

ENTRAMADOS

EDUCACIÓN Y SOCIEDAD

Número 6 / enero-diciembre 2019

ISSN 2422-6459



UNIVERSIDAD
La Gran Colombia



UNIVERSIDAD NACIONAL
de MAR DEL PLATA
.....



BANDERA

Autoridades de la Facultad de Humanidades, UNMdP

Decana

Dra. Silvia Sleimen

Vicedecano

Dr. Federico Lorenc Valcarce

(a cargo de la Secretaría de Investigación y Posgrado)

Secretaria Académica

Esp. Gladys Cañueto

Secretaria de Coordinación

Mag. Marcela Ristol

Secretaria de Extensión

Prof. Paula Gambino

Secretario de Vinculación e Inclusión Educativa

Prof. Pablo Coronel

Autoridades de la Universidad La Gran Colombia

Fundador

Julio César García Valencia (1884-1959)

Rector

Marco Tulio Calderón Peñaloza

Vicerrector Académico

Hernan Alejandro Olano García

Decano Facultad Ciencias de la Educación

Daniel Alberto Cardona Gómez

Coordinador de Investigaciones

Juan Diego Galindo Olaya

Facultad Ciencias de la Educación

Directoras Asociadas

María Marta Yedaide (UNMDP)

Secretaría

Sebastián Trueba (UNMDP)

Comité de Redacción:

Federico Ayciriet (UNMDP)

Comité de Referato Internacional

Alfonsina Guardia (UNMdP).

Alicia Caporossi (Universidad Nacional de Rosario).

Alicia Villagra (Universidad Nacional de Tucumán).

Ana Cambours de Donini (Universidad Nacional de San Martín).

Ana Graviz (Sodertörns University, Estocolmo).

Antonio Medina Rivilla (UNED).

Carmen Sánchez Sampaio (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro).

Carlos Calvo (Universidad de la Serena, Chile).

Cristina Nosei (Universidad Nacional de La Pampa).

Cristina Sarasa (Universidad Nacional de Mar del Plata).

Daniel Toscano López (Pontificia Universidad Católica de Chile).

Elisa Lucarelli (UBA) Ernesto López Gómez (UNED).

Ivonne Bianco (Universidad Nacional de Tucumán).

José Joaquín Brunner (Universidad Diego Portales).

José Yuni (Universidad Nacional de Catamarca).

Liliana Sanjurjo (Universidad Nacional de Rosario).

Luis Porta (Universidad Nacional de Mar del Plata).

Manuel Fernández Cruz (Universidad de Granada).

María Borgström (Sodertörns University, Estocolmo).

María Cristina Martínez (Universidad Nacional de Mar del Plata).

María Graciela Di Franco (Universidad Nacional de La Pampa).

María Jesús Gallego Arrufat (Universidad de Granada).

María Teresa Alcalá (Universidad Nacional del Nordeste).

Marina Sturich (Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba).

Marta Osorio Malaver (Universidad Juan N. Corpas, Bogotá, Colombia).

Marta Moyano (Universidad Nacional de San Luis).

Miguel A. Martín Sánchez (Universidad de Extremadura).

Mónica Pini (Universidad Nacional de San Martín).

Noemí Conforti (Universidad Nacional de Mar del Plata).

Norma Georgina Gutierrez Serrano (Universidad Nacional Autónoma de México).

Rui Gomes Mattos de Mesquita (Universidade Federal de Pernambuco).

Sonia Bazán (Universidad Nacional de Mar del Plata).

Vilma Pruzzo (Universidad Nacional de La Pampa).

Violeta Guyot (Universidad Nacional de San Luis).

Viviana Mancovski (Universidad de Lanús).

Comité Editorial

Silvia Branda

Universidad Nacional de Mar del Plata

Diseño y diagramación

Islenny Lizeth González Pérez

Brandon Nicolás Colorado Rojas

Universidad La Gran Colombia

Arte Ilustración de portada e interiores:

Gastón Andreatta.

Artista Argentino

Especialista en Lenguas Artísticas

gastonandreatta@gmail.com



INDICE

Editorial 7

**Acuerpándonos para tejer pluralidades.
Entrevista a Lorena Cabnal** 11

Supporting/embracing one another to knit pluralities. Interview to Lorena Cabnal

Las instituciones de educación superior frente a las desigualdades y violencias de género. Refle-xiones a partir del caso de la Universidad Nacional de Mar del Plata 23

Higher education institutions against gender inequalities and violence. Reflections from the case of the National University of Mar del Plata

Las prácticas pedagógicas del español como lengua extranjera en dos universidades colombianas 39

The pedagogical practices of Spanish as a foreign language in two Colombian universities

Estudio documental sobre la evaluación formativa como fortalecedor del proceso enseñanza-aprendizaje 53

Documentary study on the formative assessment as reinforce of the teaching-learning process

Representaciones de los sujetos del Caribe hispano en los museos capitalinos de República Do-minicana 67

Representations of the subjects of the Hispanic Caribbean in the museums of the Dominican Republic

Negatividades (anti)sociales y afectaciones cuir. Un breve comentario al libro de Lorenzo Bernini (2018). Las teorías queer. Madrid/Barcelona, Egales 99



Editorial

Una vez más, la oportunidad de lanzar la publicación anual de nuestra Revista nos encuentra en tiempos convulsionados, signados por urgencias ineludibles para quienes confiamos en las pedagogías como prácticas implicadas en la (re) distribución de poder y autoridad social. Nuestra respuesta, una vez más, ha sido invitar con generosidad, recibir sin desmembrar o intentar sintetizar, y disfrutar de las amalgamas que esta política editorial propicia. Con este espíritu convidamos a los lectores a un recorrido que está pensado en estancias que prometen conducirnos, desde una entrevista hasta una reseña, por senderos aptos para exploradores ávidos, interesados en cuestiones convencionales pero también divergentes en el campo educativo.

El sendero se inicia con nuestras voces latinoamericanas entusiasmadas en una conversación. Así, tenemos el inmenso orgullo de publicar en este Número una maravillosa entrevista de nuestra colega *Silvia Siderac* a *Lorena Cabnal*, esta mujer, maya, *xinca*, sanadora que integra el Feminismo Comunitario en Guatemala. Desde la Red de Sanadoras Ancestrales del Feminismo Comunitario Territorial, Lorena está comprometida con la

sanación con conciencia de los efectos que las formas patriarcales, coloniales, racistas y neoliberales producen sobre los cuerpos de las mujeres como respuesta a las múltiples violencias. En **Acuerpándonos para tejer pluralidades. Entrevista a Lorena Cabnal**, ambas componen al cobijo de una atmósfera cálida y hospitalaria una narrativa sobre el feminismo, sus ligaduras occidentales y resignificaciones, el patriarcado ancestral y la sanación de los cuerpos/territorios. Nos comparten, así, el tono confidente de unos sueños hermanados en la tierra que nombran *Abya Yala*.

Luego de este maravilloso preámbulo, el presente Número propone un recorrido signado por dos ejes de abordaje. En la sección denominada *Diálogos desde/entre esperanzas, políticas y prácticas educativas* se presentan una variedad de intereses, posturas y acercamientos a las relaciones educativas contemporáneas en enclaves históricos y espaciales bien definidos, y en intenciones anudadas a las esperanzas que los incitan y estimulan. Abre este capítulo la contribución de *Andrea Torricella*, *María Belén Berruti* y *Julieta Filippi Villar* denominada **Las instituciones de educación superior frente a las desigualdades y violencias de género**.

Reflexiones a partir del caso de la Universidad Nacional de Mar del Plata, a partir de la cual es posible advertir las continuidades y rupturas que se han producido en el ámbito analizado, así como trazar posibles rutas para el alcance de los objetivos deseados. También en el contexto universitario, aunque a propósito de afinar la mirada hacia la calidad de las intervenciones pedagógicas, el recorrido trazado nos conduce a **Las prácticas pedagógicas del Español como Lengua Extranjera en dos universidades colombianas** de *Diana Marcela Bernal León, Edgar Orlando Rodríguez Ochoa, Yuribia Andrea Caro, Gustavo Adolfo Jaramillo Cardona y Jose Orlando Gomez Salazar*. Estos investigadores de la Universidad Santo Tomás de Bogotá y la Pontificia Bolivariana de Medellín comparten una indagación de corte cualitativo que colabora en la comprensión de las prácticas pedagógicas, el uso de los recursos didácticos y la inclusión del componente cultural en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Con similar interés en el fomento de la mejora de la enseñanza, *Fabiola Nolasco y Silvano Hernández* comparten los grandes ejes conceptuales que enmarcan el pensamiento didáctico actual respecto de la evaluación. En **Estudio documental sobre la evaluación formativa como fortalecedor del proceso enseñanza-aprendizaje**, los autores proponen una cartografía de gran valor para propulsar la reflexión respecto de las posibilidades de aprovechar las prácticas de evaluación en las instituciones.

El artículo que cierra esta sección tiene las miras puestas en las posibilidades de materializar intenciones políticas en pos de ampliar la participación cívica en los entornos educativos formales. En **Escuela y sociedad. Un estudio de caso**, *Patricia Weissmann y Patricia Claudia Amidolare* comparten una experiencia

de acercamiento a una escuela secundaria de la localidad de Mar del Plata, Argentina, advirtiendo la trama de los tejidos sociales que allí con-forman sus actores. Nos acercan, así, a un modo posible de pensar y habitar la inclusión y la democracia.

La Parte II, denominada *En los contornos de lo instituido*, propone un aporte situado en las membranas porosas del campo de la educación. **Representaciones de los sujetos del Caribe hispano en los museos capitalinos de República Dominicana**, de *Dilia Carolina Peña Navarro*, es una contribución que se interesa por la exploración de la colonialidad del ver en los museos, como modo de construir y reconstruir subjetividades. En la lectura de este artículo se hace posible reconocer líneas de continuidad en una vocación civilizatoria vigente; como tal, este texto cierra el círculo imaginario que Silvia Siderac y Lorena Cabnal abrieran para nosotros.

El presente Número concluye, como es costumbre, con una reseña y la mención del artista plástico que se dispone a entramarse con las producciones textuales. En esta oportunidad, el campo de la educación se ensancha e interpela profundamente a partir del comentario de un texto provocativo. En **Negatividades (anti)sociales y afectaciones cuir: Un breve comentario al libro de Lorenzo Bernini (2018). Las teorías queer**. Madrid/Barcelona, Egales, *Francisco Ramallo* desafía a realizar unas lecturas cuir sobre el dominio de lo educativo en la contemporaneidad. En danza con esta propuesta, *Gastón Andreatta nos convida su particular forma de comprender el mundo y comprendernos. En conjunto, ambos colegas tensionan y embellecen, al mismo tiempo y en el mismo movimiento, el cuerpo que el resto de los autores componen y ofrecen.*

Esperamos, como siempre, que disfruten de esta invitación y se sientan convidados al diálogo.

*Dra. Maria Marta Yedaide
Directora Asociada*



Acuerpándonos para tejer pluralidades. Entrevista a Lorena Cabnal¹

Silvia Siderac²

Fecha de recepción: 01/09/2019
Fecha de aceptación: 20/09/2019

Resumen

Recorrer el territorio de Abya Yala es para mí una de las experiencias de vida y aprendizaje más gratificantes y amorosas. Conjuga todo aquello que nutre, alegra y colma mis sentidos. En febrero de este año tuve la oportunidad de habitar temporariamente los saberes y paisajes de Iximulew, colonialmente conocida como Guatemala. Pude en ese espacio hermanarme con su gente, que es mi gente, y que es parte del nosotrxs que siento y elijo. Me maravillé además, por supuesto, con la magnitud de sus lagos, la imponencia de sus volcanes, la musicalidad de sus islas repletas de pájaros, la mística y el reencuentro con nuestra historia en Tikal, la calma del Peten-Itzá, la selva y la exuberancia de su Río Dulce, la intensidad de Zacapa. El corolario de esta extraordinaria vivencia fue el encuentro con Lorena Cabnal. A partir del contacto realizado por Claudia Korol -otra hermana generosa, feminista y luchadora incansable- Lorena Cabnal nos esperaba en el cobijo y calidez de su casa, donde tuvimos esta hermosa charla que es lo que aquí comparto.

Palabras clave

Abya Yala; feminismo, cuerpos/territorios; patriarcado ancestral

Supporting/embracing one another to knit pluralities. Interview to Lorena Cabnal

Abstract

Travelling across Abya Yala is one of the most gratifying and loving experiences I have ever lived. It comprises everything that nourishes, gives joy and fulfills and satisfies me. Back in February I had the chance to temporarily inhabit the landscapes and knowledges of Iximulew—what has been colonially renamed Guatemala. I could relate there with people, my people; those that I choose. Of course I was also marveled by the size of its lakes, the magnificence of the volcanoes, the musicality of its isles populated by birds, the mystic and the reunion with our history in Tikal, Peten-Itzá's calmness, the forests and the exuberance of Rio Dulce, the intensity of Zacapa. The best part of it all was the extraordinary encounter with Lorena Cabnal. She received us – myself and Claudia Korol, another generous sister, a feminist and restless warrior—in the comfort and warmth of her own home, where we held this incredible conversation which I hereby retell.

Keywords

Abya Yala; Feminism, Bodies/territories; Ancestral Patriarchy

Silvia: Lorena, quiero que sepas que este encuentro permitirá, que de algún modo, llegues al resto de nuestro equipo de investigación y ojalá a muchas otras mujeres y personas interesadas en los feminismos comunitarios, en tus luchas y las de tus hermanas. Te agradecemos enormemente tu hospitalidad y solidaridad al recibirnos de este modo.

Lo primero que me gustaría preguntarte o pedirte que me cuentes es, cómo te autodefinirías, cómo se auto percibe Lorena Cabnal? Merefiero a tu identidad étnica, política, comunitaria, es decir, desde tu cosmogonía. Y cómo eso se distancia del mundo occidental hegemónico

Lorena: Una pregunta que podría llevarnos varios días. Bueno, yo creo que ..., a ver, voy a sentir primero cómo lo puedo decir para poder darme a comprender. Yo me nombro como una mujer que ha ido tejiendo una pluralidad, una pluralidad significada en mi existencia y en mi manera de ser. Creo, por ejemplo, que a mí no me identificaría y no me puedo autonombrar sólo con el nombramiento colonial que me asignaron cuando nací, verdad? Porque a mí me nombran como Lorena, pero ese nombramiento asignado, justamente, es una constatación de la colonialidad más cotidiana sobre tu cuerpo, sí? Y esa es una constatación bastante fuerte y compleja. Cómo nombrar un cuerpo de una mujer indígena, con nombre castellano, ni siquiera castellano, porque Lorena no es castellano, colonial. Entonces, en principio, tengo también mi nombre maya que no siempre lo hago público, mi nombre maya me acompañó en los diferentes espacios ceremoniales, territoriales, espirituales, en pueblos ancestrales de diferentes lugares donde he estado, de varios...me cuesta decir países! Prefiero nuevos territorios. Pero también este nombre, Lorena Cabnal, es un nombre que me da un lugar en este mundo para seguir disputando, luchando, entonces pues sí, allí me nombro como Lorena Cabnal. Me gusta siempre aclarar que soy una mujer que tiene ascendencia de pueblo Maya Q'eqchi', por el lado paterno, y del lado materno, mi madre es Xinka y vengo de un abuelo Maya Q'eqchi'. Entonces, en mi historia se entrecruzan tres pueblos ancestrales, esa soy! No me gusta nombrarme como mestiza indígena porque me parece que es una categoría antropológica que

no nombra realmente existencias como la mía, porque como te digo mi historia se teje con hilos Q'eqchi', mayas y Xincas, y también me atraviesa la colonialidad occidental. Entonces creo que, desde mis cosmovisiones, que aclaro no es una cosmovisión, no me quedo sólo con una y por eso prefiero tener una dimensión más interpretativa y plantearlo como cosmogonías. Si hablo de cosmovisión lo siento más único, puntual. En cambio, decir cosmogonías, te abre otras dimensiones mucho más amplias. El mundo occidental, hegemónicamente nos impone una interpretación del mundo a partir de la filosofía occidental y bajo ese código tu tienes que interpretar la existencia. Bueno, fijate que para los pueblos ancestrales no hay filosofías, yo planteo que no tenemos filosofías, sino que tenemos cosmogonías, que es otra interpretación de vida, donde todo, todo, está relacionado con el movimiento cósmico. Todo es energía vital en el cosmos. Entonces, me gusta nombrarme desde ahí, desde mis ascendencias ancestrales originarias; y me gusta también decir que he ido en estos caminos últimos de mi vida naciendo, fortaleciendo, internalizando el ser feminista.

S.- ¿Qué significados incluye ser feminista para Lorena Cabnal?

L.- Ser feminista para mí tiene una intencionalidad desde el nombramiento, porque yo me nombro feminista comunitaria territorial. No me quedo sólo en feminista comunitaria. Ser feminista comunitaria territorial tiene que ver con una identidad política, que tiene a su vez dos dimensiones complejas. Una porque en el mundo indígena no existe feminismo ni absolutamente nada parecido a eso, por lo tanto, soy alienada como mujer indígena, tengo una alienación política por los feminismos occidentales. Entonces, he tomado algunos elementos interpretativos de esos feminismos occidentales para tejerlos con cosmogonías

propias, allí la segunda dimensión, de donde sale la propuesta feminista comunitaria territorial; eso es lo que hago y esta identidad trae consigo una dimensión interpretativa de la vida, de la existencia y de las relaciones de vida con los territorios.

S.- ¿Qué implicancias tendría hablar de "territorios"?

L.- Yo no me refiero sólo a cuanto se circunscribe a lo territorial geográfico, porque no es eso. Ocupo la palabra "territorio" para poder acercar al castellano colonial una dimensión interpretativa a ciertas relaciones de vida, en comunidades indígenas. Decir "territorio" es tal vez lo más cercano, pero hay un montón de palabras, que no existen para traducirlas del idioma indígena; por eso es que hablamos mucho de la territorialidad. Por ejemplo, lo usamos para hablar desde el cuerpo, de ahí se ha nacido, verdad? El cuerpo es el primer territorio de defensa. Yo siento que los cuerpos son un espacio histórico, un significado de existencia, y como un espacio histórico, su significado tiene una materialidad en toda la corporalidad. Lo que sucede es que naciendo y viviendo bajo la lógica del sistema patriarcal naturalizamos tanto las opresiones, que entonces no comprendemos la lógica de cómo opera el sistema patriarcal en nuestros cuerpos a partir del despojo y de las múltiples violencias. Entonces, hemos roto ahí una relación significada de existencia. Es por todo eso, que el cuerpo pasa a ser una dimensión de disputa en el sistema patriarcal, y toca defenderlo. Pero luego, este cuerpo necesita un espacio de relación de vida para significar su existencia. Y tiene también su temporalidad, que es donde está la tierra, verdad? Bueno, ese fue uno de los tremendos vacíos con que yo me encontré en varios feminismos, como mujer indígena viniendo de la lucha por defensa de territorio ancestral Xinca. Estoy hablando del

año 2004, 2005, 2006, en la montaña Santa María de Xalapán, estando en lucha contra la minería. Las propuestas feministas a mí me maravillaron cuando empecé a descubrirlas y a acercarme.

S.- ¿Cómo es tu relación con el feminismo occidental?

Me ha costado mucho realmente acercarme al pensamiento feminista occidental. Por un lado están todas las categorías, conceptos, todo lo que ha construido que es maravilloso, es hermoso; pero a la vez, yo también tengo muchos desencuentros. Y me acuerdo que en aquellos años algo que se hablaba mucho era cómo se hace la teoría en la práctica, entonces yo pensaba "sí es cierto, cómo cuesta en la comunidad hacer algo de eso". Entonces, a mí me parece muy interesante traer la dimensión territorial al feminismo, y parte por significar el espacio territorial, la tierra desde donde hablamos, que es Abya Yala. El nombre ancestral de este territorio tan basto, que está de este lado del mundo; pero Abya Yala es también un territorio con significado espiritual, que ha vivido violencias territoriales. Lo que para nosotras las mujeres es una violencia sexual violenta, una penetración colonial violenta y que para la tierra es una violencia territorial, yo que estos son como los nombramientos que caminan conmigo.

S.- ¿Estaríamos hablando de resignificaciones realizadas desde el feminismo comunitario que genera construcción de nuevos saberes?

L.- Sí, estos nombramientos ponen en cuestión las lógicas interpretativas occidentales de la vida, de las mujeres, particularmente de pueblos indígenas, creo que es algo que nosotras estamos interpelando ya desde hace algunos años. Yo tengo una posición bastante fuerte y crítica con las universidades. He estado

así, muy fuerte con toda la hegemonía de conocimiento occidental hegemónico. Porque ojalá nos hubiera venido pluralidad de saberes de pueblos del otro lado, pero nos vino un pensamiento hegemónico objetivo positivista, verdad? Porque claro que hay pluralidades en otros lugares del mundo pero no es eso lo que recibimos. Yo creo que hoy para nosotras sigue siendo una apuesta fuerte esta construcción nuestra, yo les planteo a las compañeras como tú que mi territorio en disputa no está en la universidad, pero el tuyo sí, el de ustedes sí.. Y lo que yo siento, y valoro, es decir cómo interpreto yo ésta relación de venir, de buscarnos, de encontrarnos, de que el cosmos nos junte por algunas razones, es porque está disputándose en ese territorio, y como en algún momento cósmico, político, feminista, verdad, se puede contribuir a seguir posicionando esa disputa. Porque ustedes también tienen sus disputas, ahí también el cuerpo como profesora, te lo disputas con todas las lógicas patriarcales que se crucen. Eso podemos compartirlo, las epistemologías de los pueblos ancestrales y particularmente de mujeres indígenas, ambas debemos interpelar los espacios. Nosotras también dentro de los espacios indígenas, por eso las que nos nombramos feministas comunitarias hacemos ahí una posición bien fuerte del falocentrismo étnico que también se nos cruza.

S.- Llegás de este modo a un tema que me gustaría mucho que abordáramos que es el patriarcado ancestral, cómo interpretás su configuración y cómo se reconfigura, consolida, resignifica desde lo colonial. ¿Cómo llegás a esa construcción que te he escuchado nombrar como "entronque patriarcal"?

L.- Bueno, para ser honesta y sincera, la categoría de entronque patriarcal es de las hermanas aymaras bolivianas feministas comunitarias, antes de que yo las conociera

a ellas yo no sabía que ellas habían hecho un nombramiento así, que a mí me pareció muy atinado. Lamentablemente, no lo ocupo ahora, lo ocupé durante mucho tiempo. Hay algunos documentos que para eso he escrito, sin embargo, yo antes hablaba de reconfiguración de patriarcados, cuando conozco el nombramiento que ellas han hecho me quede impresionada, lo abrazamos. Pero ahora prefiero hablar de "convergencia patriarcal". Y para hablar de eso, creo que una contribución digamos que ha hecho esta propuesta, es que plantea una temporalidad diferenciada de la configuración del sistema patriarcal en el mundo. Y yo creo que eso, humildemente, es una contribución a los feminismos del mundo, porque aporta a las interpretaciones sobre cómo se configuró el sistema patriarcal y lo que estamos planteando es que aquí hubo una forma patriarcal mucho más antigua de lo que nos vino con la colonia. Eso es bastante fuerte, eso ha conllevado pérdidas muy complejas en nuestros caminos. En esto puedo poner -no por individualidad sino como un ejemplo- mi propia historia, mi camino. Este es un acuerdo amoroso, que tenemos entre las mujeres, porque yo no estoy ya en la comunidad, pero claro, sufro persecución. Una mujer que esté cotidianamente ahorita, puramente en la comunidad, es una mujer que puede sufrir una situación bastante violenta y compleja cuando plantea lo que planteamos. Claro que esto se sabe afuera de Guatemala, obviamente. El hecho de que nosotras decimos que sí existió la configuración de un sistema patriarcal ancestral originario, mucho antes de la colonia, de la colonización castellana, francesa, inglesa, portuguesa y todas las colonialidades, de todas las formas de colonización que han venido a estos territorios. Este patriarcado tiene otros códigos interpretativos, tiene otro contexto, tiene otras maneras de manifestarse, hay que hacer una decodificación de esas relaciones de vida antes de las colonizaciones para saber qué era lo que pasaba acá. Eso me ha

generado complejidades políticas, es bastante complejo y bien fuerte. Por eso me han corrido de asambleas indígenas, pero por otro lado, hay territorios hermosos, articulando cosas maravillosas, y otros que no quieren ni que me aparezca, porque claramente esto va a traer reacciones políticas claves, como por ejemplo, denunciar la violencia sexual de niñas en comunidades indígenas por parte de hombres y dirigentes indígenas, autoridades indígenas, y guías espirituales, entre comillas "indígenas". ¿Entiendes? Creo que es necesario hablar de patriarcado ancestral originario. Algunas veces me han preguntado cómo lo puedo probar, a lo cual yo en principio respondo: "No tengo que probar ni comprobar nada". ¿Sabes por qué? Porque la manera como se gesta la vida de los pueblos indígenas y el pensamiento indígena, no pasa por la forma de configuración de vida, ni de pensamiento occidental.

S.- ¿Te estarías refiriendo a métodos de validación?

L.- Claro! En el conocimiento occidental hay un método, pasos, y te ordena el pensamiento hasta que te lo comprueba para validar. En los pueblos indígenas no existe eso. Entonces, yo no necesito el método científico, ni que me pasen formas para comprobar, en principio. En segundo lugar, a mí me parece que las formas de vida cotidiana, tienes que traerlas al aquí y ahora, y hacerlas políticas, porque hace miles de años no se hacía político. Pero en el aquí y el ahora, con esta identidad como feminista comunitaria, tenemos otra dimensión interpretativa de esa realidad, que con una mirada retrospectiva, me muestra qué paso allá, verdad. Yo no me casé nunca con esas frases de que los pueblos ancestrales somos pueblos de paz y amor, y todo ese romanticismo, verdad? Que por un lado es verdad, yo sí sentía por mi abuela Maya Quiché, pero por otro lado, se me desdibujaba por la violencia sexual que

yo vivía de mi propio padre, hombre Maya Quiché, entonces yo lo constataba en mi propia historia y me decía a mí misma: "no, esto no". Mi abuela sí pero él no, los hombres así no. A mí me parece que la temporalidad, por ejemplo, los feminismos en el mundo te van a hablar de miles de años en que se ha configurado el sistema patriarcal. Nosotras hemos tenido un atrevimiento, que ya no sé ni cómo llamarlo, una transgresión interpretativa de la temporalidad, de la configuración del sistema patriarcal de este lado del mundo, desde una visión de mujeres indígenas feministas comunitarias territoriales. Si tomamos el tiempo Maya y hacemos la cuenta del calendario, la cuenta larga, la memoria larga del tiempo en el tiempo Maya, no me puedo quedar con lo que dicen los otros feminismos, que son hermosos! Pero yo estoy acá. Por eso empiezo a traer otras dimensiones.

S.- ¿Cómo fue este proceso interno para vos Lorena?

L.- Yo recuerdo ese proceso, yo me empecé a decir "bueno acá está pasando algo". Todavía me acuerdo de aquellos años, que estuve en una nebulosa impresionante en mis pensamientos sobre la comunidad. Sentía que era tan potente el feminismo, pero había algo que no estaba claro y era que necesitaba decodificar la temporalidad, no sólo el contexto, sino toda esta cosmogonía, aquí estaba el rollo. Entonces yo creo que antes de las colonizaciones hubo disputas territoriales, no guerras -hace algunos años yo las mencionaba como guerras- ya no, porque yo también voy así, verdad? Yo construyo desde esta mutación política, feminista, comunitaria. Voy también reflexionando y también voy construyendo.

S.- ¿La resignificación es porque la guerra es de "ellos", de Occidente? ¿Qué relación tiene esto con los territorios?

L.- Sí, exactamente. Mira, por ejemplo, yo siento que la guerra configurada como tal no estaba, pero disputas territoriales, sí había. En principio porque no se había establecido propiedad privada de la tierra. De este lado del mundo no había fronteras. Lo que sí había era una relación simbólica espiritual; tampoco puedo decir económica porque aquí tenemos que interpretar otra cosa diferente de los modelos económicos, que tiene que ver con cómo operaban las relaciones de vida y de relación social y política de este lado del mundo. Entonces, sí que hay configuraciones, digamos, de relaciones respecto a la tierra, los territorios significados; y territorios significados que empiezan a tener complejidad con otro pueblo caminante, nómada. Aquí viene la disputa territorial en la significación de los territorios y es esto lo que va a traer conflictos. Pero lo más grave para mí es ver qué ocurría con las mujeres de los pueblos ancestrales, porque el botín de guerra siempre han sido los cuerpos de mujeres. Entonces los cuerpos de niñas y de mujeres. Yo empiezo a buscar, a meterme en los museos esos horribles, porque la verdad es que son muy violentos, pero he necesitado ir hasta esos lugares a buscar la información. Esto a mí me da elementos de constatación de varias de las cosas que planteo, cosas que he ido a leer a los museos. Por ejemplo, estuvimos el año pasado en el Museo del Oro, en Colombia. Yo miraba ahí una cantidad de elementos y decía "guerrero de no sé qué" y yo pensaba este personaje en mis cosmovisiones, en mi pensamiento, no sería un guerrero, pero sí alguien que defiende la relación significada histórica política territorial en su territorio. Pero además, lo que me llama la atención es lo diferenciado, porque los hombres se disputan entre hombres, son "los grandes señores" y todo lo interpretan en masculino. ¿Y dónde estaban entonces las mujeres indígenas? Eso mismo me pasó cuando fui a estudiar a la Escuela Nacional Feminista aquí en Guatemala, en el año

2009, 2010. Yo le preguntaba a las compañeras, porque hablábamos en la escuela de las obras de los feminismos y yo estaba sorprendida con todo eso, pero parecía que las mujeres indígenas nunca construimos el mundo. ¿Y las mujeres indígenas dónde estamos? ¿Y mis abuelas? Y fueron unas discusiones tan fuertes con las compañeras en ese tiempo! Algunas estaban de acuerdo, otras no, otras tenían una posición bastante complicada.

S.- ¿Las discusiones tenían que ver con qué entendían unas y otras por "feminismo"?

L.- La disputa era entre si se nombraban, si no se nombraban, y cómo tipificar si eran feministas o no de acuerdo a lo que se leía. Mira, miles de mujeres indígenas en las comunidades no se van a nombrar feministas. Pero tú miras su accionar, y entonces te das cuenta que no necesitan nombrarlo. Ellas ponen el cuerpo y eso es otra dimensión interpretativa de la lucha contra la lógica del sistema patriarcal. Entonces, retomando, yo creo, que el sistema patriarcal ancestral originario nace a partir de disputas territoriales, porque disputa sus territorios. Pero hay que entender que hay mucha vida de comunidad y hay formas de organización de diferentes dimensiones, y ahí hay una desventaja histórica para las mujeres indígenas. Mira, claro que hay mujeres gobernantas, que hasta ahora están sacando la antropología, todas las ciencias éstas, verdad? Pero date cuenta, ahí yo veo un marcado falogocentrismo. Me fui a varios lugares, centros ceremoniales, templos, para ver narraciones de "los grandes"; porque así es como los nombran en las interpretaciones castellanas de la antropología, "grandes guerreros", "señores", "gobernantes", y leo...y lo que veo es mucho falogocentrismo. El juego de pelotas por hombres, y digo "mira que masculino me resulta el mundo indígena ancestral", verdad? ¿Y las mujeres dónde están? Cuando estás en una relación de vida,

en la red de la vida, para qué voy a tener yo lanzas? Para qué quiero matar otro cuerpo? No tiene sentido y no tiene lógica que mate a otro cuerpo. Eso sí. Hay muerte. Si hay instrumentos para matar, ya te dice eso, que ahí opera una lógica de poder, hay una división sexual de la disputa territorial. Allí una vez más la pregunta ¿Dónde quedan las mujeres, dónde quedan los hombres, cómo me explico yo que cuando viene la colonización castellana son entregados cuerpos de mujeres para el trabajo sexual? No sé si nombrarlo así, pero son entregados los cuerpos a los colonizadores, y además, como las mujeres tienen más finas las manos, -porque somos las que tejemos, somos las yerberas, las sobadoras-, entonces tenemos manos para lavar el oro, y somos las lavanderas del oro. Y fueron compañeros indígenas, gobernantes indígenas que entregaron a las mujeres para lavar el oro de los castellanos, o sea, cómo me explico que hombres indígenas entreguen a mujeres, ves?

