

FREUD EN MARCUSE

LA UTOPIA DE UN PRINCIPIO DE REALIDAD NO REPRESIVO^º

FREUD IN MARCUSE

UTOPIA FROM A PRINCIPLE OF NO REPRESSIVE REALITY

ALEXÁNDER HINCAPIÉ-GARCÍA^{ºº}

Recibido 28 de Octubre 2018
Aprobado 28 de Noviembre 2018

RESUMEN

El presente trabajo reflexiona la lectura de Herbert Marcuse en torno a Sigmund Freud, intentando situar las posibilidades de un principio de realidad no represivo como precondition para la felicidad de los seres humanos. El método adoptado es filosófico en la medida en que este no está disociado de la exposición y desarrollo del problema, como tampoco de las fuentes a las cuales se recurre. En este sentido, hay que señalar que Freud se lee a través de Marcuse y, en esta medida, el método se caracteriza por una dislocación interpretativa con respecto al texto freudiano. El planteamiento central estriba en que Freud se esfuerza por demostrar que el principio de realidad es invariable puesto que la necesidad prima en la

^º Artículo asociado al proyecto de investigación: La idea de lo común: desafíos y perspectivas para las humanidades. Convocatoria Interna de Investigación N° 013. Los investigadores hacen parte del grupo de docentes del Doctorado en Humanismo y Persona (Universidad de San Buenaventura Bogotá) y del Doctorado en Ciencias de la Educación (Universidad de San Buenaventura Medellín). En memoria de los profesores Jairo Escobar Moncada y Carlos Enrique Restrepo. Para ellos que me enseñaron a pensar.

^{ºº} Doctor en Educación. Integrante del Grupo Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos (GIDEP), docente titular (Facultad de Educación), Universidad de San Buenaventura Medellín. alexander.hincapie@usbmed.edu.co



existencia, de modo que la represión de los instintos es la base de cualquier forma de civilización. En otras palabras, para Freud no puede haber armonía entre los hombres y la civilización: el antagonismo nunca cesa (Taberner y Rojas, 1985). Por su parte, Marcuse asume que la necesidad no es invariable; al contrario, es posible imaginar que la historia y las condiciones materiales son las que determinan la forma que esta adopta. Por lo mismo, un principio de realidad no represivo es utópico solo si se prescribe que la forma adoptada por la necesidad en el presente, por definición, es cierta e invariable.

PALABRAS CLAVE:

Freud; Marcuse; represión; principio de realidad; 'principio de actuación'; felicidad.

ABSTRACT

The present work reflects the reading of Herbert Marcuse around Sigmund Freud, trying to situate the possibilities of a principle of non-repressive reality as a precondition for the happiness of human beings. The adopted method is philosophical insofar as it is not dissociated from the exposition and development of the problem, nor from the sources to which it is resorted. In this sense, it should be noted that Freud is read through Marcuse and, to this extent, the method, is characterized by an interpretative dislocation with respect to the Freudian text. The central approach is that Freud strives to demonstrate that the principle of reality is invariable since the need prevails in existence, so that the repression of the instincts is the basis of any form of civilization. In other words, for Freud there can be no harmony between men and civilization, since antagonism never ceases (Taberner and Rojas, 1985). For his part, Marcuse assumes that the need is

not variable; on the contrary, it is possible to imagine that history and material conditions are what determine the form it adopts. For this reason, a non-repressive reality principle is utopian only if it is prescribed that the form adopted by necessity in the present, by definition, is true and invariable.

KEY WORDS:

Freud; Marcuse; repression; principle of reality; 'principle of action'; Happiness.

INTRODUCCIÓN

El individuo vive el destino universal de la humanidad.
Herbert Marcuse (1985 [1953], p. 63)

Hay que mirar el mar
dos veces
una
para sentir la distancia
entre nosotros y lo inalcanzable
otra
para sentir lo fácil
de terminar con una vida.
Emmanuel Taub (2010, p. 15)

Herbert Marcuse (1898 – 1979), al lado de Max Horkheimer y Theodor Adorno, es identificado como uno de los integrantes más destacados de la denominada Escuela de Fráncfort. Wiggershaus (2011) sostiene que no es necesario aceptar en sentido literal esta expresión, entre otras cosas porque la *Teoría*, aquello que puede tener de más característico, no responde a un único criterio. No obstante, esto no significa negar que existen algunos rasgos que apuntan a la formación de una escuela, a saber: el marco institucional que ofrece el Instituto de Investigación Social; el discurso inaugural y programático de Horkheimer, *La situación actual de la filosofía y las tareas de un Instituto de Investigación social*;

la colaboración entre filosofía y ciencias sociales que involucra idealismo (Hegel), marxismo (Marx) y psicoanálisis (Freud) y algunos conceptos que provienen de Schopenhauer, Nietzsche y Klages; la categoría identificadora de *Teoría Crítica* y una revista, además de otros medios, para difundir las investigaciones de sus colaboradores (Wiggershaus, 2011). Ahora bien, la experiencia de no tener asegurada su pertenencia a la sociedad, es decir, la constante amenaza de la desposesión material y moral, se levanta como un rasgo común decisivo. En específico, de Marcuse hay que añadir que su primera gran influencia vino de la mano de la lectura de *Ser y tiempo* y de su posterior acercamiento a Martin Heidegger. No obstante, cuando descubre los *Manuscritos* del joven Marx, este se convierte en una influencia mucho más decisiva. Para Marcuse, Marx practica una filosofía concreta y material que revela que el capitalismo no es solamente una crisis económica y política «sino también una catástrofe del ser humano» (Wiggershaus, 2011, p. 14).

Romero Cuevas (2010) afirma que, en la actualidad, la obra de Marcuse es objeto de un desinterés abrumador si se compara con el interés por Walter Benjamin y Theodor Adorno, por ejemplo. En principio, podrían señalarse dos razones. La primera, está asociada al movimiento estudiantil de finales de los años 60. De manera extraña el nombre de Marcuse queda asociado a este movimiento y, en alguna medida, comparte su destino: el *olvido*¹. Esta asociación es extraña no porque Marcuse estuviese exento de dicho movimiento o porque se niegue que él, probablemente, represente la máxima inspiración de los estudiantes en aquel entonces, sino porque su postura intelectual se caracteriza por el rechazo a toda positividad sedimentada y, como se advierte, el movimiento estudiantil es la cristalización positiva de algo que, al realizarse, amenaza con convertirse en parte del funcionamiento del sistema frente al cual se opone. Para los que se dedican a su obra es claro que este desinterés no solo es injusto, sino que, también, supone una dura pérdida de instrumentos analíticos para leer y combatir la modificación de la esfera sensible del hombre

¹ En este contexto, olvido no significa ausencia de recuerdo; más bien, apunta a su despolitización, al recurso permanente de nombrar con el propósito de debilitar cualquier fuerza capaz de detonar transformaciones en el presente. En otras palabras, lo que se destaca no es la falta de voces entonadas que al unísono celebran el Mayo del 68, sino la amenaza vigente de desproveer a la memoria de recursos políticos. Para ampliar esta cuestión se sugiere el trabajo de Kristin Ross (2008).

(como consecuencia de la organización represiva de los instintos orientada hacia el consumo), la dominación de la industria cultural y la absorción de todo, incluyendo su crítica, por parte de la Modernidad capitalista. En otras palabras, el desinterés por la obra de Marcuse implica la pérdida de una valiosa oportunidad para crear interpretaciones en contra de la parálisis corporal y psicológica que el capitalismo ejerce sobre los seres humanos.

La segunda razón es de carácter general. Aquí hay que considerar la función que cumplen las *modas intelectuales* en la circulación y recirculación de determinados autores y sus teorías, ideas, conceptos y temas. No hay que ser un observador entrenado para percibir el comercio sistemático de autores que, en realidad, no aportan a una reconfiguración del conocimiento científico y social alcanzado, pero que, empero, poseen un cierto *encanto* mediático que los convierte, por adelantado, en *clásicos* del pensamiento. Tal es el caso de Byung-Chul Han. Los planteamientos de Hegel, Nietzsche, Heidegger, Benjamin, Marcuse y Foucault, por nombrar solo algunos, recorren su ya larga lista de ensayos cortos, constituidos en fuentes de citación obligada. Aun así, es probable que el examen de su *obra* confirme la demoniaca orientación moderna por la novedad, sin que ocurra algo verdaderamente nuevo, como diría Benjamin (2016). En su celebrado ensayo de 79 páginas, titulado *La agonía de Eros*, Chul Han (2014), entre otras cosas, afirma que en la sociedad de consumo el amor es domesticado y la sexualidad desprovista de negatividad. Por lo mismo, son impotentes si se trata de ofrecer elementos para la crítica de la sociedad. *Curiosamente*, esta idea es desarrollada por Marcuse, de manera meticulosa, a lo largo de su extensa obra, resultando esclarecedor su planteamiento acerca de la transformación del Eros en un mecanismo de dominación. No obstante, pareciera que *volver* a Marcuse es anacrónico, ocuparse de Chul Han es urgente.

Expuesto de este modo, las observaciones de Reynoso (1998) son ilustrativas. Según su criterio, las *modas intelectuales* se caracterizan por la iteración de contraseñas, la superficialidad pedante, la aglutinación de temáticas clichés, el cultivo de *argumentos* poco discutidos (pero comúnmente aceptados a fuerza de repetición), el acaparamiento de la difusión académica, la homogeneidad en los estilos expositivos, el modo unitario de concebir la realidad (a pesar de que se afirme la diferencia), la imposición de determinados valores políticos como los más importantes y

la adopción obligada de *dogmas* conceptuales por parte de los académicos (como una especie de blindaje para no ser tachados de reaccionarios). Estas son algunas de las cuestiones que de forma oblicua se enfrentan aquí al volver a Marcuse.

El presente trabajo está asociado a la investigación: *La idea de lo común: desafíos y perspectivas para las humanidades*. En particular, se reflexiona la lectura realizada por Marcuse en torno a Freud, principalmente, en las obras *Eros y civilización* (1953) y *El hombre unidimensional* (1964). Se examina las posibilidades de un principio de realidad no represivo como precondition para realizar la libertad y la felicidad de los seres humanos. Freud asume que el principio de realidad es invariable en la medida en que la necesidad es aquello que condiciona la existencia. Así, la represión de los instintos es inapelable para la civilización². Dicho de otro modo, para Freud la armonía entre el hombre y la civilización es del orden de la fantasía (*das Phantasieren*).

No obstante, Marcuse adopta una postura de interrogación. Por un lado, valora los hallazgos de Freud, pero, por el otro, examina posibilidades distintas para sus conclusiones. Marcuse interroga si la necesidad es invariable (de modo indiscutible) o, si, al menos, se puede plantear que no lo es la forma que ha adoptado. El tipo de satisfacciones que reclama podría comprenderse mejor no a través de la interpretación de la teoría de los instintos y de la economía psíquica, sino con el recurso a una teoría de la sociedad y de la historia. Ya en 1928, en *Contribuciones a una fenomenología del materialismo histórico*, Marcuse sostiene que el marxismo, en el que entra a funcionar el materialismo histórico como su conocimiento, no es una teoría científica (en sentido decimonónico), por lo cual no es un sistema de conocimiento que se reactualiza solo mediante

² Es necesario aclarar que, si bien, Freud introduce una diferencia entre instinto y pulsión, esta diferenciación no es decisiva dentro de la argumentación de Marcuse. De manera general, la explicación estriba en que Freud asume que los instintos están atravesados por el lenguaje y con esto pierden su exclusiva determinación biológica para pasar a convertirse en pulsiones; Marcuse, por su lado, infiere que no hay instinto sin historia, por lo mismo, ninguno es solamente biológico. En la medida en que este trabajo se refiere a la lectura de Marcuse en torno a Freud, la opción consiste en mantenerse lo más cerca posible de los usos propuestos por el filósofo francfortiano.

su corrección como teoría formal, el marxismo es una teoría, en sentido amplio, de la actividad social y de las acciones históricas (Marcuse, 2010a)³.

En adelante, el trabajo está organizado en cuatro apartados: *La posibilidad de una realidad (nueva) para una libertad (todavía) no realizada*; *Examen a Freud*; *Después de Freud: la fantasía* y *Apunte final*. Estos apartados, siguiendo a Marcuse, discuten la posibilidad de un principio de realidad distinto, esto es, uno no imperante a fuerza de represión excedente, para abrir camino a la felicidad, un fin olvidado de la política moderna (Villegas-Betancourth, 2017 e Hincapié-García y Escobar-García, 2019). Ahora bien, el contenido de la felicidad no puede determinarse con anticipación, aunque sí puede afirmarse que lo que ha llegado a ser la vida del hombre dentro de la Modernidad capitalista se parece más al infierno, como dirá Benjamin (2016), que a la felicidad de una vida creadora y lograda.

LA POSIBILIDAD DE UNA REALIDAD (NUEVA) PARA UNA LIBERTAD (TODAVÍA) NO REALIZADA

A propósito de la filosofía crítica y del idealismo, en un ensayo temprano de 1937 titulado *Filosofía y teoría crítica*, Marcuse sostiene que ocuparse del pensamiento del siglo XIX ya no es motivo de orgullo sino de duelo. A finales del siglo XVIII, Kant desarrolla ideas y conceptos con respecto a la historia universal, la paz perpetua y la posibilidad de la libertad del hombre por encima de su situación concreta. Es decir, una libertad *ajena* a las condiciones sociales e históricas. En otras palabras, libre solo es el pensamiento. Entre tanto, sumergidos en un mundo de necesidad, los hombres están atados. Más adelante, Hegel señala el *fin de la historia* al

³ En Razón y revolución de 1941, Marcuse argumenta que, de Hegel a Marx, la filosofía se mueve hacia la teoría social en un sentido materialista. Esto significa que el materialismo histórico tiene que estar vigilante en torno a que su forma de conocer no encuentre su cristalización como teoría trascendental (Kant) o como teoría idealista (Hegel). No obstante, contrario a lo que muchos imaginan, la sentencia de Marx (1976) acerca de que los filósofos no han hecho más que interpretar el mundo y que ahora se trata de transformarlo, no es un llamado a abandonar el momento teórico-interpretativo, sino a establecer la preminencia de la interpretación histórico-material sobre la conciencia. Para un análisis en torno a los problemas que supone concebir la teoría marxista en un sentido trascendental, se sugiere el trabajo de Romero Cuevas (2015).

proponer que razón y libertad coinciden. Solo por la Modernidad se llega al conocimiento racional de que la libertad lo es para todos los hombres o no puede hablarse de libertad alguna. Por lo tanto, lo que resta es realizar la razón en el mundo. Sin embargo, ese no parece ser el trabajo de la filosofía o, dicho de otro modo, la filosofía no puede dar la libertad a los hombres⁴. En *Razón y revolución*, Marcuse sostiene que para Hegel lo que el hombre piensa que es la verdad, la justicia y la bondad debe realizarse en la unificación de la vida individual y social. Con todo, debido a que el pensar de los individuos diverge sustantivamente, la filosofía resulta incapaz de ofrecer criterios comunes, salvo que el hombre tenga a su disposición principios y conceptos de validez universal. En efecto, Hegel cree que esto es posible si se asume que la razón y la libertad, recíprocamente, se presuponen. Pero, como puede inferirse, la unificación que Hegel propone solo se logra en el pensamiento.

El criticismo es insuficiente para estimular la comprensión en torno a que las condiciones fácticas deben transformarse para que los hombres puedan alcanzar *su* libertad. Para el criticismo parece perfectamente compatible la razón y la libertad dentro del orden actual. Para Marcuse, desde Kant la filosofía ha dado por cierto que es de la necesidad de donde emana la libertad. De modo que la primera funge como la precondition de la segunda. Libre es el hombre que reconoce la necesidad como una *mera* precondition sobre la cual debe elevarse. Es decir, la razón y la libertad son abstracciones desentendidas de la dominación fáctica del hombre por el hombre en la *lucha por la existencia*. En este punto, es decisivo señalar que, en términos filosóficos, la necesidad es un vínculo objetivo con el mundo «natural» y material; es lo que ocurre obligadamente en condiciones determinadas. Con la lectura de Hegel en torno a Kant, la oposición entre libertad y necesidad es *superada* por la razón, en la medida en que la libertad no va más allá de la necesidad. Marcuse (2010b [1937],

⁴ En 1952, Frantz Fanon coincidirá con esta impresión al afirmar que la filosofía jamás ha salvado a nadie; incluso, allí donde declara de manera formal la libertad para todos, guarda silencio mientras a millones de hombres se les niega sustantivamente la condición antropológica (Fanon, 2016). De cierta forma, la filosofía tanto como el arte pueden representar el mundo de una humanidad reconciliada consigo misma, esto es, una humanidad liberada de la dominación, con la condición de ser impotentes para realizar dicha reconciliación.

p. 113) sostiene que: «Hegel ha dicho alguna vez que esta superación de la necesidad era “la sublimación de la necesidad en la libertad”»⁵.

Para Marcuse, este pensar convierte a la razón en el ser genuino. La razón debe formarse a sí misma y establecer la realidad que le es propia. En otras palabras, a la razón le corresponde establecer el mundo real del yo. Sin embargo, este procedimiento no avanza nada más allá de lo que ya es, no se mueve más allá de lo dado, en tanto que lo que se establece para el yo ya ha sido realizado «antes de cualquier actuar fáctico del individuo» (Marcuse, 2010b, p. 114). Es decir, la razón da forma al mundo, independientemente, de las condiciones concretas de los hombres; la razón *prepara* el mundo real para el hombre. Lo racional es real y lo real es racional, afirma Hegel. Como advierte Piñeres-Sus (2017), esto expresa una actitud conformista: no hay que cuestionar el mundo dado y se puede ser (falsamente) feliz al disolver toda negatividad. Aquí se esconde el temor a modificar lo real, con la consecuencia de una modificación de la razón o de lo que ha llegado a ser racional. El desarrollo del que habla la filosofía de la razón no desarrolla nada, puesto que el punto de llegada ya está contenido en el principio. La filosofía de Hegel no abarca las relaciones materiales, por lo menos no en el plano de influencia de dichas relaciones. Es por ello que Hegel considera que es esencial que las oposiciones sean resueltas en el plano del pensamiento mismo que es el mundo de la razón; esto es, el mundo de la realidad para el idealismo. El criticismo y el idealismo son la filosofía de la burguesía.

