

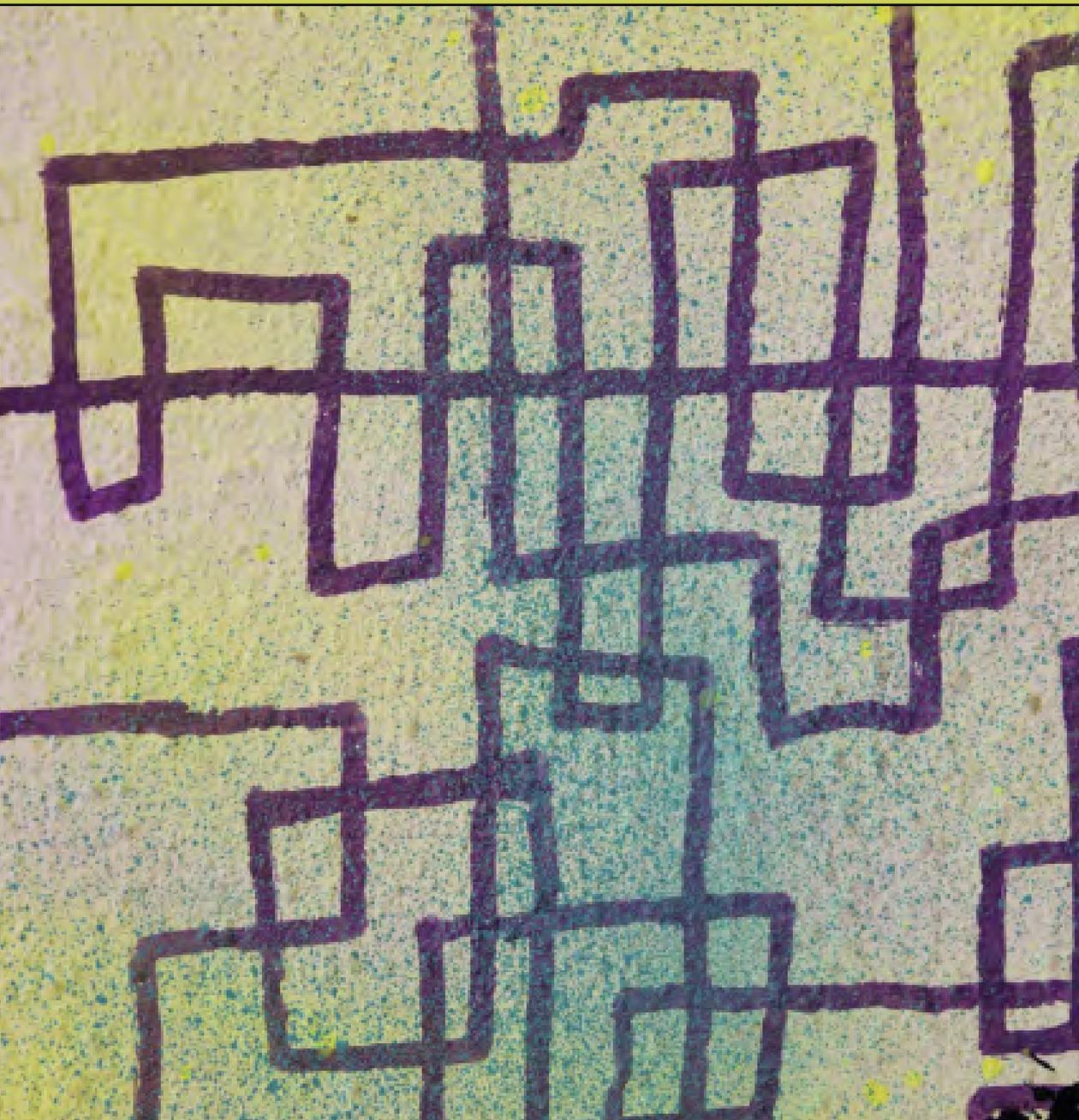
Revista de Investigación

ISSN digital N° 2539-3812

miradas

Vol. 15
Núm.1
Enero -
Diciembre
2020

Universidad Tecnológica de Pereira





ISSN digital N° 2539-3812
ISSN físico N° 0122-994X

Colombia, Pereira. Enero - Diciembre 2020
UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA

Revista miradas
Facultad de Ciencias de la Educación
Apartado 097 - Pereira Colombia

Telefax: (6) 3137238 / miradas@utp.edu.co

Revista electrónica (OJS) <http://revistas.utp.edu.co/index.php/miradas>

Publicación anual de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira orientada a divulgar la producción intelectual resultado de los diversos proyectos de investigación realizados por los académicos que trabajan en el área de la relación comunicación y cultura, pedagogía y educación en contextos. Está dirigida a investigadores, docentes, estudiantes y comunidad académica en general en el ámbito local, regional, nacional e internacional. La universidad Tecnológica de Pereira, sus directivas, el editor y los comités editorial y científico no se hacen responsables por lo que digan u omitan los artículos aquí presentados en relación con enfoques ideológicos, políticos o de otro tipo. Los autores son los directos responsables del contenido de sus artículos.

Rector
Vicerrector Académico
Vicerrector administrativo
Vicerrector de investigaciones Innovación y extensión
Vicerrectora de Responsabilidad Social y Bienestar Universitario
Decano Facultad de Ciencias de la Educación
Directora revista miradas
Asistente editorial

Luís Fernando Gaviria Trujillo
Jhoniers Guerrero Erazo
Fernando Noreña Jaramillo
Martha Leonor Marulanda Ángel
Diana Gómez Botero
Gonzaga Castro Arboleda
Martha Lucía Izquierdo Barrera
Miguel Ángel Puentes Castro (Foto portada)

Comité Editorial

Dra. Flor Adelia Torres Hernández
Universidad de Caldas, Colombia

Dra. Clarena Muñoz Dagua
Universidad Colegio Mayor De Cundinamarca,
Colombia

Dra. Sol Mercedes Castro
Universidad Nacional De Colombia: Sede Bogotá,
Colombia

Dra. Ana Patricia Quintana
Universidad Nacional: Sede Bogotá, Colombia

Dra. Liliana Margarita Del Basto Sabogal
Universidad del Tolima, Colombia

Dra. María Cristina Asqueta Corbellini
Universidade de Sao Paulo, Colombia

Dra. Josefina Quintero
Universidad de Caldas, Colombia

Dr. Roberto Ramirez Bravo
Universidad de Nariño, Colombia

Dr. Luis Arley Cerón Palacios
Universidad del Cauca, Colombia

Comité Científico Internacional

Dra. Mónica Ferreira Okingtons
Universidade de Sao Paulo, Brasil

Dr. Guillermo Orozco Gómez
Universidad de Guadalajara, México

Dr. Armando Silva Téllez
Proyecto Imaginarios Urbanos de America Latina

Dr. José González Monteagudo
Universidad de Sevilla, España

Dr. Raúl Ávila
Colegio de México, México

Dr. Valdir Barzoto
Universidade de Sao Paulo, Brasil

Dr. Omer Silva Villena
Universidad de la Frontera, Chile

Dr. Francisco Bolet
Universidad Central de Venezuela

Dr. Eduardo Andrés Sandoval Forero
Universidad Autónoma del Estado de México

Comité Científico Nacional

Dra. Liliana del Basto Sandoval
Universidad del Tolima

Dra. Josefina Quintero
Universidad de Caldas

Dr. Alberto Forero Santo
Universidad Nacional. Manizales

Dr. Germán Muñoz
CINDE. Manizales

Lectores pares

Eulices Córdoba Zúñiga
Liliana María Castro Álvarez
Samuel Rubio Coronado
Karina Andrea Rubiano Ospina
Freddy Franco Morales
Edna Margarita Manotas Salcedo
Juliana Dos Santos Rocha
Wilder Banoy Suárez
Marco Turbay Illueca
Francisco José del Pozo Serrano
Pedro Felipe Díaz Arenas
William Mejía Ochoa
Clara Inés Grueso Vanegas
Julián David Castañeda Muñoz
Luisa Fernanda Hurtado Castrillón
Ana Tulia Sánchez Reyes
Sandra Julie Solano Nvia
Juan Manuel Andrade Navia

Vanessa Quintero Rios
Claudia María López Ortiz
Jeisson Tobias Rengifo Cuervo
Miguel Alberto González González
Cristhian Camilo Cruz Sandoval
Diana Carolina Chavarro Barrera
Isabel Hernández Arteaga
Joaquín Andrés Gallego Marín
Yhon Jáiro Acosta Baajas
Marisol Isaza Ramos
Felipe Andrés Aliaga Sáez
Henry Steven Rebolledo Cortes
Jenny Patricia Acevedo Rincón
María Angelica Cachaya Bohórquez
Daniel Fernando Loaiza Correa
Victoria Eugenia Valencia López
Luz Angela Cardona Arce

Artículos recibidos: 19
Artículos evaluados: 17
Artículos aprobados: 11
Artículos rechazados: 6



La revista es de acceso abierto gratuito y sus artículos se publican bajo la licencia Creative Commons Atribución/Reconocimiento-NoComercial-SinDerivados 4.0 Internacional — CC BY-NC-ND 4.0.

The journal is free open access and its articles are published under the Creative Commons Attribution / Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International - CC BY-NC-ND 4.0 license.

Contenido

La infalibilidad del contenido en los textos escolares: ¿Mito o realidad? The infallibility of the content in textbooks: Myth or reality? Mauricio Velásquez Echeverri	9
Representación social de la educación a distancia en época de Covid 19, en estudiantes universitarios Social representation of distanced education in Covid 19 time, between university students Angélica Bautista López / Daniel Cerna Álvarez / Raúl Romero Ruiz	24
Primavera Imaginada: Ciudad, comunicación e imaginarios urbanos Imagined Spring: City, Communication, Urban Imaginaries Nataly Gómez García / Diana Isabel Garcés Gutiérrez	35
Laboratorio de Innovación educativa EDUKLAB: Una experiencia que promueve la creatividad docente EDUKLAB Educational Innovation Laboratory: An experience that promotes teaching creativity Carlos Mario Betancurth Becerra / Diana Carolina Suarez Albano / Natalia Diosa Vásquez	64
Deserción y demora universitaria: lo que los indicadores y los rankings dejan afuera. El caso de la carrera de Bioingeniería de la U.N.S.J Argentina Dropout and delayed student's graduation: what the indicators and rankings leave out. The case of the Bioengineering Program at the U.N.S.J Argentina María Paula Seminara	87
Estado, escuela y violencia simbólica: construcciones desde Pierre Bourdieu State, school and symbolic violence: constructions from Pierre Bourdieu Karol Andrea Cabrera Cifuentes	107
La Importancia de la Educación Ambiental en Estudiantes de Básica y Media en Tres Instituciones Educativas Públicas en El Espinal (Tolima) The Importance of Environmental Education in Basic and High School Students in Three Public Educational Institutions in El Espinal (Tolima) Julián Enrique Barrero García	129
La comunidad y el miedo: comportamiento de la sociedad colombiana durante los meses de cuarentena obligatoria por la crisis del COVID-19 The community and fear: behavior of Colombian society during the months of mandatory quarantine due to the COVID-19 crisis Julián David Rengifo López	143
Resonancias pedagógicas del sin-sentido en clave de la escuela y la formación como experiencia Pedagogical resonances of nonsense in the key of school and training as experience Claudia Janneth Jaramillo Sánchez	166
Perspectiva crítica de Derechos Humanos Critical perspective of human rights Noemí Pérez Martínez	180
Specification of a model for the study of political rationality around sustainable development Cruz García Lirios / José Marcos Bustos Aguayo / Margarita Juárez Nájera	201

Editorial

Nos complace presentar el nuevo número de la Revista Miradas 2020 de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira.

En estos tiempos de las tecnologías de la información y la comunicación, no se puede obviar que este tipo de publicaciones digitales logran llegar a un mayor número de personas por su fácil acceso.

En este tercer número incluimos una serie de artículos que abordan temas que son producto de investigación y reflexión, iniciamos con un ensayo que deriva de la investigación de la tesis doctoral del autor, quien coloca centralidad a los textos escolares en la educación formal de la sociedad venezolana; el siguiente artículo es un trabajo que gira alrededor de la contingencia sanitaria, buscando saber cuál es la Representación social de la educación a distancia en época de Covid 19, en estudiantes universitarios, partiendo de la representación social de Moscovici (1961); continuamos con el artículo titulado Primavera Imaginada: Ciudad, comunicación e imaginarios urbanos producto de investigación de tipo cualitativo con un aporte de datos cuantitativos los cuales visualizan 11 años de trabajo enfocado en la transformación de la imagen de Medellín ante el mundo; el artículo, Laboratorio de Innovación educativa EDUKLAB: Una experiencia que promueve la creatividad docente, nos presenta una propuesta vinculada a los proyectos nacionales de inclusión tecnológica en las aulas; Deserción y demora universitaria: lo que los indicadores y los rankings dejan fuera. El caso de la carrera de Bioingeniería de la U.N.S.J – Argentina, este artículo es una reflexión que se pregunta ¿qué consideran y qué dejan afuera los indicadores y rankings que evalúan el desempeño institucional?; el artículo, Estado, escuela y violencia simbólica: construcciones desde Pierre Bourdieu pretende establecer las posibles relaciones entre Estado y Escuela desde las nociones de campo burocrático y campo escolar, cruzadas por el ejercicio de la violencia simbólica que en cada campo sus capitales posibilitan; el siguiente artículo de reflexión denominado, La importancia de la Educación Ambiental en estudiantes de básica y media de tres instituciones educativas públicas en el Espinal (Tolima) nos presenta una reflexión en torno al papel y el rol que una buena relación con el medio ambiente cumple en la vida personal y académica de los estudiantes de la básica y media; el artículo denominado La comunidad y el miedo: comportamiento de la sociedad colombiana durante los meses de cuarentena obligatoria por la crisis del COVID-19 es una reflexión sobre el comportamiento que tuvo la comunidad colombiana durante los meses de estricta cuarentena, sustentada en una revisión documental de las noticias de diferentes medios de comunicación; Continuando con el escrito denominado Resonancias pedagógicas del sin-sentido en clave de la escuela y la formación como experiencia, que nos invita a reflexionar en torno a la escuela al abordar aspectos históricos relacionados con su emergencia, objetivos y prácticas, a propósito de la escuela moderna y la escuela contemporánea; el artículo Perspectiva crítica de Derechos Humanos, es una reflexión teórica de autores relevantes que contribuyen a la construcción de esta perspectiva de análisis; Para finalizar con el artículo, Specification of a model for the study of political rationality around sustainable development en el cual el objetivo es el de discutir la relación entre la categoría de racionalidad con respecto al desarrollo sostenible.

Esperamos que esta publicación sea del agrado de nuestros lectores.

Dra. Martha Lucía Izquierdo Barrera
Directora Revista miradas



La infalibilidad del contenido en los textos escolares: ¿Mito o realidad?¹

The infallibility of the content in textbooks:
Myth or reality?

 **Mauricio Velásquez-Echeverri²**

Recepción: Agosto 9 de 2019

Aprobación: Mayo 12 de 2020

Publicación: Junio 30 de 2020

Cómo citar este artículo:

Velásquez-Echeverri, Mauricio (2020). “La infalibilidad del contenido en los textos escolares: ¿Mito o realidad?”.

Miradas, Vol. 15, N^o 1. pp. 9 - 23

<https://doi.org/10.22517/25393812.24467>

Resumen

El ensayo deriva de la tesis doctoral del autor y es una reflexión sobre el rol protagónico otorgado por la política educativa del Estado, quien coloca centralidad a los textos escolares en la educación formal de la sociedad

venezolana. Por tanto, el artículo tiene como objetivo: sensibilizar a los usuarios del recurso pedagógico-didáctico sobre la importancia que tiene una postura crítica del docente y del estudiante frente a los contenidos temáticos desarrollados en los textos escolares.

¹ Tesis Doctoral: El Diferendo por el Territorio Esequibo en los Textos Escolares Venezolanos y Guyaneses (1966-2016).

² Doctor en Educación: evaluación y diseño de recursos para la enseñanza, UCAB; Especialista en Gerencia Educativa, USM; Licenciado en Educación, Mención: Ciencias Sociales, UCAB; Profesor en Educación Integral, UPEL. Adscrito a Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora UNELLEZ (gestión oficial). Correo electrónico: gentefmtv@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0002-8713-6394> Barinas, Venezuela.

En la tesis, a que se hace referencia, la metodología aplicada fue el análisis de contenido cualitativo. Ella, condujo a que emergiera como inferencia -respaldada por las evidencias de los resultados- que: los textos escolares venezolanos de ciencias sociales (geografía, historia y ciudadanía) entre el período 1966-2016, son susceptibles de equivocaciones (allí se desmorona el mito educativo), ya que se hallaron errores e inconsistencias de forma y de fondo, en el tratamiento textual e iconográfico dado al tema del diferendo por el Territorio Esequibo.

Palabras clave: Análisis de contenido; ciencias sociales; contenido textual-iconográfico; mito educativo; política educativa; territorio Esequibo; tesis doctoral; textos escolares.

