicación, y como el hombre no vive solo, aislado o en silencio, perfeccionar el trabajo en red parece ser, efectivamente, nuestro futuro.

En América Latina, una gran ola de investigadores han intentado superar esta línea distante asistiendo a los eventos y, a menudo, invirtiendo el propio capital con el fin de estar juntos, conectados; actitud que ha sido inmensamente positiva no solo para las relaciones interpersonales, sino para la producción conjunta del conocimiento. Las acciones académicas casi siempre nacen de estos individuos, de los contactos individuales y hemos visto que casi siempre, *a posteriori*, las instituciones los toman como un resultado positivo, para llegar a acuerdos y establecer otros proyectos formales/legales. Este acto se convierte en la mejor manera para estas relaciones en red, en particular involucrando aspectos culturales, sociales, políticos, mensajes, y sobre todo, a las personas, como ha sido señalado por Santos (2014). En este sentido, también, y para ello, el crítico literario uruguayo Ángel Rama decía que “el intelectual latinoamericano debería asumir como tarea prioritaria el conocimiento, el contacto, en el intercambio con los países de América Latina en la medida de sus posibilidades, sea viajando, sea cambiando las Cartas” (Candido y Rama, 2001, p.263). En la actualidad a través de correos electrónicos, mensajes de herramientas de multimedia, etc.

Así que la pregunta es: ¿qué estamos hacien-

do o cómo nos va? ¿Con quién estamos estableciendo este contacto en o de red en América Latina? ¿Con quién estamos intercambiando información, la propuesta de ideas, la búsqueda de nuevos retos, la investigación de nuevas posibilidades como una persona común, como ciudadano, como maestro, o como un intelectual? Y si trabajamos solos, ¿cómo interactuar?

Para interactuar y realizar trabajo en red, sobre todo, tenemos que estar abiertos a las ideas del otro; no obstante, para algunas áreas en el mundo académico eso parece ser inaceptable, casi una amenaza, no tanto por el intercambio de conocimientos, sino porque hay un otro. Entonces, ¿cómo compartir nuestros conocimientos en un continente con tanta falta de intercambio de información? ¿Cómo volver a la sociedad este conocimiento en soluciones a sus problemas?

Al reflexionar sobre este tema, el profesor Ricardo Salvatore Donato en su libro *Los lugares del saber - Locales contextos y redes transnacionales en la formación del conocimiento moderno*, presenta una discusión, o una pregunta, con respecto a nuestro arraigo al conocimiento, o a saber qué es, a menudo, la voz del otro, casi siempre impregnada de pensamiento europeizante, o de habla inglesa, y se transforman en nuestros propios discursos sin mucho o poca reflexión, como lo reafirma el argentino Guillermo Ranea (2007, p.35).

En un continente colonizado como el nuestro, que todavía sufre de la cuestión de la propia identidad, que todavía se pregunta si debe ser o convertirse en latinoamericano la tarea se hace

más difícil cuando tenemos que articular este conocimiento “local” con la comunidad que se encuentra fuera de los muros académicos, o en sus alrededores, y esto ha sido el mayor reto de las redes académicas como la Internacional del Conocimiento y Diálogos en el Mercosur, dos de las principales redes académicas que trabajan hoy en el continente, una vez que provocan a sus colaboradores a salir de su zona de confort, a sugerirles que piensen por sí mismos; una tarea que no ha sido muy fácil. Aun así, lo intentamos y poco a poco vamos a cambiar esa forma de pensar.

En el contexto actual, vivimos en un tiempo nuevo, o como escribió Salvatore, una “época moderna”, y como lo ha dicho y repetido Manuel Castells, vivimos en la era de la información (2008), ya que todos vivimos más que nunca en red. Flavio Aguiar tenía razón cuando afirma que “América Latina no existe”, aunque tiene que ser (re) pensada, imaginada, construida, preferiblemente hecha con nuestras propias manos, una vez más, la semejanza de la globalización, que tan solo será una idea, sino se convierte en un hecho: ¡es un trabajo en progreso pues el continente está en una construcción permanente! Sus habitantes están a la espera de respuestas, sugerencias y, más que eso, el sueño de un pedazo de tierra mucho mejor; por ende, los intelectuales necesitan de esta red conjunta para juntos, en la medida de lo posible, un desafío y osadía, que sugiriere cambios inteligentes.