S.- Los cuerpos de mujeres ya entonces fueron territorios en disputa

L.- Así es. Aquí el cuerpo, cómo está quedando? Hay una intermediación económica ahí, dentro de la lógica de ese modelo económico que viene, que se impone. Es el modelo del saqueo y del despojo de los territorios ancestrales y de los bienes naturales. Y así hay una cantidad de elementos para hablar sobre cómo se configura el sistema patriarcal, y eso nos llevaría suficiente tiempo, pero sólo para cortártelo, pensemos que este sistema patriarcal estaba operando ya desde antes. Esto viene hace 528, 529 años que vamos a cumplir este año 529 años. Llega la colonización y se produce ese empalme patriarcal, me entiendes? Además, ese patriarcado que venía del otro lado del mar, no venía solo. Traía la lógica de un patriarcado ancestral africano, con toda la esclavización de todos los cuerpos que trajo para acá. A

este lado del mundo no nos llegaron también cuerpos negros así, des-patriarcales, no! Sino miremos cómo estamos viviendo de este lado los códigos de la forma del machismo de los hombres negros, afros, como se nombren, todo esto de aquí para allá va, todo. En este continente se juntan. Mira cuántas formas patriarcales se juntan. Por eso yo en el año 2008, 2009, 2010...ya hablaba de "reconfiguración de patriarcados". Fue entonces que, escuchando las compañeras en Bolivia, que decían "mira Lorena es que no hay patriarcados, es una lógica patriarcal que opera en el mundo". Esto me pareció muy importante.

S.- ¿Es allí que comienzan a nombrar al patriarcado ancestral?

L.- No, no fue fácil atreverse a nombrarlo. Teníamos claro que hubo algunas formas violentas prehispanicas o desigualdades prehispanicas, nosotras les dijimos no, y no puede ser prehispanico, si yo digo patriarcado prehispanico, es que, qué temporalidad le estas poniendo al patriarcado prehispanico? ¿Desde qué temporalidades estás hablando? Nosotras estamos diciendo patriarcado ancestral originario porque tiene miles de años de configuración. Son muchas configuraciones que se juntan en ese empalme patriarcal, y ya viene el nacimiento del racismo, del capitalismo, hasta llegar hoy a la fase neoliberal.

S.- Lorena, en todo este marco histórico, político que con tanta claridad nos has ubicado, me gustaría que desarrollaras tu opinión respecto al sentido de auto convocarnos entre mujeres. ¿Cuál sería el sentido educativo, pedagógico y cómo retomar la sabiduría de la memoria colectiva, los saberes de las abuelas, de las ancestras?

L.- Me cuesta ver los procesos, quizás porque no tengo todas las dimensiones de relaciones de la educación como tal. No creo que tampoco tenga una negativa, por ejemplo, en principio yo no lo veo como "educación", así en singular. Yo lo miraría como "educaciones", en plural. Y me parece que, si la educación lograra ser trascendental, o sea, un instrumento político, creo que eso sí es viable. Me refiero a que tenga una intencionalidad emancipadora. Pero si yo tengo una forma de educación muy sensible, muy consecuente, pero que no va a las raíces de las múltiples opresiones, pues se quedaron muy parcial!

S.- ¿Qué estaría faltando allí para no caer en esa parcialidad?

L.- Yo no veo que ahí se articule una relación de sanación. Yo no creo que sólo los saberes sanen a las personas, o los conocimientos. Creo que se necesita un acumulado de conocimientos. Yo siento que es en las dimensiones de consciencia profunda del aquí y el ahora, y en la resignificación de nuestra existencia en el aquí y el ahora que ocurre una verdadera sanación. Entonces, yo siento que cuando eso se junta con otros saberes, se van fortaleciendo para la emancipación y allí sí es posible hacer transformaciones profundas. Para mí la sanación es un acto personal, político y consciente. Eso no se institucionaliza, y cuando se institucionaliza pierde esa vitalidad. Claro que podemos hacer cursos y espacios de sanación, pero obligarlos no, eso no vamos a poder, eso es un espacio de voluntad, de decisión. Pues entonces yo siento que claro que se pueden intencionar algunos procesos que acerquen a las reflexiones de las, los, les estudiantes. Sí creo que podemos aprovechar el instrumento de la educación para dimensionar otras relaciones de consciencia.

S.- ¿Cómo vivís/sentís tu vínculo con las universidades públicas de nuestros territorios y en qué sentidos crees que podríamos sumarnos a esta sanación política de la que vos hablás?

L.- Yo generalmente cuando voy a una universidad pido que me acerquen a una comunidad indígena y algunos, algunas, algunos estudiantes pueden venir y compartir otros espacios, otras dimensiones del sentir. Me gusta mucho cuando voy a espacios así a decir "bueno, yo quisiera que ustedes sintieran mi palabra", porque somos seres, somos cuerpos muy cosmo-sintientes, para poder llegar a tener esa relación cosmos- pensante. En esa relación sentí-pensante la sanación pasa por el sentir, porque yo puedo llegar y echarme todo el rollo de la importancia de la sanación, pero más que hablar de la sanación, cuando nosotras estamos en espacios y jornadas de sanación es una cosa maravillosa, porque ahí no te pones a pensar, ahí estas impresionantemente con el cuerpo. Allí empiezas a sentir, y a sentir, y a sentir verdad? Todos esos hilos de opresión internalizados, y por qué para nosotras es tan importante. Para mí, digamos personalmente, es tan vital, porque hoy me siento dignificada. A pesar de que vivo situaciones políticas bastante complejas en este tiempo, me siento feliz, reivindico la alegría, celebro el haber nacido y estar viva y sentirme tan vital en este tiempo. Eso es porque he recorrido todo un camino de sanación, y eso me sigue acompañado y me va a seguir acompañando, porque no tengo un proceso acabado de sanación. Esto se debe a que fui acercándome a esas raíces de opresión internalizadas, y me sentí tan feliz de reconocer, de sentir, de exculparme e interpretar en otra dimensión. Yo pude decir: "Claro, yo no soy culpable, yo no lo provoqué, hay una historia que viene, que viene y yo soy víctima de eso". Ahora, si yo me quedara como víctima y no trascendiera en esta victimización, qué

sucedería? Entonces, es por eso que nosotras planteamos la sanación como camino cósmico político para la emancipación.

S.- A esta sanación nos la debemos las mujeres. ¿Cuál es el lugar que deberían –o no ocupar los varones en ese proceso?

L.- A nosotras nos pasa con los compañeros, cuando vienen compañeros y nos preguntan "¿Pero ustedes hacen sus procesos con los hombres"? En principio, no hacemos procesos con los hombres. En las comunidades indígenas hay momentos en que abrimos el espacio comunitario, porque esa también ha sido una disputa con varios feminismos, el hecho de que segreguemos y seamos sólo mujeres. Y en un tiempo lo hicimos, en un tiempo yo tuve complejidades políticas, hoy no lo hago, hoy tengo dimensiones políticas con mujeres, donde no vienen los compañeros, porque a qué viene un hombre si es la figura que representa al agresor sexual. Entonces por muy consecuente y muy amoroso que sea, es la figura internalizada y la opresión en la mujer de cuando era niña, de cuando estuvo en la guerra, del guardia de seguridad privada en la empresa que las está violando y matando, o de los funcionarios públicos, entonces podrá un compañero muy amoroso, muy todo, pero aquí hay un límite político territorial. Es nuestro espacio, nos "desnudamos" de toda esa historia de siglos, y es entre mujeres, y lo hacemos felices, entre mujeres. En algunos otros momentos, abrimos el espacio a compañeros, y compañeras, y compañeres y la pluralidad de cuerpos que venga y hacemos un tejido hermoso interno. El punto es que nos vamos dando cuenta de cómo las mujeres somos expertas en vivir violencias machistas y los hombres son expertos en vivir la lógica de los privilegios del sistema patriarcal. Y los hombres no sueltan, son muy consecuentes con sus privilegios. Por eso es que lo planteamos como un proceso

personal, político y consciente. Claro que habrá hombres que están trabajando en eso. No pasa sólo por las nuevas masculinidades, yo creo que trasciende mucho, es más bien un sentido de existencia, de dignificación de mi existencia, de morirme pleno o plena y feliz, aunque este mundo esté bien chingado con sistema patriarcal y todo. El tema es cómo me reivindicó en este tiempo, en estos sentires emancipatorios, porque estoy debajo de la lógica colonial, del sistema económico, del racismo, las luchas de defensa de la tierra, perseguidas, con estados de sitio, con órdenes de captura. Así estamos viviendo esta historia nosotras. Entonces si yo me quedo como "sí, pobrecita aquí estoy" y me quedo en esa dimensión, estoy muerta, porque el sistema patriarcal sí que opera para que me quede en esa situación.

S.- ¿Cómo ves, o como ven las feministas sanadoras comunitarias la posibilidad de resistencia en este contexto político que planteás?

L.- Yo creo y hablo, -en este momento está muy poco escrito de eso-, pero hablo de una "victimización histórica situada", así la nombro. Histórica y situada, es decir, cuando asumimos una posición en un tiempo de nuestra historia, o de la historia política, por ejemplo la colonización, que le echemos toda la cuestión de los pueblos indígenas a la colonización, eso es una posición histórica victimizada. Decían en una de las asambleas grandes en la que estábamos disputando un montón de cosas, una asamblea grande indígena aquí en Guatemala, "mira Lorena Cabnal si vos hablás de que somos machistas los hombres pues va, somos machistas, pero a quién se lo aprendimos? ¿Quién nos lo enseñó? La colonización, la colonización, por eso somos machistas. Sí y mira, si vos estás hablando de gays, de lesbianas, de

todo eso, son enfermedades, quién nos las trajo? La colonización, porque en los pueblos indígenas no existían". Por eso es que yo he escrito sobre la pluralidad, lapluralidad de vida. Hay un documento, que salió publicado en el 2002, ahora ya hay otras cosas, pero en ese momento apareció algo escrito, donde hablo de la hetero-realidad cosmogónica y de la pluri-dimensionalidad de los cuerpos. Ahora ya tenemos otros temas de los que aun no vas a encontrar nada escrito, es oralidad feminista comunitaria, que hablamos de la red de la vida, un principio de la red de la vida es la pluralidad de la vida, que no creemos en nada uniformado. Es un principio de cosmogonía de los pueblos ancestrales, es muy milenario, es un principio de vida que dice que todo es plural, nada es uniformado, ni siquiera en mi propio cuerpo, pero esto tiene una relación de vida, que es lo que te conecta. Cuando algunos dicen que la comunidad indígena es heterosexual, yo digo que ni siquiera, porque no la nombran como heterosexual, es una comunidad indígena de mujeres y hombres. Las hermanas Mapuche, por ejemplo, no se nombran lesbianas. Creo que esa es una interpretación occidental o feminista, de afuera podríamos decir, pero tienen relaciones lésbicas, porque se acuestan, se aman, viven y mueren juntas. Eso tiene de interesante, entonces, la pluralidad de la vida como principio para nosotras. Es algo muy hermoso porque nos trae otras interpretaciones, otras posibilidades de relaciones de vida. Nada es "igual", hablamos de cuerpos plurales hoy, en el castellano, porque en nuestros idiomas decimos de otras maneras. Pero hablemos de cuerpos plurales, hablemos de identidades plurales y de sexualidades plurales.

S.- Lorena, una última pregunta. En el marco de estas pluralidades y pensándolas desde nuestro lugar de enunciación, desde Abya Yala, pensás que existe la posibilidad de contribuir

en las construcciones epistemológicas desde las instituciones universitarias?

L.- Yo creo que sí. En primer lugar yo lo que siento es que son epistemologías, no pienso que sea una epistemología feminista, aun en los feminismos comunitarios, yo me opongo a que haya "un" feminismo comunitario, que uniforme. También deberíamos hablar de "emancipaciones" y de pluralidades dentro de los feminismos comunitarios y de los feminismos. Creo que en este territorio Abya Yala podemos tejer con pluralidad feminista, por lo menos nosotras tenemos mucho interés, sí. Siempre que esos feminismos se cuestionen su racismo, se cuestionen su clase, se cuestionen sus privilegios, se cuestionen sus lugares de enunciación. Yo hablo de lugares de enunciación porque ha sido bien complejo para nosotras en estos caminos encontrarnos también con usurpaciones políticas y encontrarnos con la violencia epistémica, ustedes se van a dar cuenta, vean todo lo que estamos hablando. Yo siento que es posible tejer saberes, sí, desde la pluralidad, que le apostemos a las emancipaciones.

Yo las respeto a ustedes que están la academia, porque ahí también es un territorio en disputa. Yo estoy desde la comunidad, mi territorio y mi disputa está en la comunidad. Yo pienso que es posible, en tanto tengamos apuestas en que nos podamos acuerpar contra las hegemonías y a favor de las emancipaciones. Siempre que hablemos desde cada uno de nuestros lugares de enunciación. Si tú dices nació, viví, estudié, plantéalo desde tu lugar. Porque desde ahí es que ustedes se están revelando contra la lógica del sistema, no hablen por nosotras, no nos investiguen, pero sí traigan una mirada de relaciones plurales de vida. Allí está el punto donde podemos tejer diálogos, desde ese acuerpamiento es que yo siento que podemos seguir caminando juntas en caminos que ojalá

nos acerquen a la pluralidad feminista, a la pluriversidad de saberes.

S.- Muchas gracias Lorena por este maravilloso momento y por esta invitación tan amorosa a compartir el camino.

ORCID 0000-0003-1861-4775

UNLPam (PAIDH). Integrante de la Comisión del Protocolo de intervención institucional ante denuncias por violencia de género, acoso sexual y discriminación de la UNLPam.

ssiderac@hotmail.com

ORCID 0000-0003-1861-4775

Notas al final

1. Lorena Cabnal es mujer, maya, xinca, sanadora integrante del Feminismo Comunitario en Guatemala. Fundó en el 2015 junto a otras 12 mujeres la Red de Sanadoras Ancestrales del Feminismo Comunitario Territorial a partir del desplazamiento que sufrieron en sus comunidades por la criminalización y judicialización. Desde ese espacio feminista abordan la memoria remota de las violencias y la más reciente de la guerra contrainsurgente y múltiples persecuciones. Se proponen sanar con conciencia de los efectos que las formas patriarcales, coloniales, racistas y neoliberales producen sobre los cuerpos de las mujeres.

2. Doctora en Humanidades y Artes mención Educación (Universidad Nacional de Rosario). Docente en Práctica Curricular de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam. Directora Proyectos de investigación "Diseño de materiales de enseñanza de educación sexual integral en clave descolonial y feminista desde las Ciencias Humanas" Secretaria Revista Praxis Educativa UNLPam. Coordinadora del Programa Académico Institucional de acompañamiento y formación para Trayectorias Educativas Diversas de la Facultad de Ciencias Humanas. Integrante de la Cátedra Extracurricular de Educación Sexual Integral y Derechos Reproductivos de la Facultad de Ciencias Humanas. Integrante del Programa Académico de Derechos Humanos de la



Las instituciones de educación superior frente a las desigualdades y violencias de género. Reflexiones a partir del caso de la Universidad Nacional de Mar del Plata³

Andrea Torricella⁴
María Belén Berruti⁵
Julieta Filippi Villar⁶

Fecha de recepción: 18/09/2019
Fecha de evaluación: 20/09/2019
Fecha de aceptación: 12/10/2019

Resumen

Las Universidades, como otros espacios de educación superior, no están libres de las dinámicas que ocurren en toda la sociedad en torno a la discriminación y las violencias de género. En Argentina, existe un marco normativo que insta a todas las instituciones a tomar medidas para erradicar las violencias incluso aquellas que produce y reproduce el propio Estado en su accionar. Desde 2015, el movimiento feminista en las universidades fue motorizando e implementando protocolos y líneas de acción. La Universidad Nacional de Mar del Plata también cuenta con un Protocolo de Actuación. A casi dos años de su implementación en este artículo analizamos las características de las problemáticas abordadas en este camino y realizamos una evaluación crítica del desempeño, así como su impacto institucional. Finalmente reflexionamos en torno a las líneas a seguir para continuar construyendo una universidad libre de violencia sexista.

Palabras Clave

Género; violencia; educación superior; protocolo de actuación

Higher education institutions against gender inequalities and violence. Reflections from the case of the National University of Mar del Plata

Abstract

Universities, like other higher education institutions, are not free from the dynamics that occur throughout society around discrimination and gender violence. In Argentina, there is a regulatory framework that urges all institutions to take actions to eradicate violence, even those produced and reproduced by the State itself. Since 2015, the feminist movement in universities has been driving and implementing protocols and lines of action. The National University of Mar del Plata also has an Action Protocol. Almost two years after its implementation, in this article we analyze the characteristics of the problems addressed in this path and make a critical evaluation of its performance, as well as its institutional impact. Finally we reflect on the lines to follow to continue building a university free of sexist violence.

Key Words

Gender; violence; higher education; action protocol

Introducción

En Argentina, durante los últimos años, las desigualdades y las violencias de género se han convertido en tema de candente debate público. Se han elaborado diversas herramientas que procuran su transformación: leyes, políticas públicas, creación de observatorios y registros, capacitaciones, protocolos, campañas de sensibilización, concientización y prevención, entre otras. Las Universidades, como otros espacios de educación superior, no están libres de las dinámicas que ocurren en toda la sociedad en torno a la discriminación y las violencias de género. En ellas, como en otros espacios educativos, no sólo se produce conocimiento, sino que también hay una producción de subjetividades y una regulación social del género y las sexualidades (Blanco, 2014, 2016).

¿Cuáles son las causas de la desigualdad social y las violencias basadas en el género? Las investigaciones feministas y los estudios de género han sido pioneras en definir las desigualdades socio-genéricas como resultado de construcciones sociales antes que atributos personales o características naturales. La utilización de conceptos como patriarcado (Millet, 2017) o sistema sexo/género (Rubin, 1998) hacen alusión al entramado de relaciones sociales que tienen como resultado una organización social jerárquica con una distribución desigual de riqueza, derechos, estatus y poder. Esas relaciones sociales responden a diversas normatividades que, en nuestra sociedad, son: la heteronormatividad, el androcentrismo, la división sexual del trabajo, el binarismo, el amor romántico, la maternidad obligatoria, entre otras. Todas ellas interactúan además con otros ejes de diferenciación social como la clase social y la etnia.

Un aspecto relevante de la explicación relacional de las desigualdades y las violencias de género es que permite apreciar que en este sistema de dominación participan todas las personas al interiorizar ideas y valores, y reproducirlas en sus prácticas e interacciones cotidianas. Bourdieu denomina a este tipo de relaciones de reconocimiento-desconocimiento como violencia simbólica: son aquellas relaciones de dominación naturalizadas en donde la persona dominada aplica los esquemas de pensamiento que adquirió en la relación de dominación y por lo tanto se sitúa más allá de los controles de la conciencia y de la voluntad (Bourdieu, 1999; 2000).

En Argentina, existe un marco normativo que realiza una serie de indicaciones interesantes sobre la temática. En principio, la Ley 26.485 "Ley de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales", se propone como una ley de orden público que insta a todas las instituciones a tomar medidas para erradicar las violencias, comprendiendo dentro de estas últimas aquellas conductas, acciones y omisiones que afecten a una persona de manera directa o indirecta, tanto en el ámbito público como en el privado, basada en una relación desigualdad de poder. Comprende además las acciones perpetradas desde el Estado o por sus agentes. En 2018, la Ley N° 27.499 "Ley Micaela de Capacitación Obligatoria en Género para todas las Personas que integran los tres Poderes del Estado" estableció la capacitación obligatoria en la temática de género y violencia de género para quienes se desempeñen en la función pública en todos sus niveles y jerarquías en los poderes Ejecutivo, Legislativo y Judicial de la Nación porque considera esas capacitaciones contribuirán a eliminar las violencias y desigualdades que se producen desde el propio Estado.

Desde 2015, académicas feministas de distintas universidades del país conformaron una Red Interuniversitaria contra las Violencias y por la Igualdad de Género a la par que fueron motorizando e implementando protocolos y líneas de acción en las diferentes instituciones (Vazquez Laba, 2017; Rovetto, Figueroa, 2017). En 2018 esta Red se Institucionalizó en el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) como la Red Universitaria de Género (RUGE). Resultado del trabajo y potencia de este movimiento feminista universitario, los/as Rectores/as que participan del Consejo, acordaron adherir a la Ley Micaela en el 81o plenario que se realizó en la ciudad de Córdoba el día 9 de abril del 2019 (Acta Acuerdo 1076/19).

Sobre las desigualdades de género y las violencias de género en las universidades se han llevado adelante estudios pioneros, dos de ellos en la Universidad Nacional de Córdoba, de los cuales uno es coordinado por Maite Rodigou Nocetti (2011) sobre las desigualdades de género entre la UNC como espacio de trabajo. Por otro lado, hallamos la investigación de Alicia Soldevila y Alejandra Domínguez (2014) sobre las violencias de género entre estudiantes, docentes y no docentes en la Escuela de Trabajo Social de la UNC. En una línea similar a este último, en la investigación realizada en la Universidad Nacional de San Martín se relevaron las representaciones y experiencias de estudiantes en torno a la noción de violencia de género, a las prácticas y las expectativas sobre las posibles soluciones de dicha problemática (Palumbo, 2016). Finalmente, queremos mencionar los trabajos de Rafael Blanco en las Facultades de Psicología y Ciencias Exactas y Naturales de la UBA, donde se analizaron los procesos de regulación de las identidades de género y la sexualidad, en la experiencia estudiantil (Blanco, 2014).

La Universidad Nacional de Mar del Plata cuenta con un Programa Integral de Políticas de Género y un Protocolo de Actuación para casos de Violencia de Género (OCS 2380/17). El Protocolo tiene como objetivo establecer el procedimiento institucional y los principios rectores para la actuación en situaciones de discriminación o violencia hacia las mujeres y personas del colectivo LGTTTBIQ+ en el ámbito de la Universidad. Es un procedimiento estandarizado de intervención que garantiza el tratamiento adecuado de los casos (Vazquez Laba, 2017). Además, la Coordinadora lleva adelante una base de datos, totalmente anónima, en torno a las características de las consultas que se han realizado.

A casi dos años de implementación de la Ordenanza de Consejo Superior que lo crea y luego de haber intervenido en más de 100 consultas de diverso tipo y 30 expedientes administrativos, en este artículo analizamos las características de las problemáticas abordadas en este camino y realizamos una evaluación crítica del desempeño, así como su impacto institucional. Finalmente reflexionamos en torno a las líneas a seguir para continuar construyendo una universidad libre de violencia sexista.

El accionar del Protocolo en la UNMDP⁷

La Universidad Nacional de Mar del Plata está situada en el sudeste de la Provincia de Buenos Aires y está compuesta por diez Unidades Académicas más una escuela secundaria universitaria. Concentra aproximadamente 35.000 personas entre estudiantes, becarios/as de investigación, trabajadores/as universitarios/as y docentes y posee condiciones internas muy heterogéneas. Por un lado, hay Unidades Académicas que cuentan con un desarrollo en la temática muy extenso, como es el caso de la Facultad de Humanidades y la de Psicología y

la de Trabajo Social y Ciencias de la Salud entre otras, en donde hay profesionales con formación en la temática y líneas de gestión tendientes a la eliminación de las desigualdades de género y las violencias. Pero por otro, otras Unidades Académicas no tienen ningún desarrollo en la temática, pero padecen esta problemática con la misma gravedad, como la Facultad de Ciencias Agrarias o de Ingeniería. El Colegio Universitario Illia es también un área sensible en esta temática ya que a diferencia de los casos que contempla el protocolo entre personas mayores de edad, en el colegio hay menores y las problemáticas cobran matices específicos.

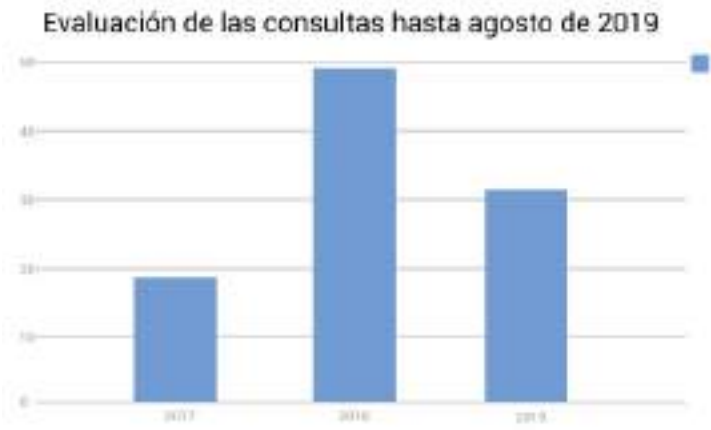
La primera forma en que una persona se contacta con el Protocolo de actuación en casos de VG en el ámbito de la UNMDP es a través de un correo electrónico al que solo tiene acceso la Coordinadora. Esta última ofrece en un plazo de 5 días hábiles la posibilidad de una entrevista presencial en donde la persona expone su situación y es asesorada e informada en relación a la normativa vigente en la UNMDP. Se registra por escrito la consulta en donde la persona indica sus expectativas y luego manifiesta expresamente si desea iniciar acciones disciplinarias. En la misma entrevista, la Coordinadora, ofrece los servicios de dos equipos técnicos a los fines de brindar mayor asesoramiento y acompañamiento durante el proceso que recién se inicia. La información que se registra durante la entrevista tiene carácter confidencial en el circuito administrativo que le corresponde, así como para las personas involucradas en el procedimiento. Los principios de celeridad, respeto y no revictimización que guían el espíritu de esta normativa, también son respetados en esta instancia. Luego de esta etapa, la Coordinadora junto con la Comisión realizan un informe que fundamenta por qué se trata de una situación de violencia o discriminación de género, y se eleva con

sugerencias acerca de las medidas a tomar respecto del caso.

Desde agosto de 2017 hasta agosto de 2019 cuenta con un total de 100 consultas y denuncias de distinto tipo y su número se ha duplicado de un año a otro, situación que es esperable que se repita para el corriente año (ver Gráfico 1). Esta situación se explica no tanto por un aumento real de los casos en la UNMDP sino porque la confianza en el dispositivo se afianza y facilita que se recurra a la institución para resolver los conflictos (Osborne, 2008). Además, aumenta la intolerancia de la comunidad hacia la violencia de género gracias a la sensibilización que implica la existencia del Protocolo.

El mayor porcentaje de denuncias y consultas se ubica en las unidades académicas donde hay mayor sensibilización acerca del tema y mayor porcentaje de mujeres existe, esas son la Facultad de Psicología, la Facultad de Humanidades y la Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social (ver Gráfico 2). Ana María Fernández (2014) sostiene que los procesos de desigualdad, discriminación y violencia no son en rigor invisibles, sino que están invisibilizados. A través desde diferentes acciones, las Unidades Académicas más involucradas han revisado sus prácticas y sus propias dinámicas de violentamiento, mientras que en otras se siguen experimentando e interpretando como naturales.

Gráfico 1



Fuente: Elaboración propia en base al informe citado

Gráfico 2



Fuente: Elaboración propia en base al informe citado

Las franjas etarias que más acceso registran al Protocolo son mujeres y dentro de esa categoría se destacan dos grupos con especial incidencia: el 50% de los casos está concentrado entre mujeres de 18 y 29 años, mientras que un 20% corresponde a la franja que va entre los 38 y los 49 años (ver Gráficos 3 y 4). Si consideramos también la posición institucional de quienes consultan/denuncian podemos observar la predominancia de estudiantes dentro de ese conjunto (ver Gráfico 5). Este dato permite preguntarnos por las múltiples desigualdades que se intersectan con la desigualdad de género

y que configuran agrupamientos específicos. En este caso, son mujeres jóvenes y estudiantes las que mayor proporción de casos representan. Encontramos imbricado en la explicación de este proceso las relaciones de poder entre grupos de edad; la condición de dependencia o precariedad económica que caracteriza el ser joven y estudiante; y la estructura jerárquica de las cuestiones de género.

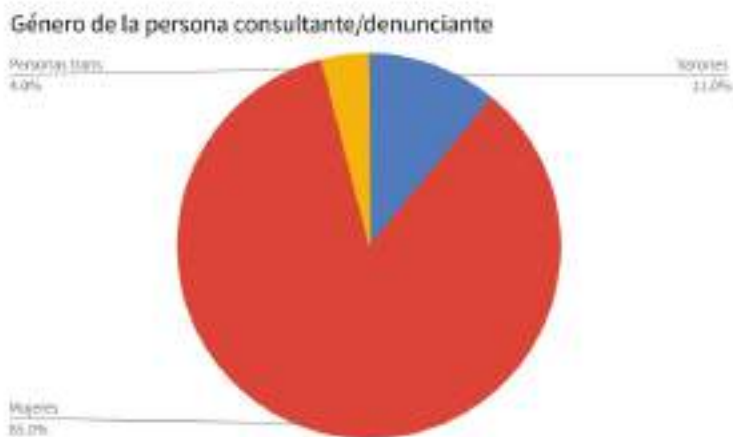
También esta predominancia del grupo de mujeres jóvenes y estudiantes puede estar señalando la presencia del feminismo y el empoderamiento que significa hacerse feminista, ya sea en la militancia estudiantil como en términos generales en Argentina. Las protagonistas de esta cuarta ola feminista son aquellas identificadas como hijas en la frase "la revolución de las hijas" de la periodista argentina Luciana Peker.

El segundo grupo está compuesto por mujeres en una franja de edad entre 38 y 49 años. Cuando rastreamos entre los casos individuales a quienes corresponde esta composición podemos constatar que son mujeres que se desempeñan como docentes o personal no docente de la Universidad en los escalafones más bajos de ambas categorías. Esto señala que son las mujeres jóvenes y las que están en situaciones socio ocupacionales más bajas y quizás más vulnerables las reconocen ciertos hechos como violencia y acceden al dispositivo institucional para intentar transformar esas desigualdades.

También hay algunos casos de personas trans realizando denuncias. En 2016 la UNMDP acordó en paritaria con el gremio de trabajadores universitarios (no docentes) cupo laboral para personas travestis, transexuales y transgénero. La presencia de este grupo

social en la universidad todavía representa una deuda social: su participación casi nula y el hecho de que aun así, sean las destinatarias de situaciones de violencia las ubica en un lugar de vulnerabilidad especial.

Gráfico 3



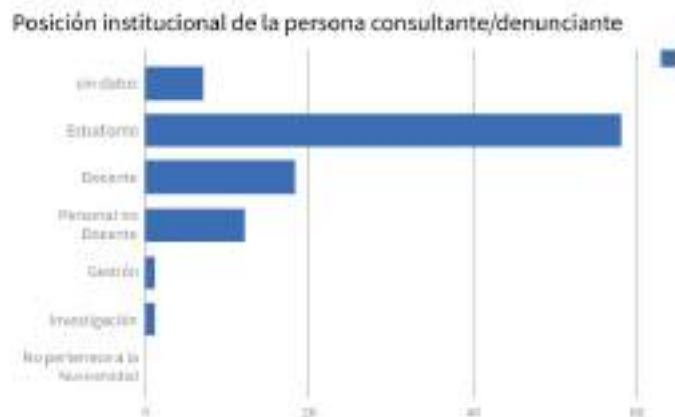
Fuente: Elaboración propia en base al informe citado

Gráfico 4



Fuente: Elaboración propia en base al informe citado

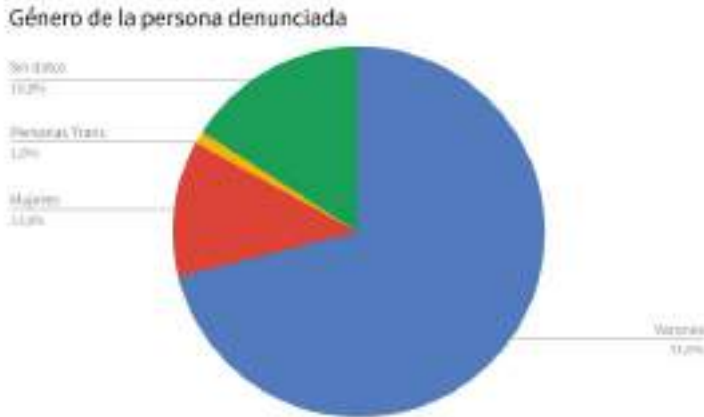
Gráfico 5



Fuente: Elaboración propia en base al informe citado

Los datos también son interesantes cuando consideramos las características de los/as denunciados/as (Gráficos 6, 7 y 8). La mayoría de las personas denunciadas o referidas como causantes de la situación de violencia son identificadas como varones. De aquellos casos en donde poseemos la referencia a su edad, el 70% de estos varones tiene entre 18 y 45 años dentro de los cuales predominan los estudiantes y los docentes. No podemos dejar de señalar que también encontramos en un porcentaje significativo de casos en donde las mujeres son denunciadas por violencia de género. La violencia de género tiene una direccionalidad específica: se da de varones a mujeres, pero también entre heterosexuales y disidencias sexuales y entre personas cissexuales y personas trans (Connel, 1997). En contra de la mayoría de trabajos que definen a las mujeres como sujetos exclusivamente receptores de la violencia y a los hombres como los únicos perpetradores, en este artículo consideramos que las mujeres también pueden ejercer violencia de género. Esto último es posible cuando incorporamos la sexualidad como un clivaje de construcción de estratificación y desigualdad social.