Abstract

The essay derives from the author's doctoral thesis and is a reflection on the leading role granted by the educational policy of the State, which places the centrality to textbooks in the formal education of Venezuelan society. Therefore, the article aims to: sensitize users of the pedagogical-didactic resource about the importance of a critical stance of the teacher and the student in front of the thematic contents developed in the textbooks. In the thesis, referred to, the applied methodology was qualitative content analysis. She led to the emergence of an inference - supported by the evidence of the results - that: Venezuelan social science textbooks (geography, history and citizenship) between the 1966-2016 period are susceptible to mistakes

(there the myth collapses educational), since errors and inconsistencies of form and substance were found in the textual and iconographic treatment given to the issue of the dispute over the Essequibo Territory.

Keywords: Content analysis; doctoral thesis; educational myth; educational policy; Essequibo territory; social sciences; textbooks; textual-iconographic content.

Introducción

En la sociedad griega arcaica, el mito es concebido restringidamente como “[u]n relato tradicional que refiere la acción ejemplar de seres extraordinarios” (Lisi y Pezzoli, 2017). A pesar de lo “mágico”, el mito fue su realidad ontológica verdadera y parte de su vida cotidiana, aunque los griegos no tuviesen un libro sagrado sistematizado como la Biblia, el Corán u otros. Pero, lo mitológico trasciende la antigüedad y se empodera del porvenir, mediante su valor arquetípico y paradigmático, como una fuente de la cual emanan patrones o modelos, que dan forma a nuevas ideas en diferentes épocas. Es decir, el relato mítico está presente, continúa vigente en la sociedad occidental y sigue planteándole preguntas al hombre contemporáneo (Carvajal, 2011, Lisi y Pezzoli, 2017)

La esencia del mito no se agota en el devenir histórico, sino que se va transformando. En un sentido amplio “El mito es un relato tradicional que se transmite de una generación a otra y está abierto a cambios y modificaciones” (Lisi y Pezzoli, 2017). Es por ello que se le considera polisémico, ya que no hay

una única versión del mito, sino que da lugar a muchas versiones y significados. Así, el relato mítico ha pasado de la oralidad, a la literatura, a la iconografía, al teatro, a la ópera, al cine y más. No es de extrañar entonces, que esté presente en el contenido del Texto Escolar (TE). A su vez, en el transcurso del tiempo se van modificando, se reinterpretan, y se van construyendo “nuevos mitos”. Pues bien, esa es una cualidad del mito griego, a diferencia del dogmatismo religioso judeo-cristiano, que impide una libre hermenéutica y recreación de los textos sagrados.

En sus inicios, el mito pasa de Grecia a Roma. Posteriormente, en el medioevo y el renacimiento expande su influencia a otras latitudes. El continente americano, ha sido impactado en gran manera por la influencia de la mitología griega: en su idioma, en su escritura, en las palabras que comúnmente se usan, en la conducta individual y social, entre otras. Hoy, la educación en general y el sistema escolar en particular, son afectados por esas concepciones mitológicas. A partir de 1492, se le sumó a la herencia indígena el aporte de la cultura grecorromana (presente en España y trasladada a Occidente) a raíz del “descubrimiento”, conquista y colonización europea. De allí que gran parte del acervo cultural americano, sea legado grecolatino (democracia, filosofía, belleza, mitología entre otros paradigmas). Esa realidad, ha posibilitado la construcción de mitos propios (Lisi y Pezzoli, 2017). Ejemplo de ello: la sobreestimación del TE en Venezuela.

Asimismo, esa influencia española, portuguesa, y posteriormente,

inglesa; trae consigo, una amalgama con el componente mitológico presente en la tradición judeo-cristiana (el cristianismo), y como síntesis, se produce: la transculturación americana.

A modo de paréntesis, en el análisis, no se pretende soslayar ni subestimar otras mitologías, como: la aborigen americana (Azteca, Maya...) o la de otros continentes (África, Oceanía...). Tampoco, se intenta colocar a Grecia, como la génesis única de la manifestación del concepto mitológico. No obstante, el énfasis que se pone en el mito griego, es por su flexibilidad y utilidad en su uso como estrategia pedagógica, para comunicar la tesis central del ensayo. También, se establecen algunos paralelismos y antagonismos con otros mitos, cuyos ejemplos son extrapolados a la escuela y el TE.

Luego de hecha la aclaratoria, es preciso acotar que, en un “texto” en versos (La Teogonía), clasificado como “didáctico”, es donde el poeta griego Hesíodo (s. VIII - s. VII A.C), relata el mítico origen del universo, el nacimiento de los dioses y el paso del caos al orden (a semejanza del génesis de la Biblia, en la historia sagrada). En consecuencia, se podría especular un poco y ver en los escritos de Hesíodo un antecedente del TE, porque también el mito en la Grecia antigua tenía una función social de enseñanza-aprendizaje.

Desde esa perspectiva integral, anteriormente bosquejada, se asume el concepto “mito” en el ensayo. Consecuentemente, en el transcurso de la argumentación se usan ejemplos metafóricos, símiles con figuras y

personajes inherentes al mito griego y judeo-cristiano, para demostrar su vigencia en la sociedad actual y su incidencia en el TE, a modo de moraleja. De tal manera que, se responderá a preguntas, como: ¿Qué originó el mito en la educación venezolana? ¿Cómo se ha ido desmontando en el escenario internacional? y ¿Por qué el ejemplo del diferendo por el territorio Esequibo lo desmorona completamente?

Razones del apego al mito en Venezuela

De acuerdo al planteamiento mitológico, hay un lugar donde coinciden el tiempo del mito y la vida cotidiana, a pesar de ser discontinuos. Ese espacio de convivencia, es el “rito”, como territorio donde los dioses y los hombres se encuentran (Lisi y Pezzoli, 2017). Ahora bien, es de enfatizar tal evento, porque en el contexto educativo y escolar venezolano, por tradición, la sociedad ha construido el “rito al texto escolar” que desde el inicio del año académico se ejercita, hasta que culmina el período lectivo, pero la solemnidad continúa de manera cíclica durante todos los años de formación inicial, primaria y media. De allí que el Texto Escolar (TE) pasó de ser meramente un recurso pedagógico complementario y se convirtió en un objeto mítico del ritual, en el que se debe confiar *per se* en razón del sitio privilegiado que ocupa como “altar al dios”, a causa de su uso consuetudinario en las aulas escolares. En sí, el TE es el Apolo que con su perfección y belleza, revela cual profeta la voluntad del dios Zeus (el sistema educativo) a los mortales (los estudiantes), mas sin olvidar la

otra faceta del dios mítico, que con sus saetas puede esparcir la peste y las enfermedades en el campamento de los Aqueos (la creencia en la infalibilidad del TE).

En ese sentido, el mito ha generado una dependencia de la población, que lo ha consolidado como una herramienta imprescindible para los profesores, estudiantes, padres y representantes, gobierno y otros. Por eso, tal práctica podría clasificarse dentro de los “mitos etiológicos”, ya que ellos pretenden explicar el origen de la costumbre, la práctica o la verdad (Lisi y Pezzoli, 2017). En tanto, el TE en el transcurrir de los siglos dejó de ser un simple objeto para transformarse en un semi dios grecorromano, como resultado, de la inspiración de Atenea a la actividad reflexiva, inteligente y técnica del artesano (a manera de autor de un TE). Pero, es en ese contexto “sacrosanto”, cuando debe ejecutarse la acción emancipadora de la filosofía griega, que al momento de catar el vino (analizarlo), le da al recurso didáctico una explicación racional (un diagnóstico, luego de una evaluación especializada) que evite la irracionalidad o confianza absoluta en el reinado embriagador del mito Dionisiaco en el contenido del TE (la dependencia).

Apuntando en esa dirección, el investigador de textos escolares, Ramírez (2007) considera que:

(...) se ha venido creando (...) de manera peligrosa, una cultura que lo ubica como parte natural del ecosistema educativo, alejando de él toda

reflexión crítica en tanto que se asume como algo naturalmente dado y por ende bien elaborado. Así, el pizarrón, la tiza, el pupitre y el libro de texto son cosas que están allí a la disposición de alumnos y maestros, reduciéndose el problema a la utilización correcta o incorrecta, eficaz o ineficaz de los mismos (p.15)

Lo antedicho, implica que, en el contexto práctico venezolano los textos escolares son recursos didácticos de uso casi obligatorio, por parte de los principales actores involucrados en el aprendizaje de los estudiantes y así lo prueban investigaciones desarrolladas en el país (Ramírez, 2004; Ramírez, 2007; Aguirre, Ramírez, Carvajal y Ugalde, 2015). Los estudios demuestran que los estudiantes, maestros, padres y representantes, les otorgan una posición de alta estima. No obstante, esa dependencia “libresca” es preocupante, porque se asume la veracidad casi total de los contenidos y se presume, con pasividad, de las buenas intenciones pedagógico-didácticas de sus mentores (Velásquez Echeverri, 2019)

En ese mismo orden de ideas, Gimeno Sacristán (2009) explica que:

El libro de texto hereda la autoridad y el poder doctrinal que tuvo el libro sagrado ([El Catecismo] EL libro, por antonomasia), en el que se contiene la verdad indiscutible, El dogma y el texto dogmático no se pueden discutir, no

es posible hacer lecturas personales, libres o críticas (p. 29)

El autor antes citado, enfatiza esa actitud crítica y reflexiva, la cual constituye un acto de conocimiento y libertad; no de ignorancia y servidumbre. Ahora bien, esa es parte de la importancia que tiene el mito griego, pues él no limita el cuestionamiento, al contrario de las creencias ortodoxas. Mientras, “[e]l libro de texto es el catecismo de la pedagogía escolástica” (Martínez Bonafé, 2008, p. 63). De allí que, este patrimonio didáctico necesita ser evaluado por el profesorado, porque si no aprenden a seleccionar con criterios de calidad los textos escolares más óptimos, entonces “(...) serían como los trabajadores de una factoría, cuyo trabajo diario está determinado por la dirección” (Apple, 1993, p. 118). Por consiguiente, la actitud crítica frente a él es vital, ya que el TE constituye el medio de culturización masiva más utilizado y manipulado en Venezuela.

En ese escenario, hace su aparición el mito de Prometeo o “El benefactor” (García Gual, 2017; Lisi y Pezzoli, 2017), el mismo, tendría un paralelismo con el TE venezolano. El personaje, es un titán griego, que se preocupa por los seres humanos y su cultura. Es una especie de redentor. Ahora bien, el TE ha sido convertido en una “promesa” del “deber ser” pues impactaría positivamente a la sociedad. Es por ello que, los textos escolares pasaron a ser cual “fuego sagrado” que ilumina el camino del sistema educativo-escolar y lo fortifica, pero el hecho de que muchos investigadores hayan descubierto sus efectos benéficos

y perjudiciales, ocasiona la furia del dios Zeus o “Padre de los dioses inmortales” (el sistema educativo), que no está dispuesto a perder el poder que otorga el control del contenido del TE, y por ello, castigará a todo aquel que cual Prometeo ose desafiarlo, a fin de mantener el cosmos u orden establecido (el rito en torno al TE empoderado en el aula).

Es apremiante, salir de esa prisión mitológica, por eso el investigador Choppin (2001) afirma:

(...) el método tradicional, basado en la memorización y la recitación del libro, en la repetición de ejercicios estereotipados, es sustituido por un concepto pedagógico que se centra en la intuición, que da más relevancia a la observación de la realidad, y del que las ‘lecciones de cosas’ son su manifestación más evidente (p. 226)

Se infiere un ideal concreto: un cambio de paradigma del TE. Es hora, de superar el modelo catequético (muy en boga en países subdesarrollados y en vías de desarrollo e incluso en desarrollados como EE.UU), para dar lugar al florecimiento de un modelo flexible (abierto, ecléctico, complejo) (Apple, 1993; Johnsen, 1996). Mientras, en contraposición, el *establishment* no permite cuestionar los contenidos de los textos escolares. Aunque el estudiante sepa leer y comprenda lo leído, es relegado a un estadio inferior al analfabetismo. Eso ocurre, cuando e.g., un gobierno X (equis) selecciona unidireccionalmente lo que debe

conocer y aprender el estudiante. A semejanza del perro Cerbero que en el Hades o lugar de los muertos, impedía que entraran los vivos (los críticos) y salieran los muertos (los ignorantes).

El desmontaje del mito en el ámbito internacional

Entretanto, así como se despertó el interés por el estudio del mito en las culturas grecolatinas, también el “Texto Escolar” (TE) llamó la atención de los investigadores a nivel mundial. La experiencia histórica, contradice al “mito de la veracidad absoluta del contenido de los textos escolares”. Pues, en Alemania, durante el período en que el Nazismo ocupaba el poder político y a la vez se desarrollaba la Segunda Guerra Mundial, el TE se convirtió en un gran aliado del régimen de Adolf Hitler según los resultados de los estudios hechos en 1949 por el profesor Alemán Georg Eckert y un equipo de historiadores locales y británicos (Johnsen, 1996). Ellos, son pioneros, en el estudio sistemático y organizado de los textos escolares. A posteriori, otros discípulos continuaron su labor bajo el nombre de “Georg Eckert Institute for International Textbook Research” (Instituto de Investigación Internacional de Textos Escolares Georg Eckert) (Velásquez Echeverri, 2019). El propósito de la nueva generación de investigadores del libro escolar, es seguir depurando al TE del contenido antisemita y de toda otra falacia (UNESCO, 1951)

Posteriormente, Francia se unió a la “desmitificación” del TE hacia finales de la década de los 70 del s. XX, con el “Programa de Investigación

Emmanuelle”. Seguidamente, España desde 1992 con el “Proyecto de Manuales Escolares” MANES. Luego, se integró Latinoamérica, por causa del influjo de expertos españoles, quienes han sumado a diversidad de investigadores, universidades y países del continente americano, desde México hasta Argentina (Ossenbach Sauter, 2000; Tiana Ferrer, 2012). Hoy, se producen en Sudamérica, iniciativas como las de Chile con sus 2 seminarios internacionales sobre textos escolares en 2006 y 2008; las conferencias mundiales sobre el TE organizadas por la Asociación Internacional para la Investigación sobre Libros de Texto y Medios de Enseñanza IARTEM en Brasil 2012, IARTEM Colombia 2016 (en la UTP) y Argentina 2018.

En Venezuela, se ha despertado el interés por el estudio del TE, aunque el aporte ha sido modesto, pero se han sentado las bases teóricas y metodológicas de una línea de investigación en avanzada. La iniciativa ha sido liderada, por el profesor Tulio Ramírez Cuicas, quien se ha dedicado -entre otras acciones- a desentrañar el propósito del contenido explícito y subyacente de los textos escolares venezolanos y ha expuesto a la crítica las políticas públicas, los enfoques ideológicos e incongruencias didácticas del TE. Asimismo, se han sumado instituciones como la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB), la cual en su Doctorado en Educación, incluye al TE como una de sus rutas de investigación. También, la Universidad Central de Venezuela (UCV) hace lo mismo en sus maestrías y doctorados en educación, así como la Universidad

Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), entre otras universidades del país (Ramírez, 2004; Ramírez, 2007; Velásquez Echeverri, 2019). Por tanto, la tesis doctoral del autor del presente manuscrito, se suma al aporte venezolano en esta importantísima área del conocimiento.

Al retomar la exposición, se considera que, para el desmontaje del mito en el escenario mundial, es muy pertinente lo escrito por el filósofo, historiador y novelista rumano, Mircea Eliade, en el “Mito del Eterno Retorno”, él llama a enfrentar al mito y vencerlo, pero eso solamente es posible, cuando se le encuentra su talón de Aquiles (debilidad). Es decir, ir a la esencia, a la estructura que lo consolidó en la cultura occidental como arquetipo repetitivo (modelo original a ser imitado continuamente). Al respecto, Eliade (2001) expresa la necesidad de que se produzca un “(...) rechazo de las concepciones arcaicas de los arquetipos y de la repetición, [así] tendríamos derecho a ver la resistencia del hombre moderno a la Naturaleza, la voluntad del ‘hombre histórico’ de afirmar su autonomía” (pp.96-97). En vista de que el ser humano, tiende a repetir e imitar los “modelos celestes”, pues fue condicionado culturalmente por patrones, y por tanto, se le dificulta ejercer su libertad.

En la Biblia, a Moisés, se le muestra el modelo completo del tabernáculo. A Salomón, su padre David le entrega los planos del templo que deberá construir...esa conducta persiste en otras culturas del planeta, llegando a convertirse en una mentalidad retrógrada. Tanto es así, que se le da paso a la entronización del mito

como reliquia sagrada e intocable. De inmediato, él pretende ser el centro y se arraiga mediante el simbolismo (Eliade, 2001). Tal es el caso del TE, pues este ha sido catalogado en la práctica como centro del quehacer educativo (instrumento “sagrado” en torno al cual gira todo un rito de credibilidad social). Esa resignación a un “ser” pasivo (permitir que se perpetúe el *status quo*), que tiene terror a una historia cíclica y lineal (concepción determinista); impide que aflore la libertad creadora de la sociedad (posibilitada por un tiempo continuo), para ir construyendo sistemáticamente un “deber ser” activo -en esta ocasión- al servicio del TE (Eliade, 2001).