Habiendo expuesto lo anterior, podría pensarse que dicha filosofía no es más que ideología. Sin embargo, en la idea de razón elaborada, tanto el criticismo como el idealismo tienen un contenido emancipatorio indudable, aunque, de cierta forma, haya que esperar hasta Marx para que la razón

⁵ Marcuse se refiere al siguiente pasaje: «El producto artístico, lo mismo que la individualidad viviente, son ciertamente limitados en su contenido; sin embargo, la idea abarcante, también según el contenido, la coloca Kant en la armonía postulada de la naturaleza (o necesidad) con el fin de la libertad, o sea, con el fin final del mundo pensado como realizado» (Hegel, 2005 [1817], p. 159). En conjunto, tanto el criticismo como el idealismo, construyen un mundo de valores superiores que escasamente pueden dar cuenta de la complejidad de la vida humana. En un giro nietzscheano, Marcuse (2011) sostiene que la invención de los valores superiores, no pocas veces, se usa para justificar la miseria, el ultraje y la dominación del cuerpo.

se introduzca en la historia y la historia en la razón (Pérez Cortés, 2013 e Hincapié-García, 2016). En el momento en que el hombre es remitido a la razón y no a Dios, en esa inmensa soledad, también se revela el abismo de su libertad. Marcuse deja claro que, por el mismo concepto de razón expuesto, ocuparse del criticismo y del idealismo es más que luchar contra la ideología. En todo caso, esta última tiene sentido cuando se le refiere al movimiento teórico por el cual se trabaja en la transformación de las estructuras sociales. Ideología es un concepto más político que sociológico o filosófico. Por lo tanto, no se trata de mostrar la *falsa* conciencia que acompaña la obra de Kant o de Hegel, sino de apoderarse del contenido emancipatorio que puede extraerse de cada una de esas obras. Como bien destaca Romero Cuevas (2011, p. 17), la tesis de Marcuse estriba en que: «en la filosofía idealista, desde Platón hasta Hegel, hay elementos críticos, que deben ser apropiados y puestos en juego en el marco de la teoría social». Si en la filosofía apalancada por la burguesía la razón se convierte en la tarea del pensar y del querer en la soledad del individuo:

(...) ahora se ha alcanzado una situación social en la que no es necesario que la realización de la razón esté limitada al pensar y al querer puros. Si la razón significa la organización de la vida según la libre decisión del sujeto cognoscente, entonces la exigencia de la razón se extiende también a la creación de una organización social en la que los individuos regulan su vida según sus necesidades (Marcuse, 2010b, p. 116-117).

En efecto, para Marcuse razón y libertad están, inexorablemente, ligadas. Pero la libertad no puede ser un estado *subjetivo*, ajeno al mundo *objetivo*, que solo se refiere exclusivamente al deber por el deber, ni tampoco una mera representación del movimiento del pensamiento o de la consciencia. Al contrario, la libertad requiere considerarse como la posibilidad de unas relaciones sociales diferentes al dominio del hombre por el hombre. Si se remite a la Teoría Crítica de la sociedad, las posibilidades de esas relaciones pueden considerarse como tendencias no realizadas (todavía) en el proceso social. Por ello, podría calificarse de *mera* utopía el reclamo de que estas tendencias sean realizadas. No obstante, su carácter utópico no es contrario a la verdad y tampoco una ilusión bien intencionada. Todo lo contrario, acercando el argumento a Benjamin (2010a), hasta ahora, utopía es aquello que no ha sido realizado; utópicos son los proyectos que

guardan la esperanza de la felicidad y que han sido hundidos en el curso amargo de la historia. Por ello, la Teoría Crítica no acepta lo dado como lo verdadero ni puede concebirlo como racional: lo dado está incompleto sin lo que todavía no ha llegado a ser. La Teoría Crítica busca la transformación de las relaciones materiales que gobiernan las relaciones entre los hombres. En ello imagina la liberación y la felicidad de la humanidad y el establecimiento de una nueva realidad. No se puede crear un mundo distinto sin rechazar la realidad vigente.

En este punto, se infiere que la nueva realidad, a la que se dirigen los conceptos de la Teoría Crítica, no es un hecho dado. Es decir, no se conoce antes de la actividad que la hace posible (Pachón Soto, 2016). Si se quiere, se comprende como un objetivo del presente que (todavía) no está presente y por ello la fantasía es necesaria. Marcuse (2010b) advierte que la relación esencial entre fantasía y filosofía se puede abstraer de lo que los filósofos, desde Aristóteles hasta Kant, denominan imaginación:

Debido a su peculiar capacidad de <<intuir>> un objeto ausente, de poder crear algo nuevo con el material dado al conocimiento, la imaginación revela un alto grado de independencia con respecto a lo dado, es decir, una libertad en medio de un mundo no libre. Al ir más allá de lo existente, la imaginación puede prever el futuro (Marcuse, 2010b, p. 128).

Vale la pena destacar que, con la fantasía se abre la oportunidad para considerar que lo que el hombre ha llegado a ser no es definitivo y, en cualquier caso, siempre es posible imaginarlo de otra forma; por ejemplo, una en la que estén reconciliadas las distintas esferas de su existencia. A juicio de Marcuse, si el futuro contiene una posibilidad real para los seres humanos, entonces por lo mismo es fundamental conservar la fantasía como aquello que reclama que esa posibilidad sea la de una humanidad reconciliada consigo misma.

EXAMEN A FREUD

El estudio de Marcuse en torno a Freud expone la estructura instintiva de la civilización y con ello el principio de la realidad ordenador de la civilización occidental. Este es denominado por Marcuse como 'principio de actuación'. En *Eros y civilización*, lo caracteriza como un principio

mediante el cual la sociedad es estratificada conforme a una economía competitiva que interpela a cada uno de sus miembros: «Desde luego, éste no es el único principio de la realidad histórica» (Marcuse, 1985, p. 54), sin embargo, sí determina múltiples exigencias sobre los instintos a fuerza de la organización social del trabajo.

La pregunta aquí planteada indaga por si el 'principio de actuación', como principio de realidad, debe darse por cierto (Marcuse dirá *seguro*), o si, muy por el contrario, el 'principio de actuación' podría haber creado las condiciones necesarias para un principio de realidad diferente, no represivo. Es decir, si hasta ahora el 'principio de actuación', en tanto respuesta a la necesidad, recurre a la represión (*Verdrängung*) como modo de organizar la vida civilizada, también podría interrogarse si dicho principio ha podido formar condiciones históricas para intervenir la represión excedente que encadena la vida de los hombres. Para Marcuse, esta pregunta surge por sí misma en el momento en el que se confrontan la teoría del psicoanálisis y las tendencias históricas fundamentales (o *básicas*). Téngase presente:

- a. El progreso de la civilización, que tiene como base el trabajo enajenado, por sus mismos alcances puede reducir el exceso de energía instintiva utilizada. De hecho, la represión de los instintos parece menos necesaria para la *lucha por la existencia* que para la perpetuación de la dominación.
- b. La filosofía occidental desarrolla un concepto de razón que contiene el 'principio de actuación' y los elementos que, podría decirse, lo han hecho necesario para la civilización. No obstante, el mismo concepto de razón supera dichos elementos y, por lo mismo, tiene los recursos para negar el 'principio de actuación' vigente. Marcuse pone a funcionar, críticamente, conceptos extraídos tanto de Freud como de Hegel, al argumentar que detrás del yo que lucha por producir y trascender (esto es, que produce y trasciende para otros), se halla el hombre que puede reconocerse en un todo, formándose en y para sí. En otras palabras, detrás del yo que, solamente, es para los otros, pervive un yo capaz de superar la enajenación retornando hacia su sí mismo.

Con todo, el problema del carácter y los límites históricos del 'principio de actuación' tiene una importancia fundamental para discutir la teoría freudiana. Para Freud, el principio de realidad imperante coincide con la formulación, si se quiere ontológica, de este principio. Es decir, el principio

de realidad dominante coincide con el ser de las cosas y, por lo mismo, no es histórico. De alguna manera, se impone por encima de la variabilidad histórica. La dialéctica de la civilización propuesta por Freud, no explica el 'principio de actuación' como un *mero* momento histórico del principio de realidad. En la medida en que Freud parece reunir la *naturaleza* y la historia de los instintos en una suerte de coincidencia, un 'principio de actuación' que fuera solo un momento histórico variable amenazaría las bases de la teoría misma del psicoanálisis, puesto que la dinámica de Eros (vida) y Tánatos (muerte) ya no podría ser la misma al transformarse el 'principio de actuación'. En auxilio, Freud provee argumentos en contra del carácter y los límites históricos del principio de realidad. En primer lugar, porque si la sexualidad es esencialmente antisocial (y asocial en la medida en que hasta puede decirse que la *relación* sexual no existe), y si la destructividad es un impulso asociado a los instintos primarios, resulta inútil el pensar en un principio de realidad no represivo. Adicionalmente, Freud también argumenta que la represión es por definición un mecanismo inconsciente.

No obstante, Marcuse insiste en examinar este problema, señalando que la teoría de los instintos es la que debe seguirse para tal fin. De la lectura de Freud se extrae que el 'principio de actuación' tiene que fortalecer la organización represiva de la sexualidad y del instinto destructivo. Por esto mismo, imaginar que los procesos históricos puedan convertir en inútiles las instituciones del 'principio de actuación' significa que, por derivación, también, podrían convertir en inútil la organización represiva de los instintos, dejando como consecuencia una posible eliminación gradual de la represión. Sin embargo, no hay lugar para la utopía dentro de la teoría psicoanalítica. Más bien, tendría que ser desde los mismos términos de dicha teoría que puede examinarse las posibilidades de un principio de realidad no represivo, acudiendo a interpretaciones que la misma teoría pudiese permitir o recurriendo a una nueva interpretación de lo teóricamente inconcluso.

La interpretación sociológica permite la crítica en torno a la sedimentación del 'principio de actuación' a partir de las condiciones socio-históricas que el mismo principio crea. Pero, una crítica que se mantenga en los términos de la teoría psicoanalítica tiene que operar diferente. Por ejemplo, una crítica que adopte una postura en favor del principio del placer con respecto al principio de realidad. Freud considera que estos dos principios

son antagonistas de manera inapelable. En un ensayo de 1930 titulado *El malestar en la cultura* argumenta que el antagonismo se produce debido a que la represión impuesta por el principio de realidad supone una renuncia necesaria en favor de la vida civilizada. Además, reitera que el antagonismo es inevitable porque siempre prevalece la necesidad. Esto es, la *lucha por la existencia* está ya prefigurada para la vida humana; instinto e historia están enlazados en el hombre. El principio de realidad subyuga al principio del placer porque la necesidad es la fuente imperiosa que siempre revela los límites humanos: la felicidad está lejos de ser un valor civilizatorio. Entre otras cosas porque lo que se gana para la civilización se obtiene a través de la represión y el sufrimiento. La felicidad, como puede deducirse, es una fantasía compensatoria frente a la necesidad y la *lucha por la existencia*.

Para Marcuse todo esto amerita cierta duda. Incluso en 1937, antes del acercamiento a Freud, se opone a aceptar la coincidencia entre necesidad y libertad. Más bien, podría decirse que, *tal vez*, la *lucha por la existencia* requiere de la organización represiva del 'principio de actuación' por la escasez de los medios y de los recursos para una satisfacción plena de la necesidad. Pero, *tal vez* se puede inferir que la *naturaleza* no es la que niega al hombre la satisfacción por obra de la escasez, sino que lo que verdaderamente escasea son los medios y los recursos para obtener lo que se requiere para la satisfacción. Para Marcuse, si se está en lo correcto, entonces la organización represiva de los instintos depende de fuerzas exógenas o exteriores a cualquier economía psíquica que establezca la represión, por lo menos una excedente, como única posibilidad de preservar la vida. Es decir, fuerzas no inherentes a la *naturaleza* de los instintos y sí asociadas a la situación histórica en la que el hombre puede (o no) dominar las condiciones para la satisfacción de la necesidad. Como agudamente capta Barba Marín (2002), abundancia o escases no son leyes impuestas por la *naturaleza*, sino criterios socio-históricos para gestionar, administrar y distribuir la miseria. De este modo, se entiende el por qué el hambre, la enfermedad y la violencia siempre actúan en contra de los mismos.

Siguiendo a Freud puede replicarse que esta diferenciación carece de sentido porque los instintos no están por fuera de la estructura histórica. Sin embargo, no por dicha réplica puede evitarse reiterar la diferenciación. Por un lado (1), lo biológico expresado en la *lucha por la existencia* del hombre con la *naturaleza*; por el otro (2), lo sociológico referido a la *lucha*

por la existencia de los hombres entre sí. Si bien la diferenciación aquí señalada reúne dos elementos inseparables, esta sirve como base para la comprensión de la represión excedente que es parte del proceso civilizatorio, en tanto muestra el carácter exógeno de aquello que está comprometido en el elemento sociológico⁶. Es decir, la manera a través de la cual los hombres luchan entre sí por la existencia no está dada por la *naturaleza* o por los instintos, sino por la situación histórica del hombre, como ser genérico, enfrentado consigo mismo. Arriesgando una interpretación, si se descarta el planteamiento de Marcuse hay que comenzar por abandonar un concepto central del materialismo histórico como el de clase, puesto que este se desarrolla en una perspectiva socio-histórica y, entre tanto, Freud remite la lucha por la satisfacción de los instintos a una economía psíquica.

Marcuse destaca la consideración histórica de los instintos por parte de Freud. Sin embargo, no puede aceptar todas sus conclusiones porque este considera lo histórico, básicamente, dentro de los términos de una economía psíquica que no parece modificarse por la historia, aunque dicha economía esté presente en esta. De manera paradójica, en el mismo Freud hay un argumento a favor de Marcuse. En *El provenir de una ilusión* dice lo siguiente:

Los seres humanos son muy poco accesibles a los argumentos racionales, están totalmente gobernados por sus deseos pulsionales. ¿Por qué se les quitaría entonces una satisfacción pulsional, pretendiendo sustituirla por unos argumentos racionales? Es cierto que los seres humanos son así, pero, ¿se ha preguntado usted si tienen que ser así, si su naturaleza más íntima los fuerza a ello? (Freud, 1992 [1927], p. 46).

A pesar de la pregunta formulada por Freud, pese a su habitual honestidad del pensamiento, caracterizada por poner en duda sus propias preguntas, hallazgos y conclusiones, para su metapsicología no es imperioso diferenciar si lo que se desprende como imposición inhibitoria depende directamente de la escasez, de la *lucha por la existencia* o por

⁶ Para una revisión más amplia de esta cuestión, se sugiere la revisión del ensayo de Mario Kalik (2013).

un interés de dominación⁷. Lo biológico y lo histórico están unidos. Marcuse dice que han crecido juntos. Pero su unión no es natural y eso se expone en el mismo dominio del principio del placer por el principio de realidad. La negación de Freud a admitir la posibilidad de liberar al primero de la represión excedente ejercida por el segundo, da por hecho que la dominación, en la cual se basa el principio de realidad, es constante e inmodificable. Freud da por hecho que sin represión no hay civilización. En concreto, nada más comenzar el ensayo sobre *El porvenir de una ilusión*, declara (1992, p. 7):

Se creería posible una regulación nueva de los vínculos entre los hombres, que cegara las fuentes del descontento con respecto a la cultura renunciando a la compulsión y a la sofocación de lo pulsional, de suerte que los seres humanos, libres de toda discordia interior, pudieran consagrarse a producir bienes y gozarlos. Sería la Edad de Oro; pero es dudoso que ese estado sea realizable. Parece, más bien, que toda cultura debe edificarse sobre una compulsión y una renuncia de lo pulsional; ni siquiera es seguro que, en caso de cesar aquella compulsión, la mayoría de los individuos estarían dispuestos a encargarse de la prestación de trabajo necesaria para obtener nuevos medios de vida.

Aunque Freud pareciera cerrar la discusión, la Teoría Crítica debe conservarla abierta, si su lucha lo es por alcanzar las condiciones para que los hombres puedan dar forma a una vida creadora en libertad, es decir, una vida donde la felicidad tenga un lugar. Aquí se ha analizado la relación del principio del placer y del principio de realidad, tratando de encontrar en el mismo Freud los elementos que permitan plantear las posibilidades del cese de una organización represiva de los instintos, toda vez que se ha demostrado que la represión excedente no tiene una justificación natural sino histórica. Si bien Freud asume que *naturaleza* e historia coinciden en la esfera de los instintos, el argumento de la economía psíquica no es suficiente para aceptar el que la historia no pueda ejercer una modificación de la *naturaleza* y de la represión excedente de los instintos. De hecho, si

⁷ La metapsicología freudiana es la parte más teórica y especulativa del pensamiento de Freud. De alguna manera, puede entenderse como aquellos principios explicativos, no contrastados empíricamente, que son necesarios para construir interpretaciones en torno a la vida psíquica del individuo y a la formación de la civilización.

se acepta que Freud aporta algunos elementos por los que se establece que la necesidad es imperante y que, por ello, el principio de realidad tal cual se expresa debe prevalecer, lo que no se puede establecer es que la necesidad permanezca igual a sí misma sin ningún tipo de variación social e histórica. En otras palabras, no puede aceptarse que el hombre no tenga las posibilidades de transformar su relación con la necesidad e, incluso, de modificar la necesidad misma; máxime que el capitalismo, justamente, lo que hace es modificar la necesidad conforme al vaivén del consumo.

Llegados hasta aquí, faltaría analizar qué posibilidades tiene el planteamiento de una sociedad no represiva, si se ha recurrido al análisis de una teoría de los instintos, como la de Freud, que descifra para la vida psíquica un instinto de muerte. Este, por deducción, parece conducir a una represión permanente que tiene por propósito proteger al hombre de un impulso innato hacia la destructividad. Freud retrotrae la base de su argumento a la hipótesis del origen de la vida orgánica en la materia inorgánica. Este origen explica lo que Freud reconoce como la tendencia del organismo a restaurar estados anteriores. Incluso, con esta base Freud explica el carácter conservador de la psique. Sus observaciones lo conducen a la hipótesis de que la vida orgánica surge de presiones externas ejercidas sobre la materia inorgánica. Dicha vida desprendida de un estado anterior experimentaría la carga que conlleva ese desprendimiento y pulsa por retornar a su punto de inicio. Nuevamente, las presiones externas continuadas complejizarían la vida orgánica hasta hacer cada vez más difícil el camino de retorno hacia lo inorgánico. No obstante, el instinto inicial se conservaría intacto, es decir, el impulso a retornar a un estado anterior (inorgánico) no desaparece; el instinto de muerte se conservaría hasta en el organismo evolutivamente más complejo.

En un sentido general, Freud reconoce que es a partir de las presiones y las condiciones externas que la materia inorgánica se modifica hasta dar paso a la vida orgánica. Es decir, no queda claro el por qué el principio de realidad no puede modificarse si las presiones y las condiciones externas varían. Igualmente, Marcuse añade que a pesar de que la vida se explique a partir de la materia inorgánica, esto no explica que la vida humana, en su

especificidad, se mantenga atada a una hipótesis con carácter geológico⁸. Marcuse se decanta por demostrar que la organización represiva de los instintos (que tiene que ver con la hipótesis de la violencia brutal del padre, el odio y la identificación de los hijos con él, la culpa asociada al parricidio y la restauración de su poder diseminado en varios de sus hijos), es lo que crea la división social del trabajo y el progresivo debilitamiento del Eros. Por lo tanto, ni lo uno ni lo otro son inherentes, sino que dependen de un interés histórico de dominación.

Todavía cabe preguntarse:

¿Pero no hay, en los mismos instintos, fuerzas asociales que necesitan restricción represiva aparte de la escasez o la abundancia del mundo externo? Una vez más, recordamos la declaración de Freud acerca de que la naturaleza de los instintos es «adquirida históricamente». Por tanto, esta naturaleza puede cambiar si las condiciones fundamentales que provocaron que los instintos adquirieran su naturaleza han cambiado. Es verdad que estas condiciones son todavía las mismas en tanto que la lucha por la existencia todavía tiene lugar dentro del marco de la escasez y la dominación (Marcuse, 1985, p. 135).

Empero, las posibilidades de su eliminación pueden identificarse en los logros mismos de la civilización, a pesar de que permanezca el 'principio de actuación' que los hizo viables. Marcuse demuestra que una transformación de la organización represiva de los instintos es posible en la medida en la que se cuenta con los medios para realizar dicha transformación. Hasta ahora, el proceso de la civilización, caracterizado por la represión de los instintos, ha creado las condiciones que haría posible la desaparición de una represión excedente que solo puede interpretarse como un interés de dominación.