Gráfico 6



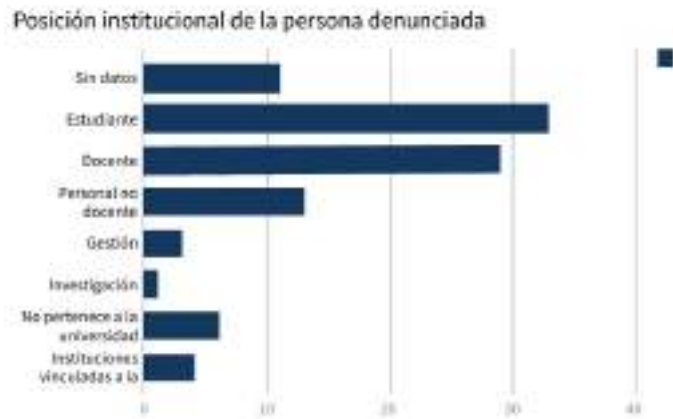
Fuente: Elaboración propia en base al informe citado

Gráfico 7



Fuente: Elaboración propia en base al informe citado

Gráfico 8



Fuente: Elaboración propia en base al informe citado

La información recopilada hasta ahora nos permite ponderar también en el marco de qué relaciones se dan la mayor cantidad de denuncias y consultas. Todas las personas participantes, ¿son integrantes de la comunidad de la UNMDP? Las Tablas 1, 2 y 3 contienen la información correspondiente a esta situación. Al analizar cuál es la relación entre las personas involucradas, observamos que más del 60% de los casos se produce en el contexto de relaciones educativas (docentes-estudiantes) o de relaciones laborales. Al considerar cuál es la situación que se identifica como violencia, encontramos dos tópicos preponderantes: el acoso sexual que ronda un 30% de los casos y el hostigamiento y violencia psicológica, un 40%. Si a esta última le sumamos los casos de violencia simbólica, el porcentaje asciende a un 50%. ¿Qué sucede si relacionamos estos datos con la composición interna o externa de los casos referidos? Cerca del 80% de los casos corresponden a situaciones en donde las dos partes son integrantes de la comunidad universitaria (casos internos). Esto quiere decir que es en el marco de las relaciones sociales que se producen en el ámbito universitario donde se dan la mayoría de situaciones de violencia consultadas o denunciadas. Lejos de ser espacios pasivos que sufren las violencias que se originan en su exterior, las comunidades universitarias producen situaciones de violencia de género de manera activa.

Si a las modalidades de violencia contempladas en la Ley 26.485 le agregamos una que se denomine de manera preliminar "violencia en el ámbito educativo" podemos obtener un cuadro interesante. En esta última categoría, incluiríamos aquellos casos de violencia simbólica y psicológica de docentes a estudiantes, o entre estudiantes (Tabla 3). Esta

violencia en el ámbito educativo asciende en nuestro corpus a casi el 33%, mientras que la violencia de género doméstica y laboral representan aproximadamente el 25% cada una.

Tabla 1

Relación denunciante/ denunciado/a	Frecuencia
Sin datos	13
Relación educativa	34
Relación laboral	30
Vínculo sexo-afectivo que comparte espacio académico	11
Vínculo sexo-afectivo que comparte espacio laboral	2
Compañeros/as de militancia universitaria	4
Ninguna de las partes pertenece a la universidad	3
Vínculo familiar que comparte espacio laboral	1
Total	100

Fuente: Elaboración propia en base al informe citado

Tabla 2

Hecho de violencia por el que se consulta/denuncia	Frecuencia
Sin datos	5
Acoso sexual	27
Hostigamiento- violencia psicológica	38
Violencia física	3
Violación/abuso sexual	4
Discriminación	4
No corresponde/ escraches	6
No corresponde/ violencia intra-género	4
Violencia simbólica	8
Económica y patrimonial	1
Total	100

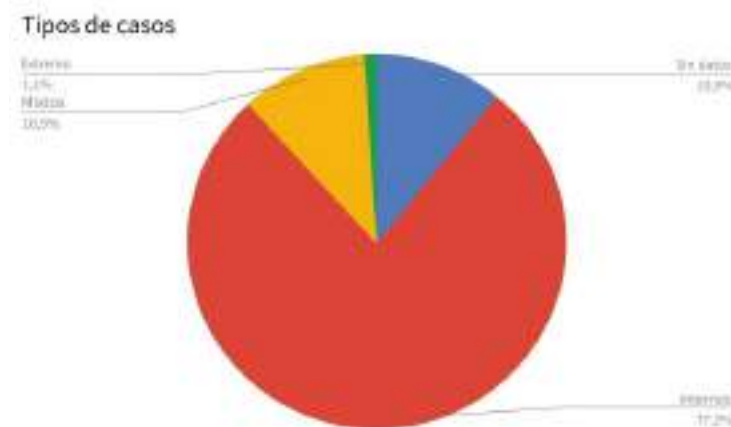
Fuente: Elaboración propia en base al informe citado

Tabla 3

Tipos de Violencia	Casos
Sin datos	6
Doméstica	24
Laboral	24
Institucional	1
En el ámbito educativo	33
No corresponde	11
Total parcial	99
Sistema	1
Total	100

Fuente: Elaboración propia en base al informe citado

Gráfico 9



Fuente: Elaboración propia en base al informe citado

Hay que señalar que los casos que llegan al protocolo son solo los que corresponden a la punta del iceberg de las violencias y desigualdades de género en las universidades. Para que una situación de discriminación o violencia llegue a convertirse en consulta o denuncia, ya ha atravesado un camino en el cual fue mutando hasta adquirir un nivel de gravedad relativamente considerable. Además, es necesaria la toma de conciencia por parte de la persona afectada, algo que demora en suceder debido a la particularidad de la naturalización que sostiene la desigualdad de género (Bonino Méndez, 2005; Vázquez Laba, Palumbo, 2019).

La especificidad de las situaciones de violencia que se producen en los ámbitos universitarios

condiciona el tipo de medidas ya sea preventivas como transformadoras que se deben llevar adelante en estas instituciones educativas. En lo que sigue, le sumaremos a este análisis de los casos, una lectura sobre los obstáculos y los desafíos a los que se enfrenta esta casa de estudios en particular.

Dos años de funcionamiento: dificultades y desafíos

A partir de la implementación efectiva de la ordenanza que crea el Protocolo a mediados de agosto de 2017, comienzan a aparecer dificultades de diverso orden. Algunas de ellas podrían interpretarse como resistencia a la visibilización que cada caso provocó en su entramado relacional institucional, mientras que otros (su mayoría) obedecieron más a la escasa sensibilización previa, paso insoslayable para que la implementación de un dispositivo de tales características se despliegue en toda su potencia.

La puesta en marcha, signada por el aumento sostenido de los casos, comenzó a hacer visibles algunos puntos débiles de la normativa. Teniendo en cuenta que, toda institución a nivel administrativo debe establecer planes de acción, reglas y protocolos claros que dirijan la actuación de las instituciones hacia la prevención, sanción y erradicación de todas las formas de violencia de género, estas normativas internas deben ser solidarias de la legislación externa, lo que se denomina *articulación inter-institucional* y a la cual se suma la necesidad de *articulación intra-institucional* (Fernandez, Palumbo, Vázquez Laba, 2016). En estas dos vías de articulación se concentran las dificultades encontradas.

La primera de las dificultades corresponde a las articulaciones inter-institucionales y se presenta en la celeridad de los procesos. La normativa nacional e internacional expresa que,

toda tramitación de los casos de violencia de género, se debe realizar a través de procesos sumarísimos. Más aún, el marco legislativo y administrativo debería propiciar que las/os funcionarios/as responsables de prevenir y resolver los casos de violencia tengan capacidad y sensibilidad para dimensionar la gravedad del fenómeno de la violencia de género y la voluntad para actuar de inmediato⁸.

Sin embargo, la normativa de la UNMDP burocratiza excesivamente un proceso que debiera ser sumarísimo (72 hs. máximo), sobre todo en cuanto a las medidas de protección. Si bien en este recorrido la institución ha comprendido que estas medidas no pueden depender del inicio de acciones de investigación administrativo/disciplinarias, el procedimiento sigue teniendo dilaciones. El Protocolo actual establece la intervención de instancias institucionales intermediarias, que no emiten ninguna medida inmediata hacia las personas afectadas o hacia los denunciados, produciéndose en dichos tránsitos burocráticos un dispendio de tiempo que la urgencia de la implementación de medidas requiere, en perjuicio del principio de celeridad que la ley nacional señala.

Se observa que hasta el momento las instancias intermedias, respetuosas de las resoluciones de la comisión, se limitan a reproducir las sugerencias que de ella emanan a las autoridades de las unidades académicas o instancias involucradas y elevar el expediente en consulta al área de legales donde suelen permanecer por un tiempo considerable, dada la sobrecarga de trabajo que estos casos implica para un área de por sí, saturada de expedientes.

Las restantes dificultades encontradas se corresponden con aspectos de las articulaciones intra-institucionales. La más significativa se produce en torno a la transversalidad. La

transversalidad puede ser definida como “una estrategia para convertir las preocupaciones y las experiencias de las mujeres y los hombres en una dimensión integral del diseño, implementación, monitoreo y evaluación de las políticas y programas en todas las esferas políticas, económicas, y sociales para que las mujeres y los hombres se beneficien igualmente y la desigualdad no se perpetúe” (Consejo Económico y Social, Naciones Unidas, 1997). La estrategia de transversalidad implica el diálogo plural, abierto y permanente entre las distintas instancias institucionales a lo largo de todo el ciclo de la política (formulación y diseño, implementación y alcance a la población objetivo y evaluación) para lograr incidir en la cultura institucional de manera efectiva, contemplando las diferentes configuraciones y necesidades de cada sector y prevenir actos de negligencia a la hora de implementar la política pública.

Las dificultades en torno a la transversalización funcionan como una de las causas principales de las que se derivan todas las otras problemáticas de la articulación intra-institucional. De manera significativa ha tenido un efecto negativo en la implementación de medidas. Los tipos de medidas sugeridas por la Comisión son en primer lugar, medidas de protección y de prevención de una nueva situación de violencia para la persona consultante. Las medidas de protección son solicitadas de manera urgente dado que apuntan a la no revictimización y asumen el considerable impacto en el clima institucional que tienen las situaciones de violencia. Dichas medidas tienden a separar a las partes involucradas, coordinando con las autoridades académicas la organización de los horarios, en una suerte de régimen de interdicción de cercanías. Cada una de estas estrategias son diseñadas teniendo en cuenta la opinión de las personas denunciantes y atendiendo a sus especiales circunstancias. Presentan a su

vez el desafío de incorporar la problemática del “agresor”: “lo que supone pensar esquemas que pongan en marcha medidas protectivas hacia quien padece la situación de violencia que no vayan en detrimento de otros derechos que debemos igualmente garantizar (educación, trabajo)” (Fernández, C. 2016; pp. 106).

En segundo lugar, se solicitan medidas de prevención a nivel institucional: entre ellas, las medidas de difusión del protocolo y de transversalización de la perspectiva de género en los contenidos, prácticas pedagógicas, lo cual en muchos casos depende de los estilos de gestión de cada Unidad Académica. La implementación inmediata de las medidas, en tanto involucran para ambas partes la restricción de la libre circulación por un espacio público como lo es el universitario, resultan todo un desafío para las autoridades académicas: por un lado, porque la normativa vigente no comprende tales mecanismos de gestión, y por el otro, porque al no haber participado en la mayoría de los casos, en ninguna de las instancias de la construcción de la política de género de la Universidad y del diseño del dispositivo “protocolo”, se sienten ajenos a un proceso que en determinado punto requiere de ellos acciones protagónicas. Sensación de ajenidad que dispara respuestas disímiles: miedo, evitación, postergaciones, dilaciones, enojos, consultas apresuradas, etc.

Una tercer dificultad, que complejiza aún más la situación está relacionada con la ausencia de especificaciones claras que dirijan y organicen las distintas acciones en los planos de prevención, sanción y erradicación de la violencia contra las mujeres y el colectivo LGTTTBIQ, produciéndose superposiciones con otros programas y proyectos que fueron dejando aislado al Protocolo de las actividades de formación y capacitación específicas de la comunidad universitaria, las cuales garantizan

que los/as destinatarias/os conocen de su existencia y son competentes en el uso de sus nuevas obligaciones⁹. Es así como la potencia de la Comisión que aplica el Protocolo de Actuación, organismo privilegiado por su pluralidad, para el diseño de políticas integrales de prevención y monitoreo en materia de equidad de género, se termina reduciendo al tratamiento de casos.

Una cuarta dificultad está vinculada a los problemas de procedimiento, ya que la normativa vigente no establece plazos para la notificación a los denunciados de manera tal que las medidas de protección que la Ley 26.485 insta a tomar respecto de ellos, se vuelven en algunos casos, todo un desafío para las autoridades de las unidades académicas, teniendo que informarles de su condición de denunciados en el mismo acto de su implementación.

Por último, nos referiremos a los problemas de presupuesto. En nuestra Universidad solo la Coordinadora del Protocolo posee un cargo auxiliar docente para cubrir un puesto que implica múltiples funciones, alta responsabilidad y mínimo control/ decisión sobre la tarea, lo que fragiliza excesivamente el dispositivo, a quien ocupe el puesto y consecuentemente a las usuarias. Tanto los/as integrantes de la Comisión como los/as profesionales de los equipos interdisciplinarios de apoyo (cuyas funciones no se encuentran especificadas en la ordenanza), realizan sus tareas ad honorem, convirtiendo una problemática que debe ser abordada con política pública en una práctica voluntarista de una Comisión de expertas.

Es necesario contemplar en el diseño del presupuesto Universitario la proporción asignada a las políticas de género, debiendo partir de un análisis sensible a las desigualdades que afectan a las mujeres, lesbianas, travestis y trans, atendiendo no sólo a los programas o políticas destinados específicamente a este

colectivo, sino también a aquellos que impactan en sus posibilidades de acceso a la educación superior, como son la actualización de planes de estudio, financiamiento de investigaciones y proyectos de extensión con perspectiva de género, políticas de salud y políticas sociales universitarias, que tiendan a cerrar las brechas de género. En este sentido, las políticas en materia de prevención de la violencia no pueden quedar aisladas o circunscritas a programas centralizados, cuyo impacto en el mejor de los casos resulta muy reducido.

Consideraciones finales

A pesar de los obstáculos mencionados, la labor que realiza la Comisión que aplica el Protocolo para los casos de violencia de género en la UNMDP es muy satisfactoria. El acceso a la herramienta no solo supone una vía institucional para erradicar las violencias sino también un procedimiento que empodera a las personas que lo transitan. Es interesante tener en cuenta el hecho de que el mayor porcentaje de solicitudes de intervención son realizadas con el objetivo de recibir asesoramiento y contención desde disciplinas especializadas, siendo gratificante escuchar: *"yo así me siento contenida"*, *"ahora me siento más segura"*. Quienes solicitan medidas de protección, en buena proporción instan acciones disciplinarias, aunque las usuarias incluyen en ellas fundamentalmente medidas educativas, haciendo explícita su intención (sobre todo en el caso de las estudiantes) de *"que no se repita"* con otras personas la situación de violencia reportada.

Florencia Rovetto y Noelia Figueroa (2017) identifican cuatro mitos en torno a las violencias de género en las universidades que podemos ayudar a desarmar con el análisis realizado en este artículo. Estos mitos son los siguientes: que la violencia de género es sólo la violencia física

directa, que quienes acceden a la educación superior no ejercen ni padecen violencia, que los acosadores, abusadores y violentos son enfermos, padecen alguna psicopatología, y deben ser abordados como tales, y por último que la universidad es un lugar de avanzada en la elaboración de ideas y democrático en sus prácticas. El análisis de los casos indica que las Universidades y en este caso la UNMDP es una institución que produce violencias de género en sus interacciones cotidianas. Identificamos un tercio de los casos en el marco de lo que se podría denominar violencia educativa, siendo la violencia laboral y la violencia doméstica los otros dos tipos predominantes.

Las políticas públicas que se implementen deben considerar que las relaciones en donde la violencia se manifiesta son las de docente-estudiante, estudiante-estudiante y trabajadores -en su mayoría correspondientes a casos internos. Si consideramos al género como una forma de significar las relaciones de poder (Scott, 1991) podemos apreciar como al interactuar con otras desigualdades como las económicas y las de las jerarquías institucionales la violencia de género manifiesta el modo en que las desigualdades de poder en nuestras instituciones. También los datos ponen de manifiesto las desigualdades internas de cada una de las Unidades Académicas frente a la desnaturalización. En este contexto, el Protocolo sigue siendo una herramienta que no solo se propone para resolver los casos de violencia existente, sino que su existencia debe ser parte de las campañas de sensibilización al enviar un mensaje a toda la comunidad de que estas prácticas ya no serán toleradas.

Nuestros aportes críticos pretenden contribuir al mejoramiento de políticas institucionales para la erradicación de la violencia en todas sus

formas. Del análisis realizado a lo largo de todo el trabajo se desprenden:

- la necesidad de transversalizar las políticas de género en nuestra universidad, promoviendo procesos asociativos y de participación activa de todos/as los/as involucrados/as, a fin de adecuar nuestra reglamentación a las legislaciones nacionales e internacionales;
- continuar apostando a la sensibilización de toda la comunidad universitaria, ya que se demuestra que este paso permite maximizar los efectos de intervención de nuestro Protocolo, el cual, en función de los obstáculos mencionados durante todo este trayecto, deberá ajustar y explicitar su procedimiento, resolviendo todo lo que impide responder a la necesidad de celeridad de los procesos, y trascender la función a la que parece estar limitado: las medidas protectivas;
- insistir en la inclusión presupuestaria, los recursos suficientes para el diseño de las nuevas políticas y programas universitarios de atención a las violencias y formas de discriminación contra las mujeres y colectivos de la diversidad, asegurando que dichos espacios puedan responder adecuadamente a los requerimientos de las/os usuarias/os. En este sentido, es importante realizar procesos periódicos de evaluación de la efectividad de las políticas y programas existentes en materia de discriminación y violencias a través de espacios de participación que incluyan tanto la recopilación como la producción y divulgación de la información, que aporten los parámetros para establecer políticas sistemáticas de capacitación y entrenamiento a los distintos cuerpos que

- conforman la comunidad universitaria, propiciando de manera permanente la interacción horizontal entre ellos.

Por último, destacamos que, si se quiere prevenir la violencia de género en las instituciones públicas, se vuelve indispensable abordar integralmente la problemática y avanzar por sobre los enfoques punitivistas y/o estigmatizantes que reducen las identidades de las mujeres al lugar de víctimas y las de los varones al de victimarios. Superar el binarismo en las formas de entender e intervenir en las violencias sexistas, también supone desnaturalizar las identidades, asumirnos parte de un entramado de relaciones de poder y saber.

Las instituciones educativas tienen una misión fundamental para transformar estas prácticas culturales desiguales que nos afectan cotidianamente. El análisis de las herramientas que poseen y de los primeros datos que se producen es un paso en esta dirección. Solo conociendo la especificidad de la problemática podremos ofrecer soluciones y herramientas que permitan una real transformación. También, que permitan reconocer las complejidades de los procesos de intervención, ofreciendo alternativas superadoras, enfatizando el carácter pedagógico y de mediación de las herramientas institucionales.

Bibliografía

Berruti, M. B., Filippi Villar J. y Torricella, A. (2019); "Hacia una vida libre de violencia contra las mujeres y colectivo de la diversidad sexual en la Universidad Nacional de Mar del Plata" trabajo presentado en las XIV Jornadas Nacionales de Historia de las Mujeres y IX Congreso Iberoamericano de Estudios de Género, Mar del Plata, 29 julio-1 de agosto de 2019.

Blanco, R. (2014); "Normatividades de la vida cotidiana. Género y Sexualidad en los saberes,

la política y la sociabilidad universitaria", *Propuesta Educativa*, Año 23, N° 42.

Blanco, R. (2016). "Más allá de los protocolos contra las violencias de género" *Bordes. Revista de Política, Derecho y Sociedad*, 1, 2-4.

Bonino Méndez, L. (2005); Las microviolencias y sus efectos. Claves para su detección" en Ruiz-Jarabo Quemada, C. y Blanco Prieto, P. (dirs.); *La violencia contra las mujeres. Prevención y detección*. Madrid: Ed. Díaz de Santos.

Bourdieu, P. (1999); *Meditaciones Pascalianas*, Barcelona, Anagrama.

Bourdieu, P. (2000); *La dominación masculina*, Barcelona, Anagrama.

Connell, R. W. Raewyn (1997); "La organización social de la masculinidad" en Valdés, T. y Olavarría, J.; *Masculinidad/es. Poder y Crisis. Ediciones de las mujeres* N° 24, Santiago de Chile, Isis Internacional.

Corte IDH (2009). Caso González y otras ("Campo algodonero") vs. México, resolución de la Corte Interamericana de Derechos Humanos del 19 de enero de 2009.

Fernández, A. M. (2014). *Las lógicas sexuales: amor, política y violencias*. Ed. Nueva Visión. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Millet, Kate (2017). *Política Sexual*. Madrid: Cátedra.

Naciones Unidas. División para el Adelanto de la Mujer (DAW), (2010): *Manual de Legislación sobre la Violencia contra la Mujer. Departamento de Asuntos Económicos y Sociales*, 2010. New York. [http://www.un.org/womenwatch/daw/vaw/handbook/Handbook-for-legislation-on-VAW-\(Spanish\).pdf](http://www.un.org/womenwatch/daw/vaw/handbook/Handbook-for-legislation-on-VAW-(Spanish).pdf)

Nocetti, R., Blanes, P., Burijovich, J., & Domínguez, A. (2011). "Trabajar en la Universidad:(Des)

Igualdades de género por transformar" (No. 305-055.2 (82)). Universidad Nacional de Córdoba.

Osborne, R., (2008); "De la 'violencia' (de género) a las 'cifras de la violencia': una cuestión política", *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, N° 15, enero-junio.

Palumbo, M. (2017); *Pensar(nos) desde adentro: representaciones sociales y experiencias de violencia género*. San Martín: UNSAM Edita.

Rovetto, F.; Figueroa, N. (2017) "Que la universidad se pinte de feminismos" para enfrentar las violencias sexistas (En línea). *Descentrada. Revista interdisciplinaria de feminismos y género*, 1(2) : e026. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7919/pr.7919.pdf

Rubin, Gayle (1998); "El tráfico de mujeres: notas sobre la 'economía política' del sexo" en M. Navarro, Marysa y Catherine Stimpson (comp.) *¿Qué son los estudios de mujeres?* Buenos Aires, FCE

Scott, J. (1991) "La experiencia como prueba", en N. Carbonell y M. Torras (eds.), *Feminismos literarios*, Arco, Madrid

Vázquez Laba, V. (2017) "Lo personal es política universitaria: incumbencias de las Universidades Nacionales frente al acoso sexual". *Revista Aljaba Segunda Época*, Volumen XXI, 2017.

Vázquez Laba, V., Palumbo, M. (2018) Un análisis sobre la discriminación y la violencia basada en las relaciones de género a partir de la experiencia de las/los estudiantes de la Universidad Nacional de San Martín. *LOS ENFOQUES DE GÉNERO*, 96.

Vázquez Laba, V., Palumbo, M. (2019) "Causas y efectos de la discriminación y la violencia de género en el ámbito universitario". *Descentradas. Revista revista interdisciplinaria de feminismos y género*, La Plata.

Vázquez Laba, V., Palumbo, M. y Fernández, C. (2016); "¿Cómo prevenir, sancionar y erradicar la violencia de género en las universidades?", *Revista Sociedad*.

Notas al final

3. Una primera versión de una parte de este texto se presentó en las XIV Jornadas Nacionales de Historia de las Mujeres y IX Congreso Iberoamericano de Estudios de Género realizadas en la UNMdP entre los días 29 de julio y 1 de agosto de 2019 (Berruti, Filippi Villar y Torricella, 2019)

4. Grupo de Estudios sobre Familia, Género y Subjetividades UNMdP - CONICET. Integrante de la Comisión que aplica el Protocolo de Actuación en casos de Violencia de Género en la UNMdP.

5. Docente de la Facultad de Psicología y Facultad de Humanidades UNMdP - Coordinadora de la Comisión que aplica el Protocolo de Actuación en casos de Violencia de Género en la UNMdP.

6. Facultad de Psicología UNMdP - Docente de la Facultad de Psicología UNMdP. Integrante de la Comisión que aplica el Protocolo de Actuación en casos de Violencia de Género en la UNMdP.

7. Este apartado está basado en datos recopilados por la Coordinadora del Protocolo "Estadísticas correspondientes al período agosto de 2017- agosto de 2019". Informe Inédito.

8. Ver en este sentido: Corte IDH, 2009 (Caso González Y Otras), párrafo 285.

9. Naciones Unidas/DAW, 2010, página 18.



Las prácticas pedagógicas del español como lengua extranjera en dos universidades colombianas

Diana Marcela Bernal León¹⁰
Edgar Orlando Rodríguez Ochoa¹¹
Yuribia Andrea Caro¹²
Gustavo Adolfo Jaramillo Cardona¹³
Jose Orlando Gomez Salazar¹⁴

Fecha de recepción: 15/06/2019
Fecha de evaluación: 23/06/2019
Fecha de aceptación: 16/10/2019

Resumen

En este artículo se presenta el estudio realizado por investigadores de la Universidad Santo Tomás de Bogotá y la Pontificia Bolivariana de Medellín sobre las prácticas docentes y los recursos didácticos utilizados en las clases de ELE. Ésta es una investigación cualitativa, de carácter descriptivo/etnográfico y se realizó de la siguiente manera: Se seleccionaron y analizaron los recursos didácticos en ELE, se hizo la aplicación de los instrumentos, la triangulación hermenéutica y el análisis de la información. Los resultados de este estudio se derivan en tres categorías: Las prácticas pedagógicas, el uso de los recursos didácticos y la inclusión del componente cultural.

Palabras clave

Enseñanza de lenguas extranjeras, prácticas pedagógicas, recursos didácticos, español como lengua extranjera (ELE), componente cultural colombiano.

The pedagogical practices of Spanish as a foreign language in two Colombian universities

Abstract

This article presents the research on teaching practices and teaching resources used in ELE classes. It was carried out by researchers from the Santo Tomás University of Bogotá and the Pontificia Bolivariana of Medellín. This study is qualitative in a descriptive / ethnographic way and was developed as follows: selection and analysis of the teaching resources in ELE, application of the instruments and the hermeneutical triangulation of the information. The results of the study are derived in three categories: Pedagogical practices, the use of didactic resources and the inclusion of the cultural component.

Key words

Didactic material, spanish as a foreign language (ELE), intercultural competence, state of the art.

Résumé

Dans cet article est présentée la recherche développée par des chercheurs de l'Université Santo Tomas de Bogota et de l'Université Pontificia Bolivariana de Medellin à propos de l'exercice pédagogique et des ressources didactiques utilisées dans leurs cours d'Espagnol Langue Étrangère (ELE). Il s'agit d'une étude qualitative de caractère descriptif/ethnographique et elle a été développée de la façon suivante : sélection et analyse des ressources didactiques en ELE, application des instruments et triangulation herméneutique de l'information. Les résultats de l'étude se divisent en trois catégories : les pratiques pédagogiques, l'utilisation des ressources didactiques et l'inclusion de la composante culturelle. Les trouvailles de cette étude justifient le besoin de créer et de systématiser une ressource didactique qui puisse être utilisée par la communauté académique d'ELE.

Mots clés: enseignement de langues étrangères, exercice pédagogique, ressources didactiques, Espagnol Langue Étrangère (ELE), composante culturelle colombienne.

Resumo

Neste artigo apresenta-se a pesquisa feita por pesquisadores da Universidade Santo Tomás de Bogotá e a Pontificia Bolivariana de Medellín com relação às práticas docentes e os recursos didáticos que se utilizam nas aulas ELE. Este estudo é qualitativo de caráter descritivo /etnográfico e desenvolveu-se da seguinte maneira: seleção e análises dos recursos didáticos, aplicação dos instrumentos e a triangulação hermenêutica da informação. Os resultados do estudo derivam-se em três categorias: as práticas pedagógicas, o uso dos recursos didáticos e a inclusão do componente cultural.

Palavras-chave

Ensino de línguas estrangeiras, práticas pedagógicas, recursos didáticos, espanhol como língua estrangeira (ELE), componente cultural colombiano

Introducción

Este artículo muestra los resultados de un estudio descriptivo-etnográfico realizado por docentes-investigadores de la Universidad Santo Tomás y la Universidad Pontificia Bolivariana acerca de la inclusión del componente cultural colombiano en las prácticas pedagógicas y en los recursos didáticos en las clases de ELE de estas dos instituciones de educación superior. Los hallazgos que se presentan, podrían contribuir al diseño de propuestas innovadoras en el área de desarrollo de materiales de ELE en el país, un asunto que empieza a crecer en nuestro entorno ante el número creciente de usuarios y ante la poca disponibilidad de materiales auténticos que reflejen diferentes aspectos culturales de la vida colombiana.

Si consideramos que los estudiantes se encuentran inmersos en un ambiente diferente, es conveniente que el contenido no gire exclusivamente en aspectos lingüísticos, sino que, a través de las clases y los recursos didáticos, se les enseñe a desenvolverse en diversos ámbitos socio-culturales. Teniendo esta situación como punto de partida, se planteó este proyecto de investigación con el fin de lograr un panorama claro sobre las prácticas pedagógicas y la implementación de recursos didáticos; esto, a la postre, permitirá orientar el diseño de recursos didáticos que impacten los procesos de enseñanza de español en los entornos institucional, local y nacional.

Planteamiento del problema, pregunta de investigación y objetivos

El grupo de investigadores, a través del análisis hecho al material didáctico que se utiliza en las sesiones de ELE en Colombia, identificó dos situaciones problemáticas que permitieron el planteamiento de este estudio: en primer lugar, la gran mayoría de libros de texto han sido elaborados en España y reflejan modos, costumbres y usos de una variedad diatópica que no está alineada con la lengua y la cultura de los otros veinte países de habla hispana. En segundo lugar, el material didáctico que se desarrolla para las clases de ELE, diseñado por los docentes, no se encuentra sistematizado; ni tampoco hay evidencia de que incluya el componente cultural colombiano. Apesar de que se han hecho varios intentos para sistematizar este material, como es el caso de Colombia y de otros países en la región, a través de las convocatorias y becas de estímulos ofrecidas por el Ministerio de Cultura de Colombia desde el año 2015, no obstante, los esfuerzos para el diseño de recursos didácticos de ELE en Colombia no parecen ser suficientes y no se han fortalecido o no se han divulgado lo suficiente.

En este contexto, los investigadores realizaron este estudio sobre las prácticas docentes y su impacto en el proceso de enseñanza y aprendizaje con miras a obtener información más precisa sobre las prácticas docentes y el uso de los recursos didácticos en relación con el componente cultural colombiano. Para ello se planteó la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles prácticas y recursos pedagógicos contribuyen a la inclusión del componente cultural colombiano en la enseñanza del español como lengua extranjera en los programas de la Universidad Santo Tomás de Bogotá y la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín?

Asimismo, a partir de esta pregunta de investigación, se establecieron los siguientes objetivos:

Objetivo general

Caracterizar las prácticas pedagógicas y los recursos didácticos que contribuyen a incluir el componente cultural colombiano en la enseñanza de ELE en los programas de la Universidad Santo Tomás de Bogotá y la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín.

Objetivos específicos

- Identificar qué prácticas pedagógicas utilizadas por los docentes de ELE están encaminadas al uso de recursos didácticos.
- Establecer los recursos didácticos que se emplean en el aula de ELE.
- Determinar cómo las prácticas y los recursos empleados en las sesiones de ELE incluyen o no el componente cultural colombiano.

Sustento teórico

Dado que este trabajo tiene como eje principal la investigación en el campo de las lenguas extranjeras y, con el fin de presentar los conceptos teóricos en los que se basará nuestro estudio, en este apartado se presentará la conceptualización teórica de cuatro constructos que permitirán una mejor comprensión sobre los elementos que influyen en el aprendizaje de una lengua extranjera.

El primer constructo se relaciona con el proceso de enseñanza y aprendizaje de las lenguas. Para tener una concepción clara de cómo ocurre este proceso, se tomó como referencia a Douglas Brown y su trabajo "Principles of Language Learning and Teaching" (1981). Para el desarrollo de este proyecto, y tomando como

referente el objetivo de este estudio, se tendrán en cuenta cuatro componentes esenciales para un aprendizaje exitoso y efectivo de una lengua extranjera. El primero de ellos es que los aprendices tienen perfiles cuyas variables, en parte, garantizan la efectividad del aprendizaje de un idioma. Estos perfiles varían según su grupo étnico, herencia lingüística, lengua nativa, nivel educativo, etc.