El Esequibo: ocaso del mito en Venezuela

A manera de Panteón griego, “los dioses de las ciencias sociales” (la geografía, la historia y la ciudadanía), son los oráculos encargados de velar por la transmisión del conocimiento de la venezolanidad, que incluye, los valores de soberanía, identidad nacional e integridad territorial. Y quienes deberían actuar en pro del TE ideal, son: los autores, editoriales, estudiantes, profesores, la sociedad toda y el gobierno (Velásquez Echeverri, 2017; Velásquez Echeverri, 2019). Tal como lo harían la diosa Atenea y el dios Apolo, para proteger a las ciudades de Atenas y Delfos, respectivamente.

Sin duda, es lamentable, la serie de inconsistencias e incongruencias que se observan en el contenido textual e icónico de los textos escolares analizados en la tesis doctoral, sobre el tratamiento dado por parte de Venezuela al diferendo por el Territorio Esequibo, en sus textos escolares de primaria y

secundaria durante el período 1966-2016 (Velásquez Echeverri, 2019). De manera general, se encontraron errores, omisiones, incoherencias y enfoques que distan de un TE perfecto e inequívoco (en contraposición al mito enmascarado de la infalibilidad). Observe la siguiente ilustración:

Figura 1: Mapa de las Provincias de Venezuela 1777.



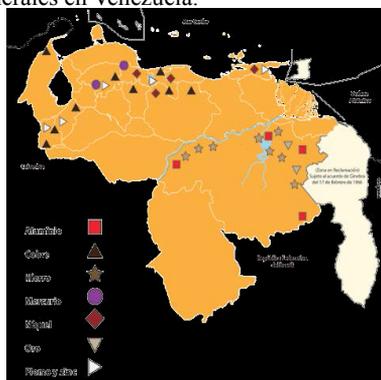
Fuente: *Nociones Elementales y Ejercicios Prácticos*. Estudios Sociales de 5to grado de educación primaria. Autores: A. Díaz de Cerio, F. Otaegui. Caracas, Venezuela: Distribuidora Estudios, 1984, p. 344.

La figura que precede, dista del mapa original perteneciente al territorio venezolano a partir de la creación de la Capitanía General de Venezuela para finales del s. XVIII (1777). En razón de que la Guayana Esequiba o Territorio Esequibo, formaba parte integrante de la Provincia de Guayana y así no se observa reflejado en esta “cartografía fragmentada” que se analiza (con silueta en amarillo, perteneciente a la actual “Zona en Reclamación”). De manera que, es necesario dar a conocer que el territorio completo (incluía el Esequibo), se mantuvo durante la naciente República de Venezuela de

1811 y la Confederación de Colombia (Gran Colombia) a partir de 1819 hasta 1830. Entretanto, esta representación social del autor del TE, muestra indicios de una fragmentación del espacio geográfico venezolano, en una especie de “Cesión Voluntaria” (Neo-Secesionismo), muy en contraposición a los principios de soberanía, identidad nacional e integridad territorial.

A *grosso modo* los autores, en el contenido textual e iconográfico de los textos escolares de ciencias sociales venezolanos, no plasman con contundencia -desde el Acuerdo de Ginebra del 17 de febrero de 1966, hasta la actualidad- la estricta propiedad de Venezuela sobre el Territorio de la Guayana Esequiba. Es decir, hay traspiés, vacíos y superficialidad en el tratamiento a ese contenido estructural de la venezolanidad. Observe la siguiente ilustración:

Figura 2: Mapa de la distribución de los recursos minerales en Venezuela.



Fuente: *Geografía de Venezuela. 5to año de educación secundaria*. Autoras: Oropeza, Jamileth; Rodríguez, Yuleima. Caracas, Venezuela: Ministerio del Poder Popular para la Educación MPPE. (El Perro y la Rana, Colección Bicentenario), 2014, p.77.

Arriba, se observa un mapa temático de Venezuela con diferentes imágenes alusivas a los recursos minerales que se encuentran en la geografía nacional. En orden descendente, de acuerdo a la leyenda cartográfica: Aluminio, cobre, hierro, mercurio, níquel, oro, plomo y zinc. No obstante, es evidente que se soslaya al Territorio Esequibo (solamente se identifica en color blanco como “Zona en Reclamación” sujeta al Acuerdo de Ginebra del 17 de febrero de 1966), como si no fuese parte del territorio patrio y como si no tuviese innumerables recursos minerales, como: oro, diamantes, coltán, gas, petróleo, entre otros. En ese manejo inadecuado, subyace una actitud anti-venezolanista que niega a los profesores y estudiantes del sistema educativo y escolar, su acceso a un conocimiento pormenorizado e integral del territorio esequibano, que por el principio de *Uti possidetis juris* pertenece a Venezuela y a los venezolanos. Asimismo, ocurre con los mapas temáticos: flora, fauna, hidrología, clima, población, relieve, agricultura, ganadería, turismo y otros (Velásquez Echeverri, 2019)

Lo anterior, es un error persistente, muy correlacionado con las incongruencias e inconsistencias en la política exterior de los gobiernos venezolanos a lo largo de 50 años (1966-2016). Ello repercute, ineludiblemente, en la política educativa hacia el TE de ciencias sociales. Pues, en el discurso expreso del Estado, se afirma que la Guayana Esequiba es venezolana. También, los textos escolares en su contenido escrito señalan que el Territorio Esequibo

es venezolano; pero las ilustraciones cartográficas -que son parte inherente al discurso escrito- evidencian un manejo didáctico-pedagógico, ajeno a la condición de propietarios. Además, se puede confirmar que el mismo patrón se observó, en el análisis a los textos escolares usados como muestra intencional en la tesis doctoral (Velásquez Echeverri, 2019). Y esa misma realidad, es comprobable, en los textos escolares de la “Colección Bicentenario”, usada por el gobierno de Venezuela para la ideologización política. A pesar de que el contenido vulnera la soberanía nacional, con el desfase histórico-geográfico que presenta el texto escrito y la cartografía (se demuestra confianza en el mito de la “infalibilidad” del contenido de los TE).

Por esto y más, es demandada una transformación profunda del TE venezolano a causa de las evidencias halladas en la disertación doctoral, a la cual se hace referencia (aquí solamente se presentan unos pocos ejemplos). Pero, por medio del ensayo la situación se hace pública como aporte al conocimiento, a la sensibilización y al impulso de la acción ciudadana.

Ante situaciones como la antes planteada, muchos expertos consideran, que la existencia del mito en el contenido de los textos escolares, no es justificable y debe ser demolido. Por un lado, está la teoría de la “transposición didáctica” que indica que el contenido es inevitablemente modificado (positiva o negativamente), en la medida que se traslada del “saber de los expertos u Olimpo de la ciencia” (saber sabio), hasta convertirse en

un contenido de TE enseñable al estudiante (saber escolar) (Chevallard, 1998). Por otro lado, está la teoría de la “calidad del texto escolar”, que busca fortalecer las debilidades comunes presentes en los textos escolares. Para ello, es necesario analizar y evaluar críticamente el contenido de ese recurso pedagógico, con fundamento en criterios o indicadores científicos de calidad, como: la precisión del contenido, la suficiencia y otros (Mejía Botero, 1989). En tal sentido, como se demuestra en párrafos anteriores, el mito de la infalibilidad del TE no pasó la prueba del análisis de contenido (metodología aplicada en la tesis doctoral), y el mito se desmorona (desmitificación).

La posición crítica-reflexiva del ensayista frente al mito está fundamentada en los planteamientos teóricos e investigaciones de los expertos sobre el TE (Ramírez, 2007); la evidencia geográfica (uso del mapa como auxiliar) e histórica (documentos, juris) que respaldan la propiedad de Venezuela sobre el Territorio Esequibo (Donís Ríos, 2016). No obstante, el manuscrito, se sirve de los mismos aportes ilustrativos de la mitología griega para lograr un paralelismo. De tal manera que el TE es semejante, a una jarra o ánfora de “Pandora”, pues al abrirlo, su contenido “infecta cognitivamente” a la ciudadanía (errores, falacias, contradicciones y otros). ¿La razón? ...el tratamiento inconsistente dado al tema del Territorio Esequibo, en los textos escolares venezolanos de ciencias sociales. Todo ello, por la incoherente política pública exterior de Venezuela, que se ve reflejada en una

deficiente política educativa hacia el TE (Velásquez Echeverri, 2017; Velásquez Echeverri, 2019)

Al TE le sucede de manera similar a lo ocurrido con los primeros dioses, quienes ocuparon el poder por la fuerza. Ellos se hicieron tiranos y por eso fueron destronados. Un ejemplo de ello, son Urano y Cronos. Mientras, Zeus marca la diferencia al dejar de lado la fuerza bruta e impone el orden con sabiduría, inteligencia y astucia. Pues bien, el TE fue impuesto cual dogma en muchos países (América Latina). En otros, posterior a la crítica de los expertos y los actores sociales, ha logrado estadios superiores (algunos países de Europa). Las mejoras en el TE, son producto de una evaluación constantemente a la luz de criterios racionales, para determinar su calidad y enmendar los desaciertos. Esa acción, significa que esa sociedad en particular, ha logrado una mayor posibilidad de participación (Velásquez Echeverri, 2019). Entretanto, llegar a ese nivel de madurez, supone la lucha de Zeus (sistema educativo) contra los titanes, tifón y los gigantes (diferentes grupos de presión), a fin de imponer el orden, la justicia y la jerarquía para evitar el caos y que reine la armonía y la racionalidad (el equilibrio pedagógico del TE) (Lisi y Pezzoli, 2017)

A manera de complemento, es de mucha utilidad traer a colación la comparación entre el mito griego y el judeo-cristiano, del economista y teólogo alemán, Franz J. Hinkelammert, impetrado en “La fe de Abraham y el Edipo Occidental”. Aquí, los ejemplos históricos contextualizan a la sociedad religiosa judía, que extiende

su influencia allende el continente euroasiático hasta América. Por virtud de que “(...) el cristianismo se forma en la tradición judía y por tanto del mito de Abraham, pero igualmente en un ambiente formado por la mitología griega que heleniza el cristianismo” (Hinkelammert, 2000, p. 15). En tanto, el personaje extraído de la mitología griega es Edipo, hijo de Layo y Yocasta, quien culturalmente forma parte de un círculo de tragedias, en donde se hace común que el padre asesine al hijo, el hijo al padre y la consiguiente autodestrucción familiar (como inminentemente ocurre), en una especie de predestinación que nadie puede evadir. En contraposición, presenta a un hombre de Fe (Abraham) quien tenía órdenes de Dios de sacrificar a su hijo (Isaac), pero en última instancia no se consuma, porque al ser probada su férrea disposición (fe), no fue necesario que el padre asesinara al hijo ni tampoco el hijo al padre, como sí sucede en la primera historia mítica. A manera de corolario, presenta en escena al Edipo occidental, representado por Jesús de Nazaret, quien en un acto de libertad y fe, decide por amor, morir crucificado a causa del pecado del pueblo (desobediencia).

De lo anterior, se desprende una moraleja análoga con el “Mito de la infalibilidad del contenido de los textos escolares”. No se logrará, totalmente, una armonización o equilibrio entre las dos posturas (griega y judía), pero sí se puede aprender de ambas. Es por ello, que se debe perder el temor a “matar al Isaac y al Edipo” (el contenido del TE debe ser evaluado hasta las entrañas), pues el mandato común es acabar con

los hijos (errores, inconsistencias, contradicciones, dependencia, etc.). Es más que la mera intención de hacerlo para cumplir una orden divina (hallazgos de los expertos e investigadores). Entonces, si no lo hace el padre del Edipo griego (los autores de los textos escolares), el hijo lo hará (la escuela, la familia, el estudiante, el profesor...), se rebelará contra su papá. En cuanto a Abraham, debe proceder a liberar su Isaac (no es destruir al TE, sino desmitificarlo y transformarlo). Por eso el Padre Celestial (el sistema educativo), le encomienda a su hijo el “Edipo Occidental” (Jesucristo), que vaya más allá del simple conocimiento (teoría) y ejecute la misión redentora (desmoronar el mito griego). Y Él en pleno uso de su libertad muere y resucita (una sociedad emancipada – libre de mitos- puede hacer morir y revivir al TE).

Ahora bien, luego de estas analogías, ¿cuál debe ser el rol del docente frente al mito del TE? El ensayista considera que debe suponer una actitud más activa y racional del magisterio, que le permita deslastrarse de la influencia ancestral que ha legitimado ese mito en la sociedad venezolana. Por tanto, no debe continuarse con esa posición sumisa e inocentona. Por eso, el pedagogo y profesor, Adell (2016) arenga a “Que abren [abran] la escuela al mundo. [No] Acaban [acaben] con la educación como lo que sucede en un aula de manera cerrada, donde los únicos recursos son los libros de texto y el maestro” (párr. 4)

La reflexión anterior, no desdeña al TE, simplemente, lo ubica en su lugar y uso correcto. Implica un cambio

de modelo, más que educativo, mental. Requiere de una nueva didáctica en el profesorado contemporáneo, una apertura al pensamiento de avanzada. Tal reflexión, mueve los cimientos de la educación tradicional (escolástica, conductista y positivista). El propósito es la demolición de los mitos, que siguen adheridos a los muros de las cuatro paredes del salón de clase, pues innegablemente, se duda de la eficacia de una praxis docente apegada a un TE cargado de “mitos intocables e inamovibles”.

Conclusiones

Al término del análisis del “mito de la infalibilidad del contenido de los textos escolares”, a manera de resumen, se deduce que: (1.). La sociedad occidental lo ha heredado por sus lazos con la cultura ancestral grecolatina, pues es consecuencia, de la transculturación de la América Española. (2.). El texto escolar encuentra sus paralelismos en la Grecia antigua, Israel y otras culturas, lo que permite establecer comparaciones con sus relatos sagrados. (3.). En Venezuela, se ha construido el mito del texto escolar, pero la concienciación de esa realidad por los estudios sobre el tema, posibilita una acción racional de los diferentes factores involucrados. (4.). En el contexto internacional, los investigadores desenmascaran los mitos del contenido de los textos escolares, como resultado de sus actividades intelectuales en esa línea de indagación. (5.). El caso venezolano, del diferendo por el Territorio Esequibo, constituye un ejemplo evidente de que el mito requiere ser desmontado, por virtud de los resultados de la tesis doctoral

en referencia; pues demuestra que el contenido (textual e icónico), al cual se exponen los profesores y estudiantes, no satisface los conocimientos básicos sobre el tema, no se corresponden con una correcta transposición didáctica, ni con criterios de calidad, ni promueven los valores territoriales: Soberanía, Identidad Nacional e Integridad Territorial. Antes bien, con la mediación del texto escolar fomentan el desconocimiento ciudadano.

En definitiva -según emerge de la tesis y se demuestra en el ensayo- en Venezuela es evidente la persistencia en la mitificación del TE (los contenidos son considerados cuasi “sagrados”, de lo contrario, se habrían modificado sustancialmente durante el período 1966-2016). Así, al mito (como herencia y práctica cultural americana) le son adeptos la mayoría del gobierno, la sociedad, el sistema educativo, los estudiantes, profesores, entre otros. Por eso, es recomendable, que los investigadores de este recurso didáctico promuevan entre los usuarios y los factores de poder, una actitud crítica-reflexiva frente a los contenidos de los textos escolares, usando estrategias propositivas derivadas de la producción continua de material vinculado al tema (estudios, ensayos, experiencias sistemáticas, seminarios etc.). A fin de contribuir, al desmoronamiento de las falacias que impiden el avance (liberación) del sistema educativo venezolano, pues se infiere por los hechos, que todavía al Estado le conviene que el conocimiento escolar siga centrado en el TE (sumergido en el mito), para consolidar su objetivo de dominación ideológica.

En coherencia con lo anterior, es obligante en el futuro próximo, que los investigadores del TE en el continente americano, por medio de sus hallazgos y resultados (evidencias, hipótesis, tesis...) e indistintamente de las metodologías aplicadas (cualitativa, cuantitativa, mixta, etc.) provean directrices prácticas, claras y precisas a los estudiantes y profesores, de modo que les ayuden a trascender de lo dogmático (mito griego, judeo-cristiano u otro), a la libertad del pensamiento (sin resistencia al cambio paradigmático), característico de un individuo y/o sociedad que todo lo cuestiona y lo evalúa, para tomar decisiones autónomas (incluso si son contrarias a la perspectiva actual que se tenga del TE), de modo que, se transforme en protagonista de la concepción y diseño del contenido de un nuevo TE, sea este encuadrado o digitalizado. Si esta realidad no le preocupa sobremanera al Estado y a los gobiernos, entonces la sociedad asumirá el reto que tiene por delante, pero antes debemos entrenarlos.