Queda, pues, el examen de aquellos impulsos que a juicio de Freud están libres del principio de realidad: la fantasía (imaginación), por ejemplo. Vale

⁸ Esta crítica, implícitamente, ya había sido formulada por Jung (1998 [1912]) al referir que, si bien la vida es producto del carbono, la vida del ser humano no puede explicarse asumiendo que el hombre es carbono. Por tanto, la explicación de la vida no comienza, necesariamente, por la explicación de los elementos básicos de su origen, sino que puede emprenderse desde el análisis de la complejidad alcanzada.

destacar que Marcuse habla aquí de fuerzas, aun cuando Freud ha referido que justamente están libres del principio de realidad porque tienen escasa posibilidad de modificar el principio de realidad. La fantasía puede servir al principio del placer porque no altera la relación de la razón con el principio de realidad.

DESPUÉS DE FREUD: LA FANTASÍA

Freud aclara que las fuerzas ajenas al principio de realidad, esto es, aquellas que responden al principio del placer, están *relegadas* al inconsciente. Este se define como un principio «inmodificable», caracterizado por procesos arcaicos. De manera que, a su criterio, el principio del placer no ofrece una alternativa a la represión, ni en él se puede apoyar la utopía de su disminución. Sin embargo, del principio del placer dimana la fantasía poseedora de gran libertad con respecto al principio de realidad. Freud argumenta que, si bien conservada para la actividad de la consciencia y dependiendo del principio del placer, la fantasía está aislada de los procesos de verificación de la realidad, actuando en los juegos del niño y en el soñar despierto del adulto.

Marcuse va más allá, sostiene que la fantasía participa de una manera decisiva en la estructuración de la vida psicológica, puesto que es capaz de ligar lo más profundo del inconsciente con lo más elevado de la consciencia (el arte), los sueños y la realidad. De algún modo, la fantasía se revela como una importante *reserva* de los arquetipos de lo humano, de la memoria individual y colectiva y de las «imágenes de la libertad convertidas en tabú» (Marcuse, 1985, p. 137). Quizás por ello afirma que es insostenible la dicotomía que Freud establece entre los instintos sexuales y las fantasías (por un lado) y los *instintos del yo* y las actividades de la consciencia (por el otro). Bien capta que dicha dicotomía carece de peso argumentativo, toda vez que el mismo Freud termina por descubrir que no existen los instintos del yo y que, además, la fantasía es decisiva para la consciencia artística (incluyendo la *normal*, es decir, la consciencia del arte que refuerza

el principio de realidad)⁹. Marcuse añade que la afinidad entre fantasía y sexualidad es determinante, en particular porque la primera depende de la segunda para su funcionamiento.

Probablemente, lo que está indicando es que la fantasía extrae sus fuerzas de los impulsos sexuales y, como en el caso del arte, los más grandes logros humanos dependen de dichos impulsos sublimados. La autonomía de la que dispone la fantasía para crear no es algo que Freud descubre. La filosofía y la psicología ya lo han planteado. Sin entablar una discusión, basta señalar que en la filosofía crítica de Kant a la imaginación se le asigna la función de síntesis que reúne lo múltiple en una unidad. Uno de los más importantes aportes de Freud consiste en explicar que la autonomía de la fantasía es posible porque está libre de la subordinación al principio de realidad y, por lo mismo, es con el principio del placer que debe asociarse. Avanzando más allá, es en el estudio del principio del placer que puede hallarse las fuerzas capaces de enfrentar la organización represiva de la sociedad que depende del principio de realidad.

Recapitulando, el principio de realidad produce una escisión determinante para el desarrollo de la mente (*psique*). La parte de esta escisión vinculada a la verificación de la realidad impone unas exigencias definidas por sus cualidades adaptativas. Marcuse (1985) afirma que:

Condicionada así, esta parte de la mente obtiene el monopolio de la interpretación, la manipulación y la capacidad de alterar la realidad —de gobernar la memoria y el olvido, inclusive de definir lo que es la realidad y cómo debe ser usada y transformada. La otra parte del aparato mental permanece libre del control del principio de la realidad— al precio de llegar a ser impotente, inconsecuente, irrealista (p. 138).

La parte correspondiente al principio de realidad se presenta como la *razón*, rectora de la capacidad del juicio, de lo verdadero y de lo racional. La

⁹ Esto lo aclarará mejor en *El hombre unidimensional* (1994 [1964]) al plantear las condiciones de posibilidad que se dan para el arte en la medida que conserve la distancia o la posibilidad de alterar la vida social. Es decir, se permite que el arte, por ejemplo, represente una idea de sociedad emancipada, sobre la base de que esa sociedad no pueda ser realizada. En otras palabras, el arte al servicio de la dominación.

razón parece justificar lo que el principio de realidad establece. La fantasía es libre pero inútil. Es preciso anotar dos cosas. La primera es que *razón* aquí no es equiparable a la facultad racional, sino a la mente sujeta al principio de realidad que incluye las facultades «vegetativas», «sensitivas» y «apetitivas». Reitérese, razonables son todas las elecciones del principio de realidad. Esto es cuestionado por Marcuse y por la Teoría Crítica en general, puesto que la realidad dada es fuente de sufrimiento, mientras que sus logros se han alcanzado mediante la dominación. La segunda cosa por anotar es que Marcuse resalta el término *razón* (en cursiva) y con ello introduce una diferencia decisiva entre una razón que no rechaza las posibilidades que la fantasía ofrece y la propuesta de Freud¹⁰.

El principio de realidad, como ya se dijo, produce una escisión en la mente. Por efecto, el gozne de esta escisión es el yo. Vale aclarar que mente no es igual a cerebro; más bien, es una totalidad compleja de procesos en los que todo el cuerpo está incluido. Por esto, en el *Yo y el ello* de 1923, Freud sostiene que el yo tiene una existencia corporal; si se quiere, es la espesura de múltiples proyecciones psíquicas dando forma e interpelando al cuerpo. Más adelante, en *El malestar en la cultura* afirma que el yo está amenazado por tres fuentes, a saber, el mundo, puesto que este siempre será hostil e inseguro para el hombre. El cuerpo, en la medida en que día a día enseña su decadencia; el cuerpo es el recuerdo que anuncia su finitud. Por último, el Otro, porque el hombre espera hallar la felicidad en él; sin embargo, lo que encuentra es la decepción. En conjunto, estas fuentes exponen la vida corporal en su vulnerabilidad. Por su parte, la fantasía retiene para sí las tendencias de la mente que están presentes antes de la escisión y que, en esta medida, actuarían como protección de la vida. En consecuencia, el yo crea al individuo y la relación entre individuos en su separación, pero la fantasía recuerda: «la unión inmediata entre lo universal y lo particular bajo el dominio del principio del placer» (1985, p. 139).

De manera sumaria, la historia del hombre se caracteriza por la destrucción de la unidad antes referida. El principio de individuación, por lo

¹⁰ Si para Hegel la razón en Kant queda reducida al entendimiento por la imposibilidad de Kant para comprender una síntesis superior que no estuviese atada al esquematismo, para Marcuse la razón en Freud no es otra cosa que la imposibilidad de realizar la idea de una sociedad emancipada, relegando esta idea a una mera utopía.

tanto, tiene como antecedente la represión de los instintos primarios; solo por efecto de esta represión puede verificarse el progreso de este principio. Esto significa que la individuación, como un logro civilizatorio, tiene el costo del conflicto interno del individuo trasladado a las relaciones con sus semejantes. Freud reconoce que la fantasía visualiza la reconciliación del hombre con la totalidad de la vida. Esta es, al tiempo, la realización de la libertad y de la felicidad. No obstante, esa reconciliación permanece en la esfera de la utopía. Incluso, en *El porvenir de una ilusión* (1992) desafía el proyecto moderno de formar lo humano a través de la educación, al referir que esta no puede renunciar al principio de realidad y, por lo mismo, no puede albergar esperanzas de dar lugar al principio del placer dentro de sus tentativas de educar. Freud sostiene que la educación no puede abandonar la tarea de adaptar al orden establecido, aunque esto conlleve el riesgo de la neurosis. Sin embargo, la fantasía insiste en realizarse y en mostrar que detrás de la ilusión yace el conocimiento de algo que no ha podido ser.

Marcuse abre otro rumbo para el problema indagado y para enfrentar la dicotomía planteada por Freud. Como lo entiende, la verdad de la fantasía se constata en la creación de otros universos de percepción y de comprensión: «un universo subjetivo y al mismo tiempo objetivo» (Marcuse, 1985, p. 140), como ocurre en el arte. Al plantearse la cuestión del conocimiento detrás de la fantasía o, en palabras de Marcuse, de la función cognoscitiva de la fantasía, se convierte a la estética en «ciencia de la belleza». Plegada a la forma estética se encuentra reprimida toda armonía entre la sensualidad y la razón. La función cognoscitiva de la fantasía revela la protesta contra la vida reducida al principio de realidad. Principio que instituye la dominación como posibilidad única para la vida civilizada. Esta función es una crítica del 'principio de actuación' del hombre en sociedad. Tal vez sea lícito plantear que, justamente porque la fantasía no está reducida a este principio, el arte puede mostrar las promesas hundidas o no realizadas, no por una imposibilidad constitutiva sino por el ejercicio de la dominación. Por esto Marcuse dirá que:

El arte es quizá el más visible <<retorno de lo reprimido>>, no sólo en el nivel individual sino también en el genérico-histórico. La imaginación artística da forma a la <<memoria inconsciente>> de la liberación que fracasó, de la promesa que fue traicionada (Marcuse, 1985, p. 140).

La fantasía insufla en la memoria las fuerzas necesarias para actualizar el recuerdo de las promesas de libertad y felicidad no realizadas.

No obstante, el mismo Marcuse se apoya en Adorno para señalar que bajo la esfera del 'principio de actuación', el arte representa al hombre como libre en un mundo carente de libertad. Es decir, muestra una imagen utópica, ajena a cualquier reconciliación, en tanto se persiste en la organización represiva de la sociedad. El arte, como puro fenómeno estético, es decir, como mera expresión de la forma bella, es la negación de su actividad crítica. Las cualidades de la forma asociadas con la catarsis, se relacionan con que:

(...) la proposición de Aristóteles sobre el efecto catártico del arte epitomiza su doble función: oponer y reconciliar al mismo tiempo; atacar y aceptar, recordar la represión y reprimir otra vez: <<purificar>> (...) La gente puede elevarse a sí misma con los clásicos; leen y ven y oyen rebelarse, triunfar, ceder o perecer a sus propios arquetipos. Y puesto que todo es representado dentro de una forma estética pueden gozar con ello –y olvidarlo (Marcuse, 1985, p. 141).

Por paradójico que resulte, la verdad de la fantasía en el arte resulta falsa, puesto que al representar las posibilidades de libertad y de felicidad, solo como posibilidades estéticas, las niega afirmando el 'principio de actuación' al que sirve. Es decir, si el arte solo actúa como catarsis, esto es, como oportunidad para la vivencia de gozo y sufrimiento frente a la representación de un mundo en el que prima una humanidad reconciliada consigo misma, entonces el arte es cómplice de la dominación. Abre el espacio para vivenciar de manera vicaria otras posibilidades, pero vuelve y lo cierra haciendo más eficiente la dominación que se interrumpe temporalmente en el arte mismo.

La argumentación que propone Marcuse retorna hacia la fantasía ya no en el arte, sino en el sueño, en el soñar despierto y en el juego. Aquí, la exigencia de la fantasía destruye el principio de individuación tal cual se ha formado, puesto que el hombre se entrega a una unidad más compleja. En el mismo contexto en el que Marcuse pone el sueño, el soñar despierto y el juego, está la sexualidad. Inmediatamente señala la cancelación del principio de individuación, afirma que es allí donde comienza el origen

de las relaciones entre la fantasía y el Eros. En la sexualidad el ser viviente se relaciona más con la especie que con su determinación como individuo agobiado por el principio de realidad. Por lo cual: «En tanto la sexualidad es organizada y controlada por el principio de realidad, la fantasía se afirma a sí misma principalmente contra la sexualidad normal» (Marcuse, 1985, p. 142)¹¹.

Palmier (1969) destaca que la organización de la sexualidad en el capitalismo expresa las características del 'principio de actuación'. Entre ellas, como se ha insistido, la represión. Se objetará que en el presente la sexualidad se define de muchas maneras, pero no como represiva. No obstante, hay que advertir el escándalo histórico que se fomenta en contra de lo que rechaza la *moralidad* de mercado. Nótese, por ejemplo, no hay contradicción en exhibir como objetos de consumo los cuerpos de hombres y mujeres y criminalizar el sexo anónimo en lugares públicos. Tampoco la hay en desregular el acceso a la pornografía y convertir en acosador al artífice de un piropo de mal gusto. Del mismo modo, no hay conflicto en prohibir la discusión académica en torno a *Lolita* de Bladimir Navokov y promover la lectura de la trilogía *Cincuenta sombras de Grey* de E. L. James. Si hasta aquí no es suficiente, se erotiza la infancia a través de la moda y la industria cultural, al tiempo que se encienden alarmas contra el abuso sexual. De hecho, resulta mucho más vergonzoso la conversión del abuso (real o imaginario) en un tema de entretenimiento informativo (al lado de la sección de farándula y deportes), en los periódicos, los noticieros y los programas de variedades; a esto vergonzoso se nombra «toma de conciencia». Sin necesidad de excavar demasiado, la sexualidad se homogeniza, mientras el Eros es desterrado.

En otras palabras, el capitalismo avanzado se adueña de la sexualidad; la enajena para convertirla en mercancía dentro de una lógica de consumo

¹¹ Este punto tiene especiales consecuencias porque se deduce que, hasta ahora y por lo menos en Occidente, el 'principio de actuación' que regula represivamente la vida sexual no está exento de toda crítica que cuestione sus excesos. Esto es, el conjunto de regulaciones que rigen la vida sexual (Iglesia, Estado, derecho, educación, medicina, mercado, consumo y familia) son excesivas. En este sentido, como expondrá Marcuse en los trabajos cercanos al final de su vida, el argumento freudiano, que recurre permanentemente a la idea de necesidad, no permite explicar plenamente la represión en la sociedad actual (Vicente Hernando, 2010). Máxime que, como afirma Rousseau (2013), a propósito de su época, no resulta fácil declarar, sin polémica, en qué consiste la necesidad humana.

normalizado. La sexualidad no es aquello que permite relaciones creadoras entre los cuerpos, sino una mercancía para un consumo neurótico a través del cual los cuerpos son dominados. Los individuos imaginan que eligen libremente su sexualidad, cuando lo cierto es que la sexualidad que consumen se elige para ellos. Mucho se engañan aquellos que imaginan mayor libertad sexual y erótica solo porque el mercado muestra siempre disponible la sexualidad, es decir, como mercancía regulada por las leyes económicas y del derecho. Resulta evidente que no es Dios, el padre o los varones los que ejercen la dominación, como invoca cierto activismo pueril e interesado, sino el capitalismo a través del mercado, el consumo, el derecho, las instituciones sociales y demás dispositivos.

Marcuse y Palmier afirman que, en respuesta, al rechazar la utilidad reproductiva que le asigna el 'principio de actuación', la perversión es la rebelión de los instintos en contra de la dominación. Muestra el carácter violento de la represión excesiva e injustificada de los cuerpos. Sin embargo, esto solo tiene sentido si se alcanza a discernir entre la *perversión* enajenada que ofrece el mercado para su consumo y la perversión como esfuerzo por realizar una vida erótica creadora. En otras palabras, la sexualidad, al menos la no enajenada, estaría más cerca a la unidad originaria que a las determinaciones impuestas por una organización represiva de la sociedad. Así como no se puede establecer por adelantado el contenido de una nueva realidad liberada del 'principio de actuación' dominante, tampoco es posible prescribir, sin más, qué tipo de sexualidad estaría libre de dominación o qué tipo de prácticas eróticas son emancipadoras. Lo que sí resulta claro es que la fantasía aspira a que la vida sexual y erótica descanse: «en la realización sin represión» (Marcuse, 1985, p. 142).

Todo lo anterior Freud puede reconocerlo. Sin embargo, para él es claro que la imagen presentada es la de una pérdida inevitable¹². La imagen de una gratificación no represiva pertenece al pasado *subhistórico*; como mera fantasía, debe permanecer en el inconsciente. De manera singular, Freud expone un cierto 'estado de naturaleza ideal' (aunque inaccesible), convirtiendo la civilización en la *naturaleza* humana. A su entender, la liberación de la represión no pertenece a la vida del hombre; si acaso,

¹² Para ampliar este aspecto, se sugiere el trabajo de Carlos Rivas (2000) Freud: ¿defendiendo la represión?

algo así pertenece a estados arcaicos del organismo. Por su parte, Marcuse plantea que la fantasía no *mira* solamente hacia el pasado. Su verdadero valor se relaciona con lo no realizado y con el futuro, no en la forma de una utopía permanentemente desplazada, sino como posibilidad de liberar las condiciones para realizar una verdadera reconciliación de la humanidad consigo misma. Esta orientación de la fantasía hacia lo no realizado y hacia el futuro, fue captada por los surrealistas. Para estos, los descubrimientos de Freud tienen un contenido revolucionario. Con el estudio y el análisis de la fantasía, Freud muestra un mundo diferente al de la realidad dada. Todavía falta que la fantasía «reclame sus derechos» y que el sueño penetre la realidad. Si las proposiciones de la fantasía artística aparecen como falsas para la organización represiva de la realidad, esto precisamente hace parte de la esencia de su verdad. Para nombrar esta inversión, Marcuse se sirve de la idea surrealista del *Gran rechazo*. Entiéndase por esto la oposición a la represión excedente y la lucha por vivir libre de angustia (Benjamin, 2010b, afirma que la felicidad es percibirse sin horror). De manera sumaria, el Gran rechazo es la crítica de lo que llegado a ser la razón al degradarse a *mero* principio de realidad. Incluye la apertura hacia una vida erótica y sexual opuesta a la que ofrece la sociedad capitalista¹³. Nuevamente, el argumento se acerca a Benjamin. Para este, quien se entrega al *bienestar* del capitalismo, jamás podrá disfrutar de una vida erótica y sexual en libertad (Benjamin, 1996 y 2015).

En síntesis, el psicoanálisis permite a Marcuse desentrañar, al menos, dos cosas. La primera, tiene que ver con la base de la represión en la sociedad capitalista. La segunda, plantear la posibilidad, cuando no la urgencia, de una civilización no represiva en la cual el hombre pueda desarrollar sus capacidades vitales (Pachón Soto, 2016). En Marcuse se advierte una importante oposición entre el pesimismo freudiano y el optimismo revolucionario marxista (Robert, 2006).

¹³ Para una ampliación sobre este tema, se sugiere el trabajo de Antonio Bentivegna (2009)

APUNTE FINAL

Lo que se viene argumentado prepara el terreno para sostener que la negación de las posibilidades de una sociedad no represiva, o de una sociedad constituida por un 'principio de actuación' diferente, es la esencia ideológica del principio de realidad dominante. Es decir, negar las posibilidades de la reconciliación de la humanidad consigo misma, es el ejercicio ideológico de un principio de realidad represivo. Como lo entiende Marcuse, reflexionar críticamente las posibilidades de un 'principio de actuación' diferente no puede interpretarse como contrario a la civilización, sino como la prefiguración de una civilización madura y racionalmente consciente. Hasta ahora, Freud ubica dos puntos de partida para la historia de la humanidad. El primero surge por el cambio explosivo en el medio: el desprendimiento de la vida orgánica de la materia inorgánica. El segundo ocurre al principio de la civilización o, de cierta manera, es el origen de la civilización misma: la horda primitiva y el parricidio. El tercer punto de partida, todavía no realizado, Marcuse lo caracteriza como el trabajo no del hombre como animal histórico, sino del «sujeto consciente, racional, que ha dominado y se ha apropiado el mundo objetivo como campo de su realización» (Marcuse, 1985, p. 146).