En el segundo componente encontramos los factores netamente lingüísticos determinantes para enseñar y aprender una lengua extranjera. Por ejemplo, cita Brown, el docente de idiomas debe saber qué es una lengua, o qué es lo que debe enseñar en una clase, o qué significa *utilizar* una lengua. Además, señala que es importante analizar y entender cómo una persona aprende un idioma efectivamente, cuáles estrategias de aprendizaje son apropiadas y óptimas para cada estudiante y qué necesidades tienen los usuarios potenciales de una lengua extranjera.

El tercer componente se relaciona con las variables instruccionales en el aula. En líneas generales, estas variables son aquellos aspectos que influyen en el transcurso de una clase y que no tienen que ver con las características lingüísticas del idioma que se está aprendiendo. Brown señala que aspectos como la metodología y el estilo del profesor, el uso de materiales y el uso del texto determinan significativamente el éxito de una clase de lengua extranjera. Otro componente destacado por este autor es el contexto de aprendizaje de una lengua extranjera, y resalta la importancia de saber qué características posee este contexto y plantea interrogantes como: ¿El idioma se está aprendiendo dentro de su contexto cultural o en un ambiente artificial? ¿Hasta qué punto el contexto en el que se enseña el idioma afecta su aprendizaje?

Finalmente, el cuarto componente es el propósito que tiene una persona al aprender una lengua extranjera. Es necesario saber las razones académicas, profesionales o individuales ya que, al conocerlas, se tendrá más información de qué es lo que motiva a un estudiante a aprender una lengua.

Existe evidencia de que los procesos de aprendizaje y enseñanza de una lengua extranjera no se pueden limitar a la explicación o al desarrollo de contenido meramente lingüístico, sino que se deben considerar una serie de aspectos que inciden directa o indirectamente en la manera como se aprende y enseña un idioma.

En relación con el proceso de enseñanza y aprendizaje, específicamente del español como lengua extranjera, es pertinente citar la definición que Yang Ming (2004) presenta con respecto a la "metodología" en el proceso de aprendizaje. En primera instancia, sugiere que siempre habrá dos componentes directamente relacionados entre sí: el QUÉ hacer y CÓMO hacer. El QUÉ hacer son los contenidos fundamentales de una asignatura (en este caso, los contenidos de un programa ELE, en un determinado curso), y el CÓMO hacer se refiere a los procedimientos más eficientes para garantizar el aprendizaje efectivo de dichos contenidos. Desde este punto de vista, la metodología, en el proceso de enseñanza, se relaciona con el CÓMO el docente va a lograr que los contenidos se aprendan por parte de los usuarios. Dicho de otra manera, en nuestras prácticas docentes comúnmente reflexionamos sobre la metodología de enseñanza, y con frecuencia no hacemos preguntas como: ¿Qué procedimientos vamos a emplear? ¿Qué materiales didácticos vamos a utilizar? o ¿Cuál es la orientación metodológica que debemos seguir? Para el desarrollo de este proyecto de investigación, fue necesario retomar estos conceptos con el fin de comprender

más claramente aspectos claves del proceso de aprendizaje y enseñanza de una lengua extranjera.

El siguiente constructo que se abordó en el sustento teórico de este proyecto se centra en las prácticas pedagógicas y su impacto en el proceso de enseñanza y aprendizaje de ELE. Autores como Fierro (1999), Gimeno (1997), Del Valle y Vega (1995) han definido el concepto de "prácticas pedagógicas" desde una perspectiva social e institucional en la que intervienen los agentes directamente implicados en determinado proceso de aprendizaje (padres de familia, docentes y estudiantes) con el fin de regular la educación teniendo en cuenta múltiples dimensiones como la ideológica, la sociopolítica, la personal, la curricular y la técnica. Por su parte, Huberman (1998), define el concepto de "prácticas pedagógicas así:

"Proceso consciente, deliberado, participativo implementado por un sistema educativo o una organización con el objeto de mejorar desempeños y resultados, estimular el desarrollo para la renovación en campos académicos, profesionales o laborales y formar el espíritu de compromiso de cada persona con la sociedad y particularmente para con la comunidad en la cual se desenvuelve" (Huberman, 1998, p. 25).

De otro lado y para comprender mejor el concepto de las prácticas pedagógicas, es importante revisar la literatura sobre el enfoque cognitivo y alternativo. El primero se centra en las operaciones mentales que hacen los docentes en su quehacer pedagógico; en el segundo, Perafán & Adúriz-Bravo (2002) señalan que la enseñanza no debe estar aislada de la intencionalidad del docente y en general de la cultura que lo constituye.

Dentro del enfoque cognitivo, se han planteado distintas teorías. Entre ellas, a finales de

la década de los años ochenta, surge la perspectiva poscognitivista propuesta por Santoianni & Striano (2006), la cual reconoce que los procesos de aprendizaje y los productos del conocimiento se construyen en relación con significados socioculturalmente definidos y en contextos de intercambio. Asimismo, dentro de la perspectiva poscognitivista, se encuentran las teorías esenciales para el entendimiento del constructo de las prácticas pedagógicas: la metacognición y las teorías implícitas.

La metacognición enfoca su objeto de estudio en el conocimiento consciente, de naturaleza explícita, y analiza el desarrollo armónico, constante, selectivo y sistemático de los procesos cognitivos en contextos culturales específicos (López, Vargas and Torrado, 2010). Dicho en otras palabras, esta teoría cuestiona el qué y cómo enseña el profesor. Por su parte, las teorías implícitas enfocan su objeto de estudio en la coherencia y consistencia de las distintas concepciones implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza (Pozo, et al., 2006).

Por su parte, Santoianni y Striano (2006) señalan que el trabajo metacognitivo del profesor se constituye en la herramienta para la planificación y el diseño de ambientes de aprendizaje, mientras que las teorías implícitas se refieren al conjunto de representaciones sobre los estados, contenidos y procesos que hace el docente de manera introspectiva, que están implícitos dentro de las prácticas pedagógicas, pero que se dan de manera oculta.

En cuanto a los materiales didácticos, es importante anotar que no sólo contribuyen al proceso de aprendizaje, sino que también sirven como herramienta para que el estudiante se sienta atraído y motivado a desarrollar sus competencias pragmática, socio-lingüística y discursiva. Esto es, el material didáctico es una de las principales herramientas que les permite

a los usuarios enfrentarse a diferentes contextos y poner sus conocimientos lingüísticos a prueba. Cuando se habla de material didáctico, nos referimos a aquel que sirve como conexión entre la realidad, el tema y el estudiante. Madrid (2001) acota: "En general, cuando hablamos de materiales o recursos didácticos, nos referimos a una serie de medios o instrumentos que favorecen el proceso de enseñanza y aprendizaje" (p. 214). Bravo (2004), por su parte, define los recursos didácticos como los medios o recursos de enseñanza que son componentes activos en todo proceso dirigido al desarrollo de aprendizajes.

Para finalizar la conceptualización de los materiales didácticos utilizados en las prácticas de enseñanza, es pertinente citar a Madrid (2001) quien realiza una lista de los recursos más usados en el aula de lenguas, y resalta la importancia del uso de proyector, los libros de guía, los laboratorios de idiomas, los afiches y las diapositivas en el desarrollo de las clases. Asimismo, Englund (2006), citado en Andersson (2011), hace una clasificación de los materiales didácticos en cinco grupos: Los libros producidos por las editoriales para la enseñanza del español; los diccionarios, enciclopedias y libros especializados; los medios de comunicación (la radio, la televisión y los periódicos); la realidad (que es entendida como las situaciones reales que se podrían utilizar en los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya sean las experiencias de alumnos y docentes); y los medios audiovisuales (películas, videos, etc.). Cada uno de ellos está diseñado para que exista interacción entre docente-alumno-alumno y para incrementar el potencial de comunicación al interior del aula de lenguas extranjeras.

El desarrollo de este proyecto de investigación también contempló una visión general del uso de materiales de ELE para las clases español

en Colombia, por esta razón, en la siguiente sección se presentará una panorámica general del uso de estos materiales.

Breve estado de la cuestión de los materiales de ELE en Colombia

Con el fin de indagar sobre el uso de los materiales de ELE en Colombia, el equipo investigador hizo una revisión a la literatura existente sobre el uso de materiales de ELE en instituciones educativas en las ciudades de Bogotá y Medellín producidos en los últimos años. Para el año 2011, García y otros autores hicieron un consolidado de los libros de texto que se utilizaban en algunas instituciones colombianas, el cual destaca títulos como: "Aula Latina" (México), "Aula Internacional" (España), "Nuevo Ven" (España), "Gente" (España) y "De Dos en Dos" (España). A partir de este estudio se puede concluir que la producción y el uso de materiales de ELE colombianos, en esa época, era bastante escasa. En los años siguientes, docentes y expertos de universidades colombianas se dieron a la tarea de crear nuevos recursos didácticos con matices culturales colombianos, entre los más destacados encontramos el trabajo titulado "De paseo por Colombia: Material de apoyo para estudiantes de español como lengua extranjera" realizado por la docente investigadora Aurora Cardona Serrano y publicado en el año 2014 y la cartilla "Bogotá, Vívela en español" dirigido por los docentes-investigadores Nancy Agray y Carlos Rico Troncoso, y publicado en el año 2015. Esta cartilla cuenta con temas relacionados con Bogotá y su oferta turística.

Por último, en el estudio titulado "Estado del arte del español como lengua extranjera (ELE) en Bogotá: cursos de ELE que nacen y se hacen" (Díaz, 2016) se menciona el texto Enlace, de origen colombiano, como una serie de materiales didácticos para las clases de

observaciones se consignó en diarios de campo y formatos de observación de clase, cuyos ítems se relacionaron con las prácticas docentes y el uso de los recursos didácticos. Además, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas con el objetivo de conocer las percepciones de docentes, estudiantes y expertos en relación con el tema de investigación.

El proceso de triangulación de la información se hizo a partir de los principios de la triangulación hermenéutica, que Cisterna (2005) define como "La acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación, por medio de los instrumentos correspondientes". (p.68).

De manera complementaria, el proceso de recolección de la información contó con la participación de la siguiente población en ambas instituciones de educación superior:

Tabla 1. Muestra poblacional del estudio

Estamentos	Población	Muestra	criterios
Docentes de programas de ELE	19	8	Son docentes académicos que tienen experiencia en la enseñanza de ELE
Estudiantes de programa de ELE	30	10	Son estudiantes que han participado en programas de ELE en Colombia
Expertos	15	2	Expertos en el campo de ELE, de universidades en Bogotá y Medellín

Fuente: Elaboración propia

En el proceso de análisis de los datos, el grupo realizó la triangulación de los estamentos participantes (docentes, estudiantes y expertos) agrupando sus respuestas más relevantes y categorizándolas en términos de similitudes y diferencias. Posteriormente, se hizo la triangulación entre estamentos, es decir, se identificaron las opiniones y aportes de cada uno con respecto a los constructos centrales del estudio. Como un tercer paso, se

procedió a triangular las diversas fuentes de información (el grupo integró la información obtenida de los instrumentos con las matrices de revisión documental -revisión de textos guía y revisión de recursos didácticos-) con el fin de contrastar y validar la información obtenida con los objetivos generales y específicos del proyecto. Finalmente, se realizó la triangulación de los hallazgos obtenidos con el sustento teórico para establecer conexiones concretas entre dichos hallazgos y la fundamentación teórica del estudio. Este proceso nos permitió reflexionar sobre lo que establece la literatura y los hallazgos que surgieron a partir del análisis de la información recolectada. Adicionalmente, y para finalizar el proceso de análisis de los datos, se plantearon las siguientes preguntas orientadoras con el fin construir nuevos hallazgos que dieran respuesta a la pregunta de investigación planteada al inicio del proyecto.

Tabla 2: Preguntas orientadoras para el proceso de interpretación de la información obtenida en las entrevistas y en la revisión documental.

Campo disciplinar	Posibles cuestionamientos para la interpretación de la información obtenida
Desde el ámbito del currículo	<p>¿Cómo los marcos de referencia internacionales para el aprendizaje de lenguas extranjeras impactan las prácticas pedagógicas y en los recursos didácticos analizados? (desde los objetivos de aprendizaje).</p> <p>¿Cuáles estrategias metodológicas predominan en las prácticas pedagógicas y en los recursos didácticos?</p>
Desde el ámbito de las competencias	<p>¿Qué tipo de estrategias de aprendizaje desarrollan las prácticas y los recursos de ELE implementados por los docentes de ambas instituciones?</p> <p>¿Qué competencias de lenguas extranjeras se desarrollan en común desde las prácticas pedagógicas y desde los materiales didácticos utilizados en ELE?</p> <p>¿Cuáles prácticas y recursos pedagógicos contribuyen a incluir el componente cultural colombiano en ELE en los programas de la UPB y la USTA?</p>
Desde el ámbito de la didáctica	<p>¿Qué características de los recursos didácticos se encontraron en la revisión documental?</p> <p>¿Qué fortalezas y debilidades se encontraron en las perspectivas de los estamentos analizados en relación con los materiales didácticos?</p> <p>¿Qué aportes significativos para la creación de una propuesta del diseño de una guía de recursos didácticos de ELE con inclusión de componente cultural colombiano se encuentran en el análisis de los estamentos?</p>

Fuente: Tomado y adaptado de: "Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa" Cisterna 2005.

Hallazgos

Con el propósito de explicar clara y detalladamente los hallazgos de este estudio, se abordarán algunos de los campos más significativos identificados en el proceso de recolección de la información:

Prácticas docentes y uso de material didáctico con respecto al plan curricular

Con respecto al campo disciplinar curricular, los marcos de referencia internacionales – MCRE y Plan Curricular Instituto Cervantes- impactan directamente en las prácticas

docentes y los recursos didácticos en cuanto a que los contenidos y objetivos de aprendizaje de los programas de ELE se basan en dichos marcos de referencia. Por tanto, los estamentos docentes y expertos de ELE afirman que las sesiones están orientadas a la consecución de los objetivos establecidos por los programas. Adicionalmente, los recursos didácticos que se utilizan en las prácticas docentes siguen un criterio de selección que cumple con dichos estándares internacionales.

Prácticas docentes y las estrategias metodológicas

En relación con las estrategias metodológicas, a partir del análisis, se pudieron establecer cinco tipos de estrategias que predominan en las prácticas docentes. La primera es el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes, a través de diversos recursos tales como lecturas, videos, la presentación de los temas, y ejercicios de análisis, interpretación y reflexión, según el contenido de las sesiones. La segunda es el uso de la estructura para la enseñanza de la lengua española. En este sentido es importante destacar el uso del método "error-corrección" utilizado por los docentes; sin embargo, los estudiantes señalan que siempre se hace uso contextualizado de la lengua para desarrollar esta estrategia. Asimismo, se menciona el uso de la "gramática cognitiva" para entender la estructura del idioma, no como patrones que los usuarios deban seguir, sino como unidades lingüísticas que posean significado. Otra estrategia identificada en el análisis, con respecto a la metodología de las prácticas docentes, es la enseñanza con base en tareas. Los estudiantes realizan tareas comunicativas utilizando las herramientas lingüísticas, pragmáticas y culturales necesarias. Estas tareas son centradas en las necesidades del estudiante, por tanto, aseguran los docentes, es muy importante tener un balance entre producción,

comprensión y el uso de las habilidades de la lengua. Finalmente, los docentes utilizan como estrategia metodológica el diálogo intercultural en el desarrollo de sus sesiones, para esto el docente realiza el contraste entre su cultura y la cultura objeto, por lo que los docentes participantes consideran necesario que los estudiantes sean conscientes de su identidad cultural, inclusive antes de aprender la cultura meta. Otra forma de fomentar esta estrategia es la planeación de actividades y muestras culturales a lo largo de los cursos. Los docentes de ELE que hicieron parte de este proyecto utilizan varias estrategias metodológicas que hacen de sus prácticas espacios diversos y efectivos de aprendizaje.

Recursos didácticos y estrategias de aprendizaje

En los hallazgos encontrados a partir del análisis de la información se identificaron las estrategias de aprendizaje más comunes utilizadas por los estudiantes, con el propósito de conocer la manera en la que aprenden la lengua objeto y qué recursos adicionales utilizan. Desde su posición como usuarios, y teniendo en cuenta la guía que reciben por parte de los docentes. Los estudiantes mostraron bastante afinidad con los recursos en línea (YouTube, las redes sociales, videos explicativos, etc.) y afirman que estas herramientas, además de tener un contexto real de uso, hacen que tengan un contacto directo y frecuente con la lengua española. Asimismo, la mayoría de los estudiantes participantes encuentran en la música un recurso bastante significativo de aprendizaje. En primera medida, porque se familiarizan con la pronunciación de las palabras; y en segunda instancia, porque es un recurso que usan todos los días y esto hace que mejoren su nivel de comprensión auditiva. Otra estrategia que se menciona reiteradamente en la recolección de la información es el trabajo independiente que hacen los estudiantes para

complementar su proceso. En su opinión, es esencial dedicar más tiempo a la práctica del idioma, solo así el usuario podrá ver un avance importante en su proceso de aprendizaje.

Finalmente, se pudo identificar que los estudiantes hacen uso de estrategias cognitivas y metacognitivas para optimizar su proceso de aprendizaje. Las estrategias cognitivas toman como base el aprendizaje significativo, es decir, el aprendiz le da sentido a la información que recibe relacionándola con la que ya conoce, el tema que trabaja en las sesiones tiene más sentido para él. Igualmente, hace uso de recursos como imágenes, tarjetas con vocabulario o afiches para aprender palabras o unidades lingüísticas específicas, según los estilos de aprendizaje de cada uno.

En referencia a las estrategias metacognitivas, es decir, las que el estudiante utiliza con el fin de monitorear su conocimiento, mejorar y optimizar el proceso de aprendizaje, a partir del análisis se pudo interpretar que los estudiantes se ciñen a la organización del texto y la manera en la que éste los guía en su proceso de monitoreo. De acuerdo con la información recolectada de los instrumentos, los estudiantes no cuentan con más espacio de autorregulación del aprendizaje. Es decir, el texto en sí mismo es el que les da a los estudiantes los insumos necesarios para que ellos asuman, organicen y evalúen su proceso de aprendizaje y el avance que tengan como usuarios de ELE.

En términos generales, los estudiantes usan diversos recursos para aprender e internalizar el nuevo conocimiento. Algunos de ellos, adaptados por ellos mismos, y otros guiados y adaptados por los docentes en las sesiones, o a través de los libros de texto.

Caracterización de los Recursos Didácticos

En relación con los recursos didácticos, al realizar la revisión documental y al revisar lo mencionado por los estamentos docentes, expertos y estudiantes, se puede afirmar que son materiales cuyo enfoque parte del desarrollo de competencias para el aprendizaje de las lenguas extranjeras, y para tener éxito en dicho aprendizaje, se establecen actividades encaminadas a trabajar la competencia lingüística pragmática y sociolingüística de manera integral.

En este sentido, los recursos didácticos analizados cuentan con una gran variedad de actividades en las que los estudiantes pueden hacer uso de varios estilos de aprendizaje, siendo así material indispensable para la práctica docente y para el alcance de los objetivos de aprendizaje. La variedad de actividades propuestas cuenta además con un propósito que va más allá del netamente curricular, y es promover, estimular y propiciar el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes. Esto se logra a través del uso contextualizado de la lengua objeto, en este caso, el español.

Por otro lado, los recursos didácticos incluyen diferentes fuentes de información, es decir, el material presentado puede contener actividades diseñadas por el docente, o material pedagógico que se adapta a las necesidades de los estudiantes y a los objetivos establecidos para las sesiones. Adicionalmente los recursos también se han visto impactados por el avance de las tecnologías y no sólo se realizan guías de trabajo, sino que se incluyen actividades de Internet, que van desde páginas web de práctica hasta herramientas como juegos, imágenes e información cultural.

Recursos didácticos e inclusión del componente cultural colombiano

Una de las características más importantes de los recursos didácticos en el aprendizaje de lenguas extranjeras es la inclusión del componente cultural. Sin embargo, casi todo el material cultural está basado en el español peninsular, y el componente latinoamericano se aborda de manera superficial. El componente cultural colombiano, salvo un caso aislado, no aparece visible; por tanto, los docentes deben acudir a material de elaboración propia, o a fuentes de información originales que los ayuden a contrastar la cultura de los estudiantes con el contexto colombiano. Esta falta de recursos didácticos con inclusión del componente cultural colombiano es una de las debilidades señaladas por el estamento docente, expertos y estudiantes ya que afirman que a pesar de la importancia que tiene este componente en las clases de ELE, no existe suficiente material disponible con componente cultural colombiano.

Recomendaciones de los participantes

Los estamentos participantes en este estudio realizaron varias recomendaciones para el diseño de este material. Una de ellas es la relevancia de algunos conceptos claves como cultura, interculturalidad y transculturalidad en el diseño y elaboración del material didáctico. Es decir, recordar y tener presente que la cultura está dada no sólo por las comidas, la música y los sitios turísticos, sino que debe ir más allá, se deben tratar temas como la historia, la religión y todos los aspectos que caracterizan cada cultura como algo único y diferenciable. Sugieren, además, no olvidar desde dónde y para quiénes se crea el recurso didáctico; es decir, tener presente los documentos institucionales como el PEI, el plan de desarrollo y la política curricular de cada institución;

ya que estos documentos son los que le permitirán determinada propuesta de material didáctico tener un elemento diferenciador de las propuestas que actualmente se encuentran en el mercado; dando como resultado un producto único y enriquecedor en el campo de la enseñanza y aprendizaje del ELE.

Referencias

- Agray, N., Rico, C. (2015) Bogotá Vívela en español. http://bogotaturismo.gov.co/sites/default/files/bogota_vivela_baja2.pdf
- Andersson, P. (2011). La relevancia del material didáctico dentro del aula: Una investigación sobre las principales áreas de interés de los estudiantes de ELE (Dissertation). Falun. Retrieved from <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:du-6219>
- Bravo Ramos JL. Los medios de enseñanza: clasificación, selección y aplicación. Revista píxel-bit, Número 24. Julio 2004. [Consultado 8 de octubre de 2008]. Disponible en:<http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/95215/00820123017216.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Brown, H. D. & Terrell, T. D. (1981). Principles of Language Learning and Teaching. Language, 57(3), 781. doi:10.2307/414380
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching And Testing. Applied Linguistics, 1(1), 1–47. Doi:10.1093/applin/i.1.1
- Cisterna, F. (2005) Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. Universidad Autónoma del Estado de México. Recuperado de <http://www.ceppia.com.co/Documentos-tematicos/INVESTIGACION-SOCIAL/CATEGORIZACION-TRIANGUALCION.pdf>
- Martyniuk, W., & Sheils, J. (2012). Council of Europe Language Policy and Planning. The Encyclopedia of Applied Linguistics. doi:10.1002/9781405198431.wbeal0267
- Díaz Correa, A. M. (2016). Estado del arte del español como lengua extranjera (ELE) en Bogotá: cursos de ELE que nacen y se hacen. Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación, 7(1), 173–193. doi:10.18175/vys7.1.2016.09
- García, D. García, J. Buitrago, Y. (2011). Marco ELE, Revista de Didáctica ELE. ISSN: 1885-2211, Num. 13. Universidad Nacional De Colombia / Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de:http://marcoele.com/descargas/13/garcia-garcia-buitrago_colombia.pdf
- El español: una lengua viva. Informe 2018 Instituto Cervantes. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2018.pdf
- Dodd, A. W. (1987). Approaches to Teaching. By Gary D. Fenstermacher and Jonas F. Soltis. New York: Teachers College Press, 1986. NASSP Bulletin, 71(495), 115–116. doi:10.1177/019263658707149535
- Hernández. S. (2006). Metodología de la investigación. Cuarta edición. México. McGraw - Hill Interamericana. Recuperado de: <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>.
- López, B. y Torrado, S. (2010). Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. Educación y Educadores, 2010, Volumen 13, Número 2, pp. 275-291, D - Universidad de La Sabana, 2010. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v13n2/v13n2a07.pdf>
- Madrid, D. (2001): "Materiales didácticos para la enseñanza del inglés en Ciencias de la Educación". En Bruton, A. y Lorenzo, F. J. (eds.): Perspectivas actuales en la metodología de

la enseñanza del inglés en las Universidades andaluzas, Revista de Enseñanza Universitaria, nº extraordinario 2001, pp. 213-232, ISSN 1131-5245. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/266867561_MATERIALES_DIDACTICOS_PARA_LA_ENSEÑANZA_DEL_INGLES_EN_CIENCIAS_DE_LA_EDUCACION

Martínez, M. (2000). La investigación cualitativa etnográfica en educación. Recuperado en: <https://www.uis.edu.co/webUIS/es/investigacionExtension/comiteEtica/normatividad/documentos/>

Notas al final

10. Licenciada en Lengua Castellana, Inglés y Francés de la Universidad de la Salle, especialista en Pedagogía y Docencia Universitaria, con maestría en Educación de la Universidad Externado de Colombia. Docente tiempo completo del Instituto de Lenguas Fray Bernardo de Lugo O.P. de la Universidad Santo Tomás de Bogotá, adscrita a la línea de investigación "Lenguaje, Pensamiento y Educación" del grupo USTALEARNING reconocido en Colciencias. dianabernall@usantotomas.edu.co

11. Licenciado en Español e Inglés de la Universidad Pedagógica Nacional, con maestría en Lingüística Aplicada para la Enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente tiempo completo del Instituto de Lenguas Fray Bernardo de Lugo O.P. de la Universidad Santo Tomás de Bogotá, adscrita a la línea de investigación "Lenguaje, Pensamiento y Educación" del grupo USTALEARNING reconocido en Colciencias. edgarochoa@usantotomas.edu.co

12. Licenciada en Español y Filología Clásica de la Universidad Nacional de Colombia, con

maestría en Literatura Latinoamericana de la Pontificia Universidad Javeriana. Docente tiempo completo del Instituto de Lenguas Fray Bernardo de Lugo O.P. de la Universidad Santo Tomás de Bogotá, adscrita a la línea de investigación "Lenguaje, Pensamiento y Educación" del grupo USTALEARNING reconocido en Colciencias. yuribiacaro@usantotomas.edu.co

13. Licenciado en Lenguas Modernas (Inglés – Francés) de la Universidad Pontificia Bolivariana, con maestría en Lenguas Modernas (Didactología de Lenguas y Culturas) de la Universidad de París III. Pertenece al grupo de investigación "Lengua y Cultura" de la Universidad Pontificia Bolivariana. gustavo.jaramillo@upb.edu.co

14. José Orlando Gómez Salazar, licenciado en Lenguas Modernas de la Universidad del Valle, con maestría en "Teaching English as a Second Language" de Northern Arizona University y doctorado en Lenguas Modernas de Wayne State University. Pertenece al grupo de investigación "Lengua y Cultura" de la Universidad Pontificia Bolivariana. jose.gomez@upb.edu.co



Estudio documental sobre la evaluación formativa como fortalecedor del proceso enseñanza-aprendizaje

Nolasco, Fabiola¹⁵
Hernández, J. Silvano¹⁶

Fecha de recepción: 30/07/2018
Fecha de evaluación: 15/09/2018
Fecha de aceptación: 21/09/2019

Resumen

La evaluación formativa juega un papel fundamental en el logro de los aprendizajes esperados, sin embargo, la carga administrativa y las dificultades que se enfrentan en el aula con los estudiantes han provocado que esta evaluación sea percibida como una carga para el docente, lo que en consecuencia ha generado dejar de lado una evaluación de proceso y centrarse en la evaluación final. Para identificar la importancia, los elementos que la conforman y recuperar los procesos que la componen, se realizó un análisis documental sobre este tipo de evaluación para determinar su relación con el proceso enseñanza-aprendizaje y determinar su trascendencia en la práctica educativa. Se empleó la cartografía conceptual como estrategia para la organización de la información recuperada de fuentes primarias y secundarias en Google académico, Redalyc y bibliografía complementaria sobre la temática. La información se organizó mediante los ocho ejes de análisis de esta metodología. Los resultados subrayan la importancia de implementar una evaluación formativa estructurada, partiendo de una reflexión de la práctica y de la retroalimentación entre docente y alumnos, con la finalidad de mejorar la calidad educativa. Se sugiere realizar estudios empíricos para demostrar el impacto que tiene

este tipo de evaluación en la educación actual, de tal manera que responda a los retos de la sociedad del conocimiento.

Palabras clave

Evaluación, evaluación formativa, educación, retroalimentación, cartografía conceptual

Documentary study on the formative assessment as reinforce of the teaching-learning process

Summary

The formative evaluation plays a fundamental role in the achievement of the expected learning's, however, the administrative load and the difficulties that are faced in the classroom with the students have produced that this assessment to be perceive as a workload for the teacher, what consequently has generated that the assessment process to be set aside and focus in the final evaluation. To identify the importance, the elements that make up and recover the process that compose it, a documental analysis about this type of assessment was made to determinate its relationship with the teaching-learning process and determinate it's transcendence in the educative practice. Conceptual cartography was used as an strategy for the organization of the collected information of primary and secondary sources of Scholar Google, Redalyc and complementary bibliography about the theme. The information was organized through the eight analysis axes of this methodology. The results underline the importance of implementing a structure formative assessment, starting with a reflection about the practice and the feedback between the teacher and students, with the purpose of improve the educative quality. It is suggested

to make empirical studies to show the impact that this type of assessment has in the actual education, in such way that it responds to the challenges of the knowledge society

Keywords

Assessment, formative assessment, education, feedback, conceptual cartography.

Introducción

El tema de la evaluación formativa se inserta en un contexto educativo cambiante y retador, por ser un eje primordial para avanzar en el aprendizaje y lograr que este tipo de evaluación sea una realidad en las aulas. Desde que se introdujo en el país la reforma integral de la educación básica se esperó que la educación alcanzara altos niveles de calidad (SEP, 2011) y se propuso una enseñanza centrada en el aprendizaje del alumno tomando en cuenta sus características para desarrollar en ellos competencias para la vida. Por esto, la evaluación de carácter formativo adquirió mayor relevancia en el ámbito de la educación a nivel nacional (Schmelkes, 2010), porque ser competentes también indica ser capaz de afrontar con éxito nuevos retos a través de conocimientos y habilidades adquiridas y la medida para comprobar lo aprendido es a través de una evaluación de procesos, una evaluación formativa (Azaustre y Monescilla 2013). Esta se inserta en el proceso de enseñanza-aprendizaje de acuerdo al nivel de asimilación que se plantee puede ser productiva o no (Pérez, 2017)

La evaluación forma parte central del quehacer docente ya que permite visualizar el avance de los alumnos (Cabral, 2008); sin embargo, el docente al centrarse en realizar una evaluación sumativa más que en los procesos de aprendizaje, deja en segundo plano la evaluación formativa y da mayor importancia a aspectos

cuantitativos de la evaluación, ocasionando una deficiencia en la práctica educativa, lo cual no es nada favorecedor para la calidad de la misma (Martínez, 2013). La dificultad de ejercer correctamente la evaluación formativa dentro del aula radica en que el docente ha olvidado que la evaluación es para beneficio de la propia educación, al proporcionar las pautas para realizar retroalimentación dentro del proceso enseñanza-aprendizaje y con ello el poder de modificar la práctica para el bien de los estudiantes (Stiggins, 2007 citado por Martínez, 2013).

La evaluación cuando se aplica desde un enfoque formativo permite al docente:

- a) Utilizar el conocimiento para la resolución eficaz de problemas al enjuiciar de manera crítica la actividad y establecer una posición durante el proceso, además de los resultados del mismo;
- b) Recurrir a estrategias tanto cognoscitivas como metacognoscitivas que permitan resolver las tareas de modo eficiente logrando que los alumnos obtengan: una organización del conocimiento, la capacidad para resolver problemas, las habilidades de autorregulación, y una motivación incrementada. (SEP, 2013).

Para la evaluación formativa es esencial que el docente se centre en el aprendizaje que requieren los alumnos, de esta forma la metacognición del maestro adquiere otro matiz, pues se enfoca en descubrir, reflexionar y mejorar a partir de los resultados de su propia práctica docente. Sin embargo, no existe demasiada claridad para abordar este tema y se hace indispensable, a través de este análisis documental, ampliar el conocimiento de lo que es la evaluación formativa como un detonante del cambio en la enseñanza y el aprendizaje a partir de criterios,

evidencias y procesos que demuestren el logro de los aprendizajes esperados. De esta manera se puede contribuir a transformar la práctica de los docentes (Sheppard, 2006). Además, como lo menciona Celman (2005) el docente debe centrar más su atención hacia la comprensión de qué y cómo están aprendiendo sus alumnos para crear una herramienta que aporte al proceso educativo.