Referencia bibliográfica

- Adell, Jordi (2016). Entrevista. EducActívate Revista de Educación. Disponible en: <http://www.educactivate.com/jordi-adell-nino-saque-cuatro-no-significa-sepa-la-mitad-uno-saca-ocho/>
- Aguirre, Marta; Ramírez, Tulio; Carvajal, Leonardo y Ugalde SJ, Luís (2015). Política e Ideología en los Libros de Texto. La Colección Bicentenario ante

- Carvajal, Leonardo (2011). Mitos, realidades y propuestas educativas. Fondo editorial Lotería del Táchira.
- Chevallard, Yves (1998). La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. (3a. Ed). AIQUE Grupo Editor.
- Choppin, Alain (2001). Pasado y Presente de los Manuales Escolares (Miriam Soto Lucas Trad.). Revista Educación y Pedagogía. 13 (29-30). Enero-Septiembre. (pp. 209-229).
- Donís Ríos, Manuel (2016). El Esequibo. Una reclamación histórica. Caracas, Venezuela: Universidad Católica Andrés Bello (UCAB).
- Eliade, Mircea (2001). El mito del eterno retorno. Arquetipos y repetición. (Anaya, Ricardo. Trad.). Buenos Aires, Argentina: Emecé Editores.
- García Gual, Carlos (2017). Los mitos. (Entrevista) in Mitos clásicos y mundo actual (2a. Ed.). Universidad Carlos III de Madrid, España: Curso MOOC Miriada X.
- Hinkelammert, Franz (2000). La fe de Abraham y el Edipo occidental. San José, Costa Rica: Editorial Dei. (Obra original publicada en 1989).
- Johnsen, Egil Borre (1996). Libros de Texto en el Calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares. (José M. Pomares, Trad.). Barcelona, España: Ediciones Pomares-Corredor, S.A. (Obra original publicada en 1993)
- Lisi, Francisco y Pezzoli, Federica (2017). Mitos clásicos y mundo actual (2a. Ed.). Universidad Carlos III de Madrid, España: Curso MOOC Miriada X.
- Martínez Bonafé, Jaume (2008). Los Libros de Texto como Práctica Discursiva. Rase Revista de la Asociación de Sociología de la Educación. 1(1), enero. Disponible en: file:///D:/Downloads/0101_Martinez.pdf
- Mejía Botero, William (1989). Evaluación de la calidad de los textos escolares in Encuentro sobre la calidad del texto escolar en Colombia. Pontificia Universidad Javeriana, Ministerio de Educación Nacional de Colombia y Centro Regional para el Fomento del libro en América Latina y el Caribe – CERLALC – UNESCO. pp. 63 – 81.
- Ossenbach Sauter, Gabriela (2000). La investigación Sobre los Manuales Escolares en América Latina: la contribución del proyecto MANES. Revista Historia de la Educación. (19). Madrid, España: UNED. pp. 195-203. Disponible en: <http://hum.unne.edu.ar/investigacion/educa/alfa/UNEDG%5B1%5D.Ossenbach.pdf>
- Ramírez, Tulio (2004). El Texto Escolar en el Ojo del Huracán. Cuatro estudios sobre textos escolares venezolanos. Caracas, Venezuela: Fondo editorial de humanidades y educación. Universidad Central de Venezuela.
- Ramírez, Tulio (2007). Del Control Estatal al Libre Mercado. Políticas Públicas y Textos Escolares en Venezuela (1958-2005). Universidad Central de Venezuela. Caracas, Venezuela: Ediciones de la Biblioteca-EBUC.
- Tiana Ferrer, Alejandro (2012). El Libro Escolar, Reflejo de Intenciones Políticas e Influencias Pedagógicas. Madrid, España: UNED.

UNESCO (1951). La Reforma de los Manuales Escolares y del Material de Enseñanza. Cómo Ponerlos al Servicio de la Comprensión Internacional. París, Francia.

Velásquez Echeverri, Mauricio (2017). Congreso Unellista de Ciencias Sociales (1: 23-24, febrero, 2017: Barinas, Venezuela). Política pública sobre el diferendo territorial Venezuela-Guyana en los textos escolares de ciencias sociales (1966-2016). Memorias. Barinas: Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora.

Velásquez Echeverri, Mauricio (2019). El Diferendo por el Territorio Esequibo en los Textos Escolares Venezolanos y Guyaneses (1966-2016). Tesis doctoral inédita. Caracas, Venezuela: Universidad Católica Andrés Bello UCAB. Disponible en: <http://biblioteca2.ucab.edu.ve/anexos/biblioteca/marc/texto/AAS9972.pdf>



Representación social de la educación a distancia en época de Covid 19, en estudiantes universitarios¹

Social representation of distanced education in Covid 19 time, between university students

 **Angélica Bautista López²**

 **Daniel Cerna Álvarez³**

 **Raúl Romero Ruiz⁴**

Recepción: Mayo 10 de 2020

Aprobación: Junio 16 de 2020

Publicación: Junio 30 de 2020

Cómo citar este artículo:

Bautista L, Angélica. Cerna A, Daniel. Romero R, Raúl (2020). “Representación social de la educación a distancia en época de Covid 19, en estudiantes universitarios”.

Miradas, Vol. 15, N° 1. pp. 24 - 34.

<https://doi.org/10.22517/25393812.24468>

- 1 Trabajo que corresponde al programa de Maestría en Psicología Social por la Universidad Autónoma Metropolitana, Campus Iztapalapa.
- 2 Dra. en Ciencias Sociales y Humanidades, por la Universidad Autónoma Metropolitana, Campus Cuajimalpa. Coordinadora de la Maestría y Doctorado en Psicología Social, División de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Autónoma Metropolitana, Campus Iztapalapa. Correo electrónico: angelicabautista@hotmail.com
- 3 Licenciado en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México. Estudiante de la Maestría en Psicología Social, por la Universidad Autónoma Metropolitana, Platel Iztapalapa. Correo electrónico: danceralv@gmail.com
- 4 Dr. en Ciencias Sociales y Humanidades, por la Universidad Autónoma Metropolitana, Campus Cuajimalpa. Profesor- Investigador de Tiempo Completo del Departamento de Sociología, Universidad Autónoma Metropolitana, Campus Iztapalapa. Correo electrónico: roldanromero@xanum.uam.mx

Resumen

En el presente trabajo, en torno a la contingencia sanitaria por el Covid 19 que ha obligado a las instituciones educativas a impartir clases en el modelo de *educación a distancia*, buscamos saber cuál es la Representación Social de la misma, partiendo de la teoría de la Representación Social de Moscovici (1961), entre 100 estudiantes universitarios de la zona oriente del Estado de México, en México. Para ello, recurrimos al modelo de análisis Prototípico y Categorical de Representación Social, de Pierre Vergés (1994). Se encontró que existen, en general, elementos semánticos negativos y positivos hacia dicho fenómeno, identificados en los núcleos periféricos de la Representación Social y que, además, el Estrés y las malas o mínimas condiciones para tener acceso a este tipo de educación resultan ser los elementos del núcleo principal de la Representación Social.

Palabras clave: Representación social, Educación a distancia, Estudiantes universitarios; Análisis semántico, Análisis prototípico y categorial.

Abstract

In the following text, around to the sanitary contingency derivated to the Covid-19, which has obligated the educative institutions to work in the *distanced education model*, we seek to know which is the Social Representation of the same is, based on based on Social Representation theory of Moscovici (1961), among

100 university students of the east zone of the State of Mexico, Mexico. For that we considered a prototypic and categorial social representation analysis, by Pierre Vergés (1994). It was identified that there are, in general, negative and positive semantic elements to the mentioned phenomena, found in the periferic nucleus of the Social Representation and that, besides, Stress and the badly or minimal conditions to grant access to this kind of education model are the elements of the principal nucleus of the Social Representation.

Keywords: Social representation, Distanced classes model, University students, Semantic analysis, Prototypic and categorial analysis.

Introducción

Si bien la educación a distancia resulta una alternativa a la imposibilidad de las universidades por recibir en sus aulas a sus estudiantes, no es la forma de educación elegida por éstos. No obstante, en el contexto actual de una pandemia global, los nuevos formatos a los que las universidades han recurrido, vía remota, para continuar los procesos de enseñanza aprendizaje, no fueron elegidos por los educandos; lo que tenemos frente a nosotros es un fenómeno nuevo.

Con respecto a las novedades, tampoco hay que olvidar el pasado; sin embargo, al parecer, las ciencias sociales tienen problemas de memoria con respecto a algunos conceptos. Tal es el caso de aquel denominado por Durkheim como “representación”, un

concepto olvidado, como lo señala Denise Jodelet (1986; 469), hasta que fue recuperado por Moscovici en su obra *El psicoanálisis, su imagen y su público* (1961) y que, desde ese entonces, comenzó a proliferar en la literatura de las ciencias sociales, sobre todo en *la edad de oro*, desde finales de los ochenta del siglo XX, caracterizada por “la elaboración de tesis de doctorado, la creación de plazas académicas, la integración de equipos y de laboratorios, así como la organización de encuentros académicos y la multiplicación de publicaciones” (Rouquette, 2010: 135), en torno a la teoría de la Representación Social.

A las representaciones sociales se les puede definir como “un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios” (Moscovici, 1979; 17-18, en Mora, 2002; 7), o bien, en resumidas cuentas, su función es “que hacen que el mundo sea lo que pensamos que es o debe ser” (Moscovici, 1979; 39).

El carácter conceptual de las representaciones con las que trabaja Moscovici y las que elabora Durkheim son diferentes en tanto que el primero se refiere a *representaciones sociales* y el segundo a *representaciones colectivas*. Éstas se diferencian entre sí ya que las representaciones sociales son:

más dinámicas y cambiantes
[...], las representaciones
colectivas obedecen
a contextos sociales

más extensos [...]; las representaciones sociales son restringidas, limitadas, propias a los grupos sociales [...]; [y] obedecen al consenso intra-grupo en oposición al consenso inter-grupos propio de las representaciones colectivas (Moliner, Reteau y Cohen-Scali, 2002, en Navarro y Gaviria, 2010: 346).

Apelando a la función de la representación social, tal como fue concebida por Moscovici (1961), que indica que una nueva representación social aparece cuando un elemento extraño tiene que ser incorporado en el ámbito comunicativo de la sociedad para, en palabras del autor *hacer familiar lo extraño*, afirmamos que la educación a distancia, es un fenómeno en torno al cual se está construyendo una representación social.

Toda representación social incorpora las disputas y los debates comunicativos de expertos en la materia y de neófitos. En la actualidad, nadie es ajeno a opinar sobre la *educación a distancia*, la haya vivido o no, la conozca de cerca o no. De hecho es esa característica, derivada de que, grupos diversos, con más o menos cercanía al tema en cuestión, dialoguen en una sociedad, la que da por resultado que emerja una representación social. En el presente estudio se incluyen únicamente a estudiantes universitarios, por lo que se trata de un grupo que tiene contacto directo con la *educación a distancia*, como son los estudiantes de diferentes niveles educativos. Se entiende *educación a distancia* como:

aquella educación que se basa en instituciones de educación formal donde el grupo de aprendizaje está imposibilitado para acudir a su habitual intercambio presencial, y cuenta con sistemas interactivos de telecomunicaciones que se utilizan para crear la conexión entre el estudiantado, los recursos y el cuerpo docente (Simmonson, Smaldino, Albright y Zvacek, 2006: 32, en Campos, J., Brenes O., y Solano, A., 2010: 2).

La cual supone, a su vez, “una nueva forma de enseñar y aprender, adjudicando nuevos roles y relaciones -activos y participativos- al alumno y [al] docente [...], producto de la emergencia y el revolucionario desarrollo de las tecnologías de información y comunicación (TIC)” (Bañuelos, M., Díaz, A., González G., Martínez, R. y Moreno, A.,: 5-6, en Mena (Comp), 2007).

No deja de ser curioso que el pionero en la idea de *representación*, Durkheim, sea también el primero que habla de una *ciencia de la educación*, curso inaugurado por él en La Sorbonne en 1902 (Jodelet, 2011: 134). Y al respecto de la educación, se debe señalar que, si bien, existen nuevos modelos o alternativas para el estudio, “en el contexto del surgimiento de sociedades basadas en el conocimiento, el tema de la educación en México tiene complicaciones significativas, especialmente en el nivel superior,

como son: déficit en la cobertura, poca inversión y baja calidad (Consejo de Especialistas para la Educación, 2006, en García, C., Espinosa, M. y Peñalosa, E., 2011: 46), problemas que son propios de la educación en su modelo presencial, pero no exclusivos del mismo, ya que se presentan también en el modelo de educación a distancia.

Como apunte adicional, cabe mencionar que la educación a distancia en el contexto que vivimos durante el 2020 por la pandemia ocasionada por el Covid-19 no es una opción, sino la única forma de educación viable para continuar los estudios en todos los niveles escolares, debido a la imposibilidad de las clases presenciales, toda vez que es indispensable, para la seguridad de las personas, el guardar medidas de distancia y aislamiento social.

La investigación con respecto a la representación social de la educación es bastante prolífica. Partir de la teoría de la representación social se hace, principalmente, con el objetivo de “comprender el sentido común de maestros y alumnos sobre múltiples y variados objetos vinculados a la educación” (Cuevas Y. y Mireles O., 2016), o bien, directamente sobre los *agentes educativos*, como estudiantes, profesores, autoridades y padres de familia (Piña, J. y Cuevas, Y., 2004). Y es gracias a cuestiones como los fundamentos epistemológicos de la teoría, su carácter interdisciplinario, las posibilidades metodológicas y plasticidad conceptual (Mireles, 2010) que resulta idónea para el estudio de la educación, además, “ofrece una

nueva vía para la explicación de los mecanismos a través de los cuales se percibe la incidencia de los factores propiamente sociales sobre los procesos educativos y sus resultados” (Deschamps, et al., 1982 en Gilly, 1996: 69).

Así, con base en los supuestos teóricos de la Representación Social de Moscovici (1961), se han conducido investigaciones sobre educación básica e inclusión (Garnique, F. y Gutiérrez, S., 2012), o en torno a la equidad, acceso y adaptación en educación universitaria (Arancibia, S., Rodríguez, G., Fritis, R., Tenorio, N., y Poblete, H., 2013), inclusión de personas con discapacidad en educación superior (Bornand y Chiguay, 2014), lectura y escritura, ya sea con un enfoque crítico (Molina, J., y Romero, B., 2012) o enfocado en estudiantes universitarios (Savio, 2015), e inclusive acerca de contenidos específicos, como el b-learning (Islas, 2016). En el caso de la educación a distancia, se ha trabajado el tema en Brasil (Guimaraes, G., Bayma, F., Prudencio, A., 2017). En México, este estudio presenta una aproximación al respecto.

Metodología

Con base en lo anterior, se trabajó partiendo de la teoría de las Representación social de Moscovici (1979) en aras de explorar el campo semántico con el cual los estudiantes universitarios de la zona oriente del Estado de México, en México, se refieren y, por lo tanto, significan la *educación a distancia*. Para esta investigación se trabajó con 100 personas, todos

ellos estudiantes universitarios de la zona oriente del Estado de México. Reconociendo que se trata de una muestra *no representativa*, en términos probabilísticos, sin embargo, se alude a priori al muestreo discrecional, con la intención de caracterizar significativamente a una población específica, a decir, la de estudiantes universitarios mexiquenses. En esta medida, planteamos que sí representa la diversidad social existente en esa zona geográfica y sociodemográfica. Esto se explica porque, pese a la diversidad en la muestra, existe cierta homogeneidad, no sólo en la caracterización el grupo, sino, más aún, en cuanto a los significados que le dan al fenómeno en cuestión, lo que nos da pauta para hablar de la existencia de una Representación social de la *educación a distancia*.

Dicha muestra de 100 personas está constituida por 74 mujeres y 26 hombres, todos ellos estudiantes universitarios de licenciatura, de entre 17 y 25 años de edad, habitantes de los municipios La Paz, Chalco, Valle de Chalco, Ixtapaluca, Chicoloapan y Texcoco, entre otros.

El método utilizado para explorar la Representación Social de la *educación a distancia* de los estudiantes universitarios de la zona oriente del Estado de México, fue el Análisis Prototípico y Categorical de Representación Social, de Pierre Vergés (1994; CNRS, Francia). Se trata de un método que sirve para explorar las representaciones sociales del informante en relación con un fenómeno social. Debido a las condiciones de aislamiento por la contingencia

sanitaria, producto de la pandemia mundial provocada por la propagación del Covid-19, la recolección de datos se hizo a partir de un formulario *on line*.

En la recolección de datos, invitamos al participante a escribir las cinco primeras palabras que le evocara el leer la palabra inductora *educación a distancia*. Esto, basado en la premisa de que “algunos términos son inmediatamente movilizados para expresar una representación” (Vergès, 1994: 235, en Navarro, 2008: 145)”. Posteriormente, se le solicita al participante a ordenar, de acuerdo con la importancia que tienen para él las palabras previamente evocadas, la más importante, seguida de la menos importante y así sucesivamente. Se trata de un análisis lexicográfico que permite obtener información respecto a la frecuencia con la que es evocado un ítem, o palabra, a partir de la palabra inductora, y la importancia que toma, según el orden asignado por el participante.

Si, como menciona Navarro (2004), “partimos de la hipótesis según la cual las representaciones sociales tienen una organización interna, existe una jerarquización de sus elementos y de sus relaciones, en ese sentido reconocemos dos sistemas: 1. Un sistema central [...] 2. Un sistema periférico” (2004; 228-229).

Al núcleo/sistema central lo podemos entender como aquel elemento fundamental de la representación, que determina su significación y organización, mientras que los elementos del sistema/núcleo periférico son los “mediadores” entre el núcleo

central y la acción, haciendo más concretas las representaciones y permitiendo la adaptación de éstas al contexto (Abric, 2001, en Betancur, Restrepo-Ochoa, Ossa, Zuluaga y Pineda, 2014: 98). Por último, podemos obtener dos tipos de información a partir de los resultados, es decir, palabras evocadas -frecuencia- y el orden de jerarquización -importancia-, que son “de un lado, una dimensión colectiva ya que se trata de términos fuertemente consensuales y, de otro lado, una dimensión individual, ya que se trata de una distribución estadística hecha sobre la base del orden establecido por los sujeto” (Navarro y Gaviria, op. Cit.: 349).