Supóngase que, pese a los progresos, las sociedades occidentales no disponen de los recursos suficientes para que todos puedan satisfacer sus necesidades. Mucho menos si a esa satisfacción se le agrega el resquebrajamiento o la transformación del 'principio de actuación' que hasta ahora ordena la vida humana a través de la represión excedente de los instintos. La escasez es constante y la orientación de los instintos, sugiere Freud, no se modifica, por lo tanto, es permanente el antagonismo entre ellos. Ahora bien, Marcuse se esfuerza por demostrar que no es comprensible el recurso a una base instintiva que no está por fuera de la estructura histórica, pero que no puede modificarse por el elemento histórico presente en su definición. Del mismo modo, Marcuse señala que, en efecto, la hipótesis de la escasez podría considerarse, pero el verdadero problema radica, principalmente, en aquello de lo cual las sociedades occidentales hacen depender la satisfacción de las necesidades. Para Marcuse es claro que en una sociedad en la que los hombres se han apropiado del campo objetivo para una realización, conscientemente, humana:

(...) muchos tendrían que dejar las comodidades artificiales (...) la estructura internacional prevaleciente en la sociedad industrial parece condenar tal idea al ridículo. Pero esto no invalida la verdad teórica de la afirmación sobre que el principio de actuación ha llegado a ser inútil. La reconciliación entre el principio del placer y el de la realidad no depende de la existencia de abundancia para todos. La única pregunta pertinente es si puede visualizarse razonablemente un nivel de civilización en el que las necesidades humanas sean satisfechas de tal manera y a tal grado que la represión sobrante pueda ser eliminada (Marcuse, 1985, p. 146-147).

La hipótesis de una civilización en la que la represión, al menos la excedente, ha desaparecido como principio ordenador, puede imaginarse situada en dos polos. El primero sería una sociedad en la que no se realiza un reparto represivo y desigual de la escasez (Marcuse infiere que esto podría identificarse en la ficticia sociedad primitiva matriarcal). El segundo podría ser un estado de realización más maduro como el que es posible, debido a sus avances científicos y técnicos, en la sociedad industrial desarrollada. Obviamente, el destino de los instintos tendría que ser diferente en un polo u otro, pero tendrían en común la reducción de la represión. Uno de aspectos más importantes que supondría el desarrollo de una civilización no represiva está situado en la reducción del tiempo del trabajo. Este propósito sigue a Marx en la medida en la que se plantea que el trabajo no puede ser el elemento que mina las posibilidades de desarrollar las capacidades vitales del hombre. Para Marcuse, esto implica la reducción de lo que se conoce como *nivel alto de vida* en los países industrializados. Esta reducción no afectaría una verdadera idea de civilización porque no es la libertad lo sacrificado. Aunque es evidente que para perseverar en la dominación se promueve un alto nivel de vida que consiste, entre otras cosas, en el consumo ilimitado de artefactos mecánicos, eléctricos y electrónicos. Como bien se desbroza, el criterio para establecer el nivel de vida tiene que gravitar en otro eje. En este caso, el criterio reposa en la posibilidad de que toda la humanidad pueda satisfacer sus necesidades básicas, incluyendo entre ellas la alimentación, el vestido, el ocio y la vida social y sexual: «(...) Con la liberación de la culpa y el temor» (Marcuse, 1985, p. 148).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barba Marín, L. (2002). *Pedagogía y relación educativa*. México: Universidad Nacional de México.
- Benjamin, W. (1996). *Dos ensayos sobre Goethe*. Barcelona: Gedisa.
- Benjamin, W. (2010a). *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*. Bogotá: Desde Abajo.
- Benjamin, W. (2010b). Calle de dirección única. En *Obras, Libro IV, (1)*, 21-89.
- Benjamin, W. (2015). *Sobre el amor y temas afines. Un problema europeo. Fragmentos y esquemas*. Argentina: Gorla.
- Benjamin, W. (2016). *Libro de los pasajes*. Madrid: Akal.
- Bentivegna, A. (2009). Herbert Marcuse y la agonía de Eros. *Bajo palabra. Revista de filosofía*, II Época, (4) 57-68.
- Chul Han, B. (2014). *La agonía de Eros*. Barcelona: Herder.
- Fanon, F. (2016). *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid: Akal.
- Freud, S. (1992). El porvenir de una ilusión. En *Obras completas. (21)*, 1-55.
- Freud, S. (2006). El yo y el ello. En *Obras completas. (19)*, 1-66.
- Freud, S. (2011). *El malestar en la cultura*. Madrid: Alianza.
- Hegel, G. W. F. (2005). *Enciclopedia de las ciencias filosóficas en compendio*. Madrid: Alianza.
- Hincapié-García, A. (2016). Formación y praxis pedagógica revolucionaria: los escritos de juventud de Marx y Benjamin. *Andamios. Revista de Investigación Social*, 13(32), 257-279.
- Hincapié-García, A., y Escobar-García, B. (2019). La felicidad o el fin olvidado de la política moderna. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, (79), 1-17.

- Jung, C. G. (1998). *Símbolos de transformación*. Barcelona: Paidós.
- Kalik, M. (2013). Marcuse's Critique of Freud's Theory of Civilization and Society. En Vladimir Marascu-Klein (edit.). *Advances in fiscal, political and law science*, 237-242.
- Marcuse, H. (1985). *Eros y civilización*. Barcelona: Planeta.
- Marcuse, H. (1994). *El hombre unidimensional*. Ariel: Madrid.
- Marcuse, H. (2003). *Razón y revolución. Hegel y el surgimiento de la teoría social*. Madrid: Alianza.
- Marcuse, H. (2010a). *Contribuciones a una fenomenología del materialismo histórico (1928) y Sobre filosofía concreta (1929)*. Madrid: Plaza y Valdés.
- Marcuse, H. (2010b). Filosofía y teoría crítica. En *La tolerancia represiva y otros ensayos*, 109-132.
- Marcuse, H. (2011). *El carácter afirmativo de la cultura*. Buenos Aires: El Cuenco de Plata.
- Marx, C., y Engels, F. (1976). *Obras escogidas*. Moscú: Progreso.
- Pachón Soto, D. (2016). *Crítica, psicoanálisis y emancipación. El pensamiento político de Herbert Marcuse*. Bogotá: USTA.
- Palmier, J. M. (1969). *En torno a Marcuse*. Madrid: Guadiana de Publicaciones.
- Pérez Cortés, S. (2013). Marx y la crítica de la razón en la modernidad. *Andamios, Revista de Investigación Social*, 10(21), 233-255.
- Piñeres-Sus, J. (2017). *Lo humano como ideal regulativo. Imaginación antropológica: cultura, formación y antropología negativa*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Reynoso, C. (2002). Presentación. En Clifford Geertz (aut), *El surgimiento de la antropología posmoderna*, 11-60.
- Rivas, C. (2000). Freud: ¿defendiendo la represión? *Suplemento cultural de últimas noticias*, (1659), 1-12.

- Robert, J. (2006). Herbert Marcuse: Sexualidad y psicoanálisis. *Revista de Filosofía Universidad de Costa Rica*, XLIV (111-112), 153-163.
- Romero Cuevas, J. (2010). Herbert Marcuse y los orígenes de la teoría crítica. Una aproximación. En Herbert Marcuse (aut.), *Contribuciones a una fenomenología del materialismo histórico (1928) y Sobre filosofía concreta (1929)*, 7-70.
- Romero Cuevas, J. (2015). La crítica del marxismo en el primer H. Marcuse. *Dialéctica libertadora*, (7), 92-104.
- Romero Cuevas, J. (2011). Prólogo. Razón y revolución. Los fundamentos de la teoría crítica. En Romina Conti (comp.), *Teoría social y praxis emancipatoria. Lecturas críticas sobre Herbert Marcuse a 70 años de Razón y revolución*, 15-23.
- Ross, K. (2008). *Mayo del 68 y sus vidas posteriores*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- Rousseau, J-J. (2013). *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Taberner, J., y Rojas, C. (1985). *Marcuse, Fromm, Reich: el freudomarxismo*. Bogotá: Cincel.
- Taub, E. (2010). *Crujido (la destrucción del lenguaje)*. Buenos Aires: Dock.
- Vicente Hernando, C. (2010). Marcuse entre dos siglos. En Herbert Marcuse (aut.), *Tolerancia represiva y otros ensayos*. Madrid: Catarata.
- Villegas-Betancourth, J. (2017). H. Marcuse: cultura y represión, una renuncia a la felicidad. *Cuestiones de Filosofía*, 3(20), 56-76.
- Wiggershaus, R. (2011). *La escuela de Fráncfort*. México: Universidad Autónoma Metropolitana – Fondo de Cultura Económica.

CLAVES DE LA RELACIÓN FAMILIAR:

DIFERENCIA, DESIGUALDAD, DISCRIMINACIÓN
Y DON INCONDICIONAL

KEYS OF THE FAMILY RELATIONSHIP:

DIFFERENCE, INEQUALITY, DISCRIMINATION
AND UNCONDITIONAL GIFT

JAVIER ROS CODOÑER¹

Recibido 11 de Diciembre 2017

Aprobado 22 de Agosto 2018

RESUMEN

Frente a los crecientes fenómenos de pluralización familiar, el objeto del presente artículo es abordar el estudio de la familia desde los cuatro elementos clave que la caracterizan frente a cualquier otra realidad social que se dé en el ámbito de la intimidad: el don, la diferencia, la desigualdad y la discriminación. Más allá de las propuestas de la sociología sistémica o la sociología de la acción en el análisis familiar, en primer lugar, se desarrollará el concepto de relación social con el fin de crear las bases necesarias para entender la familia como tal. El paradigma relacional de Pierpaolo Donati consigue profundizar en el fenómeno familiar dotando a la sociología de la familia de un marco interpretativo adecuado a la realidad. De este modo, y, en segundo lugar, se llevará a cabo la exposición y descripción de la diferencia, la desigualdad

¹ Doctor en Sociología, profesor agregado en la Universidad Católica de Valencia "San Vicente Mártir". (España). Correo electrónico: javier.ros@ucv.es

y la discriminación partiendo del don incondicional, como los rasgos distintivos y esenciales de la familia. Para ello se hará un recorrido por el concepto del don incondicional como distinción-guía de la relación familia, así como por algunas de las claves de la relación matrimonial (diferencia), de las relaciones intergeneracionales (desigualdad) y de la diada intimidad/publicidad de la familia (discriminación). Finalmente, se concluirá que el análisis relacional de la familia es capaz de abordarla de un modo certero, haciendo justicia a su especificidad e importancia en el contexto de las múltiples relaciones sociales existentes en la esfera de la intimidad.

PALABRAS CLAVE:

Familia, sociología relacional, matrimonio, don, generatividad

ABSTRACT

Faced with the growing phenomena of family pluralization, the purpose of this article is to address the study of the family from the four key elements that characterize it against any other social reality that occurs in the area of privacy: the gift, the difference, inequality and discrimination. Beyond the proposals of systemic sociology or the sociology of action in family analysis, in the first place the concept of social relation will be developed in order to create the necessary bases to understand the family as relation. The relational paradigm of Pierpaolo Donati manages to deepen the family phenomenon giving the sociology of the family an interpretive framework adapted to reality. In this way, and secondly, the exposition and description of the difference, the inequality, the discrimination based on the unconditional gift, will be carried out as the distinctive and essential features of the family. To do this, we will go through the concept of the unconditional gift as a guiding distinction of the family relationship as well as some of the keys to the marriage

relationship (difference), intergenerational relationships (inequality), intimacy / publicity the family (discrimination). Finally, it will be concluded that the relational analysis of the family is able to approach the family in an accurate way, doing justice to its specificity and importance in the context of the multiple social relations existing in the sphere of intimacy.

KEY WORDS:

family, relational sociology, marriage, gift, generativity

INTRODUCCIÓN.

LA RELACIÓN SOCIAL

El ser humano es social y familiar por su propia constitución. La persona viene al mundo como encarnación del encuentro unitivo y procreativo de un hombre y una mujer, sus padres, lo que se observa claramente en la configuración biológica del individuo y en su carga genética. Igualmente, la construcción de la identidad personal se lleva a cabo mediante la interacción continua con el medio, especialmente el familiar, a través, por ejemplo, del fenómeno del apego. La socialización, la incorporación de conocimientos y la expresión de sentimientos se van edificando en la persona mediante del encuentro constante con los demás. Todo el existir de la persona se halla en una trama relacional con los otros, en la cual juega un papel originario y primordial el entorno familiar.

Partiendo de estos presupuestos y con el fin de llevar a cabo el análisis de las claves de la relación familiar, se ha utilizado principalmente la metodología cualitativa del análisis documental de fuentes. De este modo, se han accedido, principalmente, a fuentes primarias con el fin de detectar, seleccionar y analizar la información relevante para el objetivo fijado y, dada la magnitud de la obra del autor considerado, se ha llevado a cabo una revisión selectiva, tanto de libros como de artículos científicos (Hernández Sampieri, 2006, pp. 64-65).

Tras abordar en la presente introducción la relación social desde el paradigma relacional de Pierpaolo Donati², destacando las tres dimensiones esenciales de la misma y haciendo hincapié en los bienes relacionales, el análisis relacional de la familia se centrará en el don como elemento constitutivo y originario de la misma. Tomando este punto de partida, el del don, se llevará a cabo el estudio de la relación familiar a través de sus tres notas características: la diferencia, la desigualdad y la discriminación.

Por tanto, ¿qué es una relación social?, ¿por qué es necesario observar y tratar a la familia como tal? No es fácil definir o describir la relación social, al tratarse de una institución no perceptible de modo inmediato, pero existe y su comprensión facilita el desarrollo de una verdadera sociedad, de "lo humano" (Ros, 2017). El concepto de relación social aparece en la sociología desde sus orígenes a principios del siglo XIX, pero su análisis y aplicación no se llevó a cabo hasta la obra del sociólogo italiano Pierpaolo Donati, a partir de los años 80 del siglo pasado.

Mientras que los diversos paradigmas sociológicos proporcionan explicaciones con origen en la combinación de los factores individuales y estructurales, haciendo prevalecer unos u otros, la sociología relacional muestra que los hechos sociales tienen su específica cualidad en su condición de relacional, por tanto, trasciende a los individuos y a las estructuras en cuanto que detecta los fenómenos emergentes³: la familia no es simplemente la suma de un hombre y una mujer sino que es un efecto emergente, una realidad nueva, a partir de ellos en determinadas condiciones, es decir la concreta relación. Por tanto, la relación social es el elemento básico de análisis social; y no lo son, por tanto, ni la acción individual aislada, ni la estructura social.

La relación social es una realidad *sui generis* (Durkheim, 2006, p. 159) que se genera a partir de dos sujetos sociales interconectados en un

² Pierpaolo Donati es profesor de la Universidad de Bolonia en la facultad de Ciencias Políticas, catedrático de Sociología de la familia.

³ El concepto de realidad emergente fue utilizado por primera vez en 1875 por G.H. Lewes para criticar la teoría de la causalidad en Hume. Lewes distingue dos tipos de efectos: por un lado, el resultado, con las características de ser aditivo, predecible y descomponible, y por otro, el emergente, que no es aditivo, que no es predecible por el conocimiento de sus componentes y que no se puede descomponer (cfr.: Lewes, 1875).

ambiente social concreto, marcada por una distinción-guía propia, es decir la especificidad que hace que una relación sea de un tipo y no de otro (García Ruiz, 2006). Si bien en todas las relaciones se dan los elementos generales, cada una de ellas posee especificidades que las llevan a ser y a relacionarse con el resto de las realidades sociales de un modo concreto. La relación no es una proyección de los individuos, mero subjetivismo o emotivismo; tampoco es una entidad colectiva independiente, una estructura o una cultura, que ejerza su influencia o coacción sobre una serie de sujetos pasivos.

La relación social posee tres dimensiones irrenunciables y que la definen como tal (Donati, 1993; 1998): la dimensión referencial, la dimensión estructural y la dimensión generativa.

En la *dimensión referencial* (García Ruiz, 2006, pp. 16-18) de la relación se producen conexiones y encuentros entre diversas realidades sociales dentro de un marco de significados más o menos compartidos. Si bien en esta dimensión se encuadran todos los elementos subjetivos, proyectivos, emocionales... de la relación, lo hacen dentro de una cultura común de modo que pueda darse una comunicación real y significativa. En el caso de la relación matrimonial, esta dimensión se patentiza en el ámbito de los sentimientos mutuos, de los proyectos compartidos, de los planteamientos vitales... Se trata de todo aquello propio de la relación matrimonial entre un hombre y una mujer que en cada matrimonio puede darse de otro modo.

En su *dimensión estructural* (Donati, 1998, pp. 17-20), la relación supone un vínculo entre sujetos sociales o individuos. En este sentido se entiende la relación como conexión, atadura, condicionamiento recíproco. La relación es una estructura formalizada social y culturalmente que genera una serie de derechos y responsabilidades entre las partes de modo que en el momento en que se activa dicha relación esta se constituye como límite, pero al tiempo como recurso. Se trata de una libertad estructuralmente condicionada, es decir, limitada y potenciada. Siguiendo con el ejemplo del matrimonio, lo estructural se corresponde con los elementos más contractuales del mismo: los derechos y deberes entre los cónyuges.

En la cultura actual hay una fuerte tendencia, impulsada por el individualismo, a concebir el vínculo únicamente como obstáculo, con lo que se pierde la riqueza de esta doble dimensión (Ros, 2009, pp. 110-111).

Es cada vez más difícil concebir socialmente que la libertad humana está siempre situada y que los vínculos no solamente reducen la capacidad de “movimiento” del individuo, sino que fundamentalmente la amplían a todos los niveles. Junto con esto, se está debilitando la relacionalidad social a causa de procesos de huida del vínculo y de reducción de las relaciones a simple comunicación de subjetividades, lo que se sufre tanto en el matrimonio como en la familia.

La *dimensión generativa* es el efecto emergente de la acción recíproca entre los sujetos sociales (Donati, 2006, pp. 49-50). Toda relación social crea siempre nuevas realidades que están más allá de la suma de sus partes (Terenzi, 2005). En el caso del matrimonio se concreta en el hijo o en la familia. La realidad generada va más allá de las propiedades de los polos de la relación (padre-madre; padre-hijo), de los actores sociales de la acción, o de los efectos de estructuras colectivas o mecanismos que actúen al margen del individuo.

Por lo que respecta a las dos primeras dimensiones, *referencial* y *estructural*, no siempre se dan con igual peso en todas las relaciones sociales. Hay relaciones donde prima lo *referencial*, como puede ser en la amistad o en el noviazgo, y hay relaciones donde lo *estructural* o vinculante posee mayor peso, como por ejemplo en la relación de ciudadanía (ciudadano-Estado) o en las relaciones mercantiles de cualquier tipo. En cuanto a la *dimensión emergente* o generativa de toda relación social, esta se concreta en los llamados *bienes relacionales* (Nussbaum, 1986), es decir, aquellos bienes y servicios hechos de relaciones sociales que son producidos y disfrutados principalmente por los participantes, siendo capaces de satisfacer necesidades humanas primarias y secundarias de tipo relacional. En la relación familiar esto se puede apreciar claramente, por ejemplo, al observar el entorno de seguridad afectiva-emocional que proveen los padres a los hijos, y que les permite su adecuada socialización y maduración personal, así como las experiencias de gratuidad y donación que es posible vivir solamente en el seno de la familia, o el disfrute compartido de bienes económicos entre los parientes, o la atención y cuidado hacia el enfermo y el discapacitado...