De acuerdo con lo anterior, el propósito del presente estudio consistió en hacer un análisis documental sobre el concepto y función de la evaluación formativa dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, para clarificar las diferencias con la evaluación sumativa y brindar apoyo en la mejora de la práctica de la evaluación formativa dentro de las aulas escolares a través de un modelo orientador (Sadler, 1989).

Metodología

Tipo de estudio

Se realizó un estudio documental sobre el concepto de evaluación formativa que consistió en la búsqueda, organización e interpretación de un conjunto de documentos (Pinto y Galvés, 1996), mismos que fueron ofrecidos por los buscadores "google académico, "redalyc" y otros materiales bibliográficos. Los pasos para la metodología fueron los siguientes:

1. Buscar la información referente al tema, en este caso se utilizó google académico y redalyc.
2. Seleccionar información encontrado de acuerdo a los propósitos establecidos.
3. Sistematizar la investigación con base a los ejes claves de la cartografía conceptual para abordar el problema.

4. Organizar la información para analizarla de acuerdo al problema de la investigación.
5. Establecer las mejoras para la construcción de concepto.

Técnica de análisis

Se empleó la cartografía conceptual para realizar el análisis documental, que de acuerdo a Tobón (2015) consiste en gestionar y construir el conocimiento siguiendo ocho ejes, mismos que hacen hincapié en la construcción del concepto tejiendo relaciones entre sus elementos, son seleccionados con el fin de posibilitar el proceso de la comprensión del concepto (Tobón, 2004), a continuación se hace una descripción de los mismos:

Tabla 2. Documentos proveedores de información

Tipo de documento	País	Referencia	Temas
Artículo de investigación	Costa Rica (2004)	Mora (2004)	-Concepto de evaluación.
Artículo de investigación	México (2015)	Talanquer (2015)	-Concepto de evaluación formativa.
Capítulo de libro	Guatemala (2011)	USAID (2011)	-Tipos de evaluación.
Libro	Chile (2016)	ACE (2009)	-Concepto de evaluación formativa. -Características de la evaluación formativa.
Libro	Argentina (2009)	Vinacur (2009)	-Concepto de evaluación formativa. -Función de la evaluación formativa. -Características de la evaluación formativa.
Libro	Costa Rica (2013)	Torres (2013)	-Concepto de evaluación formativa. -Función de la evaluación formativa. -Características de la evaluación formativa.
Libro	México (2010)	Schmelkes (2010)	-Noción de calidad educativa. -Relación calidad educativa-evaluación formativa.
Artículo de investigación	México (2016)	Hernandez, Tobón y Guerrero (2016)	-Relación evaluación formativa y socioformativa.
Artículo de investigación	España (2013)	Azaustre y Monescilla (2013)	-Contextualización de la evaluación formativa.
Libro	Guatemala (2010)	Morales (2010)	- Concepto de evaluación formativa. -Función de la evaluación formativa. -Características de la evaluación formativa.
Artículo de investigación	México (2013)	Martínez (2013)	-Contextualización de la evaluación formativa. -Problemáticas de la evaluación formativa.
Artículo de investigación	México (2008)	Alcaide (2008)	-Tipos de evaluación.

Artículo de investigación	España (2010)	Álvarez & Vega (2010)	-Características de la evaluación formativa.
Libro	España (2001)	Álvarez (2001)	-Evaluación formativa desde una perspectiva crítica.
Libro	España (2005)	Bordas (2005)	- La evaluación educativa.
Artículo de investigación	España (2017)	Canabal & Margalef (2017)	-La retroalimentación en la evaluación.
Libro	México (2010)	Córdoba (2010)	-Aspectos cualitativos de la evaluación formativa.
Libro	Estados Unidos (1977)	Gagne (1997)	-Características de la evaluación formativa.
Artículo de investigación	Cuba (2017)	Perez, Enrique, Carbo & Gonzalez (2017)	- La evaluación formativa dentro del ámbito escolar.
Libro	España (1990)	Rosales (1990)	-La reflexión de la práctica para evaluar.
Artículo de investigación	Argentina (2014)	Rosales (2014)	-Tipos de evaluaciones.
Artículo de investigación	Estados Unidos (1989)	Sadler (1989)	-Funcionalidad de la evaluación sumativa.
Artículo de investigación	Dominicana (2006)	Santos (2006)	- Características y conceptos de la evaluación formativa.
Libro	México (2006)	Shepard (2006)	- La evaluación dentro del aula escolar.
Libro	España (1987)	Stufflebeam, & Shinkfield (1987)	-Propósitos de la evaluación.
Libro	México (2013)	SEP (2013)	-La evaluación existente en las escuelas de México.
Libro	México (2011)	SEP (2011)	- Los instrumentos de evaluación.

Tabla 3. Revisión documental complementaria

Tipo de documento	País	Referencia	Temas
Artículo teórico	México (2015)	Tobón (2015)	- Metodología de la Cartografía Conceptual - Ejes de la cartografía conceptual
Libro	México (2009)	Samboy (2009)	-Concepto de evaluación sumativa. -Características de la evaluación sumativa.
Libro	España (1996)	Pinto y Galvéz (1996)	-Concepto y función del análisis documental.

Resultados

A continuación se describe la sistematización del análisis documental sobre la evaluación formativa, apoyado por los ejes claves de la cartografía conceptual.

Noción ¿Cuál es la etimología de la evaluación formativa, su desarrollo histórico y la definición actual?

La evaluación formativa se encuentra definida por dos términos: "evaluación" y "formativa". El primer término viene del francés évaluer. Se refiere a la acción y a la consecuencia de evaluar que a su vez permite indicar, valorar, establecer, apreciar o calcular la importancia de una determinada cosa o asunto y el término "formativa" proviene del latín fōrma y del prefijo -ivo. Se refiere a que forma o da forma (RAE, 2017).

Según Vinacur (2009) el término unido se introduce por el autor Michael Scriven en 1965 y lo hace para referirse a los procedimientos de los docentes para adaptar el proceso didáctico a las necesidades y avances del aprendizaje. Actualmente la evaluación formativa toma relevancia en el ámbito educativo al ser indicador clave para mejorar la calidad. La

evaluación es el proceso por el cual valoramos el aprendizaje de los alumnos pero "El concepto no es solo rendir cuentas de los aciertos y desaciertos de un plan o programa de estudios o del desempeño profesional, sino también recibir retroalimentación para el mejoramiento académico y personal." (Mora, 2004) y es en la retroalimentación en donde lo formativo toma su lugar.

El plan de estudio 2011 de educación básica señala que la evaluación formativa se realiza durante los procesos de aprendizaje y son para valorar avances; sin embargo también se encarga de orientar el proceso de enseñanza al verificar si los objetivos se están cumpliendo, en este caso "La evaluación formativa implica un reto para el docente, pues demanda conocimientos sólidos en la disciplina, atención constante a las ideas expresadas por los alumnos, reconocimiento de las dificultades de aprendizaje más comunes y familiaridad con un repertorio de estrategias de enseñanza que respondan a las diversas necesidades de los estudiantes" (Talanquer, 2015).

No solo depende el profesor ejercer la evaluación formativa sino también es responsabilidad del estudiante ser partícipe de ella.

Según Alcaide (2008) con la evaluación formativa se pretenden tres cosas:

- Informar tanto al estudiante como al maestro acerca del progreso alcanzado por el primero.
- Localizar las deficiencias observadas durante un tema o unidad de enseñanza-aprendizaje.
- Valorar las conductas intermedias del estudiante para descubrir cómo se van alcanzando parcialmente los objetivos propuestos.

De lo anterior se rescata el inciso b, que señala localizar las deficiencias pues brinda la oportunidad de modificar y mejorar la práctica del docente. Con base en esta definición es que se abordarán los siguientes ejes claves.

Categorización ¿A qué o clase inmediatamente mayor pertenece la evaluación formativa?

La evaluación formativa se encuentra dentro de la evaluación educativa, que es un proceso donde se emite un juicio de valor sobre aspectos cuantitativos y cualitativos del aprendizaje y con base en ello se permite tomar decisiones que mejoren el proceso de enseñanza-aprendizaje (Córdoba, 2010). La evaluación brinda al docente una herramienta para valorar su práctica y a los estudiantes la oportunidad de obtener un aprendizaje de calidad. Ésta, de acuerdo a quien la ejerce, se divide en tres tipos: autoevaluación, coevaluación y hetevaluación; en la primera el estudiante participa en la evaluación del propio aprendizaje, en la segunda los compañeros son los que evalúan el desempeño de otros y en la última tipo de evaluación la realiza el docente (USAID, 2011).

Según Gómez (2009), la evaluación educativa tiene las siguientes características:

- *Transparente y justa*: la credibilidad de todo sistema de evaluación reposa en la independencia y en su calidad y ambas requieren la transparencia necesaria para que los agentes evaluados conozcan de forma detallada el qué, el cómo y el quién de todo proceso de evaluación, de modo que se eviten las sorpresas no deseadas, las arbitrariedades y las injusticias.
- *Flexible y plural*: la complejidad de contextos, situaciones, procesos y propósitos requiere que los programas de evaluación educativa manifiesten la flexibilidad exigida para

responder a las diferentes necesidades. La flexibilidad debe reflejarse tanto en la definición de su naturaleza como en la pluralidad metodológica, de estrategias y de técnicas que se utilizan.

- *Integral*: ha de abarcar todas las dimensiones que constituyen las competencias fundamentales: conocimientos, habilidades, actitudes y valores.

Caracterización ¿Cuáles son las características o elementos centrales que le dan identidad a la evaluación formativa?

La evaluación formativa es un proceso activo y permanente que se hace durante todo el ciclo escolar, de ella dependerá los ajustes del docente para mejorar su enseñanza. Santos (2006), Torres (2013) y Gagne (1977) proponen las siguientes características para la evaluación formativa:

- Es procesual: se desarrolla durante el proceso enseñanza-aprendizaje.
- Es cualitativa: pues valora lo subjetivo del proceso no del resultado final.
- Permite la reflexión a partir de la información recopilada durante el proceso y la posterior revisión de las estrategias de enseñanza-aprendizaje implementadas.
- Es contextualizada porque toma en cuenta las condiciones socioculturales del entorno así como las características de los alumnos para ser aplicada.
- Permite la retroalimentación entre el docente y el alumno para el desarrollo potencial de ambos.
- Pone en práctica la autoevaluación para medir el avance individual.

- Proporciona información constante con el fin de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De acuerdo a Sadler (1989) "La evaluación es formativa sólo cuando la comparación de los niveles reales y los de referencia producen información que luego se usa para modificar la laguna". Lo que proporciona la característica principal de la evaluación formativa.

Diferenciación *¿De cuáles otros conceptos cercanos y que estén en la misma categoría se diferencia la evaluación formativa?*

La evaluación formativa comúnmente suele confundirse con la evaluación sumativa, ambas forman parte de una evaluación pero la función y momento de aplicación es totalmente diferente. En el cuadro 4 se establecen las diferencias que permiten clarificar estos conceptos.

Tabla 4. Diferenciación entre evaluación formativa y sumativa.

ASPECTO	EVALUACIÓN FORMATIVA (ACE, 2016; Rosales 2014)	EVALUACIÓN SUMATIVA (Rosales, 2014; Samboy, 2009)
DEFINICIÓN	-Es un proceso en el cual profesores y estudiantes comparten metas de aprendizaje y evalúan constantemente sus avances en relación a estos objetivos.	-Es aquella que se realiza después de un período de aprendizaje o en la finalización de un programa o curso.
PROPÓSITO	Proporciona la mejor forma de continuar el proceso de enseñanza-aprendizaje de acuerdo a las necesidades de cada curso.	Establece balances fiables de los resultados obtenidos al final del un proceso y con ello otorgar una acreditación, certificación determinando el nivel logrado por los alumnos.
CARACTERÍSTICAS	-Da seguimiento al proceso de aprendizaje. Realiza cambios en la instrucción. -Regula el ritmo de aprendizaje. -Retroalimenta el aprendizaje. -Informa a cada estudiante el logro obtenido hasta el momento.	-Determina la forma en que se juzgará el logro de los propósitos propuestos. -Toma decisiones para asignar calificación totalitaria. -Designa la forma en que se mide y juzga el aprendizaje.

FUNCIONES		
	-Se centra en las partes significativas del programa de estudio, facilitando la toma de decisiones. -Recoge información del proceso de la actividad en sí. -Permite determinar a lo largo de cada segmento del curso los resultados obtenidos e ir mejorando la práctica.	-Verifica resultados al finalizar un proceso de enseñanza-aprendizaje. -Determina si se lograron o no los resultados esperados. -Tiene como finalidad la calificación cuantitativa del alumno para el período académico terminado.

Como se puede observar, las diferencias radican principalmente en el momento de aplicación y en las funciones que ambas tienen. Sin embargo, para lograr una educación de calidad se necesita de ambas para obtener los mejores resultados. Generalmente, el docente promedio no conoce las características de la evolución formativa y piensa que la evaluación es un proceso que solo sirve para calificar (Shepard, 2006, Alvarez & Vega, 2010).

Clasificación (subdivisión) *¿En qué subclases o tipos se divide la evaluación formativa?*

La evaluación formativa por su función puede dividirse en dos tipos:

- *Evaluación formativa con funciones sociales:* Se relaciona con la creación de oportunidades para seguir aprendiendo. La recolección de información permitirá la emisión de juicios y decisiones para la mejora del aprendizaje del estudiante. (SEP, 2011)
- *Evaluación formativa con funciones pedagógicas:* Permite la identificación de las necesidades del grupo, orienta al desempeño docente y ayuda a seleccionar las actividades más adecuadas para los alumnos. Esta función es la que permitirá el reajuste para lograr los propósitos establecidos (SEP, 2013).

Vinculación ¿Cómo se vincula la evaluación formativa con determinadas teorías, procesos sociales-culturales y referentes epistemológicos que estén por fuera de la categoría?

La evaluación formativa se vincula directamente con la calidad educativa. Ésta tiene su importancia en la relación escuela-contexto, lo que se enseña en el centro escolar será de calidad cuando el estudiante sea capaz de utilizarlo en su vida en sociedad, pero ¿Cómo saber que se están haciendo las cosas bien? Mediante la evaluación. Sin embargo, la práctica correcta de la evaluación está sufriendo gravemente, pues como lo menciona Schmelkes (2010) "La clásica inspección, basada en el análisis de los resultados de evaluaciones, es incapaz de mejorar la calidad de los procesos", en la actualidad se enfoca a practicar una evaluación sumativa en todo el centro escolar, cuando en realidad será la evaluación formativa la que permita un ascenso hacia la calidad educativa porque, como ya se mencionó, es ella la que nos brinda los recursos necesarios para mejorar nuestra reflexión y con ello tener armas y valor de modificar las acciones dentro del plantel que definitivamente no llevan hacia el logro de los objetivos propuestos en un principio.

Así mismo, la evaluación formativa se vincula con la socioformación (Hernández, Tobón, Guerrero, 2016) al ser dos términos parecidos y con el mismo fin: mejorar el desempeño mediante el análisis de dificultades presenciales. La diferencia entre estos términos es que la evaluación formativa sucede entre docente y alumno; y la socioformación se hace en mayor escala encontrando retroalimentación con los agentes de la educación (docente, alumno, director, padres de familia, sociedad en general).

De igual modo el término evaluación formativa tiene vinculación directa con los instrumentos

de evaluación, que según la SEP (2011) son los siguientes:

- Lista de cotejo.
- Rúbricas.
- Observación directa.
- Registro anecdótico.
- Producciones escritas y gráficas.
- Proyectos colectivos.
- Esquemas y mapas conceptuales.
- Registro de observación.
- Portafolios de evidencias.
- Pruebas escritas u orales.

Metodología *¿Cuáles son los elementos metodológicos mínimos que implica el abordaje de la evaluación formativa?*

La evaluación formativa se utiliza para valorar el proceso enseñanza-aprendizaje y analizar si realmente se están cumpliendo los propósitos. Para todo tipo de evaluación formativa es necesario realizar una planeación para revisar constantemente que el desarrollo sea coherente con lo descrito.

A continuación se presenta la metodología para la aplicación del concepto, retomando las etapas de la evaluación establecidas por ACE (2016):

- a) Establecer los aprendizajes esperados. Este paso es de suma importancia ya que será nuestro punto de partida de lo que se quiere lograr en los estudiantes.
- b) Contextualizar las situaciones didácticas. Ello permitirá que el alumno adquiera un aprendizaje significativo.

- c) Ejecutar las actividades planeadas.
- d) Realizar continuamente las evaluaciones formativas. Como ya se ha venido planteando, la evaluación formativa se realiza durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este paso es necesario hacer uso de los instrumentos de evaluación para la recolección de datos.
- e) Brindar a los alumnos un espacio de autoevaluación. Es necesario para que los estudiantes sean capaz de analizar su propio aprendizaje y su capacidad de mejora.
- f) Comunicar resultados. Enfocados a los que el docente hizo durante el proceso para permitir la retroalimentación entre el maestro y alumno.
- g) Mejorar el proceso educativo. Como resultado de los anteriores pasos obtendremos el conocimiento de dificultades y así se emplearán actividades que modifiquen lo que se está haciendo con la finalidad de mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje.

Ejemplificación *¿Cuál podría ser un ejemplo relevante y pertinente de aplicación de la evaluación formativa?*

En la actualidad se la evaluación se emplea constantemente en el proceso educativo. Sin embargo, se ha dejado de lado la esencia de la evaluación formativa restándole importancia a su función.

A continuación se muestra un ejemplo (cuadro 5) de la aplicación de la evaluación formativa en un grupo de segundo grado nivel primaria, en la asignatura de español. Cabe mencionar que este ejemplo se empleó para mejorar las condiciones de aprendizaje de los alumnos, así como soporte para realizar una reflexión sobre la práctica.

Tabla 5. Ejemplificación de cómo aplicar una evaluación formativa.

ASIGNATURA NIVEL EDUCATIVO GRADO PAÍS	ESPAÑOL PRIMARIA SEGUNDO MÉXICO
ELEMENTOS METODOLÓGICOS	ACCIONES CLAVES
a) Establecer los aprendizajes esperados.	- Se encuentran establecidos en el programa de estudio de segundo grado. Se propusieron los siguientes: • Narra con fluidez y entonación leyendas conocidas. • Distingue las características de una leyenda.
b) Contextualizar las situaciones didácticas.	- Con base a los conocimientos previos, se analizaron diversas leyendas principalmente las que predominan en el contexto de los alumnos.
c) Ejecución de las actividades planeadas.	- Se aplicaron las actividades de acuerdo a una secuencia didáctica: inicio, desarrollo y cierre. - Se tomó en cuenta la flexibilidad en el desarrollo de las actividades.
d) Realizar continuamente las evaluaciones formativas.	- Para este espacio fue necesario recurrir a variados instrumentos de evaluación: • Observación. • Registro de observación. • Registro anecdótico. • Rúbrica. - Fue la parte esencial para la recolección de información.
e) Brindar a los alumnos un espacio de autoevaluación.	- Organizar el aula en equipos para realizar un análisis de lo que han aprendido y compartir con los mismo compañeros la conclusión que obtuvieron.
f) Comunicar resultados.	- Mediante un ejercicio de retroalimentación, los alumnos y el docente podrán comunicar resultados de acuerdo a la actividad. - La participación en voz alta fue necesaria para realizar esta etapa.
g) Mejorar el proceso educativo.	- Con base a la comunicación anteriormente establecida se percató que la ejecución de las actividades no estaban favoreciendo el aprendizaje. - Se modificaron en el transcurso y se rescató el objetivo de los aprendizajes esperados.

Elaboración propia.

Discusión

La evaluación formativa se ha considerado por largo tiempo como un tipo de evaluación poco funcional, ya que con frecuencia el docente no la emplea de acuerdo a las necesidades de sus alumnos, sin embargo el propósito de la evaluación es perfeccionar (Stufflebeam & Shinkfield, 1987), tanto el aprendizaje como la práctica del docente.

A través de la revisión documental, se pudo analizar la importancia que tiene la evaluación en el ámbito educativo, entendiéndose como una actividad crítica de aprendizaje adquiriéndose conocimiento a través de ella (Álvarez, 2001).

El presente estudio permitió profundizar en la evaluación como un elemento clave para generar una reflexión sobre la enseñanza (Rosales, 1990), pues este tipo de evaluación va dirigida principalmente a los docentes, quienes son los indicados para orientar el aprendizaje de los alumnos a través de las reflexiones que se vayan dando en el transcurso de sus práctica, lo que permite cumplir los propósitos planteados.

De igual manera, se descubre el poder que tiene la retroalimentación para llevar a cabo una evaluación formativa, realmente ésta será la que tendrá el poder de que sea constructiva y de la mejora continua del aprendizaje (Canabal & Margalef, (2017).

Los resultados de la investigación obtenidos plasman la importancia que tiene la evaluación formativa como el eje orientador de las prácticas docentes y el logro de los aprendizajes esperados en los estudiantes; sin embargo, esto requiere de un proceso metodológico que lleve a los distintos actores educativos a un autoanálisis respecto a lo que actualmente se realiza en este tema. Aunque el conocimiento teórico en torno al tipo de evaluación planteada es fundamental, se sugiere realizar estudios empíricos que demuestren en distintas poblaciones de docentes y estudiantes el impacto que se logra al implementar la evaluación formativa empleando instrumentos y técnicas específicas.

Referencias bibliográficas

ACE (2016). *Guía de evaluación formativa*. Santiago de Chile: agencia educación.

Alcaide, B. (2008). *La evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Recursos de formación. (1). México.

Álvarez, J., Vega, A (2010). *La evaluación formativa: esa gran desconocida*. En Gómez, C. y Gra, S.: Evaluación de los aprendizajes en el Espacio Europeo de Educación Superior. Pp. 33 – 47. Márfil. Alcoy (Alicante). Disponible en: <http://bit.ly/2D7YPah>

Álvarez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata

Azaustre, C., Monescilla, M. (2013). La evaluación formativa en el contexto educativo. Orientaciones desde la práctica docente. *Revista de evaluación educativa*. 2 (2). España.

Bordas, I. (2005). La evaluación educativa, *Psicopedagogía para docentes*. Madrid, UNED.

Canabal, C., & Margalef, L. (2017). La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21 (2), 149-170. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/567/56752038009.pdf>

Celman, S. (2005). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en una herramienta de conocimiento? En A. Camilloni et al. (Comp.). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 35-66). Paidós Educador

Córdoba, A. (2010). *Evaluación de la educación*. Evaluación educativa. Congreso iberoamericano de la educación. México. Disponible en: <http://bit.ly/1L3ZrNR>

Gagne, R. (1977). *The Conditions of Learning*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.

Gómez, Á. P. (2009). *La evaluación como aprendizaje* (Vol. 6). Ediciones AKAL.

Hernández, J., Tobón, S., Guerrero, G. (2016).

- Hacia una evaluación integral del desempeño: las rúbricas socioformativas. *Revista Ra Ximhai*. Vol. 12 (6) pp. 359-376.
- Martínez, F., (2013) Dificultades para implementar las evaluación formativa *Perfiles educativos*. 35 (139). México.
- Mora, A. (2004). La evaluación educativa: conceptos, período y modelos. *Revista Actualidades investigativas en educación*. (2).
- Morales, P. (2010) *La evaluación formativa*. En *Ser profesor: una mirada al alumno*. Pp 33-90. Guatemala: Universidad Rafael Landívar.
- Pérez P., Enrique, J., Carbo, J., Gonzalez, M. (2017). La evaluación formativa en el proceso enseñanza aprendizaje. *EDUMECENTRO*, vol.9, n.3, pp. 263-283. ISSN 2077-2874. Disponible en: <http://bit.ly/2r6xJ1w>
- Pinto, M., & Gálvez, C. (1996). *Análisis documental de contenido*. España: Síntesis.
- Rosales, C. (1990). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid: Narcea
- Rosales, M. (2014). *Proceso evolutivo: evaluación sumativa, evaluación formativa y Assement su impacto en la educación actual*. Congreso iberoamericano de ciencia, tecnología y educación. Argentina.
- Talanquer, V. (2015). La importancia de la evaluación formativa. *Educación química*. (3).
- Sadler, R. (1989). *Formative assessment and the design of instructional assessments*. *Instructional Science*, 18, 119-144.
- Samboy, L. (2009). *La evaluación sumativa*. México: UAEH.
- Santos, M. (2006). *Evaluación formativa*. Educando-portal de la educación dominicana. Disponible en: www.educando.edu.do/articulos/docente/evaluacin-formativa.
- Shepard, L. (2006). *La evaluación en el aula*. México: INEE.
- Schmelkes, S. (2010). *La calidad en el plantel y en su contexto*. En *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. (pp. 41-46) México: Acude.
- Stufflebeam, D., Shinkfield, A. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós-MEC.
- SEP (2013). *La evaluación en las escuelas*. México: ediciones SEP.
- SEP (2011). *Plan de estudio 2011. Educación básica*. México: ediciones SEP.
- Tobón, S. (2004). *Cartografía conceptual*. Islas Baleares (España): CIBER EDUCA.
- Tobón, S. (2015). *Cartografía conceptual: estrategia para la formación y evaluación de conceptos y teorías*. México: CIFE.
- Torres, R. (2013). *La evaluación formativa*. Costa Rica: MEP.
- USAID (2011). *Herramientas de evaluación en el aula*. En *Desafío de la evaluación en el nuevo curriculum*. Pp. 10-16. Guatemala: MINEDUC.
- Vinacur, T. (2009). *La evaluación formativa*. Buenos Aires: Ministerio de educación.

Notas al final

15. Maestría en educación. Escuela Normal Experimental de El Fuerte, El Sabino, El Fuerte, Sinaloa, México. CP. 82810. Correo: Noche_2312@hotmail.com

16. Docente e investigador en la Maestría en Educación, Escuela Normal Experimental de El Fuerte. El Sabino SN, El Fuerte, Sin. México. CP. 82810. Correo: josesilvanohernandez@gmail.com



Representaciones de los sujetos del Caribe hispano en los museos capitalinos de República Dominicana

Representations of the subjects of the Hispanic Caribbean in the museums of the Dominican Republic

Peña Navarro, Dilia Carolina¹⁷

Fecha de recepción: 24/07/2018

Fecha de evaluación: 27/07/2019

Fecha de aceptación: 15/08/2019

Resumen

El propósito de este artículo es interpretar las representaciones de los sujetos del Caribe hispano en los principales museos capitalinos de República Dominicana, desde el esquema teórico de la matriz colonial, específicamente la colonialidad del ver enmarcada en las relaciones saber-poder propuesta por Walter Mignolo. Se trata de problematizar las relaciones modernidad/colonialidad en narrativas e imaginarios desde la metodología cualitativa que permite develar la presencia del discurso colonial en los espacios museísticos.

Palabras clave

Museo, representaciones, Caribe hispano, modernidad/colonialidad, colonialidad del ver

Abstract

The purpose of this papers is to interpret the representations of the subjects of the Hispanic Caribbean in the principal museums of the Dominican Republic, from the theoretical framework of the colonial matrix, specifically the coloniality of seeing framed in the knowledge-power relations proposed by Walter Mignolo. It is a question of problematizing the relations modernity / coloniality in narratives and imaginary from the qualitative methodology that allows to unveil the presence of the colonial discourse in the museum spaces.

Keywords

Museum, representations, Hispanic Caribbean, modernity/coloniality, coloniality of seeing

Las representaciones de los sujetos de la cultura del Caribe hispano han estado presentes en exhibiciones y descripciones organizadas por museos en cuyas exposiciones se puede problematizar el lugar que ocupa el sujeto como agente cultural, identitario e histórico. En este tipo de contextos, la puesta en escena termina por influir en las percepciones que los visitantes construyen acerca de una cultura y la representación como objeto-sujeto, se convierte en el referente principal de apropiación de un conocimiento construido. El propósito de este artículo es establecer una relación entre las representaciones de los sujetos del Caribe hispano y la colonialidad del ver, en los principales museos capitalinos de República Dominicana. Esta selección, obedece a un interés científico

sobre las representaciones en contextos de entrada a la estrategia colonial de la modernidad temprana. Las representaciones de los sujetos del Caribe hispano son asumidas como objeto de estudio que ha sido deconstruido desde las imágenes y narrativas, para lograr comprender las lógicas y formas del discurso colonial.

El presupuesto de esta investigación es que, comúnmente encontramos en los museos del caribe hispano, saberes parciales llenos de discursos coloniales, alejados de la significación de los sujetos "otros" y más bien, cargados de interpretaciones particulares de aquellos que organizan, financian y construyen el conocimiento. Por ello, se pretende poner énfasis en las prácticas de representación y construcción de un conocimiento, estereotipos e imaginarios del "otro", ese sujeto del caribe hispano que se construye en los museos a partir de las representaciones. La pregunta principal de esta reflexión es ¿Qué tipo de representaciones se construyen en los museos capitalinos de República Dominicana sobre los sujetos del Caribe hispano para dar cuenta de su carácter identitario? Caribe hispano¹⁸ es una categoría que enmarca un lugar de enunciación subalterno – Caribe – y un apelativo hegemónico de dominación colonial – hispano -, en ambos casos es una invención del proyecto modernidad/colonialidad¹⁹; escenario donde emergen las alternativas en medio de proyectos modernizadores, con una marcada disensión por el reconocimiento cultural e histórico; se evidencian los momentos de tensión del proceso de modernización al lado de la colonialidad como lógica cultural que persiste en la construcción de identidades y proyectos alternativos. Ahora bien, la organización museística como institución de saber-poder se consolida a partir de la matriz colonial expuesta por Walter Mignolo, es un escenario de disputa de las visiones del mundo y de sus representaciones.

Estas formas de ver, interpretar y representar a los sujetos, en este caso del Caribe hispano reconoce que actores, saberes, conocimientos y formas de interpretación se interrelacionan y conviven en escenarios y momentos museísticos. Para el caso particular de esta investigación, la propuesta de descolonizar al museo implica que ese ver permite comprender a los museos como espacios de construcción de las relaciones saber-poder; éstos escenarios muestran una versión de aquella realidad construida en interacción de los propios sujetos protagonistas, ahora interpretada de acuerdo a los moldes del observador, en este caso, diseñador, curador, organizador y/o tomador de decisiones; el observador toma la voz, silencia a los protagonistas, impone su forma de ver y construye un saber museístico a partir de su posición epistemológica con la intención de formar públicos en conocimientos específicos. Ese momento en el que el observador se hace una imagen de lo visto, pierde sentido la realidad construida en interacción por los sujetos históricos y cobra sentido la versión de realidad vista-construida a partir de la representación. Finalmente, es eso, una imagen que sustituye pero que al mismo tiempo se niega a sustituir, la realidad construida por los sujetos en interacción. Los parámetros de representación tradicionalmente han sido asumidos desde la lente eurocéntrica como un conocimiento válido de lo propio y del otro y la mayoría de museos se encuentran diseñados desde estas formas hegemónicas de entender e interpretarse a sí mismo, al mundo y a la otredad. En los museos como ventanas que dejan ver un tipo de realidad, se vislumbra lo que se quiere mostrar y lo que se quiere esconder o los *silencios de la representación*²⁰. Estos espacios como constructores de conocimientos, llevan implícitas unas prácticas de representación al crear imaginarios, estereotipos y prejuicios que los públicos terminan por aceptar como un saber válido.

Por ello, el esquema de matriz colonial propuesta por Walter Mignolo (2008), cuya centralidad expone al racismo y al patriarcado en relación a cuatro componentes que la legitiman y la sostienen, uno de estos componentes es "el conocimiento y la subjetividad" (pág. 10). En cuanto a la colonialidad del ver "como análisis de las maquinarias visuales" (Barrientos, 2013), se convierte en la lente desde la cual se interpretan las representaciones de los sujetos del Caribe hispano en los museos, permite entre otras, develar las relaciones saber-poder que se instalan en las representaciones del otro, deconstruir las lógicas eurocéntricas en la construcción del conocimiento museístico que enmarca a los sujetos del Caribe hispano con unas características muy específicas en términos históricos, culturales, sociales y simbólicos; ese ver desde el enfoque crítico permite cuestionar las formas hegemónicas y emprender estrategias que posibiliten una transformación del pensamiento estético y del conocimiento construido desde afuera de los propios sujetos protagonistas de la realidad. La colonialidad del ver no solamente posibilita la comprensión de las formas y lógicas hegemónicas, también entender a las auto-representaciones como formas de expresar los significados del contexto histórico-cultural, las lógicas sociales, los marcos interpretativos y los valores e ideologías que deben ser instalados como dispositivos que validan saberes desde los cuales se crean las representaciones alternativas al eurocentrismo y que le reconoce a los sujetos subalternos situar su posición en dichas creaciones.