Una vez obtenidos estos resultados, se pueden obtener las unidades semánticas con las que el grupo -estudiantes universitarios- estructura y construye sus representaciones sociales sobre el fenómeno en cuestión - *educación a distancia*.

Tales resultados se presentarían de la siguiente manera (FIGURA 1), donde “los elementos del periférico 1 ayudan a operacionalizar o contextualizar los elementos del núcleo central [...] En el periférico 2 está la mayor cantidad de palabras que enriquecen el campo semántico de referencia [...] que están en último lugar” (idem).

Figura 1: Jerarquía estructural: prototipo de la representación social

		<i>Importancia</i>	
		Débil	Fuerte
<i>Frecuencia</i>	Fuerte	Núcleo central	Periférico 1
	Débil	Periférico 1	Periférico 2

Fuente: Modificada de Navarro y Gaviria, 2010: 349.

Resultados

El grupo de 100 estudiantes universitarios produjo un total de 500 palabras, de las cuales, 209 son diferentes entre sí, considerando aquellas que se llegaron a repetir entre los diferentes casos. A partir de este momento se hace un *corte*, es decir, siguiendo el análisis propuesto por Vergés, se crea un *cuerpo de palabras* para que, con base en la jerarquía,

podamos trabajar con aquellas que ocupan los lugares más importantes. Para ello, se consideraron las que fueron mencionadas en un mayor o igual número de casos al promedio del total de palabras evocadas. El promedio de frecuencia fue de 2.4, por lo que se trabajó con aquellas que tuvieron una frecuencia mayor o igual a esa, lo que redujo el total de palabras evocadas a 56. A partir de estas 56 palabras se elaboraron los núcleos central y periféricos, según una frecuencia que fue, o bien, mayor o igual a 5.7 (≥ 5.7), o menor a 5.7 (< 5.7). Con respecto a la importancia, ésta se definió a partir de la mediana de los datos obtenidos de las mismas 56 palabras, siendo, entonces, menor a 2.9 (< 2.9) o bien, mayor o igual a 2.9 (≥ 2.9). El total de los datos quedó estructurado de la siguiente manera (FIGURA 2):

Figura 2. Prototipo de la representación social de la educación a distancia

		IMPORTANCIA					
		< 2.9		> 2.9			
<i>FRECUENCIA</i>	≥ 5.7	OPORTUNIDAD CONOCIMIENTO RESPONSABILIDAD ACTIVIDAD TECNOLOGÍA COMPUTADORA	APRENDIZAJE ESTRÉS INTERNET	INEFICIENCIA INSUFICIENTE MALA VIDEOLLAMADA COMPLEJO TAREA	ABURRIMIENTO TIEMPO DIFICULTAD		
	< 5.7	COMPLICADA COMPRENSIÓN DESORGANIZADA ENSEÑANZA INCOMPETENCIA INCOMPENSIBLE	RARO ACCESIBILIDAD AUTÓNOMA COMUNICACIÓN ESTUDIAR MEJORÍA	ONLINE COMPROMISO DEDICACIÓN DUDAS TICS	CANSANCIO CONFUSIÓN CONSTANCIA DEFICIENCIA DIGITAL DISTRACCIÓN INTERÉS	FACILIDAD FLEXIBILIDAD FLOJERA FRUSTRACIÓN INVESTIGACIÓN LECTURAS TEDIOSO	NUEVO PLATAFORMA PREPARACIÓN CLASSROOM COMODIDAD DESINTERÉS TRABAJO

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede apreciar, encontramos nueve palabras en el núcleo central. Es importante señalar que aquí encontramos la palabra *Estrés*, un elemento que, en términos educativos, resulta antipedagógico para el aprendizaje. Resulta interesante notar que la referencia a los medios digitales también la encontramos en ese núcleo: *Tecnología, Computadora e Internet*; todas ellas refieren a los requisitos mínimos para poder acceder a la educación a distancia. Se entiende la preocupación al respecto: Sin dichos elementos, la educación a distancia deja de ser una posibilidad. ¿Se puede hablar de la educación como privilegio, y no como un derecho? Las preocupaciones por el aprendizaje y el conocimiento resultan evidentes también en este núcleo, junto a una forma de trabajo: *Autodidacta*. Esa es la forma de trabajo que debe dirigir el estudio de los estudiantes universitarios, si es que quieren aprender. ¿Será que se cumple el rol del profesor, descrito previamente? Porque los estudiantes reconocen el papel de la *Responsabilidad*, también presente en este núcleo, así como el hecho de que representa una *Oportunidad* para la educación. La pregunta gira en torno a si es una oportunidad que estamos aprovechando, o simplemente, sosteniendo por la cuestión emergente de la pandemia.

En el periférico 1 que, recordemos, sus elementos sirven para contextualizar los elementos del núcleo central, encontramos: *Complicada, Raro, Desorganización, Dudas, Incompetencia, Incomprensible, Ineficiencia, Aburrimiento, Insuficiente,*

Mala, Dificultad y Complejo, entre otras, pero que retomaremos solamente por ahora para evidenciar que ese es el contexto bajo el cual surgen aspectos como el *Estrés* -del núcleo central. Pensemos si una educación planteada, pensada y vista como ineficiente, incomprensible e incompetente, formará a los profesionistas -recordemos que hablamos de estudiantes universitarios- que requiere la sociedad. Aquellas palabras encontradas en el núcleo periférico 2, refiere a aquellas que enriquecen el campo semántico. Estas son: *Cansancio, Confusión, Deficiencia, Tedioso, Frustración, Flojera y Desinterés*, que podríamos categorizar como aspectos negativos. Sin embargo, encontramos también elementos como *Facilidad, Flexibilidad, Comodidad, Nuevo, Constancia e Interés*, aspectos que podemos categorizar como positivos. Y que, más que contrarios, son complementarios, y forman parte de la misma representación social sobre la *Educación a Distancia*. Ciertos elementos pueden dirigirse hacia el *Estrés*, o hacia *Oportunidad*.

Por último, hemos representado mediante un grafo de análisis de modularidad (algoritmo de dirección de comunidades), la orientación del cruce de asociaciones entre los rangos de frecuencia e importancia. A través de este método, se confirma la representación del grupo analizado, en torno al núcleo central y los periféricos ya discutidos en párrafos anteriores. El análisis pretende dar una visualización inmediata de las dimensiones de una estructura semántica que fundamenta el resultado al obtener la siguiente figura (FIGURA 3):

imprescindible el uso de la creatividad en este importante quehacer, consistente en pensar la educación como algo dinámico, resbaloso, que nunca se deja atrapar y en constante metamorfosis.

Claro está, no sólo es el docente, tampoco son los recursos del alumno. Es una situación mundial en la que estamos enfrentado retos que nos obligan a cambiar los modelos, si bien educativos, también económicos y sociales. ¿Estamos listos para ello? La cuarentena dirá.

Referencia Bibliográfica

- Arancibia, S., Rodríguez, G., Fritis, R., Tenorio, N., y Poblete, H.. (2013). Social Representations About Equality, Access and Adaptation in University Education. *Psicoperspectivas*, 12(1), 116-138
- Bañuelos, M., Díaz, A., González G., Martínez, R. y Moreno, A. *Nuevo modelo pedagógico*, en Mena, Marta (Comp). *Construyendo la nueva agenda de la Educación a Distancia*. Ediciones La Crujía Ediciones Stella. Buenos Aires, 2007.
- Betancur, C., Restrepo-Ochoa, D., Ossa, Y., Zuluaga., C., Pineda., C. (2014). Representaciones sociales sobre salud mental en un grupo de profesionales en la ciudad de Medellín: análisis prototípico y categorial. *CES Psicología*, 7(2), 96-107
- Campos, J., Brenes O., y Solano, A. Competencias del docente de educación superior en línea. *Actualidades Investigativas en Educación*, 10 (3), 1-19
- Cuevas, Y. y Mireles, O. (2016). Representaciones sociales en la investigación educativa. Estado de la cuestión: producción, referentes y metodología. *Perfiles educativos*, 38(153), 65-83
- García, C., Espinosa, M. y Peñalosa, E., Interacción discursiva y representaciones sociales de jóvenes universitarios en torno al uso de las TIC en la educación. *Reencuentro*, núm. 62, 46-54
- Garnique, F. y Gutiérrez, S. (2012). Educación básica e inclusión: un estudio de representaciones sociales. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (9), 577-593
- Guimaraes, G., Bayma, F., Prudencio, A. (2017). The social representation of a distance education from a Brazilian perspective. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, (25), 96, 743-769.
- Islas, C. (2016). Representaciones sociales de estudiantes universitarios acerca del b-learning: un análisis de contenido. *Revista De Educación a Distancia (RED)*, (51).
- Jodelet, D. Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 21, 133-154
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría, en S. Moscovici (Ed.), *Psicología Social II: Pensamiento y vida social* (pp. 469-494). Barcelona, Paidós.
- Mireles, O. (2011). Representaciones sociales: debates y atributos para el estudio de la educación. *Sinéctica*, (36), 1-11

- Molina, J., y Romero, B., (2012). Lectura y escritura de las representaciones sociales: hacia la conformación de una postura crítica en la educación superior. *Enunciación*, 17(1), 148 - 157.
- Mora, Martín. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Sergei Moscovici. *Athenea Digital*, (2).
- Moscovici, S. (1979). El psicoanálisis, su imagen y su público. Editorial Huemul, Buenos Aires (1961).
- Navarro, Oscar. (2011). Representación social del agua y de sus usos. *Psicología desde el Caribe: revista del Programa de Psicología de la Universidad del Norte*, (14).
- Navarro O. (2008) Representación social de la evaluación en estudiantes universitarios, *Revista Educación y Pedagogía* 20 (50), 141-153.
- Navarro, O. y Gaviria, M. (2010). Representaciones sociales del habitante de la calle. *Universitas Psychologica*, 9 (2), 345-355.
- Piña, J. y Cuevas, Y., (2004). La teoría de las representaciones sociales: Su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles educativos*, 26(105-106), 102-124.
- Rouquette, M. La teoría de las representaciones sociales hoy: Esperanzas e impases en el último cuarto de siglo (1985-2009). *POLIS* 6 (1), pp. 133-140.
- Savio, K. (2015). La lectura y la escritura: un estudio sobre representaciones sociales de estudiantes universitarios. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(2), 233-259.



Primavera Imaginada: Ciudad, comunicación e imaginarios urbanos

Imagined Spring: City, Communication,
Urban Imaginaries

 Nataly Gómez García¹

 Diana Isabel Garcés Gutiérrez²

Recepción: Marzo 13 de 2020

Aprobación: Mayo 22 de 2020

Publicación: Junio 30 de 2020

Cómo citar este artículo:

Gómez G, Nataly. Garcés G, Diana (2020). “Primavera Imaginada: Ciudad, comunicación e imaginarios urbanos”.

Miradas, n. 3. pp. 35 - 63

<https://doi.org/10.22517/25393812.24469>

Resumen

El objetivo de este trabajo fue desarrollar una investigación rigurosa de tipo cualitativo con un aporte determinante de datos cuantitativos enmarcados en una línea temporal que se extendió entre los años 2004 y 2015, visualizó 11 años de trabajo enfocado a la transformación de la imagen de Medellín ante el mundo, permitió determinar la injerencia de los procesos de comunicación en el desarrollo social de una ciudad a partir de la transformación de imaginarios que otras ciudades tienen al respecto.

1 Magíster en Comunicación Educativa de la Universidad Tecnológica de Pereira en convenio con el Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid. Especialista en Comunicación Cultural.

Docente del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid nataly.gomezgarcia@gmail.com

2 Magíster en Comunicación Educativa de la Universidad Tecnológica de Pereira en convenio con el Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid. Especialista en Gerencia de la Comunicación Organizacional de la Universidad Pontificia Bolivariana. Docente de la Universidad de Antioquia, Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid y Universidad Pontificia Bolivariana. disabel.garces@udea.edu.co

Primavera Imaginada evidenció que, el uso del lenguaje y los medios de comunicación son determinantes al momento de instalar, mantener o dinamizar imaginarios. Igualmente, y a partir de ello, aumentar la favorabilidad en la imagen hacia una ciudad, permite generar cooperación e inversión internacional que aporta en gran medida al desarrollo sostenible de una ciudad y, por ende, a la calidad de vida de sus habitantes.

Palabras Clave: Comunicación, ciudad, imaginarios urbanos, otredades, ciudadanía, Medellín, Urbanismo social, Cultura.

Abstract

The purpose of this thesis was to develop a rigorous qualitative research with a decisive contribution of quantitative data framed within a timeline that lasted between 2004 and 2015, depicting 11 years of work focused on transforming the image of the city of Medellín before the world, helping identify the influence of communication processes on the city's social development based on the transformation of the imaginary from the otherness it embodies.

“Imagined Spring” showed that the use of language and communication media are definitive when creating, maintaining and energizing the imaginary - collective or individual. Likewise, they play a key role in increasing favorability of the city's public image, allowing for more international cooperation and investment,

contributing greatly to the city's sustainable development and, therefore, to the quality of life of its inhabitants.

Keywords: Communication, city, urban Imaginaries, otherness, citizenship, Medellín, social urbanism, culture.

Introducción

Primavera Imaginada

Ciudad, comunicación e imaginarios urbanos

La ciudad desde sus realidades espaciales y sociales ha condicionado las actitudes y comportamientos de sus habitantes, es esta la que en la actualidad se estudia para determinar el crecimiento y potencial de desarrollo. Estar en este punto no ha sido gratuito, los avances son fruto de la sinergia entre las ciencias sociales y humanas que han tematizado la ciudad y la han hecho trascender del espacio físico al imaginario urbano. La posible transformación de algunos imaginarios urbanos en la ciudad de Medellín por la influencia de los medios de comunicación, tema sobre el que se centró la investigación propuesta, despierta un ávido interés por conocer el origen de lo urbano dentro de los estudios de ciudad.

Este trabajo centró la atención en la ciudad de Medellín, notable por su desarrollo empresarial, urbanístico, social y cultural, pero con un pasado colmado de dificultades que la instalaron en el imaginario de la comunidad internacional como la capital mundial de la violencia; estigma que a su vez, la

llevó a emprender una fuerte lucha por transformarse e implementar acciones para resurgir y brindar a sus habitantes un nuevo comienzo y un camino hacia el desarrollo sostenible para brindar calidad de vida. A Medellín está dedicado la primera sección de este trabajo, un contexto amplio que permite comprender los posteriores detalles metodológicos que estudian la ciudad a partir de la teoría de los imaginarios urbanos del investigador colombiano Armando Silva.

Lo anterior, sumado al auge de la comunicación en torno al desarrollo urbano mundial, y a los esfuerzos continuos por avanzar y ubicar en la agenda global realidades espaciales y sociales relacionadas con la evolución y la resiliencia, hacen que Medellín se tematicice a partir de lo que ha logrado, tanto por sus procesos sociales como por los resultados obtenidos en materia de comunicación pública al ser reconocida en la actualidad como un modelo de transformación mundial, no solo por ser un espacio que modernizó su infraestructura, sino, por el gran cambio en la percepción de sus habitantes, los modos de habitarla y la manera como es vista desde afuera.

Así pues, los imaginarios urbanos no solo fueron una solvente base teórica en esta investigación, sino, además, el soporte metodológico que, por su moderno abordaje de los estudios de ciudad, permitió un enfoque en lo urbano desde ella misma, al ser “útil para responder a la comprensión de los fenómenos urbanos contemporáneos sin importar su localidad geográfica”, y que además permite, según su precursor:

Conocer maneras de ser urbanos y, a la vez, concebir modos comparativos entre ciudadanos de distintas ciudades, países y culturas regionales. El objetivo final se dirigió a captar esa ciudad subjetiva que llevan en sus mentes y en sus modos de vida los ciudadanos, tratando de comprender, evidenciar memorias colectivas sobre temas urbanos (...) No vamos, entonces tras la ciudad física, sino hacia aquella hecha por la percepción ciudadana. (Silva, 2004)

Silva, plantea tres inscripciones en su metodología que fueron fundamentales en este proceso investigativo: La primera es la Inscripción psíquica (primeriad), que se refiere al momento en el que aparecen los sentimientos y son dominantes en la percepción, tales como estados de miedo, temor, odio, resentimiento, afecto, vergüenza, confianza, ilusión, solidaridad, entre otros, y con los cuales se impulsan procesos sociales condicionados por los actantes según esas emociones.

La segunda es la Inscripción social (segundidad), que parte precisamente de la primera, ya que ningún imaginario corresponde a una sola inscripción individual, sino que se dan cuando dicha condición está ya inmersa dentro de comunidades sociales, perspectiva desde la cual se afirma que los imaginarios corresponden a construcciones colectivas dadas por

las realidades construidas a partir de los hechos del lenguaje y que se manifiestan en los ámbitos locales y globales.