Muchos grupos académicos, organizados en redes o no, han tratado de articular, desde las reuniones en congresos, reuniones, etc., con el

fin de pensar, sobre todo, la condición misma de ser latinoamericano. Las redes académicas, como ya hemos mencionado, la Internacional del Conocimiento y Diálogos en el Mercosur, que operan en el campo de los derechos humanos y el acceso a la información, por ejemplo, han sido la base y realizado estas reuniones en varias ciudades del continente, abriendo espacios de discusión y formulación de trabajo y acciones en red. Como resultado, muchas otras redes han llegado con la propuesta de establecer vínculos, profundizar sus relaciones afines y abrir nuevos espacios dentro del entorno académico.

A partir de estas acciones, que podemos considerar hasta este momento como tímidas, se puede decir que el sueño de una América Latina unida parece estar aún lejos de ser alcanzado. Sin embargo, una vez más repitiendo a Aguiar, “puede ser hasta que funcione. Puede ser que den fruto” (Aguiar, 2002).

Referencias bibliográficas

- Aguiar, F. (2002). “A América Latina não existe”. In M. H. Martins (Org.), *Fronteiras Culturais: Brasil - Uruguai - Argentina*. São Paulo: Ateliê Cultural.
- Candido, A. (2001). In *Literatura e História na América Latina: Seminário Internacional*, 9 a 13 de setembro de 1991 / organizadores: Lígia Chiappini e Flávio Wolf Aguiar; Tradução de Joyce Rodrigues Ferraz (espanhol), Ivove Daré Rabello e Sandra Vasconcelos (francês). 2 ed. São Paulo: Edusp.

- Candido, A. y Rama, A. (2006). *Literatura, Cultura, Sociedad en América Latina*. Montevideo: Trince. In: *Literatura e História na América Latina: Seminário Internacional, 9 a 13 de setembro de 1991* / organizadores: Lígia Chiappini e Flávio Wolf Aguiar; Tradução de Joyce Rodrigues Ferraz (espanhol), Ivove Daré Rabello e Sandra Vasconcelos (francês). 2 ed. São Paulo: Edusp, 2001.
- Castells, M. (2008). *La era de la Información. Economía, Sociedad y Cultura*. Vol. I. México D.F.: Siglo XXI.
- Levy, P. (1994). *A Inteligência Coletiva. Por uma antropologia do ciberespaço*. Trad. Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Edições Loyola Jesuítas.
- Ranea, G. (2007). *Los lugares del saber*. Ricardo Salvatore; Karina Galperin; Garnt Farred; compilado por Ricardo Salvatore. 1ª edición. Rosario: Beatriz Viterbo Editora.
- Ribeiro, D. (2015). *Diálogos latino-americanos: correspondência entre Ángel Rama, Berta Ribeiro e Darcy Ribeiro. Organização, estudos e notas de Haydée Ribeiro Coelho e Pablo Rocca*. São Paulo: Global.
- Santos, M. (2014). *A natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção*. São Paulo: Edusp.

Acerca de los autores

LUIS EDUARDO CHÁVEZ PERDOMO

Abogado y Profesional en Ciencias Navales, Máster en Derecho Internacional y Relaciones Exteriores e Internacionales, Especializado en Derecho Marítimo y en Estado Mayor, Diplomado Oceanopolítica, Seguridad Integral Marítima. Profesor Universitario, en derecho marítimo, del mar, fluvial, aéreo, relaciones internacionales, geopolítica y logística, e investigador.

JUAN BELLO DOMÍNGUEZ

Doctor en Sociología. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores de México. Profesor Investigador Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Centro. Tutor del Doctorado en Pedagogía FES, Aragón. UNAM. Coordinador de Libros y Artículos en Revistas Especializadas. Línea de Investigación: Educación, Inclusión e Interculturalidad en México y América Latina.

CARLOS TULLIO DA SILVA MEDEIROS

Postdoctor en Estudios Culturales/PACC/UFRJ; Doctor en Letras; Especialista en Metodología de la Educación Superior (UFAM). Licenciado en Letras por la Universidad Federal de Amazonas (UFAM). Es profesor titular en el Instituto Federal de Río Grande del Sur, Campus Pelotas. Coordinador general de la Red Académica Diálogos en Mercosur. Editor-Jefe de la Serie Diálogos en Red - Nuestra América.

RODOLFO RODRÍGUEZ CADENA

Ingeniero de Sistemas. Especialista en Redes y Servicios Telemáticos, Universidad Manuela Beltrán. Especialista en Docencia e Investigación Universitaria, Universidad Sergio Arboleda. Maestrante en Investigación Integrativa Pensamiento Complejo, Universidad Edgar Morin (México). Profesor de tiempo completo en la U. Sergio Arboleda, Santa Marta.