Museo y representación: Un acercamiento conceptual desde perspectivas "otras"

Los museos son organizaciones reconocidas, agentes institucionales, y en la mayoría de los casos, dependientes de las entidades gubernamentales. Se consideran mediados

por relaciones de poder tanto en términos de la producción académica, del conocimiento que se construye desde una visión y concepción particular del mundo, del ser humano y de la estética y por intermediación de fondos económicos, que terminan por asignar recursos e incentivos a determinados temas, contenidos y formas; esta relación saber-poder define el contenido, objetos, narrativas, organización y descripción. Por otro lado, los museos son buscados y visitados para aprender sobre una cultura, la historia y la identidad y promocionados y patrocinados para enseñar y exhibir los logros culturales e históricos de una sociedad; en este sentido la formación de públicos es uno de los objetivos principales del saber museístico, con ello la reproducción y/o resignificación quedan aseguradas. Estas relaciones de intereses y preferencias suelen direccionar los referentes de representación museística, los *silencios de la representación y la jerarquía de exposición*²¹.

Para este caso, etiquetas, guiones, protocolos de texto y catálogos, terminan por materializar los imaginarios que se tienen del sujeto-objeto representado y en las mediaciones sociales que se realizan con este conocimiento que se exhibe, se reproducen esquemas, formas particulares de ver el mundo, de interpretarlo y comprenderlo. Bajo esta lógica, el sujeto-otro histórico-cultural es silenciado y representado –sustituido– por el observador –el museo como institución de saber/poder– que toma la voz, construye un saber museístico –una versión distorsionada e intencionada de los sujetos y de la realidad que construyen– y forma públicos –visitantes del museo– que reproducen y/o resignifican tales conocimientos. En este sentido, el museo también es pedagógico en la medida en que forma públicos que terminan por interiorizar los saberes y socializarlos con otros actores sociales y educativos.

Ahora bien, es preciso decir que la lente sobre la cual se concibe al museo y se concretan sus formas, es parte del viaje que realizan conceptos y epistemes que devienen de Europa Occidental y que se instalan en las relaciones entre modernidad y colonialidad. En palabras de Escobar (2003) "la colonialidad es, de un lado, lo que el proyecto modernidad necesita eliminar y borrar en aras de implantarse a sí misma como modernidad y, del otro, es el sitio de enunciación donde la ceguera del proyecto moderno es revelado y, es también el sitio donde los nuevos proyectos empiezan a desplegarse" (pág. 62). Tener el poder sobre el saber significa construir representaciones y narrativas que proyectan el protagonismo de unos agentes, sus versiones e interpretaciones y el anonimato de otros; el rasgo de silenciar la existencia de actores sociales, culturales y políticos, así como sus versiones de los hechos y la interpretación de sus agencias y relaciones, parece ser una característica del museo. Las distorsiones que genera el proyecto modernidad permiten el nacimiento de proyectos alternativos, periféricos, fronterizos o subalternos bajo el peso del proyecto moderno, que hace más fuerza de opresión allí donde las alternativas que emergen desde otros lugares de enunciación se hacen más visibles.

Se entiende que "el sistema modernidad/colonialidad por un lado, subalternizó los conocimientos no europeos y creó el "otro" de Europa" (Escobar, 2003, pág. 60) y por el otro, se apropia y utiliza los saberes de los grupos sociales que oprime y con ellos, se inventa y presenta como legítimo portador de este saber y de las formas de narrarlo. Al establecer estas relaciones de poder en la producción del conocimiento, los museos terminan por instalar estas versiones hegemónicas y por controlar las narrativas de las memorias a través de los objetos que exhibe, las descripciones que los

acompañan y de las formas de representar; los museos reproducen esta lógica eurocéntrica. Para Walter Mignolo, los museos han contribuido a la construcción de la matriz colonial, han sido estructurados desde una visión occidentalizada y "son una manera de tener el control narrativo del conocimiento, es lo que llamamos la colonialidad del saber" (Mignolo W. , 2014).

Entonces, subalternizar los conocimientos del otro significa ocultar los creadores de los saberes, los aportes de la otredad en la construcción de las sociedades, la cultura y la historia y además, consolidar el proyecto de modernidad silenciando los otros proyectos culturales alternativos. Las representaciones de los objetos -sujetos otros- han estado cargadas de dos divorcios epistemológicos. El primero, objeto no sujeto que desde la lente eurocéntrica se entiende como dimensiones separadas y mediadas por la idea de raza como base de clasificación social "que ubica a unos en situación natural de inferioridad con respecto de los otros" (Quijano, 2000, pág. 14). Desde esta perspectiva, el sujeto como objeto, centro de represión y control, es "existencia cruda" (Csordas, 2015), un objeto de estudio, investigación y exhibición que se encuentra "más próximo a la naturaleza" (Quijano, 2000, pág. 16) que a la identidad, la cultura y la historia. Bien lo referencian Linebaugh & Rediker (2005) y Bartra (2012) al señalar que la naturaleza exuberante y lasciva marcaba a los habitantes de la denominada Terra Nova como una característica pérdida en el pasado europeo.

De esta manera, la vida natural, libre y desprovista de la institucionalización de la civilización, de sus formas y lógicas, se hallaba inmersa en el continente americano y era fácilmente definible como salvaje. Por lo mismo, identificar y clasificar a través de la raza, "lo extraño y lo familiar" (Perry, 1999, pág. 45), *fortalece el criterio de distinción para separar lo*

ajeno de lo propio y se convierte en un recurso que permite construir la propia identidad frente a lo considerado opuesto. Cuando se piensa en la invención de la otredad, se piensa en las relaciones de poder que fueron establecidas y que también se reflejan en la construcción del conocimiento histórico y en invención de ese pasado a través de "objetos", en este caso el sujeto adyacente a la naturaleza humana y separado de la razón/sujeto espiritual, se convierte en objeto de conocimiento, dominación y explotación, como lo es la naturaleza desde la racionalidad eurocéntrica.

De este modo, la cultura entendida como acciones, discursos, intenciones, valores y formas de vida, fueron sustituidas por los imaginarios que se construyeron sobre el objeto sin sujeto; elemento que, desde las lentes coloniales, clasifica y representa a la otredad. Este "discurso colonial" (Hulme, 1986, pág. 2) referido a "un conjunto de prácticas lingüísticas unificadas por su despliegue común en la gestión de las relaciones coloniales²²" (pág. 2), hace alusión aquellas narrativas europeas que se sustentan en las lógicas que los "propios" suponen sobre los "otros" y que se trasladan a los espacios museísticos para representar –sustituir–, clasificar, organizar y describir como actividades normales de los objetivos a desarrollar en el museo; sin embargo, significan la deformación del sujeto del Caribe hispano como gestor socio-cultural e histórico al ser silenciado como portador del saber de sí mismo, de su modo de vida y de su contexto. En las representaciones museísticas subyace la idea del discurso colonial, como lo señala (Hulme, 1986)

es la presunción de que durante el período colonial grandes partes del mundo no europeo se produjeron para Europa a través de un discurso que imbricó conjuntos de preguntas y suposiciones, métodos de procedimiento

y análisis y tipos de escritura e imágenes, normalmente separados en las discretas áreas de estrategia militar, orden político, reforma social, literatura imaginativa, memorias personales y así sucesivamente²³. (pág. 2)

En un sentido más amplio, los sujetos subalternos serían reales bajo las lógicas de las representaciones, cuyas interpretaciones sociales y culturales se sustentan en las diferenciaciones ancladas a discursos biológicos que justifican el hecho de usurpar del objeto al sujeto, la discriminación de la diferencia y la clasificación de los objetos-no sujetos de acuerdo con la raza. El sujeto como objeto termina siendo un discurso que permite plantear y definir quién es persona y quien es solo objeto, fisiológicamente hablando, es decir, más próximo a lo natural que a la identidad. El otro aquí es objeto-no sujeto, se considera fuera de las agencias que se construyen entre los sujetos y en relación con el mundo. Desde la ciencia se retoman dinámicas y prácticas de exclusión, para explicar y justificar la inferioridad de una raza con el criterio del otro como "existencia cruda" (Csordas, 2015, pág. 21). La categoría raza se configura como promotora de conocimiento al interior de los museos, la otredad queda reducida a objeto sin sujeto, son reconocidos y representados como irracionales, salvajes, sin personalidad y dotados de raza en vez de identidad. En el ámbito museístico, el sujeto como objeto encarna las lógicas de clasificación, codificación y diferencia que desde el experimento de la raza como una invención mental, discursiva y práctica, refleja y expresa la dominación colonial; esa "colonialidad del poder" (Quijano, 2000) se manifiesta entre otras, en la construcción del museo en su totalidad y en las descripciones, organizaciones, nombres y puesta en escena de los *objetos-no sujetos*, en particular. Por consiguiente, el sujeto es objeto de modificaciones a la luz de las dimensiones categóricas como el castigo y la tortura; y en

cuanto naturaleza, es imposible escapar de él, es delatado por los comportamientos propios de una raza y sobre la cual se proyectan los valores y formas de vida, comparables bajo la premisa de progreso y evolución, donde estos objetos sin sujeto ocupan una posición jerárquica inferior. Una forma de ver el mundo entonces, termina por no reconocer dicha particularidad como parte de la diferencia que corresponderían más a los entramados simbólicos y las maneras de apropiarse del mundo y relacionarse con los demás, sino más bien, como parte del proceso de minimizar a los sujetos solo como objetos, para el sentido de esta reflexión, de conocimiento en un museo.

De la misma manera, representar la diferencia, es decir, sustituirla, proyectar objetos que se consideran "el otro" y exhibirlos, crea y recrea un conocimiento y unos imaginarios que tienen la intención de legitimar un conocimiento y desconocer "otros" –saberes, epistemologías y formas de vida -. Así, nombrar, describir e interpretar la diferencia implica silenciarla, no se entiende a las representaciones del sujeto como portadoras del ser humano que la encarna y que, a partir de ella, se inserta en las visiones del mundo, de los seres humanos y de las interrelaciones sociales, con la naturaleza y el universo. Más bien, el sujeto es objeto-naturaleza en oposición a la razón y la identidad. Esta forma de entender la diferencia como si fuese "inherente al mundo y por tanto a lo natural, se construyen unos regímenes sociales e históricos de representación que operan la marcación de las diferencias como instrumento de legitimación de las formas de dominación y subalternización" (Cortez Ochoa, 2015, pág. 60). Estos elementos constitutivos de la construcción social e histórica, son separados de ese sujeto diferente, como "algo" que no pertenece y desde allí, se producen y reproducen nuevas representaciones ancladas al patrón raza como una categoría de la modernidad que se instala

como referencia diferenciadora, es decir "raza e identidad racial fueron establecidas como instrumentos de clasificación social básica de la población" (Quijano, 2000, pág. 2). En otras palabras, el sujeto como objeto y su diferencia se convierten en patrones sobre los cuales se edifican las justificaciones de inferioridad y superioridad, pensarse la diferencia desde "el propio" y no desde "el otro", permite fortalecer esta lógica de inventarse como sujeto frente a otro que es considerado solamente objeto.

El objeto sin sujeto y su procedencia, significaron diferenciación racial, identidad racial, objetos que, instalados en una situación de inferioridad, se consideran naturaleza bajo estas lentes desde las cuales, se legitimaron las prácticas de dominación, la violencia física y simbólica y la negación del saber del otro, la historia del otro y la identidad del otro. Del mismo modo, discursos, intenciones y prácticas enfatizan en el lugar que ocupa el otro en el entramado de las interacciones sociales y categorías como raza comienzan a ser parte de las justificaciones sobre las cuales se construye el maltrato como práctica de conversión, ese objeto no es habitado por una persona y por ello, debe ser transformado en su ser. Entonces, comportamientos y formas diferenciadas de interrelaciones sociales, constituyen ejes de diferenciación, pero también, apologías para transformación (de lo bárbaro a civilizado, por ejemplo). Las formas de comportamiento, las maneras de interrelacionarse y la diversidad del ser-saber-estar-hacer en el mundo, convirtieron al otro en "algo", una cosa netamente natural que había que cambiar, moldear o convertir en un "sujeto", esta vez dotado de cultura e identidad relacionadas a la civilidad, pues carecía de éstas.

De manera similar, se enmarca el segundo divorcio, individuo – colectivo. Aquí el otro como factor de individualización y diferenciación (lo

propio como colectivo frente al "otro", individual en su propia existencia) encarna la preposición "lo propio frente al otro" cuya significación es colectiva y donde lo propio no se incluye como diferente sino como normalizado. Aquellas marcas, modificaciones, atuendos, gestos o incluso formas de vestir, terminan por ser objetivos de transformación, pasan de ser parte de los universos simbólicos del otro como ser-saber-estar-hacer en el mundo, a estar bajo la lógica reduccionista del universalismo que olvida el valor de lo particular y encarna solamente a la naturaleza lasciva como la representación que justifica por qué se debe cambiar, convertir a ese objeto-no sujeto en "algo más semejante y familiar" (Perry, 1999, pág. 42).

Al aplicar este segundo divorcio, el otro es cultura "en todo caso lo más exótico y pintoresco de las manifestaciones sociales" (Cortez Ochoa, 2015, pág. 26) y por lo mismo, no se distingue del portador, más bien, hace de él lo que es - negro, indio, mulato, zambo – un sujeto que expresa su condición de inferioridad por la misma naturaleza. El otro ha sido un tema de clasificación, categorías asignadas de manera sistemática a partir de patrones definidos como culturales y que son encarnados; es decir, el otro es lo que son sus disposiciones y condiciones históricas, territoriales, económicas y políticas y es "la evidencia sustancial del estado espiritual del alma insustancial; la piel se convierte en ventana del alma" (Turner, 1994, pág. 15); cuando el otro es distinto en sus características fisionómicas, se convierte en el reflejo del alma, por ello debe ser transformado en algo semejante, en el peor de los casos se asocia a la ausencia de ella, por ello no puede ser tratado como igual. La cultura en este sentido "una construcción discursiva desde contextos históricos específicos que no alcanzan a captar una mínima parte de su complejidad y en el

fondo, lo que hace es tratar de imponer un sentido y ocultar otros" (Cortez Ochoa, 2015, pág. 28).

Es decir, se minimiza, silencia y oculta la agencia de los otros y se edifica a la cultura a partir de un discurso hegemónico, un modo de vida se impone como cultura; ésta termina por ser una "expresión de las formas de poder y de relaciones, signos y símbolos de dominación" (Cortez Ochoa, 2015, pág. 37) y se convierte en el sustento de la configuración de la relación constitutiva entre modernidad/colonialidad, ahora con vínculos identitarios desde donde emergen los proyectos alternativos, encuentros y desencuentros con la identidad europea, por una parte y por la otra, la identidad subalternizada. Estas narrativas del "encubrimiento del otro" como lo afirma Dussel (1994) en las que "el otro" es negado y obligado a incorporarse a la lógica eurocéntrica desde un lugar de inferioridad y asumido como objeto de dominación. La inferioridad que se construye a partir de estas relaciones de poder y dominación, ahora grupales –la cultura propia y la cultura de los otros-, se materializa a través de las representaciones del otro en los museos como parte de la puesta en escena de estos imaginarios sociales y supone alguna distinción, entre lo propio y aquello que no se acepta y que es puesto en consideración – aprobación de la sociedad. Se representa al otro desde una lente que lo confiere a ser cuerpo sin alma, instrumento para el logro de los objetivos imperiales, salvaje y en el mejor de los casos, servil como producto del proceso de civilización. En este contexto, se entiende que las representaciones son deformaciones o distorsiones; éstas, físicas o mentales, alteran las imágenes y por consiguiente alteran la representación; como lo expresa Cornago "cualquier forma de representación implica una actitud, y por tanto una ética, hacia ese ejercicio de representación" (2011, pág. 110)

Este acto de representar inicia con el transitar de una idea situada de la imagen a la construcción de una imagen que luego es representada, esta construcción ya se encuentra deformada por imaginarios, prejuicios, prototipos, interpretaciones de las acciones y discursos desde un lugar epistemológico y ontológico específico, que le confiere a esa representación el ser-saber-estar-hacer de unos sujetos propios y de los otros. Las representaciones e imaginarios del otro, de manera reiterativa, se han destacado en el ámbito visual, literario, artístico, histórico, sociológico y filosófico, no solo como parte de un ejercicio de justificación de un orden o de la violencia simbólica, sino también como protesta, crítica o alternativa a lo establecido y divulgado (aceptado). Se puede observar que muchos discursos, prácticas, teorías y conceptos enfatizan en el lugar que ocupa el otro al interior del entramado de las interacciones sociales y categorías como raza, cultura, identidad, historia comienzan a ser parte de las justificaciones sobre las cuales se construyen las representaciones y se crean y recrean los imaginarios.

La opción decolonial, que se erige a partir del desarrollo de la matriz colonial como fundamento epistémico de la colonialidad del ser, saber, poder y ver, enmarcada dentro del proyecto modernidad/colonialidad, es la lente desde el cual se configuran las interpretaciones que se realizan a los museos capitalinos de Santo Domingo en República Dominicana. Realizar esta interpretación implica "descolonizar la retórica de la modernidad que esconde la lógica de la colonialidad" (Mignolo W. , 2008, pág. 14) donde el museo de manera concreta, es visto como reproductor de las lógicas eurocéntricas. Para Barrientos, el museo a través de los "dispositivos de exhibición y en las políticas de representación, en la gestión de la diversidad

cultural y en las políticas de adquisición, conservación y catalogación de obras de arte, establece unas jerarquías estéticas de la modernidad-colonialidad" (2010).

De la misma manera, este enfoque reconoce que el elemento étnico-racial es fundamental para la clasificación y disciplinamiento del sujeto como objeto desde el eurocentrismo, las relaciones de poder develadas a partir de la colonialidad del saber, dan cuenta también de la emergencia, generación y consolidación, por contraposición de los denominados "corpo-política, como lugar de enunciación y sin esquemas de control" (Mignolo W. , 2008, pág. 17). Los sujetos socio-históricos construyen un modo de vida basada en fundamentos, principios, ritos, normas y valores, que median las interrelaciones humanas y terminan configurando el lugar que ocupa lo propio y el otro, a esto le llaman cultura, sustrato para la construcción de la identidad. Los museos han contribuido a la construcción de la matriz colonial, al controlar la narrativa de memorias a través de objetos, la forma como se exhiben, el valor que se les otorga y por el hecho de desconocer la diversidad de saberes existentes y reforzar la mirada eurocéntrica como válida para construir conocimiento; esta lógica o matriz, crea conceptos, categorías y narraciones que configuran las representaciones de la otredad, en este caso, al sujeto Caribe hispano.

Bajo estas lógicas de representación y construcción de saberes occidentalizados, el museo termina por ser "una manera de tener control normativo del conocimiento" (Mignolo W. , 2014) que legitima no solo las formas narrativas y de representación sino que les confiere el poder de ser consideradas las únicas formas válidas de contar las historias propias y de la otredad; Europa se establece como autoridad para controlar las memorias, las formas de contarlas, la producción, apropiación

y valoración de los objetos y sus significados y se sitúa en el centro de estas narraciones – es el principio y el punto de referencia – para que las entidades y organizaciones no europeas entiendan su propia historia, su cultura y su ser-saber-estar y hacer en el mundo. Entonces, este valor que se otorga Europa en la producción de conocimiento para desconocer otros saberes y la potestad de hacerlo bajo sus parámetros, lógicas y formas, es lo que se entiende por colonialidad del saber. Ahora bien, relacionar esta colonialidad con la imagen, es decir, el pensamiento con el componente visual, implica incorporar “los agenciamientos corporales” (Mignolo W. , 2008) y reconocer a la imagen como una manifestación del pensamiento.

En este sentido, las narrativas de una imagen y las representaciones de los sujetos que se encuentran en los museos se relacionan con la episteme eurocéntrica, el museo es visual y narrativo, reproduce significados que han sido contruidos y reconstruidos a través de la representación. Esta investigación parte de la premisa que la representación es un aspecto importante en la construcción de identidades como una práctica discursiva que establece posiciones jerarquizadas y controla la forma en la que el sujeto del Caribe hispano ha sido producido, como conocimiento y verdad, por occidente. Estas narrativas que acompañan a la representación se construyen desde el desconocimiento del otro, se convierten en “realidad” y actúan sobre las entidades representadas y sobre sus agencias, desconoce el posicionamiento del otro como gestor y silencia sus formas de comprenderse e interpretar el mundo.

Para Mignolo, el museo “forma identidades” (2008), en primer lugar, la identidad propia que reafirma el lugar de poder y el valor que occidente se confiere a sí mismo; y segundo lugar, las identidades otras, imaginadas y representadas

por las narrativas occidentales, las cuales no tienen valor, pensamiento o saber propio y por ello, Europa es portadora de tal destreza. La colonialidad del ver invita a pensar la imagen que se ve y a leer sus lógicas eurocéntricas en la representación y en la narración como fenómenos que violentan la existencia del otro al silenciarlo y desconocerlo como agente. Ahora bien, las narrativas que acompañan a las representaciones actúan como discursos y tienen, ajuicio de esta escrito, tres características: primero, naturalizan, es decir que tienen la capacidad de construir un conocimiento que es tomado como verdadero y por tanto es aceptado sin cuestionarlo; segundo, clasifican y establecen en jerarquías a los seres humanos, el tipo de ser humano, el lugar que ocupa, su pertenencia a y su actuación en consecuencia a esta denotación asignada; y tercero, sustituyen, la binaria oposición que emerge como justificación de la contrapartida, construye una imagen del otro desde lo propio y circula como distinción verdadera. Es importante señalar que desde este referente, la representación es “una construcción de conocimiento (mimesis), una ilusión que oculta la realidad y una denotación que encubre la enunciación” (Mignolo W. , 2014). La representación crea una imagen de acuerdo a una visión del mundo y de los seres humanos que no da cuenta de la diversidad cultural, que no permite establecer diálogos y que no valida los saberes subalternos. Por ello, es fundamental examinar estas formas y lógicas sobre las cuales se gestiona el conocimiento desde el museo y la producción de conocimientos e identidades que desde allí se presentan y hacen posible la repetición de discursos coloniales.

El museo puede ser un espacio de posibilidad para pensar la descolonización, la diversidad de concepciones de la estética, de formas de entender y acercarse al mundo, para darle apertura al debate sobre la aiesthesis, las epistemologías enunciadas en territorios

subalternos, fronterizos; puede darle oportunidad a las culturas de compartir sus saberes y conocimientos y crearse como escenario de mediación intercultural; también, ser un espacio para refutar la reproducción de las lógicas de la modernidad sin colonialidad que lo han configurado como un lugar estático, acrítico, cargado de intencionalidades colonizadoras; estas son algunas de las tensiones que en la actualidad hacen parte de los debates y reflexiones que reclaman rupturas y aperturas en las representaciones y narrativas que acompañan las formas y lógicas sobre las cuales se ha constituido al museo como institución de conocimiento. A continuación, se presentan las interpretaciones realizadas de acuerdo a la información que fue encontrada y registrada sobre las representaciones de los sujetos del Caribe hispano en algunos museos de Santo Domingo.

Problematizar las lógicas de la representación

El News Magazine de la BBC publicó el 07 de enero de 2016, un artículo sobre Sarah Baartman, esta mujer del grupo Khoikhoi -etnia del sudeste africano- fue parte de las acostumbradas exhibiciones de humanos que inician con las ferias mundiales a finales del siglo XIX y principios del XX; una estrategia de exposición "freak shows", que al igual que circos, zoológicos y museos, se convierten en una forma de presentar objetos o personas consideradas "fenómenos", "salvajes", "bárbaras" o "exóticas" como principal atracción. Sarah fue exhibida ante la multitud como la "Hotentote Venus", en un espectáculo que incluía entre otras "observar su enorme trasero" mientras ella bailaba y tocaba varios instrumentos musicales propios de su cultura. (Parkinson, 2016). Las representaciones de Sarah que se plasmaron en fotografías, esculturas y pinturas se pueden caracterizar como exageradas y exuberantes, y sirvieron para acentuar la diferencia entre lo considerado

por los europeos occidentales como familiar – lo propio - y la otredad – lo extraño - (Perry, 1999). Para algunos, este evento es parte de las manifestaciones del racismo colonial que reafirma la idea de superioridad blanca y reflejan las dinámicas de la modernidad sin su lado constitutivo, la colonialidad. Si bien es posible afirmar que muchas de estas prácticas se agotaron a finales de 1900 y se pueden observar transformaciones en las representaciones que se exhiben en los museos; también es importante señalar que pese a los intentos por hacer del museo un espacio de encuentro de saberes interculturales y relaciones horizontales alrededor de la construcción colectiva del conocimiento, es primordial reconocer que la exhibición de objetos y humanos de otras culturas, sigue viéndose como rareza y una estrategia de atracción de públicos.

Por ejemplo, en septiembre del 2013 el Smithsonian promocionó la celebración del "Mes de la Herencia Hispana²⁴" como un intento por resaltar los aportes de los hispanos a la cultura en Estados Unidos; extrañamente las exposiciones y actividades estaban direccionadas a resaltar por separado, la herencia de las comunidades nativas, la identidad latinoamericana como conjunto y la hispana (los afrodescendientes fueron los grandes ausentes). Las entidades culturales fueron presentadas de manera aislada, unos de los otros, resaltando la diferencia como sinónimo de desigualdad e incluso se disfrazaba al otro para subrayar la supuesta divergencia cultural. Para la mayoría de visitantes, el espectáculo presentó la combinación perfecta entre lo indígena, la identidad latinoamericana y la herencia hispana; pero si se observa con detenimiento, es posible reconocer que un aporte significativo del enfoque decolonial a las características de esta celebración, es el reconocimiento de los discursos y prácticas de representación de carácter colonial que

pretendieron desaparecer en el siglo XX. La colonialidad del ver, enmarcada en las relaciones saber-poder propuesta por Walter Mignolo, permite interpretar las lógicas coloniales que persisten en las representaciones de los sujetos de Caribe hispano. De esta manera, los lugares seleccionados para cada una de las exposiciones y actividades, las descripciones que realizan de los objetos y sujetos, los objetos que señalan como "representativos" y que recrean el escenario, e incluso la exhibición de sujetos evocando con vestidos, maquillaje, atuendos y acciones la cultura a la cual pertenecen, permite realizar una lectura de las lógicas sobre las cuales se construye este saber y se interpreta la materialización de la relación creativa entre representaciones del sujeto, el museo y la identidad desde esta postura crítica.

En cuanto a la selección del lugar, en el Museo Nacional Indígena Americano se concentraron actividades como el simposio "patrimonio cultural indígena de Mesoamérica"; panel acerca de la "indigeneidad" contemporánea en el Caribe hispano, exhibición de "160 objetos" que representan la historia de tres mil años de la región centroamericana, lo más parecido a los gabinetes de colección cuyas inscripciones y narrativas no logran trascender a lo simbólico; en suma, patrimonio ancestral restringido en su significado cultural. Se podría argumentar que esta es una expresión coherente, se instala una práctica de representación en el lugar que confiere y evoca tales significados que se le atribuyen a objetos-sujetos en exhibición y se evidencia lo que aquí se denomina *lógica colonial en la correspondencia de la representación*²⁵ – tema, exposición, narrativa y lugar – una relación situada entre patrimonio cultural ancestral de Centroamérica con Museo Nacional Indígena Americano. Otras miradas que permiten complejizar la forma como se celebra el "Mes de la Herencia Hispana" se presentan a continuación.

En el Museo Nacional de Historia Natural se ubicó al grupo musical con ritmo tradicional del Caribe y Latinoamérica y en el Zoológico Nacional, al lado de demostraciones de animales, se incluyó música, comida latinoamericana y artesanías tradicionales (esta última acepción se ha distanciado históricamente del concepto de arte)²⁶. Aquí también se evidencia la *lógica colonial en la correspondencia de la representación* en aquellas descripciones que contienen palabras como primitivos y la ubicación de los llamados latinos en el museo de historia natural y en el zoológico, para el desarrollo de las actividades musicales y gastronómicas. Esta fiesta contrasta con la escenografía del Museo Nacional del Aire y Espacio, allí contrariamente se encontraban las representaciones de la herencia hispana "astronautas, científicos e ingenieros". Entonces, Latinoamérica activista, indígenas prehispánicos y astronautas hispanos, se ubican en lugares que reproducen posiciones jerarquizadas y hacen posible la repetición del discurso colonial en esa relación sujeto, museo e identidad.

La lógica del discurso colonial ubica las categorías *latino* y *nativo* como parte de la Historia Natural y del Zoológico, mientras que lo hispano se relaciona con el avance de la ciencia y el progreso de la humanidad. Desde el diálogo modernidad/colonialidad estos esquemas bajos los cuales se crean y recrean estas exhibiciones, hacen parte de esas representaciones que se encuentran cargadas de discursos coloniales, no solamente por la connotación del lugar como ya se señaló, sino por la indicación temporal que también se evidencia en la forma de organizar y describir las exposiciones y actividades – tradicional-ancestral, latino e hispano- en la linealidad del tiempo que devuelve a las comunidades ancestrales al pasado y en esta línea de progreso, lo latino se encuentra en tránsito, entre el pasado indígena y el futuro

europeo; otra particularidad que se encuentra en esta lógica es el hecho de separar las entidades culturales, es decir, representaciones identitarias e históricas aisladas la una de las otras, y no como una confluencia o hibridez cultural de la cual ya se hace evidente en las narrativas de la identidad.

Para el caso particular del presente escrito, estas relaciones se trasladan a otros escenarios de representación, los museos capitalinos de República Dominicana. Estos se pueden caracterizar como variados y diversos, pero sobretodo históricos; se tomaron las muestras de museos capitalinos privados y de administración oficial de visitas realizadas en enero de 2016 para rastrear información a través de un instrumento desde el cual se pudiera interactuar con las lógicas desde las cuales se organiza, nombra, describe y exhiben los objetos-sujetos es decir, las representaciones del caribe hispano como totalidad identitaria. Desde allí, se propone indagar sobre las representaciones que producen y reproducen los museos sobre los sujetos del Caribe hispano en su factor identitario, principalmente se espera evidenciar el tiempo histórico que se les atribuye, las descripciones y clasificaciones, los criterios de organización, producción de conocimiento y las orientaciones que dirigen la enunciación y nombramiento de estas representaciones.

Esta puesta en escena de la identidad del Caribe hispano es una de las fuentes de inspiración para las investigaciones que se adelantan alrededor de las representaciones del cuerpo de los sujetos del Caribe Hispano en los museos. Como se mencionó anteriormente, Caribe Hispano es una invención cargada de tensiones y el hecho de nombrarlo, describirlo y exhibirlo está resaltando dualidad, al intentar construir un conocimiento desde el lente de la otredad

en un lugar de enunciación subalterno "Caribe" con un discurso colonial, que entre otras le confiere el apelativo de "hispano". De la misma manera, las representaciones corporales de estos sujetos encierran elementos coloniales donde la historia, la cultura y la arquitectura, se convierten en elementos que refuerzan el proyecto moderno al interior de los museos con el hecho de nombrar, describir e intentar neutralidad a la hora de edificar un conocimiento al interior de estas instituciones.

La colonialidad del ver en las representaciones de los sujetos del Caribe hispano

A partir del diseño metodológico cualitativo que integró registro de datos en ficha, visitas a algunos museos de Santo Domingo, entrevistas a gestores y curadores y acceso a las políticas del patrimonio cultural de la isla, se llevó a contextualizar la investigación y problematizar las relaciones modernad/colonialidad en los museos. Para el proceso deconstructivo de las lógicas y formas de representación colonial que se pretenden develar en los museos, fueron seleccionados, el Museo Alcázar de Colón - Museo de las Casas Reales, se considera que esta selección permite resaltar el contraste en las lógicas de representación. La ficha que permitió el registro de las observaciones y los datos encontrados, se muestra a continuación:

Tabla 1

Características del Museo	Preguntas Orientadoras	Categorías	Indicadores
Organización de las salas y exposiciones	¿Cómo se encuentran organizadas espacialmente las salas y exposiciones? (criterios de organización y distribución)	Conocimientos, distribución y producción.	Académico – científico. Conservación y preservación. Inclusivo y crítico – reflexiva.
Nombre de las salas y descripciones de objetos-sujetos.	¿Cuál es la temporalidad de los objetos-sujetos que existen en el museo, en que sala y en qué exposición?	Representaciones e Imaginarios de los sujetos del Caribe hispánico	Comunicación subjetivo/inter-subjetiva
Tamaños de los objetos (los sujetos del Caribe Hispánico)	¿Cuál es el nombre de las salas en las cuales se encuentran estas representaciones de los sujetos del Caribe hispánico? Describirlas brevemente.	El Concepto del otro, Conexión con el entorno y el contexto	Estético y/o Aesthesis
	¿Cuáles son las descripciones que acompañan a las representaciones de los sujetos del Caribe hispánico?		Comunicación subjetivo/inter-subjetiva
	¿Cuáles son las dimensiones que se establecen entre las representaciones de los sujetos del Caribe hispano y otras representaciones de actores extranjeros?		Simbólico-identitario y/o Aidentitario. Temporal: Histórico y/o ahistórico Estereotipo- representaciones

Elaboración propia.