A partir de esta dimensión, la generación de bienes relacionales se hace evidente en toda relación que pasa por un recorrido temporal

(Donati, 2006, p. 282-355). Este efecto emergente influye decisivamente sobre los sujetos y sobre la propia relación, de modo que se producen reconfiguraciones relacionales, incluso transformaciones sustanciales en la relación. Por ejemplo, la relación de noviazgo se va transformando poco a poco, consolidándose y al mismo tiempo modificando a los propios novios, del tal modo que puede desembocar en una nueva relación, en el matrimonio. Toda relación social necesita de la constante activación para desarrollarse, e incluso transformarse; si no es así, la relación puede llegar a desaparecer.

Junto a las tres dimensiones fundamentales de toda relación social entre sujetos sociales no individuales, es necesario apuntar la necesidad de contar con un instrumento de trabajo que permita acceder de algún modo al análisis de la relación social. Este elemento es el esquema AGIL⁴ relacional (Terenzi, 2005, p. 48), tal y como lo denomina Donati. Cualquier relación social parte desde unos valores (L) con el objetivo de llegar a una meta (G), para ello desarrolla unas normas concretas (I) y se dota de unos medios adecuados (A). De este modo, la relación social se puede entender como un conjunto ordenado de cuatro subsistemas sociales que actúan a la vez: (A) adaptación-medios/lo económico, (G) fines/lo político, (I) integración-normas/lo societario y (L) latencia-valores/lo fiduciario.

Donati hace coincidir en AGIL las dos dimensiones mencionadas, la *referencial* y la *estructural* en dos ejes o parejas de dicha estructura, con lo que integra ambas dimensiones. La relación social es referencia porque posee unos significados concretos (L) a los que se ligan unos fines buscados (G) y es vínculo, por lo que posee una normatividad propia (I) en concomitancia con los medios necesarios (A).

Estos cuatro elementos que caracterizan toda relación social, que no son exhaustivos, son imprescindibles para poder “entrar” en la realidad social, para analizarla e intervenir sobre ella. Precisamente, es muy

⁴ AGIL son las iniciales de los términos en inglés: adaptation, goal attainment, integration, latency. Este esquema de análisis fue propuesto por el sociólogo norteamericano Parsons para explicar la acción social. Pierpaolo Donati lo ha reformulado introduciendo la relacionalidad constante entre los cuatro elementos y dando primacía a la esfera de la latencia (valores) que es lo propiamente humano: lo humano es lo valorativo no lo instintivo (cfr.: Parsons, 1968; García Ruiz, 2001).

importante percibir que los problemas sociales son fundamentalmente problemas relacionales, de tal modo que la intervención en las realidades problemáticas, incluso patológicas, debe articularse a través de las relaciones, intentando mejorar las condiciones existentes (Donati, 2006, pp. 227-228).

LA FAMILIA COMO RELACIÓN SOCIAL, EL DON INCONDICIONAL

Tomando como partida la propuesta de la sociología relacional, entendemos junto con Donati (2003) que:

Se deben abandonar analogías en la aproximación a la familia para asumir un punto de vista genético-relacional, en el que la familia sea vista como una modalidad diferente con la que se configuran acciones recíprocas que implican subjetividad y conexiones estructurales entre sujetos, es decir, entender la familia como relación social (p. 21).

De aquí la necesidad de abandonar los marcos conceptuales sistémicos y los individualistas, para entrar de lleno en la teoría relacional.

El primer paso para un planteamiento no reduccionista de la familia (Donati, 2003, pp. 101-102) es la asunción de esta como *relación social plena*. Con ello quiere decir que no puede ser entendida fuera de un contexto sistémico amplio ni dejando de lado las variables psicológicas o biológicas de sus miembros. La familia continúa siendo para el individuo y la sociedad un vínculo simbólico que excede la naturaleza y que crea un orden sociocultural, donde los individuos hallan su identidad y posición en el espacio y el tiempo sociales, especialmente en lo referido al género y la edad. Por esto, es un fenómeno que engloba todas las dimensiones de la vida y es nexa clave de la existencia individual y colectiva. De hecho, aquí radica una de las principales dificultades a la hora de obtener una definición de familia, en su carácter suprafuncional o total (Donati, 2003, pp. 228-229).

Lo peculiar y específico de la familia en la sociedad es la de ser referencia, simbólica e intencional, que opera vínculos de solidaridad entre los géneros y las generaciones (Donati, 2003, p. 22). Por tanto, la familia es una relación

que conecta dos ejes fundamentales: por un lado, la relación varón-mujer; y por otro, ambos padres con los hijos, reflejo de la trascendencia de las individualidades que se hallan en su origen y garantía de pervivencia del grupo humano. Por tanto, «la distinción guía de la familia es el ser-deber ser relación de plena reciprocidad entre sexos y generaciones, lo que es su razón de ser social» (Donati, 2008, p. 20).

Llevada a cabo esta aproximación a la especificidad social de la relación familiar es necesario aplicar el esquema AGIL relacional con el objeto de evidenciar las cuatro dimensiones básicas de la familia (Donati, 2003, pp. 23-24). La familia se forma a través de varón y mujer, que se donan recíprocamente, reactivando este don⁵ a través de su sexualidad. Es decir, que el código simbólico propio de la relación familiar es el del amor, entendido como sexualidad (A), generación (G), reciprocidad (I) y don (L). De modo que el don se constituye en el medio generalizado de intercambio entre familia y sociedad. Es lo que Donati denomina el genoma familiar (cfr.: Donati, 2014).

Es precisamente en este punto donde es imprescindible hacer hincapié en el don incondicional como distinción-guía de la realidad familiar y, por tanto, generador de la especificidad familiar respecto de cualquier otra realidad social. Igualmente, el don se halla en el origen de la constitución de la propia relación familiar de modo que él constituye la forma concreta del resto de características de dicha relación. A saber: la diferencia, la desigualdad y la discriminación. Estos tres elementos se hallan indudablemente en gran cantidad de relaciones sociales sin embargo en la relación familiar y contruidos desde el don incondicional son los que, junto a él, nos permiten reconocer esta concreta relación frente a cualquier otro tipo de relación de intimidad que actualmente diversas sociedades reconocen como familia y sin embargo no lo son.

La familia es donde se ponen en contacto los sexos y las generaciones en un ambiente de estabilidad y promoción de sus miembros, siendo lo

⁵ Se utilizará indistintamente tanto el término don como el término don incondicional. Si bien en el primero queda incorporado el rasgo de la incondicionalidad en determinadas ocasiones es conveniente la utilización del segundo en aras de una mayor fuerza expresiva.

específico familiar que dichos encuentros se producen en el ámbito de la intimidad a través de la posibilidad de la donación (Ros, 2009, p. 106).

EL DON

Se entiende el *don* como la cualidad de la acción por la que una persona da algo de sí mismo a otros, conocidos o no, sin expectativas. La ausencia de expectativas es lo que lo distingue, la gratuidad. Sin embargo, se da una gran suspicacia hacia esta realidad dado que se considera siempre *contaminado* por elementos de interés, incluso en el denominado amor auténtico (Donati, 2003b).

Se ha subrayado desde los estudios antropológicos que el *don*, la gratuidad, debe entenderse en términos de intercambio (cfr.: Mauss, 1924), sin embargo, siguiendo a Godbout (1992, p. 259), la clave se haya en entender que el intercambio se basa en el *don* gratuito y no al contrario. La gratuidad es incompatible con el intercambio social solo de forma relativa, no de modo absoluto; el *don* gratuito es una transferencia unilateral sin condiciones, pero que no excluye el subsiguiente intercambio. En la misma línea, argumenta Zamagni, siguiendo los postulados de nuestro autor: el *don* gratuito provoca siempre la activación de una relación intersubjetiva, la de la reciprocidad. Para este economista, muy en concordancia con la propuesta de Donati, es precisamente la reciprocidad quien genera la sociedad humana (Zamagni, 2013, p. 126). Otro autor destacado es Luigino Bruni, para quien la reciprocidad posee una gran fuerza transformadora de lo económico y lo civil, siendo el *don*⁶ elemento clave en toda su teoría y praxis que viene denominada como *economía de comunión*⁷. Enrique Lluch también se mueve en esta corriente de pensamiento donde el don se constituye en pieza básica de una economía altruista más allá de una economía meramente egoísta (cfr.: Lluch, 2013).

⁶ "El don es un asunto de gratuidad, un bien relacional, es decir un acto en el que el bien principal no es el objeto que se dona sino la relación entre quien lo da y quien lo recibe. El don no se prevé, aunque a veces se espere, pero no está ligado al mérito y siempre es excedente, sorprendente. Es costoso y sus principales 'monedas' son la atención, el cariño y sobre todo el tiempo. El don es la experiencia de 'levantarse aprisa' y 'ponerse en camino' hacia el otro" (Bruni, 2012; cfr.: Bruni, 2001).

⁷ Vid.: <http://www.edc-online.org/es/> (Economía de comunión, s.f.).

Siguiendo esta línea argumental, en torno al concepto social del don se articula adecuadamente la especificidad de la relación familiar puesto que sólo en la familia se puede poner verdaderamente en activo la gratuidad, el don que mira al otro como alguien único e irrepetible y que, al mismo tiempo, permite ser visto por el otro como tal. Es la auténtica esfera de humanización de la vida, individual y social.

La familia es espacio de intimidad, es decir como aquel lugar social donde se puede dar la “desnudez” del ser (Viladrich, 2004, pp. 480-485): solo en la familia existe la posibilidad de que cada uno se muestre tal cual es. En la familia el individuo es capaz de ser aceptado como es y aceptar al otro. Ciertamente esta característica de la intimidad conlleva el riesgo del rechazo, especialmente en la relación matrimonial, pero si no se da esta intimidad desaparece el elemento clave que la familia aporta a la persona. Solo la acogida gratuita del otro desarrolla plenamente al individuo. Lo propio de la familia es el don, esa es su distinción respecto del resto de instituciones sociales. La familia, por tanto, es escuela de donación incondicional, y a través de ella del resto de virtudes (Donati, 2009) que las personas y la sociedad necesitan para ser cada vez más, o en su defecto menos, humanas.

De este modo, la familia posee un valor añadido que consiste en el ofrecer un modelo de vida basado en el don que genera capital social primario. Otras formas de convivencia aportan el valor añadido de ser modelos negociables de vida que enfatizan la búsqueda de la autorrealización individual y que, por tanto, tiende a consumir capital social. De modo que el valor añadido en estos casos de relaciones de intimidad no matrimoniales y por tanto, no familiares, tiene un carácter puramente expresivo-estético de la relación y se materializa en determinadas prestaciones de ayuda recíproca (Donati, 2007).

Con el *don* como distinción-guía de la relación familiar, este es capaz de articular los restantes tipos de relación de manera que la relación familiar genera un clima caracterizado por la confianza, la cooperación, la reciprocidad, dentro del que crecen las virtudes personales y sociales. Sin el clima propio de la familia, las virtudes personales y sociales resultan más difíciles, y a veces imposibles, de aprender y poner en práctica. La vida familiar educa la generosidad a través del prójimo, lleva al reconocimiento

del Otro, estimula las virtudes que tienen que ver con la capacidad de perseguir un proyecto sensato junto con los otros, exige un continuo entrenamiento en la virtud que sirve como medio para realizar los fines de la vida (como la paciencia, la constancia, el justo cálculo en el uso de los recursos, etc. en cuanto requieren de la interacción familiar).

En la familia el valor añadido basado en el don incondicional tiene un carácter suprafuncional: sirve para cultivar el sentido último de la vida humana, para contener el avance del Estado, para civilizar el mercado, para conectar las generaciones, para sostener la reciprocidad social a través del don, para desarrollar un modelo de bienes comunes, etc. En consecuencia, la persistencia de lo humano en lo social (Ros, 2017) deriva directamente de la actualización del don en la vida cotidiana de las familias concretas.

LAS CLAVES DEL DON EN LA FAMILIA: DIFERENCIA, DESIGUALDAD Y DISCRIMINACIÓN

Una vez presentado el don como distinción-guía de la relación familiar es necesario desarrollar los elementos sobre los que se sustenta o expresa en dicha relación. El don incondicional no es una abstracción o un concepto universal enlazado con realidades metafísicas, sino que necesita de una serie de rasgos relacionales en los que manifestarse e ir actualizándose. En la medida en que la diferencia, la desigualdad y la discriminación aparezcan en la familia, el don podrá ponerse en activo.

LA DIFERENCIA

Solo la diferencia varón-mujer es capaz de ser generadora de vida humana según hacemos los humanos. No solo a nivel biológico sino también como el lugar apropiado del crecimiento humano con la incorporación de los códigos paterno y materno (Maioli, 2006, pp. 50-59). No se puede entender la relación familiar sin la presencia de la unión, contractual e indisoluble, entre el varón y la mujer.

La base de esta diferencia sexual vivida en la familia se concreta en la relación matrimonial (Donati, 2006, p. 63). La relación matrimonial, en la medida en que incorpore las dimensiones constitutivas de los individuos implicados, desarrollará lo humano que puede darse en ella de tal modo

que la diferencia sexual/genérica junto con la capacidad procreativa del varón y la mujer son elementos decisivos en este aspecto. Es por ello por lo que esta relación posee tal importancia para la sociedad, que le hace asumir la forma de una institución social: el matrimonio. Lo que hay de humano en esta concreta relación desde el punto de vista subjetivo, es que está generada por personas que actúan según su interioridad; desde el punto de vista objetivo, lo humano se percibe en el hecho de que el matrimonio es una forma relacional por la cual la sociedad protege bienes imprescindibles, no solo porque puede alimentar o inhibir lo que hay de humano en las dos personas sino porque decide del tejido social externo a la pareja. El acto conyugal tiene valencia social, es relación social, y por tanto la unión hombre-mujer no es mera expresión de subjetividades, sino que es, incluso, necesidad social.

Con estos planteamientos, la familia andrógina o *uni-gender* es improbable si se entiende que en la familia se da un significado procreador y socializador, más allá de ser mero ámbito de comunicación o afecto (cfr.: Donati, 2008, pp. 26-30). Este tipo de familia anula los tres requisitos básicos del recambio generacional: la procreación, el reconocimiento del hijo fruto de esa relación intergenérica y la responsabilidad educativa primaria de los padres derivada de dicha relación.

Los diversos procesos sociales que se han dado en las últimas décadas han tendido a entender la relación de pareja como una realidad privada sin connotaciones en el resto de la vida social (Donati, 2003, pp. 137-139). Esta privatización de la relación unida al desarrollo exacerbado del individualismo ha producido la eliminación, o al menos la degradación, del aspecto contractual y vinculante del matrimonio. Es difícil encontrar un país donde el vínculo matrimonial sea legalmente indisoluble y, por tanto, es práctica habitual la poligamia sucesiva. Igualmente crecen las relaciones de intimidad y afecto, las denominadas parejas de hecho, tanto entre personas de distinto sexo como del mismo sexo.

Según el análisis social individualista imperante, por los cambios producidos en la pareja, esta ya no enlaza los sistemas de parentesco ni el individuo es mediado por el compañero. Sin embargo, es necesario reconocer que los cambios de las relaciones de mediación que la pareja, en cuanto base de la familia, activa y puede activar siguen existiendo y son

necesarias. La mediación social familiar hoy cuenta más, pero de diversa forma, se convierte en una condición de vínculo/recurso para acciones relacionalmente más individualizadas. Por el hecho de la vida en pareja, cada uno de los miembros debe contar con el otro y determinadas esferas de relación se abren o se cierran en función de esta realidad. De este modo, ignorar la relación diádica comporta siempre injusticias.

Junto con los cambios y reconfiguraciones de la pareja y del matrimonio enunciados es igualmente importante en estos momentos afirmar el valor de la distinción sexual o de género como base fundante del matrimonio y la familia. Para la ideología de género y la mentalidad que de ella deriva «la familia hoy no se entiende como relación socialmente sexuada, sino que lo masculino y lo femenino se sitúa en el gusto y la preferencia, por lo que la familia no necesita de la diferenciación predefinida hombre-mujer» (Donati, 2003, pp. 122-123). Sin embargo, la familia es el lugar donde la distinción varón-mujer encuentra su sentido simbólico y funcional primario, dado que lo familiar alude siempre a lo identitario y, por tanto, a las vivencias y experiencias más profundas y duraderas (Donati, 2003, p. 124). Por tanto, desde el contenido genérico de lo familiar, Donati redefine la familia como «diferencia sexual vivida, construida y regenerada como fuente de identidad personal y relacional, que se proyecta en la sociedad y desde esta recibe estímulos para el cambio» (2003, p. 136).

LA DESIGUALDAD

La desigualdad debe ser entendida como el punto de partida necesario e imprescindible para poder activar el don, el servicio hacia el otro: «yo padre/madre te puedo servir, ayudar porque tengo más experiencia que tú, porque sé más que tú, porque tengo más medios que tú...». No hay proceso de socialización ni, por supuesto, educativo sin la autoridad, no el autoritarismo, que hunde sus raíces en la desigualdad inherente a la familia. En consecuencia, solo la desigualdad inherente a la relación de paternidad/maternidad-filiación es capaz de hacer crecer al individuo.

El origen de cada individuo se halla en la familia, como auténtico útero social que es (Ros, 2009, p. 105). De este modo en lo biológico somos la encarnación de la relacionalidad de recíproca donación de un hombre y una mujer. Igualmente es en este seno donde se da la estabilidad necesaria

y el tipo de relación adecuada entre sus miembros para que la persona se desarrolle conforme a su dignidad. La familia elabora los elementos fundamentales de la identidad simbólica del individuo como diferenciado del animal: los procesos de la construcción de la identidad personal. El modo de ser del sujeto humano es relacional, se va forjando poco a poco en un sistema de relaciones que surge desde el momento en que el individuo empieza a ser en su madre.

Con el hecho social de la procreación se constituye la trama social diacrónica (Pérez Adán, J., Ros, J., 2003, pp. 14-15), la que establece a la sociedad como sucesión conviviente de distintas generaciones. Secularmente la familia ha sido el espacio social donde se generaba y renegociaba el nexo simbólico y estructural entre las generaciones ascendentes y descendentes que dan continuidad a la vida social.

En la configuración actual de las relaciones intergeneracionales familiares se ha perdido o ha disminuido el espacio familiar como lugar de la identidad generacional. Se observa una progresiva pérdida de significados comunes en la comunicación, al tiempo que un aumento de la incertidumbre en las expectativas, lo que hace crecer el riesgo en las relaciones entre las diversas generaciones que comparten el espacio familiar (Donati, 2003, pp. 171-175). Los análisis que se hacen hoy en día en torno a este tema principalmente entienden que, con el fin del progreso, es necesaria la renegociación de las relaciones familiares para liberar a los individuos de formas tradicionales de represión de las generaciones mayores sobre las inferiores (Beck, 1988; 1998). Aunque no es menos cierto que se dan algunas posiciones pesimistas, incluso derrotistas, que observan la desintegración generacional familiar y la califican de regresión y pérdida de civilidad (Freund, 1986). Frente a ambos extremos se hace necesario reconocer el cambio de tendencia hacia la heterogeneidad y diversidad en los modelos intergeneracionales (Donati, 2003, p. 181).