La tercera es la Inscripción tecnológica (Terceridad), la cual brinda una técnica para materializar la expresión grupal, así pues, las dos inscripciones anteriores encuentran aquí una dispositivo técnico para que lo imaginario tenga un instrumento para representar, un medio materializador y creador de tipos de visión según las tecnologías dominantes en cada época, donde cada una permite deducir esos mundos construidos desde su misma condición, como lo son la fotografía (siglo XIX), el cine (siglo XX) y en la actualidad el internet, que desde lo virtual permite también la construcción de imaginarios a partir de la construcción y percepción de mundos, con lo que podemos concluir que la tecnología sirve de lente a los imaginarios urbanos por lo que, según Silva “no vemos con los ojos, asunto meramente sensorial, sino con los imaginarios, encuadre mental desde donde se realizan los tres registros de la percepción”.

Ahora bien, el proyecto respondió las siguientes preguntas, ¿Podría establecerse alguna relación entre la percepción positiva que transmitió la prensa internacional sobre Medellín, y la transformación de algunos imaginarios acerca de la ciudad? ¿A través de estrategias de comunicación pública encaminadas a transformar la imagen que se tiene de la ciudad, se podrían dinamizar los imaginarios existentes? ¿Una imagen favorable hacia el exterior, podría aportar al desarrollo de una ciudad al movilizar acciones empresariales?

Afirma Néstor García Canclini (1997) que los relatos más influyentes sobre lo que significa la ciudad proceden ahora de medios de comunicación como la prensa, la radio y la televisión, y a su vez, se pregunta: “¿De qué manera se fundan e imaginan las ciudades cuando, más que la literatura, estas acciones las cumplen los discursos de la prensa, la radio y la televisión?”

Son los imaginarios los principales agentes constructores del sentido urbano, los que seleccionan y combinan las referencias emblemáticas. Son también los que hacen participar a algunos ciudadanos en el debate sobre lo que la ciudad es o puede ser, y proponen a los demás esas opiniones y demandas como síntesis imaginaria del sentido de la ciudad y de lo que significa ser ciudadano. (García, 1995)

De interrogantes y afirmaciones como estas, así como de la de la constante publicación de noticias positivas acerca de la ciudad de Medellín durante el periodo comprendido entre 2011 y 2015 en diversos medios de comunicación internacionales que fueron teniendo repercusión en los medios nacionales como un gran avance hacia el desarrollo de una ciudad que poco a poco iba superando su pasado, despertaron el interés por saber cómo una imagen favorable a nivel internacional, podría beneficiar a nivel local una ciudad y por tanto, el llamado a recolectar todo tipo de artículo noticioso relacionado

con Medellín, logrando así tener durante un semestre del 2015 cerca de 200 publicaciones en relación al tema y a su vez, detectada la institución gubernamental encargada de gestionar la internacionalización de Medellín a partir de diversas estrategias, dentro de las cuales nos interesamos por el papel de la comunicación pública.

Nació así Primavera Imaginada, investigación que muestra aquellos procesos de comunicación pública desarrollados en 11 años en la ciudad de Medellín, que han hecho posible dinamizar la imagen que otrredades tenían acerca de esta urbe, misma que estuvo sumida en un oscuro invierno que la llevó a emprender una fuerte lucha por transformarse y sacar a la luz las acciones para resurgir y brindar a sus habitantes un nuevo comienzo, diversas formas de florecer, pero sobre todo, un verdadero sentido acerca de lo que significa el desarrollo y la calidad de vida. ¿Cómo lo logra? A partir de un enfoque relacionado con las ciencias sociales y humanas, el pensamiento trádico y las construcciones sociales desde los imaginarios, desde su arraigo y dinamismo en la ciudad, la ciudadanía y otrredades.

La presente investigación inició con los lentes teóricos desde donde se realiza este trabajo: la metodología de imaginarios urbanos del doctor Silva y la teoría sobre estudios de ciudad de las investigadoras Amalia Signorelli (1995) y Alicia Lindón (2005). El concepto teórico que sirve de eje transversal para establecer la relación entre los imaginarios y la ciudad, es la comunicación, que será

vista a través de los aportes teóricos de Néstor García Canclini (1997). Luego se divide en cuatro rigurosas secciones.

La primera sección está enfocada en contextualizar al lector sobre la ciudad de Medellín, donde se brindaron elementos de su historia, economía, geografía y cultura; se incluye el papel de sus años inciertos como detonante de acciones educativas y culturas para empezar a restaurar vínculos y valores primarios; pasando luego a lo que se establece como asunto clave en el avance de las acciones propuestas, la cooperación y por ende, se da a conocer la Agencia de Cooperación e Inversión de Medellín (ACI), entidad encargada de poner en marcha de manera efectiva el proceso de internacionalización de la ciudad y la atención de la prensa internacional interesada en conocer los mega proyectos de inclusión social y urbana, adelantados por las alcaldías de Medellín en la primera década del siglo XXI, lo que, desde entonces, se ha denominado la transformación de Medellín.

La segunda sección explica paso a paso la metodología que se diseñó para esta investigación, la cual, está transversalizada por el pensamiento trádico y tiene como ejes centrales el uso del lenguaje y la temporalidad. La recolección de la información y su posterior análisis está dividida en tres líneas: La primera, orientada a conocer y examinar las estrategias de comunicación pública utilizadas en la ciudad y la forma como han sido implementadas y contiene entrevistas de contextos tipo relato y documentación oficial; la segunda,

enfocada en el estudio de archivos de prensa internacional originaria de tres países seleccionados con base en la credibilidad, respaldo y cubrimiento de sus casas editoriales: Estados Unidos, España y Londres. Con ambas cascadas de datos se construyen fichas de registro que son la base del posterior análisis en el que se abarca la tercera línea, que hace parte de la tercera sección y consiste en cruzar todos los registros y crear matrices sobre una línea del tiempo para determinar, si con el paso de los años, se dinamizan imaginarios y si los procesos de comunicación identificados tienen o no algún tipo de relación.

Es así como a la tercera sección le correspondió la construcción de matrices por rasgos comunes en el uso del lenguaje con enfoque temporal. El criterio de selección para definir los rasgos comunes a agrupar está basado en los temas de mayor discusión y frecuencia en las agendas de información dentro de los datos registrados en cada ficha, para lograr la identificación de los imaginarios que otredades han tenido sobre Medellín entre el 2004 y el 2015.

La cuarta sección expresó los hallazgos encontrados luego del análisis; donde además se relacionan los resultados de lo que como pregunta de investigación nos planteamos, revisando uno a uno los imaginarios que fueron apareciendo, manteniéndose y/o desapareciendo en cada una de las matrices que arrojaron los conjuntos realizados en la fase anterior, tanto en prensa como en documentos oficiales sobre estrategias de comunicación pública, datos finales con los que se realizará el cruce que permitirá establecer si existe relación entre las

estrategias de comunicación pública de Medellín, y el dinamismo de imaginarios de otredades sobre la ciudad.

Por último, se esbozaron algunas conclusiones y se entregan los anexos con los elementos más importantes del proceso metodológico.

Naturaleza, alcance del problema y objetivos del estudio

Este trabajo fue una investigación de tipo cualitativo, que involucró algunos datos de tipo cuantitativo con enfoque temporal, que se enmarca en la teoría de los imaginarios urbanos del Doctor Armando Silva (2013) en su trabajo investigativo *Imaginarios, el asombro social*. Teniendo en cuenta que se tiene como escenario a Medellín, la teoría sobre los estudios de ciudad tiene como referencia a las investigadoras Amalia Signorelli (1999) y su trabajo: *Antropología Urbana*; y Alicia Lindón (2005), con su publicación: *La ciudad y la vida urbana a través de los imaginarios urbanos*.

El concepto teórico que sirvió como eje transversal para establecer la relación entre los imaginarios y la ciudad es la comunicación desde dos enfoques: el primero como proceso que posibilita el lenguaje en sus diferentes expresiones, anclado a los autores de la filosofía analítica (Wittgenstein, 2007) (Frege, 2005) (Russell, 2005) (Santamaría, 2016); y el segundo, como proceso estratégico que desarrolla acciones para dar a conocer, instalar y transformar realidades en la vida urbana, rama de la comunicación denominada Comunicación pública o Marketing de ciudad. Los aportes teóricos son del

investigador Néstor García Canclini, con sus publicaciones: *Ciudades y ciudadanos imaginados por los medios, libros, pantallas y audiencias: ¿qué está cambiando* (2008), y *Ciudades y ciudadanos imaginados por los medios? Perfiles Latinoamericanos* (1997).

Pero antes de entrar a explicar cómo se da dicha relación entre la ciudad, la comunicación y los imaginarios urbanos, debemos comprender el concepto imaginario social, creado por Castoriadis y que en sus propias palabras “es lo que mantiene unida a una sociedad y le otorga su singularidad propia, diferenciándola de otras sociedades” (Castoriadis, 1993). Pero más precisamente, como el término que nos atañe por ser el eslabón que da la unidad conceptual requerida para dar paso al desarrollo del proyecto, haremos referencia a los *Imaginarios Urbanos* que Silva (2007) ha tematizado como procesos psíquicos perceptivos, motivados por el deseo, que operan como modos de aprender el mundo, y generan visiones y acciones colectivas. Según el investigador colombiano, los imaginarios urbanos se “encarnan” o “in-corporan” en diferentes objetos de uso público, como textos, imágenes, arte o arquitectura, de los que se pueden deducir sentimientos como miedo, amor, ira, esperanza, etc., y que expresan múltiples fantasías colectivas (Silva, 2007).

Sobre imaginarios urbanos, el profesor Silva ha planteado la necesidad de pasar de un urbanismo de la arquitectura a un urbanismo ciudadano, y ha llegado a la conclusión de que los imaginarios están hechos

de estética por lo que los ciudadanos, bajo esta condición, pueden ser dominados por distintos sentimientos que imponen visiones del mundo, lo que hace que las ciudades dominen por momentos sentimientos como el miedo, la rabia o las esperanzas.

La metodología de investigación del Doctor Silva (2004), en la que se enfoca lo urbano desde la ciudad, y con la que se ha demostrado que “es útil para responder a la comprensión de los fenómenos urbanos contemporáneos sin importar su localidad geográfica” (Silva, 2004), permite conocer maneras de ser urbanos y, a la vez, concebir modos comparativos entre ciudadanos de distintas ciudades, países y culturas regionales.

El objetivo final se dirige a captar esa ciudad subjetiva que llevan en sus mentes y en sus modos de vida los ciudadanos, tratando de comprender, evidenciar memorias colectivas sobre temas urbanos (...) No vamos, entonces tras la ciudad física, sino hacia aquella hecha por la percepción ciudadana (Silva, 2004).

El tema trazado presenta una estrecha relación con el fenómeno urbano y la comunicación como pretexto semiótico, por lo que su abordaje no puede pasar por alto el uso del lenguaje en la construcción y emisión de mensajes a partir de múltiples pantallas capaces de incidir en los receptores para dominar sus percepciones y hasta transformar sus imaginarios. “El parentesco entre los imaginarios y las estructuras profundas de la mente es apenas natural, lo mismo

que entre lenguaje y sociedad, entre libertades individuales y expresiones colectivas o entre medios modernos de comunicación y su efecto en los gustos personales” (Silva, 2013, pág. 29).

Lo urbano, entendido desde los imaginarios, corresponde entonces a un efecto de incorporaciones sociales sobre todo eso que nos afecta y nos hace ser ciudadanos: la ciencia, los medios, en fin, las tecnologías, pero igualmente los sistemas viales en el terreno físico, o el arte y la literatura en la creación simbólica. (...) Los estudios sobre imaginarios se dedicarán a entender cómo construimos y cómo archivamos en nuestras memorias individuales y públicas, desde nuestros deseos y sensibilidades sociales hasta nuestros modos grupales de ver, de vivir, de habitar y de deshabitar nuestros mundos (Silva, 2013, pág. 30).

El contexto de la pregunta ¿Podría establecerse alguna relación, *entre las estrategias de comunicación pública de Medellín, y el dinamismo de imaginarios de otredades sobre la ciudad, que generen atracción por movilizar acciones empresariales en este entorno en los últimos 10 años?* la cual orienta el propósito de este trabajo, se enmarca en las orientaciones de Armando Silva respecto a la construcción de realidades desde los imaginarios urbanos otredades y el auge de la comunicación como dinamizador de la percepción de los habitantes de una ciudad, los modos de habitarla y la manera como es vista desde afuera.

La ciudad que desde sus realidades espaciales y sociales

condiciona las actitudes y comportamientos de sus habitantes, es la que en la actualidad se estudia para determinar el crecimiento y potencial de desarrollo. Pero estar en este punto no ha sido gratuito, los avances son fruto de la sinergia entre las ciencias sociales y humanas que han tematizado la ciudad y la han hecho trascender del espacio físico al imaginario urbano. Pero para entender mejor estas nuevas formas de abordar los estudios de ciudad y sus avances hacia lo urbano, resulta enriquecedor conocer de dónde proviene el desarrollo de las técnicas que enriquecieron los procesos colectivos y permitieron pasar del estudio en las ciudades, al estudio de las ciudades, para lo cual se aborda la perspectiva de Signorelli (1999), quien le atribuye a la Escuela de Chicago durante los años veinte la contribución más importante, y la que aún hoy merece nuestra atención: Tematizar la ciudad como tal y darle paso al nacimiento de la Antropología Urbana.

Los estudiosos norteamericanos de antropología urbana elaboran otra orientación de investigación conocida con el nombre de antropología de la ciudad. En este caso, la ciudad ya no es considerada como el telón de fondo de micro realidades sociales de las que se quieren estudiar los caracteres, sino que está en el centro de la escena, en una de las dos siguientes perspectivas: o como realidad espacial y social que genera y condiciona actitudes y comportamientos; o bien como realidad espacial y social que se identifica, que está constituida por aquellos comportamientos y por aquellas actitudes. Las dos perspectivas

no son en absoluto idénticas, ni la adopción de una u otra es indiferente. (Signorelli, 1999, pág. 4).

Otro elemento interesante planteado por la autora acerca de los trabajos de la Escuela de Chicago, es la elección de una metodología antropológica para estudiar la ciudad, interés que surge debido al fenómeno de crecimiento de las ciudades y del estudio del hombre en su cultura, dentro de su contexto y en su propio espacio. Y es precisamente de esos estudios del hombre en su cultura que surge la antropología y se encuentra la diferenciación entre la antropología en la ciudad, dada cuando los antiguos antropólogos estudiaron las ciudades de la misma forma que lo hacían en los campos, que por lo general eran pueblos exóticos, lejanos y extraños; y la Antropología de la ciudad, surgida como un intento por explicar que la ciudad genera y condiciona, tanto desde el espacio físico y social que causa, provoca, genera comportamientos y actitudes, como los comportamientos que hacen parte de esa relación social y espacial (Signorelli, 1999).

Para la Escuela de Chicago, el proyecto y la práctica de la investigación en el campo, son mucho más interesantes que la teoría. De modo que si su contribución en el desarrollo de la teoría antropológica es modesta, tiene razón Sobrero en afirmar que sus exponentes supieron «en los casos mejores (Louis Wirth sobre todos) [...] traer de la antropología [...] el gusto por la observación directa, detallada, participante», además de «la capacidad de recoger la diferencia, en donde otros veían sólo realidades

opacas y silenciosas, y de encontrar micro-regularidades, rituales apenas esbozados, correspondencias entre signos, allí en donde otros veían sólo confusión». (Signorelli, 1999, pág. 3); Pero “¿qué es lo que realmente hace la Antropología Urbana? La antropología urbana, se dedica al estudio y análisis de los actores y comunidades que componen la ciudad, enmarcados dentro de un ámbito cultural, social, económico; pero ante todo espacial” (Guerreros, 2005).

La posible transformación de algunos imaginarios urbanos en la ciudad de Medellín por la influencia de los medios de comunicación, tema sobre el que se centra la investigación propuesta, despierta un ávido interés por conocer el origen de lo urbano dentro de los estudios de ciudad. Al respecto, Signorelli (1999) nos sitúa entre los años cincuenta y sesenta en los Estados Unidos, porque fue donde las orientaciones de los estudios antropológicos abordados comenzaron a ser catalogados por primera vez como antropología urbana “Sobre todo en la fase inicial buena parte de la antropología urbana americana se caracterizó como antropología en la ciudad, es decir, como una orientación de investigación que ponía en el centro de su interés la recuperación en el contexto urbano de sus tradicionales objetos de investigación” (Signorelli, 1999), explicación que Silva amplían al describir la importancia de lo urbano y la comunicación en los estudios de ciudad:

Los estudios sobre ciudad tomaron un rumbo diferente al que los investigadores concebían

inicialmente, cuando se encontraron con el hallazgo según el cual la ciudad no es sólo el espacio físico de transacción ciudadana, sino un espacio simbólico, una estructura significativa que estaba presente más allá de la ciudad misma y que fue asumida bajo el concepto de urbano (Silva, 2012).

En esta investigación, el eje transversal que relaciona la ciudad y los imaginarios que hay sobre ella en otredades, es decir, en quienes la ven desde afuera, es la comunicación, concepto que para la Real Academia de la Lengua Española (RAE) significa: Transmisión de señales mediante un código común al emisor y al receptor; y en nuestro caso, es medida desde dos enfoques, el primero como proceso que posibilita el lenguaje en sus diferentes expresiones, y el segundo como proceso estratégico que desarrolla acciones para dar a conocer, instalar y transformar realidades y/o imaginarios en la vida urbana.