LUIS JAVIER HERNÁNDEZ CARMONA

Doctor en Ciencias Humanas. Magíster en Literatura hispanoamericana. Profesor titular, Universidad de Los Andes. Avenida Medina Angarita. Sede Carmona. Laboratorio de Investigaciones Semióticas y Literarias (LISYL). Trujillo. Venezuela.

DAVINIA HERNÁNDEZ TORNERO

Alumna del doctorado en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Murcia, España.

ELVIS OROZCO CASTILLO

Doctorante de la Universidad Sergio Arboleda, Santa Marta. Magíster de la Universidad Nacional de Colombia. Director del Grupo de Investigación GGECO (categoría A) de la Escuela de Administración y Marketing de la Universidad Sergio Arboleda. Autor de varios artículos sobre la creación de empresas.

CARLOS ALBERTO PALACIO GÓMEZ

Ph.D. en Filosofía de la Universidad Pontificia Bolivariana. Ingeniero Civil de la Universidad Nacional de Colombia. Mejor práctica educativa iberoamericana de la Universidad Panamericana de México 2012. Docente de Tiempo Completo de la Institución Universitaria de Envigado. Director del Instituto Generador de Armonía Humana.

NICOLÁS POLO FIGUEROA

Doctor of Philosophy, University of Iowa (USA). Magíster en Lingüística de la Universidad del Valle (Colombia). Filólogo de la Universidad Libre de Bogotá. Investigador del Grupo Joaquín Arón Manjarrés de la Universidad Sergio Arboleda, Santa Marta. Director-editor de la Revista *Verbum* de USA-Santa Marta. Coordinador de la subselección de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura.

JOSÉ ANTONIO RABADÁN RUBIO

Doctor en Psicología. Especialista en Infanto-juvenil. Docente-investigador del Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Murcia, España.

ANA MARÍA VENCE URIBE

Profesional de la Universidad Sergio Arboleda, Santa Marta en el área de Administración de Empresa. En la actualidad trabaja en su área.

Normas y Convenciones para la publicación en *Verbum*

1. *Verbum* es una publicación académica seriada; órgano de expresión de la Universidad Sergio Arboleda de Santa Marta en el área de las ciencias humanas y sociales. Tiene como objetivo divulgar los resultados de las investigaciones, reflexiones y experiencias de los profesores de la Universidad y otras instituciones (por invitación) en los diferentes campos del saber de las ciencias humanas y sociales en consonancia con la misión de la Universidad. La meta es posicionarla en el ámbito investigativo nacional e internacional como una revista de excelencia científica y académica.
2. *Verbum* se ajustará a los criterios de calidad científica, calidad editorial, estabilidad y visibilidad, establecidos por Publindex y Colciencias.
3. *Verbum* publicará artículos de los siguientes tipos, definidos por Colciencias. Las definiciones se reproducen en el formulario de evaluación que se envía a los evaluadores.
Informe de investigación
Artículo de reflexión
Artículo de revisión bibliográfica o estado del arte
Artículo corto de resultados preliminares de investigación
Ensayos
Reseñas

Cada autor de artículo debe indicar a qué tipo pertenece su contribución.
4. Los artículos podrán ser escritos en una de las siguientes lenguas: español, inglés, francés o portugués.
5. El Comité Editorial estudiará cada artículo y decidirá sobre la conveniencia de su publicación.

En caso afirmativo, lo enviará a dos pares académicos para su evaluación, de acuerdo con un formato preestablecido. Recibida la evaluación, en caso de que el evaluador ordene revisar algunas partes del texto, se le remitirá al autor para que lo modifique de acuerdo con las sugerencias de los evaluadores. Serán siempre los evaluadores quienes decidan si el artículo es publicable o no.

6. Algunas de las disposiciones a las que deben ajustarse los originales presentados al Comité Editorial, son:

6.1. Los artículos deben ser originales, libres de plagio y no haber sido entregados para su publicación a otras revistas. Los autores declaran que sus artículos están ajustados a las normas de ética de las buenas prácticas de producción científica.

6.2. Por norma general, los textos deberán ajustarse a las Normas APA actualizadas. Sexta edición. Los originales deben estar transcritos en letra Arial 12, a espacio y medio (1 1/2). Su extensión no puede ser mayor de 30 páginas ni menor de ocho.

6.3. La primera página debe contener:

Título del artículo, el cual debe ser corto, específico e informativo

Nombre(s) del (de los/as) autor(es/as)

Títulos académicos y/o afiliación institucional

Dirección y e-mail del (de los/as) autor(es/as)

Origen de subvenciones y apoyos recibidos (opcional)

Título abreviado, no mayor de 40 caracteres (incluyendo espacios), el cual debe colocarse en la última línea de la página inicial.