LA DISCRIMINACIÓN

Sin la discriminación entendida como "separación" la familia no crece. El don total puede ponerse en activo únicamente en un grupo reducido y vinculado por la sangre y la vida cotidiana en común (Pérez Adán, 2006, p. 54). La disolución de la familia produce un agregado de individuos, de ser

persona se pasa a ser un número, uno más (Donati, 2008, pp. 30-31). Según Pérez Adán (2005):

En la familia se nos trata y capacita de manera distinta porque se nos conoce diferenciadamente con criterios de calidad que apuntan también necesidades no materiales. Yo no quiero ser amado o querido por mis padres como son queridos por ellos los hijos de los demás: quiero, necesito, ser querido como su hijo, y ello es lo mismo que decir que los demás sean queridos como extraños. [...] La familia nos une a los humanos en la extrañeza, que es lo mismo que decir que lo que nos distingue a todos y cada uno de nosotros es que pertenecemos de distinto modo a distintas familias: en la distinción entre propios y extraños cabemos todos y en la medida en que intentemos suprimirla suprimimos algo identitario nuestro y por tanto nos suprimimos a nosotros mismos. (pp. 113-115)

Para que en la familia pueda darse verdaderamente la relación basada en el don es necesaria la discriminación, sin este componente es imposible que la familia pueda llevar a cabo su gran capacidad, la de ser espacio de gratuidad y entrega generosa. Es necesario *seleccionar excluyendo* como dice el diccionario (Real Academia Española, 2017). En la medida en que un individuo es de la propia familia se es capaz de hacer por él lo que sea necesario; en el seno de la familia se produce un efecto que podríamos llamar "de pertenencia". Los miembros de la familia son "míos" en una medida. La arquitectura de nuestra identidad personal está tejida con estos lazos de pertenencia que no tenemos con quienes no son de nuestra familia (Viladrich, 2005, p. 13). La mujer que me ha dado a luz es "mi" madre, el hombre del que procedo es "mi" padre, "mi" hermano es quien tiene los mismos padres que yo, "mi" esposa es aquella a quien me entrego... y al mismo tiempo soy para ellos "su" hijo, "su" hermano, "su" esposo, "su" padre... En consecuencia, si ellos "son míos" y yo "soy de ellos" esto conduce a que el valor de la unidad familiar sea tan importante.

Siendo esto así, la discriminación es un ejercicio constante que realiza toda familia, lo quiera o no. Se trata de diferenciar a los que no son de "los míos" de los que lo son, de modo que por aquellos la familia realizará de forma espontánea y casi natural lo necesario e incluso lo imposible mientras que, con los ajenos, la familia actuará según lo que dicte la relación que

la una con ellos: amistad, compañerismo, vecindad, ciudadanía... Si no se diera la posibilidad de discriminar, de separar excluyendo a los que "no son de los míos" sería imposible que la familia actuara según su propio modo de ser, el del don y la entrega gratuita.

CONCLUSIONES

Frente a las diversas corrientes sociológicas que de algún modo priman la vertiente sistémica o la vertiente de la acción en sus planteamientos, la sociología relacional se manifiesta como un paradigma adecuado a la hora de abordar sociológicamente la realidad familiar. De este modo, el concepto de relación con sus tres dimensiones de referencia, estructura y generatividad aporta las claves fundamentales que permiten llegar a una caracterización de la familia como relación social. Igualmente, la implementación del esquema AGIL en su perspectiva relacional es decisivo a la hora del análisis de las relaciones con el fin de poder distinguir, en el caso que nos ocupa, la familia de cualquier otra relación de intimidad.

En este mismo sentido es imprescindible partir del don como distinción-guía de la familia para poder llevar a cabo un abordaje certero de la relación familiar que permita el discurso científico capaz de distinguir dicha relación de otras similares y de este modo objetivar su análisis y las repercusiones sociales que ello conlleva. Es precisamente con el reconocimiento del don como eje vertebrador específico de la relación familiar desde donde adquieren carta de naturaleza el resto de los elementos que aportan las claves de la familia: la diferencia, la desigualdad y la discriminación. Ciertamente se trata de términos que la cultura actual puede calificar de políticamente incorrectos, pero pensamos que describen acertadamente los ejes del núcleo irreductible de la familia. Junto con ello, el hecho de que estos cuatro elementos decisivos de la familia comiencen con la letra d favorece en muchas ocasiones la exposición didáctica.

La diferencia aporta la clave sincrónica de la relación familiar, donde hombre y mujer, masculinidad y feminidad encuentran el espacio personal y social adecuado en el matrimonio, como institución que fragua dicha relación primigenia. La relación matrimonial se halla en el origen de la familia y es capaz de preservar tanto la dimensión referencia como la estructural de la díada varón-mujer que se unen en la donación. Al mismo

tiempo, la relación matrimonial en su dimensión generativa se erige en verdadero acto social al poner en marcha la clave diacrónica: la relación intergeneracional. De esta manera, la desigualdad se convierte en motor necesario de la activación del don en el encuentro familiar entre las diversas generaciones. Finalmente, la discriminación es la que permite separar el ámbito de intimidad que necesita la familia del ámbito público donde se dan otro tipo de relaciones cuyas distinciones-guía difieren de la familiar. Igualmente, sin la concreción que supone el calificar a unos como “de los míos” frente a otros que no lo son, sería imposible, de nuevo, la activación del don y, por tanto, del ser familiar.

La familia entendida como relación social básica que con el don incondicional como centro pone en contacto los sexos y las generaciones en una esfera de intimidad abierta al resto del espacio social, se constituye en piedra angular de una sociedad que busque crecer en salud social, así como en verdadero desarrollo de sus miembros, tanto individuales como colectivos. Una sociedad que difumine los contornos de la familia borrando la distinción entre lo que es familia y lo que no y, al mismo tiempo, desdibuje el ámbito privado de esta y el ámbito público en una sociedad que difícilmente pueda mantener su calificativo de humana. Es más, cabe preguntarse si dicha sociedad puede sobrevivir como humana de cara al futuro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beck, U. (1988). *La sociedad del riesgo; hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U. (1998). *El normal caos del amor*. Barcelona: El Roure.
- Bruni, L. (2001). *Economía de comunión. Por una cultura económica centrada en la persona*. Madrid: Ciudad Nueva.
- Bruni, L. (22 de diciembre de 2012). *Lessenza del dono*. Obtenido de Avvenire: <https://www.avvenire.it/opinioni/pagine/lessenzadelldono>
- Donati, P. (1993). Osservare/pensare relazionalmente: i presuposti della teoria relazionale della società. *Sociologia*, 83-128.
- Donati, P. (1998). *Lezioni di sociologia. Le categorie fondamentali per la comprensione della società*. Padua: Cedam.
- Donati, P. (2003). *Sociología de la familia*. Pamplona: Eunsa.
- Donati, P. (2003b). Giving and Social Relations: The Culture of Free Giving and its Differentiation Today. *International Review of Sociology*, 13(2), 243-272.
- Donati, P. (2004). *L'identità maschile e femminile: distinzioni e relazioni per una società a misura della persona umana*. Bologna: Franco Angeli.
- Donati, P. (2006). *Il paradigma relazionale nelle scienze sociali: le prospettive sociologiche*. Bologna: Il Mulino.
- Donati, P. (2006). *Sociologia. Una introduzione allo studio della società*. Padua: Cedam.
- Donati, P. (2007). Ri-conoscere la famiglia attraverso il suo valore aggiunto. En P. Donati, *Ri-conoscere la famiglia: quale valore aggiunto per la persona e la società?* (págs. 25-62). Cisinello Balsamo: San Paolo.

- Donati, P. (2008). *Perché la famiglia? Le risposte della sociologia relazionale*. Siena: Cantigalli.
- Donati, P. (2009). Le virtù sociali della familia. *Le virtù sociali della familia. Lectio doctoralis*. Ciudad del Vaticano: Pontificia Universidad Lateranense.
- Donati, P. (2014). *La familia. El genoma de la sociedad*. Madrid: Rialp.
- Durkheim, E. (2006). *Sociología y filosofía*. Granada: Comares.
- Economía de comunión*. (s.f.). Obtenido de <http://www.edc-online.org/es/>
- Freund, J. (1986). Déclin de la famille et décadence. En J. Dumont, *Pour la liberté familiale* (págs. 17-36). París: Puf.
- García Ruiz, P. (2001). *Talcott Parsons, Elementos para una teoría de la acción social*. Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra.
- García Ruiz, P. (2006). Presentación. En P. Donati, *Repensar la sociedad* (págs. 3-20). Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.
- Godbout, J. (1992). *L'esprit du don*. París: Éditions La Découverte.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mac Graw Hill.
- Lewes, H. (1875). *Problems of Life and Mind*. Londres: Trübner.
- Lluch, E. (2013). *Por una economía altruista. Apuntes cristianos de comportamiento económico*. Madrid: PPC.
- Maioli, V. (2006). *Padres e hijos. La relación que nos constituye*. Madrid: Encuentro.
- Mauss, M. (1924). Gift, gift. En M. Mauss, *Oeuvres 3* (págs. 29-103). París: Minuit.
- Nussbaum, M. (1986). *The Fragility of Goodness: Luck and Ethics in Greek Tragedy and Philosophy*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Parsosn, T. (1968). *La acción social*. Madrid: Guadarrama.
- Pérez Adán, J. (2006). *Sociología. Comprender la humanidad en el siglo XXI*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.
- Pérez Adán, J., Ros, J. (2003). *Sociología de la familia y de la sexualidad*. Valencia: Edicep.
- Real Academia Española (5 de diciembre de 2017). Diccionario de la lengua española. Obtenido de <http://dle.rae.es/?id=DtHwzw2>
- Ros, J. (2009). Familia y sociedad. En Ros, J., *La familia. 150 preguntas y respuestas*. (págs. 105-118). Valencia: Universidad Católica de Valencia "San Vicente Mártir".
- Ros, J. (2017). Hacia una sociedad más humana. El paradigma relacional de Pierpaolo Donati. *Ánfora*, 165-187.
- Terenzi, P. (2005). Sociologia relazionale e realismo critico. En P. T. Donati, *Invito alla sociologia relazionale. Teoria e applicazioni*. Milán: Franco Angeli.
- Viladrich, P. (2004). El amor conyugal entre la vida y la muerte. La cuestión de las tres grandes estancias de la unión (II). *Ius Canonicum*(88), 439-513.
- Viladrich, P. (2005). *Los amores familiares*. Madrid: Rialp.
- Zamagni, S. (2013). *La avaricia*. Madrid: Antonio Machado.

UN GIRO EPISTEMOLÓGICO EN LAS PRÁCTICAS DOCENTES DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ¹

AN EPISTEMOLOGICAL TURN ON THE TEACHING PRACTICUMS OF EDUCATION FOR PEACE

ANA MARGARITA GRISALES POSADA²
NATALIA MEJÍA RESTREPO³
SANDRA MILENA TORO OCAMPO⁴
LUZ DARY RUÍZ BOTERO⁵

Recibido 19 de Julio 2018
Aprobado 5 de Noviembre 2018

¹ Este artículo es producto del proyecto de investigación «Representaciones sociales de educación para la paz» que corresponde al trabajo de grado de Maestría en Educación de la Universidad Católica de Oriente (Rionegro, Colombia), 2018.

² Licenciada en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental. Especialista en Pedagogía y Didáctica. Docente de básica secundaria y media en la Institución Educativa Inmaculada Concepción del municipio de Nariño (Antioquia, Colombia). anamar988@yahoo.es

³ Normalista superior con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental. Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana. Especialista en Pedagogía y Didáctica. Docente de educación básica secundaria de la Institución Educativa Braulio Mejía. nmnatybell@gmail.com

⁴ Normalista superior. Licenciada en Educación Básica con énfasis en Informática. Especialista en Pedagogía y Didáctica. Docente de básica secundaria y media en la institución educativa Escuela Normal Superior «Pbro. José Gómez Isaza» del municipio de Sonsón (Antioquia, Colombia). samy-smto@hotmail.com

⁵ Trabajadora Social (Universidad de Antioquia). Magíster en Educación y Desarrollo Humano (Universidad de Manizales-Cinde). Docente investigadora de la Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia. Asesora del trabajo de grado. luzdary_ruiz@yahoo.com.co

RESUMEN

La necesidad de ampliar la comprensión de la educación para la paz desde las prácticas docentes y la existencia de un vacío epistemológico en el abordaje de estas prácticas, hacen parte de los hallazgos de la revisión de literatura académica de la que se ocupa este artículo. La información de la producción académica en el tema, que sustenta este texto, corresponde a la última década. Su organización se hace en fichas bibliográficas y matrices de relaciones, las interpretaciones se esbozan en memos analíticos con el propósito de precisar relaciones de educación para la paz y práctica docente. El artículo se estructura en dos partes, la primera enfatiza en las concepciones de la práctica docente y la educación para la paz, mientras la segunda se ocupa de la configuración de estas prácticas en función de la educación para la paz y es allí donde se argumenta la necesidad del giro epistemológico para mejor comprensión del tema. A lo largo del texto se plantean seis retos de las prácticas docentes de educación para la paz desde las que se hilvana la escritura y se pretende argumentar los sentidos del giro epistemológico.

PALABRAS CLAVE:

Educación para la paz, cambio epistemológico, práctica docente.

ABSTRACT

The need to broaden the understanding of peace education from teaching practices and the fact of an empty epistemological approach of these practices, are part of the findings of the review of the academic literature that this article addresses. The information of the academic work on the subject sustained in this text corresponds to the last decade. Its organization includes bibliography cards and relationship matrices, the interpretations are outlined in analytical memos with the purpose to precise the correlation of peace education and teaching practice. As for the structure of this article, it is divided into two parts: the first emphasizes the conceptions of teaching practice and peace education, while the second one deals with the configuration of these practices based on peace education. At this point, it is there where the need for an epistemological turn for a better understanding of the subject is explained. Throughout the text there are six challenges of educational practices of education peace from which ties-up writing and its intends to argue the sense of the epistemological turn.

KEY WORDS:

Education for peace, Epistemological change, teaching practice.

INTRODUCCIÓN

La educación para la paz desde las prácticas docentes actualmente ha tomado mayor relevancia en los procesos y escenarios educativos a nivel mundial, al asumirse como una tarea importante en la formación de valores, actitudes, imaginarios y acciones de los sujetos para que contribuya a la construcción de la paz. Sin embargo, es necesario ampliar la visión y comprensión de lo que significa esta educación en aras de su aporte a transformaciones socioculturales de la sociedad.

De ahí que en el presente texto se aborde la necesidad de un giro epistemológico de las prácticas docentes de educación para la paz como eje central, orientado a las nuevas comprensiones y maneras de asumir la educación en la escuela, como una posibilidad para generar cambios en las lecturas de la realidad, en las relaciones e interacciones con otros, en la forma de solucionar y afrontar los conflictos, es decir como una oportunidad para la transformación social y la construcción de una cultura de la paz.

La revisión documental de la literatura que soporta el artículo se organiza desde fundamentos conceptuales, elementos de la configuración de prácticas docente de educación para la paz y estado de la producción académica en el tema, donde se precisa el vacío epistemológico con base en las posibilidades y las necesidades de ampliar la investigación en este ámbito.

METODOLOGÍA

Para la elaboración del artículo de revisión se hizo un rastreo documental de investigaciones, textos académicos, artículos científicos y libros resultados de investigaciones que abordan las categorías de educación para la paz y prácticas docentes en la última década. Para el acceso a la producción académica se consultaron bases de datos como Redalyc, Dialnet, SciELO y Google Scholar, así como repositorios de universidades reconocidas por su labor en el tema (Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de Antioquia, Universidad Nacional de Colombia, Universidad Pontificia Bolivariana, Instituto Universitario de Desarrollo Social y Paz y la Universidad de Pereira).

Como hallazgos de la producción académica, se identificaron artículos en revistas como: *Educare*; *Convergencia*; *Iberoamericana de Educación*; *Iberoamericana de Evaluación Educativa*; *Raximhai*; *Innovación Educativa*, *Paz y Conflicto*; *Multiciencia Ikala*; *Revista de Filosofía, Derecho y Política*; *Revista Pedagógica de la Universidad de Cienfuegos*. Así mismo, al georreferenciar el conocimiento, se encontró que la producción es mayoritaria de Latinoamérica (Colombia, Venezuela y México), Centroamérica (Guatemala, Cuba), Norteamérica (Canadá) y Europa (España, Portugal).

La organización de la información se estructuró por medio de fichas bibliográficas por texto leído y una matriz relacional que articula elementos claves de cada categoría: educación para la paz y práctica docente. Para clasificar y analizar la información en perspectiva de resultados se construyeron memos analíticos basados en las concepciones y las configuraciones de las prácticas docentes de educación para la paz, que es como se presenta a continuación el artículo.

A PROPÓSITO DE LAS CONCEPCIONES

Rastrear formas de comprender e interpretar las prácticas docentes y educación para la paz a través algunos elementos que les dan sentido, hizo parte de la revisión de documentación académica en el tema que se presenta en este apartado.

Desde la práctica docente

La identificación de la práctica docente permite comprender desde diferentes ámbitos el ejercicio de ser docente en el contexto educativo. De esta manera, se comparten aportes de autores que orientan su definición a quien asume la práctica como un ejercicio en el que se realizan acciones de manera reiterativa, de forma continua y permanente de acuerdo a unas reglas que le son propias, pero no rígidas, es decir son voluntarias y consensuadas (Gimeno, 1992). Por su parte, Kemmis (1996) considera que las prácticas tienen un sentido y una significación y las ubica en cuatro planos: en primer lugar, las intenciones profesionales; en segundo, el plano social; en tercer lugar, aún más general, el plano histórico; y, finalmente, el plano político (p. 23).

Desde ahí esta práctica está enmarcada en el quehacer pedagógico a partir del ámbito intencional, social, político e histórico, por lo tanto, no se concibe como aislada de su entorno. Por ello «la práctica docente supone un análisis crítico en el que se reconozcan todos los elementos que se reflejan en ella desagregándolos, pero sin perder la noción de su totalidad» (Campo y Restrepo, 2002, p. 25). Ello implica dos retos en estas comprensiones, de un lado reconocer las partes sin perder de vista el todo de la práctica docente y de otro, interpretar las prácticas docentes sin desconocer los contextos que posibilitan su emergencia.

En el mismo sentido, Cecilia Fierro y Johana Contreras (2003) proponen una forma de abordar las prácticas docentes desde dimensiones que aportan una visión integral y contextualizada, son ellas:

- Dimensión personal: alude al carácter particular del docente en tanto ser humano con capacidades, cualidades, motivaciones, defectos e historia propia. Ello implica que la práctica docente es una práctica humana, que se da entre humanos, imperfectos e inacabados.
- Dimensión institucional: las escuelas como espacios de socialización y construcción cultural aportan a aprender saberes, normas, costumbres y tradiciones desde las acciones educativas. Por ello la educación conlleva construcciones socio-culturales donde es vital la responsabilidad del docente.
- Dimensión interpersonal: en tanto el quehacer educativo se genera entre estudiantes, docentes, directores, madres y padres de familia, la práctica docente se fundamenta en las relaciones entre estos actores. El ambiente de trabajo, clima institucional y condiciones del quehacer están correlacionados con la manera como estas prácticas se entretienen en la cotidianidad de la escuela.
- Dimensión social: es el conjunto de relaciones del docente como agente educativo desde las formas de percibir y expresar su labor con diferentes sectores sociales: gubernamentales, sociales, económicos, académicos entre otros.
- Dimensión didáctica: se refiere al papel del docente como agente que orienta, dirige, facilita y guía a través de los procesos de enseñanza del saber colectivo culturalmente organizado.