Ubicar la comunicación como eslabón para determinar si existe o no transformación de imaginarios sobre una ciudad, por la injerencia que tiene lo que se dice de ella -en este caso en la prensa internacional- nos hace reflexionar acerca del uso del lenguaje como componente principal en la vida urbana, porque es donde se conjuga el hecho de comunicar en su máxima expresión, y se vuelve determinante al momento de instalar pensamientos, comportamientos y percepciones.

Pero al hablar de comunicación, es imposible no detenerse a explorar lo que el lenguaje influye en la vida urbana desde algo tan simple, pero trascendental, como lo es su uso; y qué mejor forma de comprenderlo que abordando los autores especializados en filosofía analítica, disciplina especializada en el estudio del lenguaje y la búsqueda de su sentido a partir de la descomposición rigurosa de las referencias, significados y actos, iniciada por Wittgenstein (2007), Frege (2005), Moore y Russell (2005), dado su deseo logicista de hacer de la filosofía un saber cercano de la ciencia, desde la búsqueda de un lenguaje lógicamente perfecto (Cardona & Santamaría, 2014).

Y es precisamente ahí donde se conjuga la comunicación en su máxima expresión, en el lenguaje analizado desde su uso, desde sus prácticas sociales, lo cual es posible gracias al resplandor de la filosofía analítica, es decir, de su paso del análisis a los problemas vitales, de la gramática a los universos lingüísticos, del espejo de la naturaleza a las prácticas de la vida, y finalmente de la analítica al neo-pragmatismo, que según Richard Rorty (1996), es una concepción que va desde la revisión de nuestros enunciados lingüísticos, pasando por la práctica social y recalando en una actitud fuertemente antifundacionalista, por no decir anti- metafísica, de la filosofía misma. “Aceptar la contingencia de los puntos de partida significa aceptar como única guía el legado de nuestros prójimos y nuestras conversaciones con ellos” (Rorty, 1996)

Al respecto, también Rorty (1996), partiendo de Wittgenstein y de la posterior y reelaborada teoría de los actos del habla de Searle (1969), entendió que las palabras son también actos y por lo mismo hablar un lenguaje consiste en “realizar actos de habla”. Actos tales como hacer enunciados, dar órdenes, hacer preguntas, hacer promesas, dar las gracias, etc., regidos todos ellos bajo ciertas reglas para el uso de los elementos lingüísticos.

Para Searle (1969), la razón fundamental para dedicarse al estudio de los actos de habla, es simple y llanamente, la siguiente: toda comunicación lingüística incluye actos lingüísticos, ya que, según escribe el autor:

La unidad de la comunicación lingüística no es, como se ha supuesto generalmente, el símbolo, la palabra, la oración, ni tan siquiera la instancia del símbolo, palabra u oración, sino más bien la producción o emisión del símbolo, palabra u oración al realizar el acto de habla. Considerar una instancia como un mensaje es considerarla como una instancia producida o emitida. Más precisamente, la producción o emisión de una oración-instancia bajo ciertas condiciones constituye un acto del habla, y los actos de habla son las unidades básicas o mínimas de la comunicación lingüística (Searle, 1969).

Otro de los autores del neo-pragmatismo que ha aportado a este resplandor desde el seguimiento público de reglas, es Robert Brandom (2009), quien en su libro *Hacerlo explícito*, realiza una investigación acerca de la naturaleza del lenguaje y sobre las prácticas sociales que nos identifican y distinguen como criaturas racionales, incluso criaturas lógicas, que tienen la capacidad de manejar conceptos, y por lo mismo criaturas capaces de conocer y actuar. Uno de los propósitos de su libro es “explicar los significados de expresiones lingüísticas por medio del uso”, a lo que le aporta también el teórico José Olimpo Suárez, al afirmar que “el lenguaje, la verdad y aun lo que puede ser asumido como realidad, no puede ser el resultado de un discurso no humano” (Brandom, 2009)

Estas concepciones sobre el lenguaje que nos permite ver con mayor claridad la filosofía analítica, en sinergia con lo que Watzlawick et al. (1993) definen como la comunicación humana por originar toda interacción social y puesta en común de mensajes significativos a través de diversos canales y medios para influir, de alguna manera, en el comportamiento de los demás y en la organización y el desarrollo de los sistemas sociales, aportan eslabones para encadenar el desarrollo del trabajo propuesto y que a continuación extenderá el tema hacia la influencia de la comunicación como lenguaje en el mundo de los imaginarios de ciudad, a lo que también contribuyen al afirmar que “Toda conducta y no solo el habla, es comunicación, y toda comunicación, incluso los indicios comunicacionales

de contextos impersonales, afectan la conducta” (Watzlawick et al, 1993).

Hasta aquí la comunicación como proceso que posibilita el lenguaje en sus diferentes expresiones, pues se da paso ahora a anexar el eslabón que la define también como proceso estratégico para el desarrollo de acciones de marketing de ciudad, hoy en día, la principal herramienta de gestión urbana para mejorar la competitividad en un mundo cada día más interconectado.

Todo lo anterior, sumado al auge de la comunicación en torno al desarrollo urbano mundial, y a los esfuerzos continuos por avanzar y ubicar en la agenda global realidades espaciales y sociales relacionadas con la evolución y la resiliencia, hacen que Medellín se tematice a partir de lo que ha logrado, tanto por sus procesos sociales como por los resultados obtenidos en materia de comunicación pública al ser reconocida en la actualidad como un modelo de transformación mundial, no solo por ser un espacio que modernizó su infraestructura, sino, sobre todo, por el cambio en la percepción de sus habitantes, los modos de habitarla y la manera como es vista desde afuera.

Afirma García (1997) que los relatos más influyentes sobre lo que significa la ciudad proceden ahora de la prensa, la radio y la televisión, y a su vez, se pregunta: “¿De qué manera se fundan e imaginan las ciudades cuando, más que la literatura, estas acciones las cumplen los discursos de la prensa, la radio y la televisión?”

Son los imaginarios
los principales agentes

constructores del sentido urbano, los que seleccionan y combinan las referencias emblemáticas. Son también los que hacen participar a algunos ciudadanos en el debate sobre lo que la ciudad es o puede ser, y proponen a los demás esas opiniones y demandas como síntesis imaginaria del sentido de la ciudad y de lo que significa ser ciudadano (García, 1997).

Los argumentos de García (1997) sobre la contribución de la prensa en la construcción imaginaria, inspira la recolección de artículos de prensa internacional que hablan acerca de la transformación de Medellín; insumo fundamental de esta investigación que cuenta con escritos periodísticos publicados en distintos medios a través de diversos formatos periodísticos.

La prensa contribuye a imaginar una ciudad masiva, cuyas señas particulares se condensan en el centro histórico y en otras zonas centrales. A veces, los diarios informan sobre lugares poco conocidos, pero con mayor frecuencia -especialmente en las fotos-muestran escenografías fácilmente identificables, o sea que tienden a reproducir saberes convencionales... Pero ¿cuántas de estas revelaciones y ampliaciones de agenda se acumulan, se convierten en memoria y voluntad de transformación?” (García, 1997).

Este autor, con propiedad para hablar de lo que pueden lograr los medios de comunicación en una ciudad, dada su amplia experiencia en el desarrollo

de este tipo de investigaciones en México, es un importante referente para ahondar el estudio sobre Medellín. Sus reflexiones sobre “massmediatización” y “massmimetización” dentro del contexto de la acción transformadora de la cultura, llaman a instaurar una perspectiva que se enfoque en lo que está pasando con los medios y que argumenta a través de los descubrimientos arrojados por investigaciones que confirman a las distintas pantallas masivas (televisión, radio, prensa) como reproductoras, más que transformadoras del orden social “sus discursos tienen una función de mimesis, de complicidad con las estructuras socioeconómicas y con los lugares comunes de la cultura política” (García, 1997).

Se exhibe hasta ahora, de forma individual, los lentes teóricos que guían los elementos de estudio a desarrollar: los estudios de ciudad; la comunicación desde dos enfoques, el primero como proceso que posibilita el lenguaje en sus diferentes expresiones, y el segundo como proceso estratégico que desarrolla acciones para dar a conocer, instalar y transformar realidades en la vida urbana, por lo que pasaremos ahora a establecer los contextos teóricos en los que se realizan avances en la estrecha relación que desde las ciencias sociales unen estos tres elementos de estudio.

El uso de la ciudad bajo prácticas culturales, según Silva, son la base de la construcción del significado de los imaginarios urbanos, quien atribuye aún más relevancia a este punto de vista al indicar que sus estudios parten de una “valoración estética de las

culturas urbanas contemporáneas en su modo público de ser, vistas a partir de reflexiones nacidas en la búsqueda de lo que es ser urbano en las ciudades contemporáneas” (Silva, 2013)

Otro atractivo referente en el abordaje de los estudios de la ciudad y la vida urbana a través de los imaginarios urbanos, es el que presenta la investigadora mexicana Lindón (2005), quien al igual que García (1997), o retomando su legado, plantea la convergencia entre los estudios culturales y los estudios urbanos como campos de estudio en torno a los imaginarios.

En esta convergencia, los estudios culturales aportan una particular sensibilidad para comprender las dimensiones simbólicas de la vida social, mientras que los estudios urbanos disponen de un capital teórico notorio para abordar la ciudad desde su materialidad y desde lo socioeconómico. Los segundos con mayor apertura interdisciplinaria que los primeros (Lindón, 2005).

Desde el punto de vista de esta autora, los imaginarios sobre una ciudad pueden transformarse por considerarlos como algo que puede no tener un referente concreto, o que ese referente haya desaparecido y el imaginario perdure y, en consecuencia, se mantiene su capacidad para influir en las prácticas sociales.

De igual manera, suele ocurrir que un imaginario migre de un contexto socio-territorial a otro y, en el último, puede ser incorporado

en la subjetividad social sin que los fenómenos que le dieron origen en el otro contexto, existan o hayan existido. Por ello, los imaginarios se relacionan con imágenes mentales, pero lejos de constituir ello un problema de la interioridad del individuo, son sociales y se interponen en nuestra vida práctica, en nuestras prácticas especializadas, en nuestra relación con la ciudad y sus fragmentos (Lindón, 2005).

Esta perspectiva, García (1997) la refuerza afirmando que “una de las novedades de los estudios urbanos y de los comunicacionales es la tendencia a entender la ciudad en relación con los procesos de comunicación y a éstos vinculados con la trama urbana”. La ciudad no es vista ya sólo como escenario para habitar y trabajar, y por tanto como simple organización espacial, lugar de asentamiento de la industria y los servicios. Del otro lado, los medios no son concebidos únicamente como redes invisibles y deslocalizadas, cuya dinámica podría entenderse sólo por las estrategias empresariales y los recursos tecnológicos que movilizan.

Bajo este marco, puede decirse que el poder de la comunicación en correspondencia a los estudios de ciudad, y fuertemente relacionados con los imaginarios urbanos, moviliza el comportamiento de sus habitantes bajo el legado de las visiones compartidas por los autores y demás estudios que brindan las disciplinas sociales y humanas acerca de la ciudad como pretexto semiótico de investigación, donde radica principalmente su concepción como fenómeno urbano y su separación de lo físico como espacio habitacional.

Finalmente, vale la pena referenciar tres apartes de un reciente artículo internacional, publicado por el diario El País (Huete, 2015), de España, denominado “Ciudades para la vida de los seres urbanos” que califica la ciudad de Medellín tal como se ha querido mostrar a través de los procesos de comunicación ejecutados desde la estrategia de marketing de ciudad que pretende transformar la “agenda temática” sobre Medellín, para preguntarnos si las realidades construidas por los medios de comunicación (prensa internacional) son un reflejo de la realidad actual, o es en realidad hacia dónde se quiere llegar; y si en verdad tienen el poder de lograr en el receptor la transformación de sus percepciones o modos de ver, habitar y/o vivir la urbe, para llegar así, a ella.

“¿Cómo hacer ciudad? La mutación de Medellín desde la violencia a la pacificación a través de la acción urbana y el planeamiento es hoy modelo. En ella se celebró el último Foro Urbano Mundial, el WUF7, y se lanzó una llamada a la creación de urbes más inclusivas...”

“Devolverles la ciudad a los ciudadanos. Aún con grandes dificultades por superar, el urbanismo ha ganado aquí muchas batallas al grito de “Lo mejor para los más pobres”...”

“Las ciudades que habitamos hablan por

sí mismas. Describen el pasado y el presente. Para bien y para mal. Su paisaje, el trazado de sus calles, los servicios con que cuenta, sus espacios verdes, la forma en que construye sus viviendas, y la apariencia de riqueza o pobreza que ofrezca su arquitectura, del centro o del extrarradio...” (Huete, 2015)

Así, con el marco conceptual a desarrollar claro, se puede decir que este proyecto pretendió abordar la comunicación como un agente dinámico de imaginarios sobre las ciudades que permitan aumentar la calidad de vida de sus habitantes teniendo como eje central el desarrollo económico y social a partir de la cooperación e inversión extranjera, factores respecto a los que se debe tener claro que para que sean posibles, es indispensable contar con una imagen positiva que genere credibilidad, confianza e interés por la ciudad.

Metodología

Recolección de la información

A partir de la constante publicación de noticias positivas acerca de la ciudad de Medellín durante el periodo comprendido entre 2011 y 2015, que empezaron a surgir en diversos medios internacionales y que fueron teniendo repercusión en los medios nacionales como un gran avance hacia el desarrollo de una ciudad que poco a poco iba superando su pasado, surgió la inquietud por saber cómo una imagen favorable a nivel internacional, podría beneficiar a nivel local una ciudad y por

tanto, el interés por recolectar todo tipo de artículo noticioso relacionado con Medellín, logrando así tener durante un semestre académico del 2015 cerca de 200 publicaciones en relación al tema y a su vez, detectada la institución gubernamental encargada de gestionar la internacionalización de Medellín a partir de diversas estrategias, dentro de las cuales nos interesamos por el papel de la comunicación pública.

Nació así Primavera Imaginada, investigación de tipo cualitativo con un aporte determinante de datos cuantitativos enmarcados en una línea temporal que se extiende entre los años 2004 y 2015, que visualiza 11 años de trabajo enfocado a la transformación de la imagen de Medellín ante el mundo: Lo cualitativo se orienta al análisis del lenguaje utilizado por la prensa internacional como instalador de imaginarios, para determinar la posible relación con lo planteado en las estrategias de comunicación pública de la ciudad de Medellín. Por su parte, los datos cuantitativos enmarcados en matrices con una línea temporal, determinan si hay o no dinanismos entre algunos de los imaginarios que otriedades tienen acerca de la ciudad.

Documentación oficial: Entrevistas de contexto

Una vez identificada la entidad encargada de poner en marcha las estrategias de internacionalización de Medellín y después de haber leído algunas publicaciones recientes de la prensa internacional acerca Medellín, se da inicio a la

recolección de información a partir de entrevistas de contexto tipo relato con base en las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se dieron los primeros pasos hacia una estrategia de transformación de la imagen de Medellín?
- ¿En qué consistió o consiste esa estrategia?
- ¿En estos 10 años cuáles han sido los cambios en cuanto a la forma como nos ven desde afuera?
- ¿Cómo han aportado esas estrategias de comunicación al logro y avance de esos propósitos?
- ¿La transformación de esa imagen ha contribuido en el interés de los extranjeros por invertir en Medellín?

Estas preguntas fueron resueltas en primera instancia por el director de relaciones nacionales e internacionales de la Agencia de Cooperación Inversión de Medellín -ACI- posteriormente por el subdirector de posicionamiento y comunicaciones y, finalmente, por uno de los consultores encargado de operativizar cada una de las estrategias planteadas por la organización.

A modo de diversificar las percepciones por medio de las preguntas formuladas, se realizó esta misma entrevista a dos periodistas españoles que se encontraban en la ciudad realizando trabajo de campo para sus respectivos medios de comunicación.

El resultado de cada entrevista fue organizado en fichas de registro

que permitieron su posterior análisis.

Fichas de registro para el análisis de documentación oficial: Entrevistas de contexto

En las fichas de registro para el análisis de las entrevistas de contexto tipo relato, se tuvo en cuenta la sustracción de la información en los siguientes campos: Enumeración de la entrevista, tema, pregunta, fuente, cargo y organización a la que pertenece la fuente. Igualmente se enmarca la fecha de realización de la entrevista al ser la temporalidad nuestro factor determinante en el posterior análisis, por lo que también se desprende de la fecha de realización de la entrevista, el campo para la consignación de las “etiquetas recurrentes” y su relación con el tiempo al que se refiere el entrevistado en su relato, siendo ubicadas en T-1 (T menos 1) las etiquetas que en la respuesta a la pregunta realizada se refieren a un tiempo pasado, es decir, tiempo anterior a la fecha de realización de la entrevista; To (T sub-cero) para referenciar aquellas etiquetas que en la respuesta ocurren en tiempo presente, es decir, mismo año o época de la entrevista; y T+1 (T más uno) para referirse a aquellas etiquetas que anuncian algo alusivo al futuro, es decir, años posteriores a la fecha de la entrevista realizada.