La mayor parte de los museos de Santo Domingo se encuentran dedicados a la conmemoración del arribo de Cristóbal Colón a la isla; casas, castillos, iglesias, plazas y demás edificaciones coloniales, se convierten en el epicentro de exposiciones que resaltan el proceso de colonización y el estilo cultural de los colonizadores. Aquí, el sujeto del Caribe hispano se diluye en el pasado colonial, en escenarios de despojo cultural, en representaciones de sujetos – objetos colonizados que no son considerados protagonistas de la historia; la matriz colonial expuesta se evidencia de forma ejemplar, las representaciones de los sujetos del Caribe hispano en República Dominicana son lo que la lógica colonial quiere que ellos

sean: sumisos, impropios, salvajes y en algunas oportunidades, civilizados serviles. Es preciso enunciar que las representaciones de los sujetos del Caribe hispano en los museos de República Dominicana obedecen, en su mayoría, a las lógicas del diseño estatal y de la sociedad que éste representa²⁷. La mayoría de museos en Santo Domingo - República Dominicana, se encuentran ubicados en la ciudad colonial²⁸, sector de gran valor histórico y arquitectónico donde se localizan las primeras edificaciones ordenadas por los españoles y construidas luego del arribo de Cristóbal Colon a la isla; la Catedral Primada, el Fuerte de Colon, Museo Fortaleza de Santo Domingo y casas natales de personajes históricos principalmente de origen europeo. En estos lugares se conservan los objetos que intentan presentar algunos de los procesos históricos del país y la zona se convierte en escenario de representaciones artísticas y culturales de gran variedad. Aun cuando se reconoce este valor patrimonial y artístico en esta zona de Santo Domingo, es importante señalar que toda la ciudad colonial da cuenta del llamado proceso de colonización y de conquista desde una lente eurocéntrica, los sujetos subalternos terminan invisibilizados en las lógicas de representación, más bien éstas confirman la relación modernidad/colonialidad de forma tal, que estos procesos son los llamados a representar la historia que expresa sobre sí misma, República Dominicana.

La herencia hispana es muy fuerte en este sentido, estas edificaciones primadas de estilo europeo se convierten en museos y casa-museos que albergan las representaciones y narrativas del devenir histórico, la mayoría de estas construcciones arquitectónicas han sido declaradas monumentos nacionales y sobre este patrimonio cultural en particular, recaen normas de conservación en las cuales, la arquitectura en sí misma se convierte en el bien a preservar como legado europeo

fundamental para contar la propia historia. No es de extrañar que la Embajada Española en República Dominicana, la Casa de España y el Centro Cultural España, entre otras entidades de igual procedencia, resulten vinculadas como patrocinadoras e intervengan en las actividades de exhibición, investigación y formación en la isla (Centro Cultural de España, s.f.), una alianza estatal que termina por restarle autonomía a las lógicas y formas de representación. Por ello, se afirma que narraciones y descripciones que se encuentran en los museos, legitiman un proceso de toma de decisiones que pareciera obedecer a criterios de exposición de los logros nacionales ante una audiencia diversa que asume encontrar en estos lugares de conocimiento, todo ese acervo histórico-cultural; como se señaló, estas decisiones curatoriales en cada una de las exposiciones se encuentran mediadas por intereses, visiones del mundo e intenciones que terminan por configurar la escena de la exhibición.

Ahora bien, los legados culturales de las comunidades nativas, europeas y afrodescendientes principalmente, pero también, diversas migraciones que han arribado a la isla desde otros lugares del mundo, se pueden observar en numerosas representaciones artísticas en los principales parques y plazas de la zona colonial y en la mayoría de los museos de la isla. Es importante señalar que si bien, se pueden hallar en el escenario ciudadano colonial diversas esculturas y pinturas que dan cuenta de ese momento de choque cultural y de las formas y lógicas de representación occidentalizada²⁹, en los museos las exposiciones de estas herencias culturales diversas no se muestran como un encuentro³⁰, más bien estas entidades se presentan de forma aislada, una de las otras, como si no hubiese existido aquella correspondencia de tiempo y lugar a través del comercio, de las dinámicas de organización social, económica y

política que conflictuaron de manera conjunta, un maremágnum de elementos culturales e identitarios que terminan por configurar un sujeto histórico identificable, el sujeto del Caribe hispano. Ejemplo de ello, es la celebración de La Noche Larga de los Museos – versión otoño³¹, éste es un evento que se ha consolidado como uno de los escenarios de exhibición y exposición por excelencia. El nombre por supuesto llama la atención, una región del Caribe nombra a sus eventos culturales museísticos con las estaciones propias de otras regiones del mundo, para algunas personas no cercanas a la gestión museística, este hecho puede pasar desapercibido, pero es importante señalar en este escrito, que ésta es una idea europea que viaja a otros continentes instalando las lógicas y formas de concebir y proyectar a los museos, se presentan como el deber ser de un museo; por ello, nombres, descripciones, representaciones y narrativas europeas resultan imitables. Esta versión fue organizada por el Ministerio de Cultura de República Dominicana y de manera usual, la delegación diplomática de la Embajada de España acompañó la celebración de la semana de España, de tal manera que los eventos estuvieron interrelacionados. Los museos fueron los lugares en donde se presentaron las actividades y se organizó la agenda “del acontecimiento cultural único, en donde música, recuento histórico, cultural y entretenimiento se encontraron para el disfrute de los asistentes” (Ministerio de Cultura, 2014).

Ilustración 1



Ilustración 1. Monumento a Colón. Archivo personal.

En medio del evento se desarrolló una jornada denominada "costumbres compartidas", el nombre también llama la atención, se espera que la toma de decisiones de los organizadores y gestores de la actividad, pueda expresar en la exposición esa *hybris* "Caribe hispano" y rescatar el valor de las herencias nativa, afro e hispana, principalmente, en la cultura e identidad de los nuevos sujetos identitarios que conforman la diversidad socio-culturales del país; sin embargo, se encuentran elementos que coinciden con el caso del Smithsonian. En República Dominicana también se expusieron de manera aislada, los legados culturales y

artísticos hispanos y nativos y la riqueza histórica de museos y monumentos se exhibieron "en la zona colonial de Santo Domingo". El lugar vuelve a jugar un rol de gran importancia en el mensaje que se pretende transmitir, el imaginario que se construye con las representaciones y la puesta en escena de cada una de las actividades; Caribe hispano sigue siendo un discurso netamente colonial, la pretensión de la noche larga de los museos es rescatar, si se le puede decir así, el legado hispano anclado a la época colonial. Los organizadores del evento llaman la atención a este respecto: "esta zona es el reflejo de la labor de los conquistadores españoles a raíz del descubrimiento de América en 1492" (Ministerio de Cultura, 2014). Los sujetos subalternos desaparecen como protagonistas y gestores de los procesos, de hecho, se diluye el tema de la violencia estructural, material y simbólica que ya es reconocida como parte del proceso de colonización emprendido por los europeos en la región.

Es decir, edificaciones con estilo colonial resguardan el legado cultural y la memoria histórica "con el propósito de estimular el fortalecimiento de diferentes procesos identitarios" (Blasco, 2002), en este caso, las propias estructuras arquitectónicas se consideran legado de los conquistadores españoles y no como parte constitutiva del proceso de captación de mano de obra forzada y esclavizada, de los cambios en las formas de organización social, económica y política, de la sustitución simbólica y del sincretismo, del encuentro de elementos y de un proceso intercultural e histórico que se evidencia con la propuesta de nombrar a los nuevos sujetos del Caribe hispano. Una forma de entender esta apuesta en escena, es encontrar que sus elementos discursivos no permiten otra lectura del legado hispano más allá de la lógica colonial. Más bien, es una escena que separa al nativo, al europeo y a los afrodescendientes que

conforman al Caribe hispano, como entidades elementalmente aisladas y que restringe el acceso de los “nuevos sujetos y subjetividades³²” al desconocerlos en las políticas culturales de la memoria o al involucrarlos desde la lógica de los discursos coloniales.

Desde este discurso colonial, los sujetos del Caribe hispano son ahistóricos, arelacionales y aidentitarios toda vez que no son considerados agentes socio-culturales ni nombrados como parte de los protagonistas de tales procesos, la zona colonial es considerada legado de los conquistadores y la gestión de la política cultural en los museos – incluyendo narrativas y representaciones – es una versión ahistórica del sujeto del Caribe hispano donde la historia que se narra del Caribe hispano “no es otra cosa que una parte de la historia de la expansión europea” (Wolf, 2005). En el Museo de las Casas Reales se hace alusión a los “aborígenes” y es notoria la ausencia de la historia anterior al llamado “descubrimiento”, en estas narrativas, la historia de los pueblos ancestrales como Taínos y Caribes desaparecen como propia, son lo que las formas y lógicas europeas hacen de ellos. Otro espacio que llama la atención por la continuidad en la trasgresión del sujeto del Caribe hispano como agente socio-cultural e histórico es el Museo de la Familia Dominicana – primero por el nombre del lugar – que aunque sugiere un encuentro con la riqueza del modo de vida cotidiano y diverso del siglo XIX, realmente exhibe el estilo de vida de una “familia acomodada” (2007); y segundo, por el tipo de exhibiciones y actividades que allí son presentadas: exposición de pintura española titulada “uso y costumbre compartidos de la artista Mónica Pérez”, desfiles de personajes caracterizando la época colonial y dramatización de la obra “Don Quijote cabalga de nuevo” (Ministerio de Cultura, 2014). Una exposición que puede dar lugar al encuentro termina por eclipsar la convergencia; la gestión de los

organizadores está fundada en la *lógica colonial en la correspondencia de la representación -lugar, nombre, descripción y exposición-*, una vez más, se construye el imaginario del mundo colonial y los festejos realizados para conmemorar la “herencia hispana” terminan por silenciar al sujeto del Caribe hispano y considerar dos procesos históricos por separado, el arribo de Cristóbal Colón a Centro América y los procesos culturales propios del territorio, como discursos que no tiene coincidencias históricas, identitarias ni culturales.

De la misma manera, se evidencia este discurso colonial en otras actividades de similar características; por ejemplo, la muestra cultural relacionada con la gastronomía, música, bailes, vestuarios, idioma y literatura hispana y Caribeña, así como “otros detalles alusivos al descubrimiento de América a partir del 1492”; el performance musical de “carácter histórico” a cargo de Guarionex Aquino, quien conjugó “el sonido del mar, animales, ríos y el viento, encontrados por los españoles durante su llegada a la isla el 12 de octubre del año 1492” (Ministerio de Cultura, 2014). Aquí se observa nuevamente la lógica de separar las raíces hispánicas de las ancestrales en medio de una carga discursiva netamente colonial. Además de relacionar el mundo animal con los cantos y sonidos de las culturas nativas, la narrativa histórica se nombra a partir de 1492, con lo cual se encubren otras historias, otras narrativas desprovistas del imaginario eurocéntrico y resalta el criterio colonial de “pueblos sin historia” (Wolf, 2005), bajo la cual el europeo es visto como único portador. Durante estas “festividades” se encontró que, en el Museo de la Fortaleza de Santo Domingo, el público disfrutó de las presentaciones de Estatuas Vivientes y que, el Museo Alcázar de Colón exhibió como “los Artesanos en el Alcázar”, representación de personajes coloniales dominicanos y españoles, exposición temporal de vestuarios colonial,

denominado "La moda de la Corte Virreinal", española de María de Toledo y Galería de fotos de la moda dominicana y española del siglo XVIII. Lo primero a considerar son las exhibiciones humanas, enmarcan relaciones de poder toda vez que los sujetos son presentados como una atracción, como parte de espectáculo, estatuas vivientes que acentúan la diferencia con respecto a las relaciones entre "lo propio" y "el otro" y bajo esquemas históricos lineales y evolutivos – estatuas vivientes de comunidades primitivas – personajes coloniales dominicanos y españoles – moda Virreinal – moda dominicana y española del siglo XVIII -. El mensaje que se quiere transmitir no es propiamente el intercambio cultural propio del Caribe hispano como *hybris* identitaria e histórica, sino la separación y distancia entre lo nativo y lo hispano, y donde los legados afrodescendientes desaparecen en el *silencio de la representación*.

Museo de las Casas Reales: posibilidad para el encuentro

Los museos en general exhiben imágenes que fortalecen las lógicas coloniales en correspondencia con las representaciones e imaginarios que los europeos construyen; en el Palacio Virreinal de Diego Colón, sede del primer Virreinato de América y que alberga el Museo de carácter histórico denominado Alcázar de Colón, se encuentran algunas imágenes que permiten acercarnos a las formas de representación colonizadoras; al ingresar a dicha edificación se observa un mural que contiene imágenes corporales de nativos (una mujer y tres hombres), soldados europeos con alabardas (tres soldados acompañados por un caballo) y un personaje religioso. Los nativos representados semidesnudos, empuñando lanzas de madera y rodeando al sacerdote – un religioso que lleva una cruz de madera en su mano derecha y un libro en su mano izquierda - se encuentran en el costado derecho del mural,

contrario a los soldados europeos quienes están ocupando el lado izquierdo. En el centro se encuentra una representación territorial de Centroamérica acompañada de ilustraciones de barcos, así como nombres y fechas alusivos al proceso de colonización; en la parte superior se encuentra centrada la rosa de los vientos, en la parte izquierda una imagen alusiva al escudo de armas de España y a la derecha una alusión a Santo Domingo como "llave, puerta y escala de todas las indias, Felipe II" (Ilustración 2). Esta inscripción resume en buena medida lo que significa para la España de la época colonial el arribo de Colón a la Isla: asegurar el paso de sus navíos y de su empresa colonizadora a toda *Tierra Firme*, así como "demarcar el dominio de la tierra y facilitar su exploración y conquista" (Díaz Ángel, Muñoz Arbeláez, & Nieto Orlarte, 2010).

Ilustración 2



Ilustración 2. Mural. Archivo personal.

El Museo Alcázar de Colón, recrea con mobiliario y decoración el modo de vida en el palacio de una familia colonizadora y con una descripción detallada – en audioguía – de la procedencia y estilo; un audio para visitantes expone cualidades, año y procedencia de cada una de las partes de la edificación, de los utensilios y decoración alojados en las evocaciones de sala, cocina, habitaciones, comedor y otros

escenarios al interior de la monumento; además, expone de manera permanente la figura de dos caballeros de armas, uno en pie y otro subido en su caballo al lado del escudo español y la obra "La corte Virreinal de Doña María de Toledo en la Ciudad Primada de América" inaugurada en febrero de 2005. La puesta en escena incluye una recreación del vestuario español masculino y femenino del siglo XVI, nueve maniqués de color blanco – dos hombres y siete mujeres – vestidos al estilo virreinal (en comparativo Ilustración 3). Esta última es una incorporación reciente que sigue reproduciendo la vida colonial de los españoles en la Isla y que no intenta hacer una ruptura con el discurso colonial, en este se funda su iniciativa creativa. Ilustración

Ilustración 3



Cuerpos. Archivo personal

En la conexión al Museo de las Casas Reales, se encuentra un escenario similar, en la sala Descubrimiento, Conquista, Colonización y Evangelización, se muestra un acercamiento a la historia española de los reyes católicos – Isabel de Castilla y Fernando de Aragón –, la iniciación de "la gesta descubridora de Colón", biografía del almirante y el poder otorgado por parte de la corona como "primer virrey y gobernador de las indias", subrayando este hecho como un logro para República Dominicana al ser el único país de América con semejante privilegio. Los personajes principales se exhiben en maniqués

de cuerpo femenino con vestidos virreinales, guardias –representaciones corporales de hombres vestidos con armaduras, empuñando espadas –, retratos de los llamados "los hombres del descubrimiento" con nombres y referencias de los masculinos embarcados en la Pinta, la Niña y la Santa María. Por su parte, la sala Piratería y Contrabando, da cuenta de los enfrentamientos imperiales europeos por el dominio territorial, los personajes que para esta versión de la historia sobresalen por sus astucias en el contrabando, el saqueo y el hurto, son los ingleses, específicamente Francis Drake, como principal enemigo de las posesiones territoriales españolas. Las narrativas en sala señalan que "a comienzos del siglo XVI la piratería y el corso europeo se orientan hacia el nuevo mundo. Corsarios franceses, holandeses, ingleses, participaron en la lucha por el comercio y los nuevos territorios" (De las Casas Reales). Un espacio museístico dedicado a establecer una diferencia entre la intervención española en la tierra nova y las actividades corsarias de holandeses, franceses y portugueses; el discurso colonial pone al Caribe en manos españolas, como principal protector del territorio colonizado frente al despojo intencionado de los demás países europeos.

De la misma manera, el museo expone diversidad de mapas que evidencian la importancia en la localización de enclaves, escalas y principales rutas que conectan a la península Ibérica con Centroamérica y en estos artefactos se puede ver el valor de la navegación transatlántica en el comercio y en la instauración del orden europeo; se exhiben los instrumentos utilizados en la navegación y maquetas a escalas pequeñas de barcos europeos "naves del descubrimiento" empleados en los viajes colonizadores, estos elementos configuran la ciencia, tecnología y técnica de la modernización europea y subrayan a Santo Domingo como centro de expansión conquistadora, organización y

aprovisionamiento de las nuevas expediciones explotadoras. Los mapas en este caso "son una forma de reclamar posesión y control a distancia" (Díaz Ángel, Muñoz Arbeláez, & Nieto Orlarte, 2010), de legitimar el acto de nombrar al nuevo espacio geográfico – *América* - ahora de dominio europeo y presentar las posesiones frente a otras potencias que se disputan su control. Los mapas como narración y representación visual, dejan ver las lógicas del discurso colonial al conformarse como una creación que permite concretar la forma del nuevo orden económico, cultural y político en referencia espacial, donde Europa es dueño y gestor del reparto mundial; en él se expone el horizonte geográfico conocido con el fin de dividir el territorio, delimitarlo y visibilizar las pertenencias, no solo territoriales, también recursos naturales, poblaciones y rutas para el comercio.

El museo se limita a reproducir el discurso colonial que se manifiesta en la narrativa que hace de la historia de los siglos XV al XIX, historia de la agencia europea, su confrontación por apoderarse de los territorios de tierra firme, los enfrentamientos entre estas potencias que se trasladan al otro lado de atlántico y hacen de este territorio y de sus agencias en él, la instauración del orden eurocéntrico y la continuidad de su propio proyecto moderno; esta forma de exhibir y exponer las narrativas y las representaciones, minimiza las agencias de los "otros" sujetos, silencia su accionar en los procesos que el museo intenta configurar en las salas y pone al europeo en el centro de las representaciones como único protagonista de tales hechos³³. Estas representaciones y las descripciones que las acompañan, también dejan ver el conflicto europeo por el control de rutas y comercio transatlántico y las relaciones de poder-saber en la construcción del conocimiento cartográfico,

Europa institucionaliza las formas y lógicas sobre las cuales construye un conocimiento sobre sí misma, sobre el mundo y sobre los otros.

Una tercera sala que da cuenta de esta historia lineal y evolutiva donde Europa es centro de los acontecimientos que permitieron el desarrollo de estas sociedades e inicio del tiempo histórico, es la de Economía y Esclavitud; allí se encuentran laminas que muestran el trabajo esclavo de la población africana en una colección de imágenes, vasijas y utensilios indispensables para el proceso de la producción de azúcar³⁴ (Ilustración 4). Así mismo, la sala hace referencia al proceso de esclavitud como "necesidad europea" al referirse a los primeros pobladores africanos, el museo expresa que "Santo Domingo fue la puerta a esta aportación forzada" (De las Casas Reales); a los eventos de cimarronaje los asocian con "robo, incendio y asesinato a los amos blancos" y como consecuencia de los "malos tratos recibidos por los esclavos", me permito puntualizar esta última inscripción: ¿los malos tratos recibidos por los esclavos? Se trata de una provocación lingüística, una narrativa que desplaza la responsabilidad y sitúa al africano como un ser temible; esta inscripción resume el proceso de esclavitud y el comercio de humanos a una lámina de cinco párrafos para intentar dar cuenta de un sistema político y económico que se configuraba a escala mundial. En cuanto a las representaciones del otro, los africanos son aquello que los europeos quieren que sea su imagen y su identidad: los muestran desnudos o semidesnudos, realizando los trabajos forzados y sometidos a los maltratos.

Ilustración 4



Primer Azúcar elaborado en América. Archivo Personal.

Las narrativas pretenden sin lograrlo, esclarecer tal proceso de esclavitud al mencionar alianzas entre la población africana con las comunidades ancestrales, revueltas y levantamientos – se hace mención a la primera revuelta de esclavos negros en América acaecida el 26 de diciembre de 1521, pero una vez más, el protagonista de la narrativa es el español: “un hecho que se llevó a cabo en el ingenio del Segundo Almirante don Diego Colón, la introducción de esclavos negros, siguió en aumento durante el siglo XVI y con ella, sus alzamientos” (De las Casas Reales) -, al lado de esta inscripción se reconoce una imagen de la escultura “Sebastián Lemba” realizada por Antonio Prats Ventós en 1973, en la cual se identifica a un hombre africano con los brazos levantados y los grilletes de esclavo partidos en señal de libertad; aun así, se encuentra una explicación que deja sin nombre a los gestores de proyectos alternativos, el cimarronaje y el palenque, sus significados y símbolos, reivindicaciones como pueblo, intenciones, intereses y apuestas como sujeto sociales, culturales, históricos y políticos. Estas inscripciones incluyen imágenes de barco de esclavos, mapas con rutas del comercio humano y elementos de tortura a la población esclava; todo un proceso humano intercomunicado que, de acuerdo a las formas y lógicas de representación colonial, responde a las necesidades de los europeos y

a su proyecto modernizador. Este argumento también se evidencia en las narrativas que dan cuenta de “los factores que hicieron posible el descubrimiento” (De las Casas Reales), la “tierra incógnita” (Díaz Ángel, Muñoz Arbeláez, & Nieto Orlarte, 2010) se muestra al servicio del proyecto colonizador y como consecuencia del crecimiento de Europa en ciencia, tecnología y cultura.

El efecto primado que silencia la historia de los pueblos originarios y africanos, sus visiones del mundo, sus saberes y el aporte a la construcción de la modernidad europea, se evidencia en las narrativas, documentos e imágenes que resaltan a la gesta europea como primordial y protagonista de los acontecimientos, expresa la jerarquía de la exposición; por ejemplo, la escritura castellana exhibiendo apartes del diario de Colón “el primer libro en castellano escrito en América” desde el cual se describe al nativo y se narra la historia de los pueblos originarios; mapas que señalan la primera villa europea en América, primer asentamiento español en el “nuevo mundo”, las primeras fortalezas y fuertes construidos “por los europeos”, las primeras expediciones para el reconocimiento del territorio y de los recursos naturales a través del llamado “camino de los hidalgos”. Como lo mencionan Díaz Ángel, Muñoz Arbeláez, & Nieto Orlarte, (2010) al igual que los grandes proyectos, en el proceso de colonización fueron necesarios los saberes de “locales y nativos que conocen mejor el territorio que cualquier explorador o conquistador” (pág. 19), lo mismo se podría decir para la actividad agrícola, pesquera, las rutas de intercambio y comercio, yacimientos y formas de extracción e incluso, lugares de asentamiento pues sus propias ciudades y templos fueron destruidos para edificar sobre ellos, el diseño arquitectónico que contienen la idea, fuerza y creatividad del indígena, africano y del europeo. Las organizaciones sociales y proyectos territoriales en el continente

americano ya tenían una larga historia antes de la llegada de los europeos, pero el efecto primado termina por configurar el inicio de toda actividad al proceso de colonización. Todo un escenario que desconoce el saber nativo sobre sí mismo y sobre el mundo y silencia su participación en tales agencias exploradoras y en las representaciones cartográficas.

La dimensión narrativa que acompaña la puesta en escena de las salas y las representaciones que en ellas se encuentran, posibilitan la comprensión de la forma en la cual, el discurso colonial se convierte en la lente deformadora. Si bien, el museo referencia algunos grupos étnicos - Macorixes, Cigüayos, Taínos y Caribes - y alberga piezas de la cultura nativa como vasijas, guayos, cemís, achas, majadores, exhibidos en cajas de vidrio con algunas inscripciones arqueológicas, más fuertes como inventario físico que en sus características simbólicas, en las descripciones que hacen de ellos es posible encontrar que los sitúan en el momento histórico del encuentro con los españoles como se evidencia en la inscripción que hace la pieza "los aborígenes al momento del descubrimiento" (De las Casas Reales); el punto de partida de la historia de la población nativa es el punto del encuentro con los europeos; adicionalmente, las etiquetas utilizadas para describir a dichas comunidades se encuentran divorciadas de las categorías a las que se recurre para referirse al español: los nativos se relacionan como "agricultores", "matrilineales", "guerreros" y "primitiva" a su organización social, económica y política - cacicazgos -; a los europeos por su parte los relacionan con conquista, ciencia, tecnología, historia, Estado moderno y cultura. Un contraste que resalta la diferencia anclada a la exclusión, lo considerado familiar - lo propio - frente a la otredad - como lo extraño.

Aunque las salas no evidencian un diálogo intercultural - nativos, africanos y europeos se muestran como entidades divergentes- es posible encontrar varias alusiones al "imperial encounters" (Doty, 1996), una de ellas es la pintura del artista español Vaquero Turcios³⁵ (Ilustración 5), en ella se puede ver al fondo y centrado el Escudo de Armas español; en un plano superior, la imagen de dos personajes, un europeo vestido con un abrigo verde oscuro, pantalón y botas del mismo color - lado izquierdo - y un nativo descalzo y vestido con una manta de colores roja y blanca - lado derecho-; el europeo sostiene hojas de papel y el nativo empuña una espada; los dos personajes tienen dimensiones corporales similares. Al lado derecho de la obra se aprecia una inscripción "primeras rebeliones indígenas por la libertad en América", es la fotografía de una escultura llamada "Enriquillo" del autor dominico-catalán Antonio Prats Ventós, esta obra se expone en el museo del Hombre Dominicano.

Ilustración 5



Archivo personal.

En la inscripción se hace alusión a los intentos realizados por los nativos para expulsar a los conquistadores europeos; en esta narración se nombra a dos caciques –Caonabó y Enriquillo – quienes lideraron la rebelión más duradera por la libertad nativa entre 1519 y 1533, igualmente, menciona algunas causas de la disminución de la población –enfermedades, explotación y maltrato –; otra manifestación artística a este respecto, es la pintura “la liberación de una raza”, un homenaje simbólico a los pueblos de América desaparecidos como consecuencia del encuentro entre dos mundos, del artista dominicano Juan Medina³⁶. En esta obra se observa a siete nativos desnudos y semidesnudos en un paisaje montañoso, dos mujeres, una de ellas yace tendida en el suelo y la otra con las manos atadas inclinada ante el maltrato de un europeo. Tres de los nativos parecen danzar evocando burbujas en el viento, otros dos abatidos en el suelo y un segundo europeo utiliza un rejo sobre uno de ellos (Ilustración 7). Se muestra a una comunidad nativa sumisa, ingenua, derrotada y maltratada, no a sujetos emancipados y liberados.

Otro momento en el que son mencionadas las culturas ancestrales es, al hacer referencia a la práctica del trueque, éste se menciona como un sistema de comercio establecido por Colón. Esta exhibición deja ver, desde las descripciones realizadas por el propio Colón, a un nativo ingenuo “porque nos tuviesen mucha amistad, porque conocí que eran gente que mejor se libraría y convertiría a nuestra fe con mayor que no, por fuerza, les di a algunos de ellos unos bonetes colorados y unas cuentas de vidrio que se ponía al pescuezo, y otras cosas, muchas de poco valor, con que tuvieron mucho placer y quedaron tanto que eran maravilla” (Trueque). El museo acompaña esta percepción con una narrativa que incorpora la entrega nativa “los indios dieron a cambio láminas de oro, madera, alimentos y algodón” (Trueque) y una pintura que

representa el encuentro de 1492 entre europeos y los nativos, allí se muestra la consagración territorial y el poder español representado en los cuerpos de los sujetos dibujados: nativos desnudos ofrendando a los recién llegados y los iberos vestidos y armados.

Los temas de las dinámicas demográficas y el elemento lingüístico pueden entenderse como momento para pensar el encuentro; el proceso de mestizaje que desde el punto de vista social se presenta como “una mezcla de tres razas, consecuencia del aumento de la población” (De las Casas Reales) termina por hacer mención al control de la población requerida para el proyecto modernizador europeo. La narrativa del museo presenta esta disminución nativa al pasar de un aproximado de 300 mil al momento del encuentro a 12.000 mil en 1517, las causas en la reducción de la población son atribuidas a guerras, epidemias por enfermedades aportadas por europeos y africanos, factores psicológicos, maltrato de encomenderos, genocidios y suicidios colectivos como acto de resistencia. Por su parte, el ámbito de la comunicación oral termina disminuido a la mención que realiza el museo a algunos vocablos taínos que fueron asimilados por los europeos y africanos.

La posición del museo ante este fenómeno poblacional es muy clara, al anotar que “lo que si se quiere asegurar es que la disminución de la población nativa no fue producto de una voluntad de exterminio por parte de los españoles” (De las Casas Reales); por su parte, los africanos que llegaron a la isla fueron aproximadamente 12.000 y por “cambios alimenticios, redujeron considerablemente el número de esclavos, lo que aumentó en gran medida su precio” (De las Casas Reales). Tal y como lo muestra el museo, la disminución de la población nativa y africana es el tema que interesa al proceso de colonización y por ello, se subraya en las salas museísticas, en estas

narrativas y representaciones desaparece el componente cultural e identitario y los seres humanos – nativos y africanos - se convierten en números y mercancías, desprovistos del elemento histórico y despojados de su protagonismo en la construcción del proceso que relaciona modernidad y colonialidad.

Estos apuntes visuales se convierten en conocimiento imputado que puede llegar a sustituir la voz, cambiarla o amañarla para interpretar un momento histórico o para representarlo desde los ojos de alguien que se considera más que un observador, es quien desentraña, define y caracteriza a la realidad, a los territorios y a los seres humanos para clasificarlos, ordenarlos, nombrarlos y describirlos; en todo caso, el discurso colonial es quien tiene la voz. Los nativos y africanos son lo que las descripciones europeas hacen de ellos al momento del llamado descubrimiento y del proceso de esclavitud, gente ingenua que se puede engañar - se les puede dar baratijas a cambio de recursos de gran valor para los españoles -, personas que intentan sin lograrlo, liberarse del poder europeo. Este conocimiento construido bajo la lógica de la modernidad sin el elemento de la colonialidad resulta repetitivo en los espacios museísticos; los nombres de las salas, las descripciones y narrativas que intentan resumir la historia de España antes, durante y después del llamado "descubrimiento", el posicionamiento de los españoles como sujetos históricos y culturales, las imágenes y las representaciones corporales donde el europeo es el protagonista y donde se repiten los estereotipos y las asociaciones identitarias heredadas de la lente hegemónica eurocéntrica.

El conocimiento tiene una dimensión intencionada, la posición política de los sujetos que los construyen, cuando las voces de los "otros" se silencia, termina por generar una

relación desigual, jerárquica. Es problemático intentar reconstruir al caribe hispano como entidad cultural a partir de las representaciones que se exhiben en los museos, bajo estos criterios que se imponen desde el discurso colonial y con dispositivos cada vez más dispersos, es conflictivo tratar de resignificar al caribe hispano y la identidad de los sujetos y subjetividades, en este caso de República Dominicana. Para lograr la convergencia intercultural, es importante partir de la complejidad social y la diversidad de la llamada "dominicanidad", hacer del museo un espacio de posibilidades donde tengan lugar los encuentros y desencuentros, los conflictos – no tomados como disidencia, sino como oportunidad de reconocimiento y auto-reconocimiento-, la comunicación horizontal y la interacción intencionada, un escenario que dé cuenta de los cambios, significados, propuestas y proyectos culturales propios, alternativos, históricos y actuales, desde la voz de todos los sujetos, desde todas las perspectivas.

Desde este punto de vista, el museo como práctica y discurso cultural puede ser una co-creación para subvertir esta forma eurocéntrica de construir conocimiento, para ello, debe propiciar un diálogo epistemológico, convocar a otras formas y lógicas de representación y narración, debe permitir expresar pensamientos, saberes y tejer relaciones para resignificar la historia y las identidades, darle sentido a la participación y construcción colectiva del conocimiento, involucrar otras formas de entender la realidad. En suma, el museo de las Casas Reales puede llegar a ser un espacio para el encuentro, donde sea posible hacer del conflicto de la interpretación una oportunidad para la escucha y un encuentro de la palabra que emerge en las calles, en las localidades, en la comunidad, en las narrativas históricas propias y en los proyectos culturales alternativos.