Estas dimensiones apuestan por las posibilidades del cambio educativo desde un docente consciente de sus implicaciones en el acto educativo y con estrategias pedagógicas coherentes a sus intereses. Así como la orientación de la práctica docente, donde la interacción con la comunidad educativa está estrechamente relacionada con la realidad social, económica y cultural que lo rodea y con los cuatro planos planteados por Kemmis (1996).

De este modo, la práctica docente debe estar «respaldada por una adecuada formación didáctica, en la reflexión sobre su acción, en el trabajo colaborativo, en valores democráticos, en la orientación y tutorización del estudiantado y en la adaptación a la diversidad» (Martínez, 2007, p. 58). Es decir, en el reconocimiento de sus cosmovisiones de vida y comprensiones de la educación, así como en las posibilidades pedagógicas del acto educativo desde herramientas y didácticas pertinentes a su modelo pedagógico. Por lo tanto, esta práctica «va más allá del salón de clases» (Abarca, 2014, p. 1) implicando el acto educativo en sí mismo con la historia de los sujetos en la interacción, las condiciones y escenarios para el desarrollo del acto educativo y las motivaciones que lo orientan.

Igualmente, esta práctica es inseparable de la gestión escolar, ya que se da en el seno de la institución escolar (Campo y Restrepo, 2002, p. 23), con normatividades propias, funciones asignadas por la sociedad, roles de los sujetos, responsabilidades en administración de recursos y habilidades de gestión que requiere del docente capacidades tecnológicas, administrativas y legislativas para que sus acciones lleven al mejoramiento de la calidad de educación desde la institución.

Si bien la docencia puede entenderse «como acción de enseñar, es decir, poner en signos lo previamente aceptado, aprendido para que otro voluntariamente lo acepte, lo aprenda» (Campo y Restrepo, 2002, p. 47), la práctica docente se ve configurada por la formación y el interés por la construcción de conocimiento, la superación de dificultades en el acto educativo por medio de las habilidades de creación e imaginación para recrear sus conocimientos. Lo anterior, es promovido desde las instituciones formadoras de docentes que de acuerdo con Fierro, Fortoul y Rosas (1999) tienen un compromiso con permitir cuestionar la naturalización de ciertas conductas, hábitos e interacciones sociales con el pasado, pues estas instituciones.

Tienen un lugar estructurante en la docencia, por ello es esencial la comprensión y reflexión de los procesos de formación y la construcción y configuración de dichas prácticas, a partir de ello se expresa la necesidad de propiciar espacios que nos permitan una mejor comprensión de los procesos a los que estamos sometidos como sujetos (Fierro et al., 1999, p.1).

Por ello, es un tercer reto trascender la concepción técnica de la labor del docente para ser comprendido como un profesional ético-político responsable de orientar múltiples acciones direccionadas a los diferentes actores educativos (autoridades, estudiantes, padres de familia, comunidad, entre otros), porque «la práctica docente en cuanto acción intencionalmente dirigida hacia el logro de determinados fines educativos, contiene siempre una referencia axiológica, es decir un conjunto de valores» (Fierro et al., 1999, p. 35). Esa referencia axiológica sin duda contiene visiones de ser humano, de sociedad y del papel de la educación en su construcción.

Como la parte y el todo están en conexión al ser interdependientes, en este caso el docente desde su práctica y la escuela en tanto institución formadora respectivamente, «para cambiar la escuela es necesario que las prácticas docentes cambien. Y para que estas cambien se precisa un profesorado capaz de reflexionar, analizar e indagar su práctica docente, que se constituya como investigador de su propia práctica profesional» (Latorre, 2003, p. 11).

Es la insistencia en la constitución de un docente en tanto sujeto crítico con habilidad de reconocer los contextos del acto educativo, de convocar la voz de sus estudiantes desde sus historias y de proyectar conscientemente el tipo de sociedad a la que aporta desde el acto educativo. Ello sin duda implica la reflexividad pedagógica y la investigación educativa de las propias prácticas en tanto posibilidades de caer en la cuenta de visiones, acciones e imaginarios que posibilitan u obstaculizan la educación para la paz.

Por lo tanto, la práctica docente como praxis social es intencionada de manera continua con hechos cotidianos y particulares del actuar docente. Práctica condicionada —mas no determinada— por un contexto y con posibilidad de construir y reconstruir la realidad desde transformaciones socioculturales en los sujetos y de paso en la misma sociedad.

En conclusión, a la educación para la paz se le apuesta por medio de estos tres retos de las prácticas docentes: reconocer las partes sin perder de vista el todo, no desconocer los contextos que influyen el acto educativo y finalmente, trascender la concepción técnica de la labor del docente.

Cuando de educación para la paz se trata

La educación para la paz se configura a través de elementos claves que se derivan de las concepciones de los diferentes autores sobre el tema, entre los cuales se pueden resaltar: la educación para la paz como formación en valores (Jares, 1999a, 1999b; Cerdas, 2015; Salamanca, 2008; Zurbano, 1998; Fernández y López, 2014), la educación para la paz orientada en la resolución positiva del conflicto (Lederach, 2000; Simmel, 1977; Cascón, 2006; Jares, 1999a, 1999b; Ospina, 2010; Hernández, Luna y Cadena, 2017), la educación para la paz como la vivencia de los derechos humanos y democracia (Cerdas, 2015; Ribotta, 2011; Ceballos, 2013) y la educación para la paz como una propuesta ético-política (Ospina, 2010).

En coherencia con lo anterior, Cerdas (2015), Unesco (2015), Salamanca (2008), Zurbano (1998) y Fernández y López (2014) fundamentan la educación para la paz a partir de la aprehensión de valores y actitudes en el ser humano que posibiliten un cambio social y personal. Valores considerados esenciales en la convivencia humana como: el respeto, la tolerancia, la solidaridad, la cooperación, la confianza, la justicia, la autonomía, la defensa de los derechos humanos.

Por su parte, Xesus Jares (1999b) afirma que «la educación para la paz es una forma particular de educación en valores; es un proceso continuo y permanente y esta vista como una dimensión transversal al currículo que afecta todos sus elementos y etapas educativas» (p. 90). En el mismo sentido se expresa Cascón (2006), quien argumenta que educar para la paz «es educar desde y para un determinado conjunto de valores como la justicia, la solidaridad, la cooperación, el respeto, la autonomía, es decir, en los valores relativos a una cultura de paz» (p. 33). Este énfasis en valores y actitudes que implican cambios personales, son recurrentes en la literatura de educación para la paz y pueden ser asumidos como enfoques particularistas y microsociales en la comprensión de la sociedad.

Las visiones de los conflictos desde una perspectiva positiva son otro de los elementos desde los que se explica la educación para la paz. Al

respecto Lederach (2000), Simmel (1977), Cascón (2006), Jares (1999a, 1999b), Ospina (2010), Hernández, Luna y Cadena (2017) asumen el conflicto como un eje central en las relaciones sociales, en la medida en que son parte de la socialización del ser humano y el encuentro con las diferencias. Esta concepción, permite transformar el conflicto a partir de alternativas democráticas para abordarlo de forma no violenta y reconocer sus aportes a la dinámica social y escolar. En el mismo sentido, Galtung (2003) expresa la necesidad de distanciar el conflicto de su concepción tradicional, al considerar que no puede ser visto como problema o crisis, sino como algo natural, como una oportunidad de transformación y experiencia vital de aprendizaje. En este enfoque, se puede situar la perspectiva crítica de la educación por su reconocimiento al conflicto como posibilidad transformadora tanto de los sujetos como las condiciones de vida y contextos de sus prácticas.

La vivencia de los derechos humanos y la democracia es la tercera manera de asumir la educación para la paz. En este sentido, Cerdas (2015), Ribotta (2011) y Ceballos (2013) resaltan la educación en los derechos humanos, la democracia y la ciudadanía. En tanto, una educación de este tipo busca incidir sobre diferentes espacios sociales, promoviendo el respeto y la garantía de los derechos humanos en perspectiva de posibilitar una sociedad en la que sea posible la participación y la construcción de un mundo más justo, equitativo y pacífico.

Por su parte, Ospina (2010) enfatiza en una propuesta ético-política que promueva la formación de ciudadanos capaces de lograr su emancipación, es decir, que asuman posturas críticas que posibiliten la transformación social, cuestionen sus realidades y luchen por un mundo mejor.

Es por lo anterior, que la educación para la paz contiene unas intencionalidades claras en el proceso educativo, en especial cuando es orientado a promover la formación de la cultura de la paz. En este sentido, Muñoz (2004) expresa:

Conformar una cultura de la paz sobre los valores, actitudes, comportamientos, modos de vida y acciones que respeten la vida de las personas, su dignidad y sus derechos, y que rechace la violencia y se adhiera a los principios de la libertad, la justicia, la solidaridad, la tolerancia y el entendimiento entre los pueblos,

grupos y personas, es un sostén, una referencia permanente, una forma creativa de hacer comunidad con el género humano, de construir universalidad y unidad desde la diversidad, que debe tener y tiene implicaciones en el orden moral, educativo, político, social, cultural y económico (pp. 445-446).

En el mismo horizonte se sitúan Hernández, Luna y Cadena (2017), al plantear que educar para una cultura de paz «implica ser, conocer, hacer y convivir mediante el respeto de los derechos humanos y el medio ambiente. Una educación que cultive en el ser humano los valores de justicia, equidad, solidaridad, libertad, autonomía, entre otros» (p. 20). Es el respeto a la vida digna desde la interacción social mediante principios y valores que asuman la diversidad como seres humanos y potencien la convivencia democrática con incidencia en diversos ámbitos de la sociedad cuando se va haciendo comunidad.

Por lo anterior, la educación para la paz desde la práctica docente, requiere nuevas comprensiones. De una parte las visiones complejas de la práctica docente en esta praxis social, y de otra, se requiere entender la paz desde la concepción de paz imperfecta o inacabada, como un proceso dinámico, inconcluso, en constante construcción; es decir, reconocer que las relaciones sociales de los seres humanos están enmarcadas en situaciones conflictivas, por lo tanto, la paz no es un estado perfecto, acabado o realizado (Muñoz, 2001) y ello es un cuarto reto en la labor docente de educación para la paz.

CONFIGURACIONES DE PRÁCTICAS DOCENTES DE EDUCACION PARA LA PAZ

Estas configuraciones como «un arreglo de características o propiedades del objeto que pueden estar en relaciones fuertes o débiles» (De La Garza, 2002, p. 6) son rastreadas en investigaciones de los últimos diez años que incluyan ambas categorías, prácticas docentes y educación para la paz, desde una revisión documental en repositorios de diferentes universidades y bases de datos, como se indicó antes.

Respecto a esas características o propiedades de las prácticas docentes de educación para la paz según los textos objeto de la revisión documental para este artículo, se identifica que el 89 % de los trabajos analizados

han desarrollado su aspecto metodológico y solo un 11 % aborda lo epistemológico⁶.

Ese predominio del aspecto metodológico en el abordaje del tema en las producciones académicas permite interpretar que los estudios se centran principalmente en la identificación y análisis de valoraciones a la calidad de los procesos educativos para la convivencia y la paz, la revisión del currículo que promueve la cultura de la paz, la formulación de propuestas de formación docente, la implementación de actividades pedagógicas en diferentes asignaturas para la introducción de la educación para la paz, el análisis de proyectos como «Red Escuela: Espacio de Paz» (Oña y García, 2016) y la propuesta «Aulas en Paz» (Patiño, López y Gómez, 2015), por citar algunos ejemplos.

Además, se precisa que las estrategias utilizadas por los docentes, en relación con el aspecto metodológico para promover la cultura de la paz en los estudiantes y comunidad educativa en general, están orientadas en un 73,6 % a las actividades que realizan en el aula de clase, entre las cuales se pueden destacar el análisis de casos, debates, trabajos grupales, actos cívicos, juegos cooperativos y dinámicas que aportan a la resolución de conflictos. En un menor porcentaje, 21 % de las investigaciones se abordaron proyectos específicos como: «Aulas en paz», «Escuela espacio de paz», «Juegos de paz» y programa «Hermes», los cuales son implementados en las escuelas para mejorar la convivencia escolar. Sólo el 5,2 % de textos incluye estrategias de sensibilización a padres de familias sobre la educación para la paz. Indicando con lo anterior, que la población objeto mayoritaria de este aspecto metodológico son estudiantes y las aulas el lugar privilegiado para el desarrollo de las metodologías.

La literatura revisada puntualiza, además, en la implementación de diversas estrategias dirigidas a fomentar valores democráticos como la tolerancia, la justicia, la solidaridad, el respeto hacia el otro y la valoración de los derechos humanos individuales y colectivos (Sanz, 2012; Patiño

⁶ Los porcentajes que se presentan en lo que sigue del texto corresponden al porcentaje de los artículos, libros resultados de investigación, informes académicos, entre otros, identificados en la búsqueda documental de literatura para este artículo de revisión.

et al., 2015), también hacia la formación en actitudes que posibilitan la resolución de conflictos de forma pacífica, lo cual conduce al mejoramiento de la convivencia escolar (Pérez, Veliz y Artega, 2016).

Desde esta perspectiva, el docente como profesional requiere cualificar sus propias prácticas educativas para una intervención más intencionada en la realidad escolar. Quizás ello conlleve el reconocimiento de su práctica docente como un recurso importante en la promoción de espacios, sujetos y condiciones que promuevan la paz con estudiantes (Medrano, 2016) y comunidad educativa en general.

Del mismo modo, se precisa en los textos académicos revisados las finalidades de la práctica docente orientada a la educación para la paz. Se encuentran trabajos que señalan como propósito principal de estas prácticas, el desarrollo de competencias ciudadanas en los actores educativos, por lo que el docente es poseedor de conocimientos, habilidades, relaciones y oportunidades, que le posibilitan la construcción de la paz en el ámbito escolar. Este sería el caso de los trabajos de Villamizar (2016); Ayala, Galindo, Hernández y Peñuela (2016); Molano, Campos y Quintero (2008); Aguirre (2016). En cambio, otros estudios como los de Pérez *et al.* (2016) y Sanz (2012) enfatizan en los ambientes escolares que conducen a la apropiación de la cultura de la paz como una finalidad central de estas prácticas docentes. Ello amerita el aporte a construir una convivencia democrática, facilitar la apropiación de nuevos contenidos para resolver de forma pacífica los conflictos, fomentar valores democráticos y la valoración de los derechos humanos.

En contraste con lo anterior, el aspecto epistemológico en la configuración de las prácticas docentes de educación para la paz, con poca presencia en las investigaciones analizadas, lejos de restarle importancia, requiere su abordaje para mejor comprensión. En este sentido, se propone que la educación para la paz requiere ser vista más allá de su utilidad (Molano *et al.*, 2008), es decir que no puede estar limitada únicamente a la ejecución de acciones educativas que disminuyan la violencia en las escuelas o el mejoramiento de la convivencia escolar, debido a que presenta un alcance más significativo cuando a través de las prácticas docentes se hacen realidad procesos formativos de educación para la paz orientados a:

Llevar a cabo acciones de paz o paces en sus diferentes dimensiones. Donde la teoría y la práctica para que sean acciones transformativas tienen que ir de la mano. Además de empezar a conformar acciones no en solitario, sino con la fortaleza del grupo de estudiantes, de docentes, de padres de familia, de escuelas, para ir generando redes de transformación conjunta, en el que no es un recetario de fórmulas mágicas las que nos van a salvar, sino la construcción conjunta y continua de espacios de paz, ya que la paz es acción permanente (Abarca, 2014, p. 95).

Por lo tanto, está en juego en esta visión, las paces como un proceso permanente en la interacción humana en pro de transformaciones conjuntas donde se articulen la práctica y la teórica y se actúe colectivamente. Siendo el acto educativo un escenario potente para avanzar en perfilar esos espacios de paz y esos sujetos que se reconozcan en su historia y devenir con posibilidades de aportar a dichas transformaciones.

De ahí que se evidencia en el abordaje metodológico una condición necesaria pero no suficiente en perspectiva de la educación para la paz, por lo cual es ineludible transformar las prácticas docentes con el giro epistemológico en las comprensiones. Este quinto reto del giro epistemológico en las prácticas docentes de educación para la paz implica, entre otras cosas, la reflexión de estas prácticas desde las pretensiones sociales, culturales, históricas y políticas de la educación para la paz, como plantea Kemmis (1996) y Fierro y Contreras (2003).

Necesidad de un giro epistemológico de las prácticas docentes de educación para la paz

A partir de lo anterior, se puede concluir con dos hallazgos de la revisión documental: el primero de ellos relacionado con la necesidad de ampliar la comprensión de la educación para la paz desde las prácticas docentes y el segundo, sobre la existencia de un vacío epistemológico al momento de abordar las prácticas docentes de educación para la paz, como lo evidencian las investigaciones revisadas. De ahí que este texto enfatice en las posturas que reclaman la necesidad de un giro epistemológico de la educación para la paz, pues estas situaciones y «las nuevas perspectivas ofrecidas por los estudios para la paz tienen como común denominador un giro epistemológico» (López, 2011, p. 89), que no puede verse limitado

únicamente a modificar la concepción de la paz sino también, cambiar las lecturas que hacemos de la realidad en relación a las prácticas docentes de educación para la paz.

Inicialmente, la noción de giro epistemológico supone la idea de cambio pero

Esto no implica una mera «vuelta de la tortilla», lo cual ya sería en sí misma una práctica provechosa, sino posibilitar una comprensión multilateral, integral, compleja y no meramente unilateral (ya sea desde la paz o desde la violencia), de los hechos y de las interacciones humanas en sus diversos contextos (Fernández-Herrería y López-López, 2014, p. 119).

Esas comprensiones integrales y complejas de las interacciones en contextos educativos y orientadas desde la práctica docente a la educación para la paz, presupone cambios en miradas, lecturas, relaciones e interacciones según horizontes de sociedad de los sujetos y las instituciones donde actúan.

Realizar un «giro o inversión epistemológica», como lo propone Muñoz (2001), implica adoptar otras perspectivas comprendiendo que se requieren

Nuevas dialécticas abiertas en cuanto consideran que en la realidad de los conflictos pueden intervenir múltiples actores y múltiples motivaciones; holísticas por considerar todas las interacciones posibles y la pertenencia a un universo global; posibilistas en cuanto se adaptan a la realidad de lo posible sin olvidar lo deseable, conecta las realidades de paz individuales con las grupales, regionales y globales, nos permiten ser actores de la paz desde nuestras realidades y nuestros conflictos; pragmáticas por su descripción «realista» del mundo para promover la justicia; reformistas en tanto que intenta aprehender la realidad tal cual es y a partir de ella transformarla al máximo; negociadoras porque reconocen las realidades y potencialidades de cada uno de los actores de los conflictos y a partir de ello intenta interrelaciones que mejoren las condiciones de partida (Muñoz, 2001, p. 21).