6.4. La segunda página debe contener un resumen (abstract) de entre 120 y 180 palabras; una traducción en inglés o portugués. Además, una lista de palabras clave, no menor de tres, en los dos idiomas del resumen.

6.5. Las citas deben referenciarse de acuerdo con las normas APA. Formalmente, hay que distinguir entre citas mayores y las menores. Para las primeras hay que guardar las sangrías respectivas. Salvo en las alusiones y parafraseos se debe indicar la página de donde se extrajo la cita.

6.6. Las notas se colocan a final del artículo, antes de las referencias bibliográficas; deben estar listadas al final del texto de acuerdo con los números que las distinguen en el texto. Recuerde que las notas son, únicamente, para aclarar o explicar algún concepto o contex-

to que sea necesario para la comprensión de una situación o para agregar una información pertinente. No son para indicar referencias bibliográficas.

- 6.7. Los cuadros se deben numerar consecutivamente y presentarse, uno por página, en archivo adjunto; lo mismo se hará con las figuras, identificadas con numeración independiente de la de los cuadros. Cada cuadro o figura debe acompañarse de una leyenda que describa claramente el material presentado. Los cuadros, las figuras y las fotografías deben ser originales del (de los/as) autor(es/as). Si son modificaciones o reproducciones de otro artículo, es necesario acompañarlas del permiso del editor correspondiente. Se recomienda enviar las tablas y cuadros en Excel.
- 6.8. Palabras o expresiones en idiomas diferentes al del artículo deben aparecer en letra cursiva y acompañarse de una traducción entre paréntesis.
- 6.9. Los párrafos no deben tener sangría; no debe dejarse un espacio en blanco entre un párrafo y otro y entre las diferentes secciones del artículo.
7. Las opiniones expresadas en los artículos publicados en esta revista son responsabilidad exclusiva de los(as) autores(as).
8. Además de las normas anteriores el editor recomienda tener en cuenta las siguientes observaciones:
 - 8.1. **TÍTULO:** El título debe atrapar el interés del lector; su objetivo es invitarlo a consultar el artículo. Evite los títulos largos, cargados de información.
 - 8.2. **RESUMEN:** Utilice oraciones cortas. Recuerde que un “resumen bien preparado puede llegar a ser el párrafo más importante del artículo”; será el texto que irá a conformar los repositorios de resúmenes.
 - 8.3. **INTRODUCCIÓN:** Desde la primera línea de este apartado déjele oír su voz al lector. Las primeras líneas de un texto científico deben ser una presentación directa del autor hacia sus lectores. De manera clara y sencilla explicita cuál es el objeto del artículo, su propósito, su fundamento teórico y los resultados generales de su trabajo.
 - 8.4. **DESARROLLO TEMÁTICO:** Un buen artículo es la sustentación de una tesis. Exponga sus argumentos más convincentes y atractivos en la primera mitad del texto. Tenga en cuenta que el editor preselecciona, en muchos casos, con la lectura de la primera mitad del tex-

to. Resalte lo novedoso de su tratamiento. Evite las citas largas y la proliferación de notas de pie de página; estas le quitan valor a su texto.

- 8.5. **CONCLUSIONES:** No introduzca nuevas consideraciones. Resuma los enunciados que se desprendan del cuerpo del texto. Resalte las implicaciones sin dejar de señalar las limitaciones de su estudio.
- 8.6. **AUTOCITAS Y REFERENCIAS:** Evite el abuso de autocitas. No deje rastros que atenten contra el anonimato de su texto. Toda referencia dentro del texto debe figurar en la lista de obras referenciadas. No introduzca obras que no haya citado. Revise cuidadosamente estos dos detalles.
- 8.7. Preferiblemente utilice el correo institucional. Este es una evidencia de su vinculación a su entidad patrocinadora; además, es una garantía contra los filtros SPAM.
- 8.8. Evite la construcción de oraciones largas. Una oración de tres líneas, por ejemplo, implica para el lector una carga conceptual innecesaria; no olvide que escribe para ese lector.
- 8.9. No use expresiones genéricas del tipo: se dice ... todos creen que ... como es sabido... Tampoco emplee referencias a eventos cíclicos, por ejemplo: el año pasado, en la fiesta de carnaval. Estas deben ser específicas pues el momento de la lectura del artículo es diferente del momento de la escritura.
- 8.10. Nunca envíe un texto a la revista sin que este haya sido revisado por un par académico de su confianza. Evite que se lo devuelvan por no haber observado las normas exigidas por la revista.