Reflexiones

Problematizar el lugar de la relación modernidad/colonialidad, los estereotipos coloniales y el discurso colonial que se han instalado en los museos y que influyen en las visiones e imaginarios que terminan construyendo los públicos en medio de relaciones poder – saber, parecen imperceptibles, pero tiene mucha fuerza educativa y pedagógica, es casi un proceso de formación y construcción de conocimientos desde una forma de concebir el mundo y al ser humano. Si entendemos que desde la episteme decolonial, la pedagogía es “una práctica y proceso sociopolítico productivo fundamentada en la realidad de las personas, sus subjetividades, historias y luchas” (Walsh, 2014), resulta apremiante que los museos se transformen en “enclaves pedagógicos” donde sea posible el diálogo intercultural.

Ahora bien, esta pretensión de poner a discutir el tema de la representación del sujeto del Caribe hispano con la matriz colonial de Walter Mignolo no se agota con este ejercicio investigativo, el proceso de deconstrucción y reconstrucción socio-cultural en los museos, requiere de esfuerzos colectivos, pero sobre todo de la voz y las palabras de aquellos que han estado por fuera de las construcciones del saber museístico. Al intentar seguir las huellas de las representaciones coloniales para comprender las formas y lógicas que han operado como lentes deformadores, se ha encontrado que buena parte estas representaciones llevan consigo un conflicto en la lectura e interpretación de la realidad y en las imágenes que se construyen de los sujetos sociales; los portadores de estas lentes - observadores- silencian a los agentes socio-culturales, niegan la versión de la realidad construida en interacción y los dotan de un significado- apariencia que esta puesta sobre el discurso colonial. Esta lógica no solamente altera las representaciones, crea divisiones

ampliamente aceptadas y legitimadas para categorizar a los seres humanos y a los territorios, construye etiquetas y narrativas que influyen en la forma en la que se resignifica la identidad y en las imágenes que reproducen una visión deformada de los sujetos sociales.

En República Dominicana se encuentra una práctica de representación que repite el discurso colonial en los museos. La formas en las cuales son representados los cuerpos de los sujetos del Caribe hispano y las narrativas que acompañan a tales representaciones, actúan como moldes y dispositivos que asumen la visión del colonizador, los objetos –cuerpos – del “otro”, son lo que hace de ellos el proceso de colonización; la lógica eurocéntrica actúa como conocimiento válido que jerarquiza y dota de naturalidad las concepciones que ha construido el europeo de la modernidad temprana sobre las otras culturas; ésta epistemología hegemónica pocas veces es cuestionada, más bien se ha instalado como inspiración de la creatividad y de la organización al interior de los museos. Ahora bien, el momento histórico reconocido como el encuentro imperial, está confinado a la narrativa eurocéntrica, formato y molde sobre los cuales se gestiona un patrimonio cultural que invisibiliza a los sujetos y subjetividades y que reproduce la idea de la “Hispaniola”, como territorio insular hispano que fue utilizado con fines mercantilistas y colonizadores.

La propuesta concreta de este proyecto de investigación es develar las lógicas coloniales de la representación de los sujetos del Caribe hispano en los museos y a partir de allí, proponer la construcción de escenarios museísticos donde los propios sujetos representados sean los protagonistas de las representaciones, descripciones y narraciones que se instalan en esta institución de conocimiento y de disputa entre el poder y el saber. En suma, este momento investigativo de reconocimiento de

las características de representación que se encuentran en los museos sobre los sujetos del Caribe hispano en República Dominicana es crucial para lograr instalar saberes de los propios sujetos sociales y culturales basados en procesos ontológicos, epistemológicos y metodológicos de autoreconocimiento y autorepresentación. Descolonizar al museo, es decir, develar sus lógicas eurocéntricas y reconstruirlo con la participación de los sujetos "otros" desde sus propias agencias e interpretaciones del mundo.

El museo puede convertirse en espacio de diálogo intercultural donde sea posible el intercambio de saberes que permita reconocer las transformaciones culturales, las relaciones sociales y el propio universo simbólico de los sujetos representados; a partir de este diálogo de saberes, se posibilita el rehacer un conocimiento colectivo que incorpore prácticas y discursos de los propios sujetos subalternos a los espacios museísticos y posibilitar la reconstrucción de las narrativas históricas, culturales y territoriales así como los imaginarios de los agentes, que de acuerdo estas otras formas y lógicas co-hermeneúicas, los sujetos otros intervienen en el proceso creativo museístico desde su propio saber. En este escenario posible, es propicio invitar a la pedagogía decolonial y su accionar dialógico para "imaginar y construir un mundo diferente" y para construir conocimientos desde las resistencias epistémicas.

A partir de este reconocimiento, se pretenden generar encuentros con los propios sujetos sociales, culturales e históricos que han sido excluidos del saber museal y permitir una reflexión sobre este proceso de construcción del conocimiento de las representaciones de los sujetos del Caribe hispano en los museos. Finalmente, se considera que el museo puede entenderse como un espacio de posibilidades para el encuentro intercultural, donde el conflicto

de la interpretación se pueda llevar a una conversación, unas narrativas intersubjetivas y horizontales como resultado de la escucha y la co-hermeneúica.

Bibliografía

Álvarez Estévez, R., & Guzmán Pascual, M. (2008). *Cuba en el Caribe y el Caribe en Cuba*. La Habana, Cuba: Ediciones Fundación Fernando Ortíz.

Álvarez, N., Fran Leal, G., & Lorente Feble, A. (12 de Enero de 2016). Las representaciones del sujeto cubano en los museos. (D. C. Navarro, Entrevistador, D. C. Navarro, Editor, & D. C. Navarro, Traductor) La Habana, Cuba: Unaula.

Balaguer, J. (15 de Junio de 1967). Decreto 1397. Santo Domingo, República Dominicana: Gobierno República Dominicana.

Balaguer, J. (13 de Septiembre de 1967). Decreto No 1650. Santo Domingo, República Dominicana: Presidente de República Dominicana.

Barriendos, J. (01 de Mayo de 2010). Diálogos sobre la colonialidad del ver. *LA TRONKAL, Grupo de Trabajo Geopolíticas y Prácticas Simbólicas*. (C. León, Entrevistador) Obtenido de <http://latronkal.blogspot.com.co/2010/05/dialogos-sobre-la-colonialidad-del-ver.html>

Barrientos, J. (2013). *La colonialidad del ver : Visualidad, capitalismo y racismo epistemológico*. (H. I. E-MISFÉRICA, Productor) Recuperado el 22 de mayo de 2016, de e11.1 Multimedia: Tomás Ochoa La colonialidad del ver: <http://hemisphericinstitute.org/hemi/es/la-colonialidad-del-ver>

Bartra, R. (2012). *El mito del salvaje*. México D.F, México: Fondo de Cultura Económica.

Blasco, M. É. (Enero-Julio de 2002). La fundación del Museo Colonial e Histórico de la Provincia de Buenos Aires. *Cultura y política en Luján*,

1918. *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. Emilio Ravignani* (25), 89-119.

Centro Cultural de España. (s.f.). *Centro Cultural de España, Santo Domingo*. Recuperado el 18 de Mayo de 2018, de Centro Cultural de España en Santo Domingo: CCCESO.org: <https://ccesd.org/>

Citro, S., Bizerril, J., & Menelli, Y. (2015). *Cuerpos y corporalidades en las Culturas de las Américas*. Buenos Aires: Biblos.

Congreso Nacional. (27 de Octubre de 1969). Ley Num. 492. Santo Domingo, República Dominicana: Congreso Nacional.

Cornago, Ó. (2011). Barroco y Modernidad: hacia una ética materialista de la representación (de uno mismo). *AISTHESIS* (50), 110-126 .

Cortez Ochoa, N. I. (2015). *Interculturalidad, diferencia y etnoeducación: la educación como lugar antropológico*. Medellín, Colombia: Ediciones UNAULA.

Csordas, T. (2015). Embodiment: agencia, diferencia sexual y padecimiento. En S. Citro, J. Bizerrol, & Y. Mennelli, *Cuerpos y corporalidades en las culturas de las américas*. (pág. 317). Buenos Aires, Argentina: Biblos.

De las Casas Reales, M. (s.f.).

Díaz Ángel, S., Muñoz Arbeláez, S., & Nieto Orlarte, M. (2010). *Ensamblando la Nación, Cartografía y Política en la historia de Colombia*. Bogotá: Ediciones Uniandes.

Doty, R. L. (1996). *Imperial Encounter: the politics of representation in North-South relations* (Vol. 5). (U. o. Press, Ed.) London: NED - New Edition.

Dussel, E. (1994). 1492 : *el encubrimiento del otro : hacia el origen del mito de la modernidad*. La Paz: UMSA. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Dussel, E. (2000). Europa, modernidad y eurocentrismo. En E. (. LANDER, *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latino-americanas* (págs. 41-53). Buenos Aires: Clacso. .

EDUCANDO, el portal de la educación dominicana. (13 de Septiembre de 2007). *EDUCANDO, el portal de la educación dominicana*. Recuperado el 22 de Junio de 2017, de Museo de la Familia Dominicana del Siglo XIX - Educando: <http://www.educando.edu.do/sitios-recomendados/museos-y-monumentos/museos/museo-de-la-familia-dominicana-del-siglo-xix/>

El País. (18 de marzo de 2010). *Necrológicas*. (Á. GARCÍA, Editor, & E. País, Productor) Recuperado el 16 de Junio de 2017, de Vaquero Turcios, artista sin reglas ni fronteras Su imagen está ligada a la madrileña plaza de Colón: http://elpais.com/diario/2010/03/18/necrologicas/1268866801_850215.html

Escobar, A. (Enero-diciembre de 2003). Mundos y conocimientos de otro modo, el Programa de Investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. *Tabula Rasa* (1), 51-86.

Esteban, M. L. (2013). *Antropología del Cuerpo. Género, itinerarios corporales, identidad y cambio*. Barcelona, España: Bellaterra.

García Perdigón, J. R. (2014). La labor museológica de la Revolución cubana y el proceso de transformación en la proyección social de los museos en Cuba. *Intervención: Revista de conservación, restauración y museología* 9), 65-75.

García Perdigón, J. R. (27 de Enero de 2014). La labor museológica de la Revolución cubana y el proceso de transformación en proyección social de los museos en Cuba. *Revista de Conservación, Restauración y Museología* 9), 65-75.

- García Selgas, F. J. (octubre-diciembre de 1994). El cuerpo como base del sentido de la acción. *REIS – Revista Española de Investigaciones Sociológicas*. (68), 41-83.
- Geertz, C. (1988). *Interpretación de las culturas*. New York, Estado Unidos: Gedisa.
- Guanche, J. (2008). *Componentes étnicos de la nación cubana*. La Habana, Cuba: Ediciones Fundación Fernando Ortíz.
- Hulme, P. (1986). *Colonial Encounters*. London y new York: Methuen.
- Le Breton, D. (2002). *Antropología del Cuerpo y Modernidad*. Buenos Aires., Argentina: Nueva Visión.
- Linebaugh, P., & Rediker, M. (2005) *La Hidra de la Revolución*. (M. G. Garmilla, Trad.) Barcelona, España: Crítica.
- Medina, J. (17 de Junio de 2017). *Juan Medina, estudio - pinacoteca*. (J. Medina, Productor) Recuperado el 17 de Junio de 2017, de GALERIA DE ARTE DOMINICANA: Juan Medina: <http://www.juanmedina.com>
- Menchada, R. (2009). Parlamento Aprueba nueva ley de museos.
- Mignolo, W. (2008). La Opción Decolonial. *Revista Letral* (1), 28.
- Mignolo, W. (13 de Agosto de 2008). Matriz Colonial de Poder, segunda época. *La Tronkal*. (C. León, Entrevistador) Quito, Ecuador.
- Mignolo, W. (19 de Septiembre de 2013). Aesthesis descolonial. *El Arte fuera de sí. reflexiones sobre las nuevas fisionamias del arte contemporáneo*. (C. e. Belenguer, Entrevistador, & O. L. Críticos, Editor) Patagonia, Argentina: Centro de estudios y actualización en pensamiento político, decolonial e interculturalidad. Universidad Nacional del Comahue.
- Mignolo, W. (07 de Octubre de 2014). #197. SON[I]A. (R. R. Macba, Entrevistador) Barcelona, España.
- Mignolo, W. (07 de 11 de 2014). RWM SON[I]A #197 . (S. R. MACBA, Entrevistador)
- Ministerio de Cultura, Cuba. (73-80 de enero-junio de 1985). Propuesta de restauración de la plaza vieja de la Habana. *Ciudad y Territorio*.
- Ministerio de Cultura, R. D. (20 de Septiembre de 2014). *Ministerio de Cultura*. Obtenido de Ministerio de Cultura: <http://cultura.gob.do/republica-dominicana-y-espana-comparten-sus-culturas-en-noche-larga-de-los-museos/>
- Molina Valencia, N. (2005). El cuerpo: museo y significado controlado. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*. , vol. 4 (núm. 11), 0.
- Museo de las Casas Reales. (s.f.). Trueque. *Trueque*. Santo Domingo, República Dominicana.
- Museo Imágenes de la Frontera. (16 de Mayo de 2017). *Museo Imágenes de la Frontera*. Obtenido de Museo Imágenes de la Frontera: <http://rep-dominicana.spla.pro/es/ficha.lugar.museo-imagenes-de-la-frontera.5336.html>
- Museo Memorial de la Resistencia Dominicana. (16 de Mayo de 2017). *Museo Memorial de la Resistencia Dominicana*. Obtenido de Museo Memorial de la Resistencia Dominicana: <http://www.museodelaresistencia.com/>
- Parkinson, J. (07 de January de 2016). The significance of Sarah Baartman. Recuperado el 05 de Abril de 2016, de BCC News: <http://www.bbc.com/news/magazine>
- Pérez M., D. A. (2015). *Discurso Ideológico e Identidad Dominicana*. Santo Domingo, República Dominicana: Editora Búho.
- Perivolaris, J. D., & James, C. (. (2000). *The Cultures of the Hispanic Caribbean*. Florida, Estados Unidos: University Press of Florida.

Perry, J. (1999). Representaciones de lo familiar y de lo exótico. *Universitas Humanistica*, 48 (48), 39-51.

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. L. (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. (pág. 246). Buenos Aires, Argentina: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Rivera, F. (Junio de 2008). Topografía de los cronopaisajes -identidades sociales, prácticas culturales y "trama" histórica. *Universitas Humanística* (65), 47.

Secretería de Estado de Cultura. Dirección General de Museos. (2003). *Remisión de listado de museos*. Santo Domingo, República Dominicana.: Secretería de Estado de Cultura. Dirección General de Museos.

Smithsonian Museum. (06 de September de 2013). *Smithsonian*. Recuperado el 15 de Marzo de 2014, de Newsdesk Newsroom of the Smithsonian : <http://newsdesk.si.edu/releases/el-smithsonian-celebra-el-mes-de-la-herencia-hispana-0>

Suárez, N. (1996). *Fernando Ortíz y la Cubanidad*. La Habana, Cuba: Ediciones la Unión.

Turner, B. (octubre-diciembre, de 1994). Avances recientes en la teoría social del cuerpo. *REIS – Revista Española de Investigaciones Sociológicas* (68), 11-39.

Universidad Autónoma de Santo Domingo. (18 de Mayo de 2017). *Museo de la UNiversidad Autónoma de Santo Domingo*. Obtenido de Museo de la UNiversidad Autónoma de Santo Domingo: <http://uasd.edu.do/index.php/museo-uasd>

Vaquero Turcios, a. s. (18 de Marzo de 2010). *El País*. Recuperado el 12 de mayo de 2017, de Necrológicas:

http://elpais.com/diario/2010/03/18/necrologicas/1268866801_850215.html

Walsh, C. (2014). Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Ayala. *Entramados: educación y sociedad*, 17-31.

Wolf, E. R. (2005). Europa y la gente sin historia. *México: Fondo de Cultura Económica*.

Zakrzewski Brown, I. (1999). *Culture and Customs of the Dominican Republic*. London, Inglaterra: Greenwood Press.

Notas al final

17. Docente de la Universidad Autónoma Latinoamericana, Colombia.

<http://orcid.org/0000-0002-3455-2677>
Contacto: carolina.navarro888@gmail.com

18. Entre los trabajos que han problematizado al Caribe Hispano como concepto-realidad y en dimensiones culturales, sociales, territoriales e históricas, se encuentran: (Perivolaris & James, 2000), (Hulme, 1986); para el caso dominicano es importante contar con los apostes de (Zakrzewski Brown, 1999), (Pérez M., 2015) y la Revista Dominicana de Antropología de la Universidad Autónoma de Santo Domingo.

19. El Proyecto Modernidad/Colonialidad enfatiza en enfoques epistemológicos del pensamiento crítico latinoamericano para construcción de reflexiones, debates y conocimientos. Entre los autores que integran el grupo se encuentran Santiago Castro-Gómez, Aníbal Quijano, Nelson Maldonado-Torres, Arturo Escobar, Catherine Walsh, Edgardo Lander, Enrique Dussel, Zulma Palermo y Walter Mignolo. Para conocer a profundidad este programa desde las palabras de Arturo Escobar, puede leer "Mundos y Conocimientos de Otro Modo" El Programa de Investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. *Tábula Rasa*. Bogotá – Colombia, No 1: 51-86, enero-diciembre de 2013.

20. Los silencios de la representación, construcción propia que hace relación a los aspectos que no se evidencian a primera vista y a aquellos que se ocultan de los ojos del observador del museo, pretende ser un fenómeno dispuesto para la formación de públicos de las exposiciones museísticas, pero silenciar lleva implícito un acto de violencia, implica esconder y minimizar, incluso eliminar.

Se entiende que el lugar que se le confiere a los objetos al interior de una sala, una exposición en los museos, obedece a una jerarquía de importancia de los objetos que se exponen.

21. Traducción personal del texto original: "an ensemble of linguistically-based practices unified by their common deployment in the management of colonial relationships" (Hulme, 1986, p. 2)

22. Traducción personal del texto original: "is the presumption that during the colonial period large parts of the non-European world were produced for Europe through a discourse that imbricated sets of questions and assumptions, methods of procedure and analysis, and kinds of writing and imagery, normally separated out into the discrete areas of military strategy, political order, social reform, imaginative literature, personal memoir and so on" (Hulme, 1986, p. 2)

23. El énfasis de las comillas es propio y se realiza con la finalidad de resaltar los conceptos y narraciones del Smithsonian.

24. La lógica colonial en la correspondencia de la representación es una creación propia que pretende llamar la atención sobre aquello que parece ser obvio y natural en las representaciones, eso que no podría ser de otro modo, si fuese de otro modo no tendría correlación. Es una especie de justicia, colocar a cada quien en el lugar que le corresponde.

25. Artesanía se ha separado históricamente del concepción de arte desde "la estética moderno europea montada sobre el control del gusto y la idea del genio" (Mignolo W., *Aesthesis descolonial.*, 2013). Para Mignolo (2013) la concepción europea de arte estuvo asociada a la filosofía estética que la distancia de la artesanía, ésta última no es admitida en esta epistemología occidental que las inventa y

clasifica. La diferenciación entre artwork –obra de arte- y artefacts – vinculado a las artesanías – se evidencia más claramente en los museos, en estos escenarios el arte se expone para exhibir sus cualidades estéticas y el valor de los objetos en sí mismos, no son solamente artefactos como evidencia de una cultura.

26. La Dirección General de Museos como entidad “encargada de ejecutar la política museológica pública del Estado” (Secretaría de Estado de Cultura. Dirección General de Museos, 2003) reconoce colecciones museísticas en artes plásticas, arqueología, antropología, etnografía, artes decorativas, especímenes naturales, historia y mobiliarios de los siglos XIV al XIX. De acuerdo con este organismo, los museos que se encuentran adscritos en dicha dependencia son nueve, cinco de ellos de carácter histórico, dos destinaciones tipológicas al arte, uno antropológico y otro arqueológico. De los nueve museos, la mayoría registran fecha de creación entre 1957 y 1982, cinco fueron creados en la década del 70 y solo uno de ellos, fue fundado recientemente, en el 2015. Igualmente, es importante destacar que la Oficina del Centro de Inventario y Bienes Culturales, para el año 2003 presentó un listado más amplio de museos entre oficiales y privados, dicha información es confusa con respecto a los datos suministrados en el año 2016 por la Dirección de Museos, en cuanto señala otras categorías para definir las tipologías, distintas fechas de fundación, museos que han sido cerrados y en este documento, los museos reconocidos de carácter público son más numerosos.

27. La Ciudad Colonial tiene límites establecidos dentro de la Ciudad de Santo Domingo (Decreto No 1650, 1967) como parte de la estrategia de la promoción del desarrollo turístico de la isla y con el propósito de regular vigilancia y conservación del Patrimonio Cultural de la Nacional a través de la Oficina de Patrimonio, adscrita la Dirección

general de Turismo (Decreto 1397, 1967) de conformidad con recomendaciones de organismos internacionales, específicamente la UNESCO.

28. Por ejemplo, se puede evidenciar en la estatua de Cristóbal Colón – Monumento a Colón, Parque Colón -, aquellas relaciones de poder colonial que se instalan en las representaciones, me refiero a la obra del escultor francés Ernesto Gilbert. En el pedestal se encuentra Anakaona reina taina escribiendo en lengua del colonizador y de manera imponente y central a Cristóbal Colón, señalando el norte con la mano extendida y mirada al horizonte. Aquí, se evidencia la puesta en escena del encuentro cultural, pero bajo unas lógicas de representación colonial donde esas relaciones de poder son aún más palpables – (Ilustración 1. Archivo Personal).

29. Encuentro en el sentido en el que (Doty) lo entiende: “it aims to convey the idea of asymmetric encounters in which an entity has been able to construct itself and the other” (1996, p. 3), este encuentro asimétrico implica la presencia de dos entidades, si se quiere, culturalmente interrelacionadas que se construyen la una frente a la otra, en este caso, como oposición.

30. Es una idea europea que congrega en los museos y otras organizaciones culturales a numerosas actividades artísticas para ser desarrolladas incluyendo la jornada nocturna. El primer evento de este tipo fue llevado a cabo en Berlín en 1997 y posteriormente acogido por otros países no solamente europeos. En este escrito se hará referencia a la versión otoño 2014 desarrollada en República Dominicana.

31. Denominación del III Congreso Internacional sobre el Caribe: nuevos sujetos y subjetividades en el Caribe hispano, que fue celebrado del 26 al 29 de noviembre de 2014 en Madrid.

32. Para Enrique Dussel, esta forma de narrar la historia desde 1492, hace de la Europa Moderna, el "centro de la Historia Mundial y constituye, por primera vez en la historia, a todas las otras culturas como su periferia" (Dussel, 1994)

33. En referencias que realiza el museo al proceso de producción de la caña de azúcar, la imagen da cuenta del trabajo esclavo, pero la narrativa pone al español como protagonista de la hazaña, "Cristóbal Colón recogió y plantó cepas de caña de azúcar" (De las Casas Reales).

34. El autor de esta obra de arte, es reconocido por sus múltiples trabajos en pintura, escultura y arquitectura, entre las que se destacan la Plaza de Colón en Madrid "un grupo escultorio que evoca el descubrimiento de América (Vaquero Turcios, 2010); además el padre del artista, Joaquín Vaquero Palacios, es el arquitecto del Faro de Colón, República Dominicana.

35. Juan Medina es reconocido por sus pinturas y dibujos comisionados para la Conmemoración del V Centenario del Descubrimiento y la Evangelización de América y el 150 Aniversario de la República Dominicana. Estas obras - "Momentos Históricos" (1989) y "Crónicas de América" (1992) - se encuentran en la Catedral de Santo Domingo, el Museo de Casas Reales, el Patronato de la Ciudad Colonial y el Panteón Nacional (Medina, 2017)



Negatividades (anti)sociales y afectaciones cuir: Un breve comentario al libro de Lorenzo Bernini (2018). Las teorías queer. Madrid/Barcelona, Egales

Francisco Ramallo

“El estilo de escritura académica todavía prioriza la forma del tratado por encima de la narración biográfica, las formas impersonales a la primera persona “yo”, la fría argumentación a retazos de conversaciones de los cuales pueda surgir la calidez de los afectos” (Bernini, 2018, p.32).

En –por– el incesante juego de des-normalización, lo cuir/queer se institucionaliza. El nuevo libro en español del filósofo italiano Lorenzo Bernini, compone una nueva apuesta a profundizar los “apocalipsis queer” (Bernini, 2015) desde la denuncia de cómo la teoría crítica tiende a olvidar que somos de carne y hueso. Entre la política y el sexo, las teorías cuir/queer son representadas en este libro como un lugar para que nuestros cuerpos, emociones e historias reviertan su invisibilidad en la teoría política contemporánea.

La hipótesis que profundiza Bernini en este libro circunda la idea que las teorías cuir/queer son ejercicios de ontología del yo, o más bien ejercicios ascéticos que tienen efectos transformadores sobre quiénes los practican. Y al mismo tiempo, sus efectos emergen de tales ejercicios, “de los puntos de fractura que se dan cuando sujetos y movimientos oponen resistencia al régimen de saber y de poder que define y gobierna su sexualidad, determinando en sí fallas y estrías a partir de las cuales esto se vuelve más fácilmente observable” (Bernini, 2018; p.116). Y más aún las teorías cuir/queer actúan como filosofías críticas, ejercicios de ontología de la actualidad, actos de insubordinación y de desobediencia a través de

los cuales experimentamos desidentificaciones y nuevas identidades precarias.

En este texto se distinguen tres paradigmas que dan lugar a tres propuestas diferentes de acción política cuir/queer. El “freudomarxismo revolucionario”, el “constructivismo radical” y las “teorías antisociales”, representados por diferentes pensadores del norte -Mario Mieli en el primer enfoque, Michel Foucault y Judith Butler en el segundo y Leo Bersani y Lee Edelman en el tercero.-. Si bien el autor de esta taxonomía insiste y admite la insuficiencia de tal subdivisión, la identificación de estos tres paradigmas le permite reconocer tres estilos de teoría crítica cuir/queer que de diversos modos se interrogan a cerca de la relación que subsiste entre política y sexualidad, adoptando el punto de vista de las minorías sexuales.

En el primer capítulo Bernini busca explicar desde la filosofía política ¿qué son las teorías queer?, ¿por qué son teorías críticas? y en conjunción con ello ¿qué es la filosofía?, ¿qué es la política? y ¿qué es el poder?. Asevera allí que cuir/queer es un significante fluctuante que, cuando es usado como adjetivo, transfiere su inestabilidad a los sustantivos que califica. Entre las filosofías políticas realistas, normativas y críticas, “las teorías queer pueden ser descritas como filosofías políticas críticas que, adoptando el punto de vista de las minorías sexuales, denuncian como arbitrario, abusivo e intolerable el régimen que las vuelve tales” (p.46). Sin ofrecer necesariamente soluciones o alternativas, pero dejando principalmente a las

prácticas de lucha de los movimientos sociales y de sujetos individuales el deber de elaborar y experimentar unas y otras" (p.46).

En el segundo capítulo como ejercicio de crítica cuir/queer más que definir ¿qué es la sexualidad? Bernini indaga ¿cómo funciona la sexualidad?. Hoy por hoy, en occidente, el sexo, el género y la orientación sexual son tres criterios binarios de los que hace uso la mayor parte de la medicina, la salud, la educación y los sistemas jurídicos. Sin embargo hoy no son suficientes para dar cuenta de la complejidad de las constituciones corpóreas y de las identidades sexuales de los seres humanos, sobre todo desde las identidades transgénero y la crítica a la heterosexualidad obligatoria. En esta reflexión Bernini busca preguntar(nos): ¿a través de que categorías puede ser pensada la sexualidad?, ¿qué criterios la definen en la realidad? ¿cuándo, y de qué modo hemos aprendido a reducir la multiplicidad de las expresiones de la sexualidad humana a las oposiciones binarias de mujeres y hombres, transgénero y cisgénero, heterosexuales y homosexuales? ¿Y a asumir, personal y públicamente, una identidad sexual modelada sobre estas categorías?

En el tercer capítulo, las teorías antisociales de Leo Bersani y de Lee Edelman como pulsión sexual que disuelve al sujeto en el goce pasan al centro de su análisis. Los movimientos queer y las teorías queer, la homonormatividad y la transnormatividad, el homonacionalismo como crítica de las teorías queer contemporáneas para ejercer una crítica política del deseo de asimilación de las minorías sexuales son algunas de las tensiones que se recorren. Aquí está quizás a mi entender el aporte más interesante de este libro, la crítica a las teorías cuir/queer freudomarxistas y constructivista a la confusión de una supuesta complicidad con el moralismo sexofóbico de la tradición. En tanto que Bernini consigue elaborar un marco para comprender la tesis (anti)social de la teoría

cuir/queer. La pulsión de muerte de Edelman y los ojos desencantados de Bersani recuperar la obscenidad de lo sexual como ontológica.

En este abordaje, además, estas teorías (anti) sociales se con-funden con un "giro afectivo". Jack Halberstam, Rosi Braidotti y otras voces del norte identifican una afectividad cuir/queer, en la cual se intenta construir archivos afectivos que restituyan la experiencia vivida de las existencia cuir/queer, en la especificidad de los vínculos y de las pasiones de los sujetos sexualmente minoritarios. Y si bien tendría poco sentido aventurar previsiones acerca del futuro de las teorías cuir/queer, Bernini no duda en afirmar que "las teorías antisociales y los archivos afectivos pueden alternarse, entrecruzarse en configuraciones inéditas o bien dejar espacio a otras teorías, solo dependerá de las emergencias de la crítica del presente" (p. 168).

Si bien para algunos lectores del sur este texto provoca algunas incomodidades, por la inexistencia de referencias locales o por la ausencia del reconocimiento de la (auto) arrogancia colonial de la que los autores del norte poco escapan aún, este libro es una aporte para descentrar esa genealogía (im)posible de los estudios cuir/queer. La pulsión (anti) social que reverbera Bernini no es un mérito menor, pues insiste en su variedad y reconoce como las teorías cuir/queer practican el arte de inventar. Aquí en el sur diríamos que la ciencia –o la filosofía política de las teorías cuir/queer– es una narrativa entre otras posibles, por tanto invertiríamos la ecuación y nos desidentificamos –siempre parcialmente– del proyecto colonial de la civilización eurocentrada. Pero esta crítica al lenguaje normativo de la ficcionalidad científica y la neutralidad objetiva del conocimiento tienen un interlocutor en Bernini que nos anima a descomponer la riqueza de estas teorías: ser definidas según el uso que se haga de ellas o, por el contrario, en que puede ser usado sin estar completamente definidas (p.97).

Además escrutamos el enorme valor de erudito filósofo que redactó un manual introductorio al calor de sus cursos. No es un mérito menor este libro en la casi total ausencia de las teorías cuir/queer en la filosofía, la sociología, las ciencias políticas y otras disciplinas humanísticas. En el ilustrar del carácter perturbador y destabilizador que las teorías cuir/queer han asumido y siguen asumiendo tanto en los ambientes académicos, como en los militantes. Y en esa genealogía política europea, con tensiones producto del recorrido formativo de las experiencias de activismo político y militante, las teorías cuir/queer aparecen utilizadas para ejercer una crítica a la teoría crítica. Una relación que une y que, contrapone política y sexualidad. Después de todo "las teorías queer no son solo saberes académicos, son también y sobre todo saberes militantes elaborados por sujetos directamente implicados en la política de la sexualidad" (p.96). Por tanto "no habría teorías queer si no hubiera movimiento queer, e incluso antes, si no hubiera habido movimientos de liberación sexual" (p.96).

Finalmente, a partir de un sentido inmediato y una pulsión (anti)social, me gustaría agradecer a su autor el traernos "una ontología de nosotros mismos". Lorenzo suele decir las teorías cuir/queer componen saberes polémicos, conflictivos, incómodos y antipáticos, por tanto no aconsejaría jamás especializarse en estos temas a quien aspira a una carrera académica hoy en Italia. Sin embargo, su gramática no deja de ir a contrapelo del dolor y se vuelve necesaria para con-versar sobre como con-vivir en el mundo de hoy. Este libro, en la (im)posibilidad de realizar a una estancia de investigación con su autor, me acercó a su camino y me recordó la transversalidad de las sexualidades, las corporalidades y las afectaciones en la cognición de los sujetos.

Referencias

Bernini, L (2015) *Apocalipsis queer: elementos de teoría antisocial*. Madrid, Egales.