De acuerdo con lo anterior, el abordaje de un giro epistemológico desde nuevas dialécticas holísticas, posibilistas, pragmáticas, reformistas

y negociadoras requiere procesos de transformación de los pensamientos, emociones y acciones en los sujetos para asumir una postura abierta e integradora que posibilite reconocer que somos seres condicionados más no determinados por la sociedad, en tanto se tiene la responsabilidad de cambiar las preguntas que se hacen sobre su propia realidad con el propósito de transformarla. Además, es necesario la reflexión de cómo afrontar las relaciones con otros a partir de las interacciones que se dan en el contexto, donde se privilegie el reconocimiento de las diferencias, las historias propias y comunes y se asuma los conflictos como posibilidades y motores de cambios. Así mismo, se conciben sin dicotomías los ámbitos globales, nacionales y locales o los personales, interpersonales o institucionales como esferas de acción intencionada desde el acto pedagógico con sus posibilidades de aprendizaje y sus aportes a la construcción de la paz.

Es precisamente en este punto donde toma gran importancia la educación para la paz, debido a que bajo la mirada del giro epistemológico se presenta como una propuesta de transformación social de amplio alcance, porque posibilita la construcción de la cultura de la paz, entendida como un proceso de «consolidación de una nueva manera de ver, entender y vivir en el mundo, empezando por el propio ser y continuando con los demás, horizontalmente, formando red, promoviendo intercambio mutuo y superando diferencias desde una perspectiva local y global» (Hernández *et al.*, 2017, p. 157). Adicionalmente, esta nueva mirada de la educación para la paz permite trascender la concepción tradicional que se tiene sobre la misma, relacionada con un proceso formativo que solo se desarrolla en las instituciones educativas, ya que involucra a todos los actores sociales en la corresponsabilidad. A partir de esta perspectiva, se plantean grandes desafíos en la educación para la paz para abordar nuevas concepciones de la paz, la resolución de los conflictos, las formas de desaprender la guerra, las otras lecturas que demandan los contextos actuales, la consolidación de prácticas sociales más humanas, entre otros.

Se trata entonces de promover una educación para la paz que sea

Crítica y emancipadora, porque uno de sus objetivos es promover la autonomía y la afirmación personal, el empoderamiento ante las realidades injustas y excluyentes; comprende más que la transferencia de información, implica trabajar en una lucha constante por los cambios en las estructuras sociales basadas en la

violencia estructural y la desigualdad. Esta acción es una lucha que deben llevar a cabo los pueblos latinoamericanos, la cual, según Freire (2005), no se manifiesta en una actitud pasiva de «quien cruza los brazos y espera» (p. 111), sino que se centra en una lucha que nace con la esperanza motivadora (Cerdas, 2015, p. 138).

También lleva a pensar el concepto de paz en plural: paces. Se habla de paces en «sentido polisémico dada la complejidad y la amplitud que involucran los temas que están comprometidos en su definición y alcances, dada la complejidad teórica, metodológica, axiológica, histórica y práctica que implica una definición del concepto de paz» (Hernández *et al.*, 2017, p. 152). Además, requiere reconocer las relaciones sociales insertas en situaciones conflictivas; por lo tanto, la paz no es un estado perfecto, acabado o realizado (Muñoz, 2001); es una paz imperfecta o intermedia, por el dinamismo e inconclusión que implica la regulación de los conflictos. Para ello se requiere la reconstrucción de capacidades y habilidades «para adaptarse a cada momento, situación y contexto específico» (Herrero, 2012, p. 290). Así mismo, las aproximaciones desde lo plural –*paces*– como parte del giro epistémico, se ocupa no solo de las guerras y las violencias, sino también de las competencias para el abordaje de los conflictos (Martínez, 2000) y el reconocimiento de la pluralidad de su significación.

Considerar desde la paz imperfecta que las relaciones sociales están enmarcadas en situaciones conflictivas, supone que desde el giro epistemológico se asuma los conflictos como «características inherentes a los seres humanos, no derivan siempre en violencia, por el contrario, la mayor parte de ellos desembocan en soluciones pacifistas que es necesario reconocer y potenciar» (López, 2011, p. 89). Conflictos que potencian la vida en sociedad y abordados democráticamente permiten mayores y mejores interacciones humanas.

De este modo, no se educa para la paz como la ausencia de conflicto, sino como la capacidad para la resolución de los mismos, los cuales se presentan como una oportunidad para mejorar y reorientar las relaciones interpersonales y la vida en sociedad. Como lo expresa Galtung (2003), educar para la paz, sin duda, implica educar sobre el conflicto, no confundido con la violencia. Por ello, requerimos aprender de nuestros propios conflictos, «puesto que la paz no es otra cosa que la “fase superior de los conflictos”, es

decir, el estadio en el que los conflictos son transformados por las personas y por las comunidades de forma positiva, creativa y no violenta» (Galtung, 2003, p. 354). Por supuesto en los aprendizajes de nuestros conflictos, la escuela y la acción docente tienen una labor importante.

Por lo tanto, los conflictos constituyen un núcleo esencial para comprender y abordar la educación para la paz, de ahí la importancia del papel de la educación en las maneras de apropiarlos y tramitarlos de forma pacífica y no violenta. Siendo la interacción pedagógica una oportunidad de establecer espacios y relaciones donde se reconozca los conflictos, se aprenda de ellos y se adquieran habilidades y voluntades para un tratamiento democrático de los mismos.

En igual sentido, la construcción de la paz en tanto proceso de largo plazo en la sociedad, implica transformaciones en las estructuras, las instituciones y las relaciones que constituyen condiciones para que se gesten las violencias en tanto expresiones de los conflictos. Una perspectiva positiva de los conflictos, implica reconocerlos como esenciales de la vida humana y transformarlos en relaciones democráticas, pacíficas y sostenibles. Lo anterior demanda sujetos capaces de establecer relaciones mediadas por el diálogo, la participación, la negociación y el análisis crítico.

Igualmente, cambiar las lecturas que se hacen de los conflictos exige comprender tres ideas fundamentales, según Hernández, Luna y Cadena (2017, p. 154): La primera es la actitud positiva, pues los conflictos son propios en contextos y relaciones de seres humanos, siendo constitutivo de la autonomía y el autorrespeto. Segundo, la actitud analítica para diferenciar dilemas internos y conflictos con los demás, así como capacidades de separar agresividad, conflicto y violencia, reconocer causas de controversias. Y tercero, la actitud transformadora que permite al ser humano sentir el deseo de trascender, ir más allá para transformar el conflicto en motor de cambio y bienestar en contextos de crecimiento individual y colectivo.

Hay que mencionar, además, que desde la perspectiva de generar las paces también se dirige la mirada a pensar y experimentar de una nueva forma las relaciones humanas, en las cuales «aprendamos a vivir juntos(as), con y para los(as) otros(as), así como desarrollar las capacidades personales, ejercer las libertades, ser autónomos(as), asumir responsabilidades y crecer

en la solidaridad, la esperanza y el amor humanos» (Cerdas, 2015, p. 139). Ahora bien, la práctica docente como praxis social, para no estar alejada de estos propósitos, requiere ser transformada y resignificada. Superar, por ejemplo, concepciones tradicionales de la educación donde prima en la relación el autoritarismo, la transmisión de conocimientos desde la memorización de contenidos, la competencia y la homogenización del aprendizaje, las violencias simbólicas que eliminan al otro en su palabra y su vida. Y, por el contrario, posibilitar la dignidad humana desde el reconocimiento de las diversidades en tanto potencial para las relaciones, posibilitar la voz del excluido, significar la propia vida del estudiante desde sus intereses y ayudar a dar forma y descubrir capacidades y habilidades, así como motivaciones de la vida en sociedad. Es ahí cuando la educación para la paz como esa lucha que nace con la esperanza motivadora confronta el inconformismo con la vida, la tradición escolar y reta la práctica docente como sexto asunto fundamental.

Para concluir, la necesidad del giro epistemológico en las prácticas docentes de educación para la paz implica avanzar en estudios e investigaciones que interroguen epistemológicamente estas prácticas, pero también en el desarrollo de iniciativas y procesos educativos que consideren las cosmovisiones que soportan e interpelen la reproducción del acto educativo sin conciencia de las motivaciones que lo orientan. De ahí que ese giro amerita cambios en las mentalidades y las prácticas de docentes en términos de asumir(se) como:

- Seres humanos con capacidad de transformarse y transformar el mundo a través del compromiso pedagógico. Como seres docentes que reconocen los contextos y problemáticas que inciden en la educación y la comunidad educativa
- Una interacción pedagógica donde prime el dialogo, el trabajo colaborativo, la vigencia de los derechos humanos y el respeto propio y hacia los demás para la formación ciudadana. Pues, desde su actividad profesional, el docente promueve consciente o inconscientemente educación en la paz o en la violencia, en función del tipo de prácticas implícitas y explícitas que desarrolla en un contexto determinado como el educativo (Fernández-Herrería y López-López, 2014, p. 129).

- Lo anterior se propicia al privilegiar la utilización de metodologías que permitan la indagación, el descubrimiento, la cooperación, el uso de distintas fuentes de información e incluso la conquista didáctica del entorno para promover un aprendizaje integral, enriquecido, experiencial, tanto individual como grupal al mismo tiempo, participativo, recíproco y dialógico, significativo donde se implica a la familia y a la comunidad mediante el protagonismo y compromiso del estudiante (Fernández-Herrería y López-López, 2014, p. 132).
- Opciones ético-políticas comprometidas con el reconocimiento de los conflictos y decisiones por transformar las exclusiones e inequidades desde la educación. También con fomentar valores la cooperación, la autonomía, la justicia y la solidaridad en las relaciones.
- El desarrollo de visiones integrales, complejas y posibilitadoras de la realidad y el ser humano, en tanto se asume para el aprendizaje la interrelación de las dimensiones cognitivas, afectivas-emocionales en la experiencia (Fernández y López, 2010, p. 7), para aportar a sujetos con capacidad reflexiva, autonomía, crítica y comprometidos con la sociedad
- Sujetos que ganan en autonomía al reafirmar sus capacidades frente a las violencias y la injusticia y asumen responsablemente la lucha contra el conformismo, el autoritarismo y el modelo económico que genera indignidad a la vida. Es un docente que transforme su práctica docente en una más humana, inclusiva y justa, en la cual, se estimule la autonomía de las personas de la comunidad educativa. De ahí que la autonomía va a ir generando capacidades de lucha, de acción y de liberación ante las opresiones violentas y excluyentes (Cerdas, 2015, p. 148).

Finalmente, un giro epistemológico de las prácticas docentes de educación para la paz supone el surgimiento de nuevas formas de conocimiento de la realidad, del comportamiento e interacción en la comunidad educativa, así como de la comunicación entre los diferentes actores que interaccionan en el proceso educativo. De ahí que el acto educativo debe propiciar la apertura de las mentes, las aulas y las instituciones educativas a la comunidad, así como soportarse en principios de cooperación, autonomía y solidaridad para generar aprendizajes significativos.

CONSIDERACIONES FINALES

La revisión académica realizada deja entrever la necesidad de ampliar y transformar la comprensión de la educación para la paz en las prácticas docentes, con la finalidad de superar el vacío epistemológico existente en las mismas. Lo cual es posible si las prácticas docentes orientadas a la construcción de la paz se configuran a partir de un giro epistemológico que permita el surgimiento de nuevas miradas sobre la propia realidad con el propósito de transformarla. Dicho giro implica la reflexión constante sobre la manera como se dan las interacciones en un determinado contexto, el reconocimiento de las diferencias para potenciar la formación de seres humanos en construcción, la comprensión positiva del conflicto como posibilidad de cambio y la generación de prácticas sociales más humanas.

De igual manera, este giro epistemológico en tanto propuesta de transformación social busca promover la concepción de paz imperfecta o paces en plural y la transformación de las prácticas docentes dignificantes para contribuir a la cultura de la paz. Y para ello son seis los retos identificados en este artículo: primero, reconocer las partes sin perder de vista el todo de la práctica docente. Segundo, interpretar estas prácticas sin desconocer los contextos que posibilitan su emergencia. Tercero, trascender la concepción técnica de la labor del docente para ser comprendido como un profesional ético-político. Cuarto, entender la construcción de la paz como un proceso dinámico, inconcluso, imperfecto e inacabado y de reconocimiento de los conflictos. Quinto, asumir el giro epistemológico en las prácticas docentes de educación para la paz desde la reflexividad del acto educativo y sus motivaciones; y sexto, comprender la educación para la paz como esa lucha que nace con la esperanza motivadora, confronta el inconformismo con la vida, la tradición escolar y reta la práctica docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abarca, G. M. (2014). Los docentes como constructores de prácticas de paz. *Raximhai*, 10(2), 95-112.
- Aguirre, D. P. (2016). *La perspectiva de género en la calidad de los procesos educativos para la convivencia y la paz de una Institución Educativa del Municipio de Remedios*. (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia. Medellín. Recuperado de http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/5210/1/AguirreDiana_2016_PerspectivaGeneroCalidad.pdf
- Ayala, I., Galindo, A., Hernández, J. y Peñuela, M. (2016). *Despliegue de capacidades humanas de los docentes para construir cultura de paz en la escuela*. (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/19499/AyalaMedinaSisPaola%202016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Campo, R. y Restrepo M. (2002). *La docencia como práctica. El concepto, un estilo, un modelo*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Cascón, F. (2006). Educar para la paz y el conflicto. En S. Ribotta, *Educación en derechos humanos: La asignatura pendiente* (pp. 1000-1047). España: Dykinson.
- Ceballos, P. (2013). Educación para la paz y la democracia. *Raximhai*, 9(1), 35-48.
- Cerdas, E. (2015). Desafíos de la educación para la paz hacia la construcción de una cultura de paz. *Educare*, 19, 135-15.
- De La Garza, E. (2002). La configuración como alternativa al concepto standard de teoría. En G. Valencia, E. de la Garza y H. Zemelman, *Epistemología y sujetos: Algunas contribuciones al debate* (pp. 17-39). México: CEIICH-UNAM; Plaza y Valdés. Recuperado de <http://sgpwe.izt.uam.mx/pages/egt/publicaciones/capituloslibros/configuraci.pdf>
- Fernández, A. y López, M. C. (2010). La educación en valores desde la carta de la tierra. Por una pedagogía del cuidado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 4, (53).

- Fernández-Herrería, A. y López-López, M. C. (2014). Educar para la paz. Necesidad de un cambio epistemológico. *Convergencia*, 2(64), 117-142.
- Fierro, S. y Contreras, J. (2003). La práctica docente y sus dimensiones. Recuperado de: http://www.academia.edu/8379891/La_pr%C3%A1ctica_docente_y_sus_dimensiones
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción*. México: Paidós.
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos: Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao: Bakeaz.
- Gimeno, J. (1992). *El curriculum. Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata. Recuperado de http://www.ateneodelainfancia.org.ar/uploads/gimeno_sacristan_unidad_3_TallerAct.pdf
- Hernández, I., Luna, J. A. y Cadena, M. C. (2017) Cultura de paz: una construcción desde la educación. *Hist. Edu. Latinoam*, 19(28), 149- 172.
- Herrero, S. (2012). *La educación para la paz desde la filosofía para hacer las paces: El enfoque REM (reconstructivo-empoderador)*. (Tesis doctoral). Instituto Interuniversitario de Desarrollo Social y Paz. Castellón, España. Recuperado de: <https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/119538/sherrero.pdf?sequence=>
- Jares, X. (1999a). *Educación para la paz y la convivencia: Tarea de todos y todos*. Madrid: Popular. Recuperado de: <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/6910/12040003REV.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Jares, X. (1999b). *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Madrid: Popular.
- Kemmis, S. (1996). La teoría de la práctica educativa. En: W. Carr (ed.), *Una teoría para la educación*. Madrid: Morata.
- Latorre, A. (2003). *Investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Lederach, J. P. (2000). *Educación para la paz. El abecé de los conflictos*. Madrid: Catarata.

- López, M. H. (2011). Teorías para la paz y perspectivas ambientales del desarrollo como diálogos de imperfectos. *Luna Azul*, (2), 85-96.
- Martínez, V. (2000). Saber hacer las paces: Epistemologías de los estudios para la paz. *Convergencia*, 49-96.
- Martínez, A. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de Investigación. (pp. 73-80). Recuperado de: <https://escuelanormalsuperiorsanroque.files.wordpress.com/2015/01/9-la-observacin-y-el-diario-de-campo-en-la-definicin-de-un-tema-de-investigacin.pdf>
- Medrano, R. M. (2016). La escuela constructora de una cultura de paz. *Raximhai*, 12(3), 297-308.
- Muñoz, F. A. (2001). *La paz imperfecta*. Granada: Instituto de la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada. Recuperado de: <https://www.ugr.es/~fmunoz/documentos/pimunozespa%C3%B1ol.pdf>
- Muñoz, F. y López M. (2004). *Historia de la paz*. Granada: Universidad de Granada. Recuperado de http://ipaz.ugr.es/wp-content/files/publicaciones/ColeccionEirene/eirene_manual/Historia_de_la_Paz.pdf
- Molano, O., Campos, M. y Quintero, M. (2008). Educación ciudadana universitaria para la cultura de la paz. *Multiciencias*, 8(2), 163-171.
- Oña, J. M. y García, E. A. (2016). Proyecto Escuela: Reflexiones sobre una experiencia en un Centro Educativo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(2), 115-131.
- Ospina, J. (2010). La educación para la paz como propuesta ético- política de emancipación democrática. Origen fundamentos y contenidos. *Filosofía, Derechos y Política*, 11, 93-12.
- Pérez, N., Véliz, M. y Artega, S. (2016). La formación de los docentes de ciencias sociales para el desarrollo de la educación para

- la paz en las escuelas pedagógicas. *Revista Pedagógica de la Universidad de Cienfuegos*, 12(56), 112-121.
- Ribotta, S. (2011). La educación para la paz en un mundo violento. Claves históricas, conceptuales y metodológicas. *Derechos Fundamentales*, 7. Recuperado de: https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/19334/educacion_ribotta_PTD_2011.pdf
- Salamanca, M. E. (2008). *Las prácticas de la resolución de conflictos en América Latina*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Sanz, L. (2012). Reflexión sobre la propia práctica docente en la asignatura Educación para la paz y la igualdad en formación inicial del profesorado. Una propuesta de mejora. Valladolid: Universidad de Valladolid. Recuperado de: <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/1001/1/TFM-B%205.pdf>
- Simmel, G. (1977). *Sociología. Estudios sobre las formas de socialización*. Madrid: Revista de Occidente. Recuperado de: <http://pdfhumanidades.com/sites/default/files/apuntes/Simmel-Georg-Sociologia-Estudios-Sobre-Las-Formas-de-Socializacion-Vol-III-1908.pdf>
- Unesco. (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?*. París: Unesco. Recuperado de: <file:///C:/Users/Profesociales/Downloads/replantear%20la%20educacion%20hacia%20un%20bien%20comun%20mundial%202015.pdf>
- Villamizar, J. (2016). Pedagogía para la convivencia y la paz: Transformaciones que experimentan los docentes cuando vivencian la formación para la convivencia y la paz. *Revista de Investigación en Administración e Ingeniería*, 4(2), 1-7.
- Zurbano, J. L. (1998). *Bases de una educación para la paz y la convivencia*. Pamplona: Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra. Recuperado de: <http://www.iea.gob.mx/ocse/archivos/FAMILIAS/6%20BASES%20DE%20UNA%20EDUCACION%20PARA%20LA%20PAZ%20Y%20LA%20CONVIVENCIA.pdf>