A continuación, se relaciona una muestra de ficha de registro con la información recolectada en las entrevistas de contexto:

Tabla 1. Muestra de ficha de registro de entrevistas de contexto

Entrevista de contexto tipo relato #1	Tema: Medios de Comunicación internacional en Medellín	Fuente: Lola Huete	Fecha: 20 de agosto de 2015		
	Pregunta: ¿Qué percepción tienes de la comunicación como eje de transformación de imaginarios?	Cargo: Periodista - Editora Organización: Periódico El País de España	Etiquetas Recurrentes		
"Los cambios sociales y de percepción de las ciudades los hemos contado aquí, Medellín asociado a la violencia y todo lo que es, es decir, bastaría que pasara una sola cosa, por ejemplo, aquí, que igual podría pasar en Madrid y Madrid no sería convertida por eso en una ciudad violenta. Bastaría que pasara ahora mismo aquí, por ejemplo, y Medellín volvería y se perdería todo lo hecho en tanto tiempo porque un estereotipo tarda generaciones en eliminarse." "yo creo que si se puede hacer con una política desde abajo, muy de transformación y de ir hablando la situación, a veces es la falta de conocimiento de datos lo que te hace pensar que tal cosa es así no lo puedes refutar pues no tienes más información, por ejemplo en el caso de los niños basta la información, pero la estadística que hemos visto aquí, realmente tu estadística de cómo ha caído el número de homicidios en Medellín, yo no sé si la cuentan en escuelas o no, pero estaría muy bien para la gente joven que viaja, que habla de la ciudad con los datos en la mano de que esto ha bajado tanto. Es un trabajo delicado, complicado pero muy posible desde la comunicación, claramente, y desde los medios, por supuesto."		T-1	To	T+1	
		Violencia	Cambios sociales	Mantener el cambio	
		Cambios de percepción de las ciudades	Cambios de percepción de las ciudades	Conocimiento de datos	
		Políticas de transformación	Políticas de transformación	Información desde la niñez y la juventud	
		Baja de homicidios	Ciudadanía multiplicadora de información positiva		
		Trabajo desde los medios de comunicación			
Observaciones: La periodista se encontraba en Medellín asistiendo a un evento organizado por la ACI, en el que realizó una conferencia sobre su trabajo de reportera por varias ciudades del mundo que se destacan en diferentes temas relacionados con la cultura, la sostenibilidad y el urbanismo social. Realizó un recorrido por la ciudad y posteriormente escribió un reportaje sobre la transformación de Medellín.					

Fuente: Elaboración propia.

Documentación oficial: Estrategias de comunicación pública

El segundo bloque de información recolectada, contiene datos oficiales suministrados por la ACI y la Alcaldía de Medellín, en los que se sistematizó la planificación de estrategias de comunicación pública en pro de la atracción de inversión extranjera para la ciudad de Medellín entre los años 2004 y 2015. A partir de ésta, en la fase de análisis, se hizo el contraste con las publicaciones de la prensa para determinar si se presenta algún tipo de relación y si se logran o no los objetivos planteados en términos de transformación de imaginarios.

Fichas de registro para el análisis de documentación oficial: Estrategias de comunicación pública

En las fichas de registro para el análisis de cada uno de los documentos oficiales de la Alcaldía de Medellín y la ACI, se relacionó y clasificó la información suministrada por cada documento con base en los patrones establecidos para la investigación, siguiendo la matriz: tipo de documento, tema, título, localización, fecha y descripción de información relacionada con actores involucrados, plan de desarrollo de la ciudad y su articulación con las movilizaciones empresariales en Medellín.

Al igual que en las fichas de las entrevistas, dado que la temporalidad es determinante al momento del análisis para ayudar a visualizar si hay o no dinamismo entre los imaginarios planteados según el uso del lenguaje, en esta sección también se cuenta con el campo destinado a la consignación las etiquetas más recurrentes en cada contenidos, y ubicadas en T-1 (T menos 1) las palabras que se refieren a un tiempo pasado, es decir, tiempo anterior a la fecha de realización del documento oficial; To (T sub-cero) para referenciar aquellas etiquetas que ocurren en tiempo presente, es decir, mismo año o época de divulgación del documento oficial; y T+1 (T más uno) para referirse a aquellas etiquetas que anuncian algo alusivo al futuro, es decir, años posteriores. El contenido relevante para el tema de interés, ha sido organizado en las fichas de registro que permitieron su posterior análisis.

A continuación, se relaciona una muestra de ficha de registro con la información recolectada en los documentos de estrategias de comunicación pública:

Tabla 2. Muestra de ficha de registro de estrategias de comunicación pública

Tipo de documento: Presentación	Tema: Internacionalización de Medellín	Título: Presentación ACI Macro 2013 "Medellín conectada con el mundo" Localización: ACI	Etiquetas		
			T-1	T0	T+1
"Hace 30 años, Medellín se posicionó como la ciudad más violenta del mundo". " Una nueva política para cambiar - Clave: la conciencia ciudadana." Educación y cultura - Herramientas básicas del cambio". "Medellín, del miedo a la esperanza". "La piel de la ciudad se transforma: Urbanismo social y cívico - pedagógico". "Hoy día Medellín es muy diferente a lo que era hace 10 años. Es positiva y la energía es totalmente diferente. Los proyectos arquitectónicos, el transporte público, las iniciativas educativas e inclusión social me ponen muy contento. Valoro ese positivismo realista que, sin desconocer el pasado, ha logrado dar el salto psicológico". Lode Delputte, periodista (Bélgica). "Atracción de inversión extranjera directa". "UNISYS - Tecnología de la Información. La compañía estadounidense invirtió en la ciudad de Medellín USD \$ 1.4 millones, con el fin de operar sus Centro de Servicios de TI con cerca de 150 posiciones". "hp - Tecnología de la Información. La multinacional de Estados Unidos, decidió instalar su centro global de servicios en la ciudad de Medellín. "TATA - Tecnología de la Información. La multinacional de la India, la cual desarrolla actividades como IT Services, Outsourcing y soluciones de negocio, se encuentra reinvirtiendo en su centro de servicios en Medellín". "Kimberly-Clark - Personal Care. La multinacional de cuidado personal, anunció la instalación de un Centro Global de Innovación en Medellín, el primero de su tipo en Latinoamérica. El Centro desarrollará nuevos productos con tecnología de punta y apalancándose en las capacidades investigativas de la ciudad y la región". "Medellín y Antioquia conectados con el mundo".	Violencia	Cambios sociales			
	Miedo	Cambios de percepción de las ciudades			
	Pasado negativo	Educación			
		Cultura			
		Esperanza			
		Transformación			
		Urbanismo Social			
		Ciudad positiva			
		Inversión social			

Fuente: Elaboración propia.

Publicaciones de prensa internacional relacionadas con Medellín

El tercer bloque de información recolectada contiene los artículos de prensa internacional relacionados directamente con la ciudad de Medellín entre los años 2004 y 2015. Los artículos fueron seleccionados luego de haber indagado acerca de los periódicos internacionales con buenos niveles de cobertura mundial y credibilidad, ubicados en países que tuvieran alguna relación con las estrategias de internacionalización llevados a cabo por la ACI y la Alcaldía de Medellín, por lo que los

escogidos son medios de comunicación dedicados a la prensa escrita en Londres, Estados Unidos y España.

Algunos de los artículos son suministrados por el archivo de recortes de prensa manejado por la subdirección de posicionamiento y comunicaciones de la ACI, a través del cual año a año van midiendo el resultado de sus estrategias y determinan las acciones a implementar al año siguiente con base en los logros y dificultades obtenidos; otros artículos fueron seleccionados de un libro publicado por la Alcaldía de Medellín en el año 2015 que recopila cientos de artículos noticiosos sobre la ciudad, llamado "Medellín ante los ojos del mundo"; y otros de los artículos, especialmente los de los años 2004 a 2008, fueron buscados a través de los servicios digitales de los medios de comunicación ubicados en los países seleccionados.

Fichas de registro para el análisis de publicaciones de prensa internacional relacionadas con Medellín

Las fichas de registro para el análisis de publicaciones de prensa internacional relacionadas con Medellín, son la herramienta en la que se tienen sistematizados los datos de interés hallados en los artículos de prensa elegidos. Cada ficha está numerada y describe: el género periodístico, el tema, los subtemas, el autor, el título, la localización, el link para su ubicación en la web y la fecha de publicación; este último ítem, al igual que en los

puntos anteriores, es uno de los factores más relevantes por ser la temporalidad determinante en la fase de análisis. De la fecha de publicación del artículo analizado en cada ficha, se desprende la casilla denominada “etiquetas recurrentes” que permite la detección de aquellas palabras clave usadas con frecuencia para calificar, identificar o rotular aspectos relacionados con las situaciones, personajes, lugares, acciones, resultados y demás aspectos relatados por la prensa según el formato periodístico utilizado. Cada etiqueta es ubicada en una de las tres temporalidades planteadas: T-1 (T menos 1) aquellas utilizadas en el pasado, es decir, que remiten algo anterior a la fecha de publicación del artículo en cuestión; To (T sub-cero) aquellas etiquetas utilizadas en el tiempo presente, es decir, durante el mismo año de la publicación del artículo en cuestión; y T+1 (T más uno) para referirse a aquellas etiquetas que anuncian algo alusivo al futuro, es decir, años posteriores a la fecha de la publicación del artículo en cuestión.

A continuación, se relaciona una muestra de las fichas de registro para el análisis de publicaciones de prensa internacional relacionadas con Medellín en Londres.

Tabla 3. Muestra de la ficha de registro para el análisis de publicaciones de prensa internacional relacionadas con Medellín en LONDRES

Ficha N° 1	Temas: Conflicto de Colombia	Autor: Anónimo	Fecha de publicación: 23 de mayo de 2004		
Género Periodístico Reportaje informativo	Subtemas: Las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), que intensificaron sus hostilidades para celebrar sus 40 años, podrían estar tras los dos atentados ocurridos este fin de semana al noroeste de Bogotá.	Título: Colombia: fin de semana de atentados	Etiquetas Recurrentes		
		Localización: BBC Mundo - Londres	T-1	To	T+1
Texto: Este sábado, un coche bomba causó la muerte a tres personas, en un céntrico sector del municipio de San Carlos, en el departamento de Antioquia, a 300 kilómetros de Bogotá. El ejército responsabilizó del ataque, que también dejó un herido, a las FARC, la principal guerrilla izquierdista de Colombia, que convocó a un paro armado para conmemorar el aniversario de su creación el próximo 27 de mayo. El jueves en la noche una bomba estalló en el centro de la ciudad de Medellín, capital del departamento de Antioquia, ataque que también fue atribuido a las FARC y que dejó cuatro muertos y 17 heridos. Policías en Medellín en la escena de una explosión. El jueves cuatro personas murieron en Medellín en otro atentado de la FARC. La agrupación guerrillera además fue responsabilizada de otros ataques menores en la ciudad de Cali, al suroeste de Colombia, y en otras regiones de ese país.			Muerte		
			Guerrilla		

Fuente: elaboración propia y notas del BBC Mundo (BBC MUNDO, 2004)

A continuación, se relaciona una muestra de las fichas de registro para el análisis de publicaciones de prensa internacional relacionadas con Medellín en Estados Unidos.

Tabla 4. Muestra de la ficha de registro para el análisis de publicaciones de prensa internacional relacionadas con Medellín en ESTADOS UNIDOS

Ficha N° 1	Temas: Pablo Escobar, Medellín, Narcotráfico	Autor: Agencia Estados Unidos	Fecha de publicación: 2 de agosto de 2004		
		Localización:	T-1	To	T+1
			Narcotráfico	Alvaro Uribe	
Texto: Un informe de 1991 del Departamento estadounidense de Defensa recientemente desclasificado vincula al presidente colombiano, Alvaro Uribe, con el cartel del narcotráfico de Medellín, según revelan hoy la revista estadounidense Newsweek y el diario The New York Times. El documento del Pentágono, una lista de más de 100 personas a las que se cree vinculadas con la organización, describe a Uribe como "político colombiano y senador dedicado a colaborar con el cartel de Medellín a los más altos niveles gubernamentales". "Uribe fue relacionado con una empresa involucrada en actividades de narcotráfico en Estados Unidos. Ha trabajado para el cartel y es amigo personal de Pablo Escobar Gaviria", señala el informe en alusión al que fuera líder de la organización hasta su asesinato a manos de la Policía en 1993.			Cartel de Medellín		

A continuación, se relaciona una muestra de las fichas de registro para el análisis de publicaciones de prensa internacional relacionadas con Medellín en España.

Tabla 5. Muestra de la ficha de registro para el análisis de publicaciones de prensa internacional relacionadas con Medellín en ESPAÑA

Ficha Nº 1	Temas: Narcotráfico	Autor: Desconocido	Fecha de publicación: Agosto 2 de 2004		
Género Periodístico: Reportaje	Subtemas: Pablo Escobar	Título: Alvaro Uribe colaboró para el Cartel de Medellín, según la Inteligencia de EEUU	Etiquetas Recurrentes		
		Localización: América Económica	T-1	To	T+1
Texto: "La revista estadounidense Newsweek informa sobre un documento, que fue elaborado en 1991 por la Defense Intelligence Agency, en el que se hacen severas acusaciones al presidente de la República de Colombia, Alvaro Uribe, sobre sus supuestas relaciones con el narcotráfico. En el informe se asegura que Uribe era amigo personal del capo del narcotráfico más poderoso de aquella época, Pablo Escobar, que su padre fue asesinado por ajustes de cuentas con narcotraficantes y que se opuso al tratado de extradición con EEUU. El Gobierno colombiano se ha defendido publicando un comunicado en el que desmiente todo. El documento incluye una lista de individuos que podrían estar relacionados con la conocida organización criminal y de narcotráfico: el Cartel de Medellín. En el listado Alvaro Uribe ocupa el número 82 entre 104 personas, según el diario Los Angeles Times".			Pablo Escobar	Alvaro Uribe	
			Carteles de la Droga	Narcotráfico	
				Extradición	

Fuente: *Elaboración propia y notas de América económica* (América económica, 2004)

Fuente: Elaboración propia con notas del diario El País (ElPaís, 2004)

Medellín, y su primavera imaginada

En el análisis de las matrices presentadas en la sección anterior, se dieron a conocer los imaginarios identificados respecto a otredades acerca de Medellín y, por tanto, la forma como éstos la representan, la delinean, la hacen imagen visible ante el mundo, en este caso, a través de la prensa escrita.

A la luz de las estrategias de comunicación pública y de las publicaciones de la prensa internacional desde la perspectiva de los estudios de Armando Silva y del análisis del uso del lenguaje, donde los imaginarios marcan comportamientos y reacciones ciudadanas, y donde rotan y se transforman, se analizaron las tres concepciones construidas en la teorización urbana: lo imaginario

asociado a la representación simbólica del lenguaje, lo imaginario como inscripción psíquica y lo imaginario en cuanto a construcción social de la realidad (Silva, 2013, pág. 16).

De dicho análisis, se pudo dilucidar que es posible aplicar esta metodología para detectar imaginarios que otredades tienen acerca de una ciudad a partir de estas vertientes; así como determinar que sí existe una relación entre los procesos de comunicación pública o marketing de ciudad y el dinamismo de ciertos imaginarios de otredades respecto a una ciudad.

En el caso analizado, Medellín, se encuentra que como ciudad está experimentando un proceso de transformación urbana extraordinario, gracias a una serie de políticas y programas urbanísticos, educativos, sociales y culturales altamente innovadores y fuertemente visibilizados a través de estrategias de marketing de ciudad en los últimos 10 años, dada la necesidad de resolver los problemas de la ciudad desde sus raíces, lo que supuso implementar programas y proyectos integrales y multidisciplinarios, cuyos principales resultados llegarán en el largo plazo.

Implementar estrategias novedosas para mantener dichos proyectos en el tiempo, y que sean reconocidos por los ciudadanos era la meta, y se logró el objetivo, pues la percepción ha ido cambiando con en el tiempo. Los medios de comunicación jugaron un papel crucial, pues la divulgación de acciones concretas dio a conocer los avances de la ciudad y generó un cambio en la perspectiva,

según el caso analizado, de la comunidad internacional, cuyo anterior y único referente sobre la ciudad, era el período de guerra liderada por el líder del cartel de Medellín, Pablo Escobar.

La planeación y la gestión eficiente y transparente de los recursos públicos, fue muy importante porque contó con la credibilidad y el apoyo de la ciudadanía al empoderarla de los programas y proyectos planteados, asunto que ha sido clave para lograr su sostenibilidad y desarrollo social.

Hoy, la ciudad está atrayendo un gran número de mandatarios y de expertos en urbanismo y desarrollo sostenible que llegan en busca de prácticas innovadoras, lecciones aprendidas y modelos exitosos en temas tan diversos como la educación, el arte y la cultura, la renovación urbana, el transporte multimodal, la seguridad de las personas, la participación ciudadana, la gestión por resultados y la transparencia en la gestión de los recursos públicos. Este proceso hacia una ciudad más solidaria, equitativa, segura y competitiva, está generando mejoras en los índices de calidad de vida y desarrollo humano.

Todo es resultado de una enérgica y poderosa voluntad política y social que se ha venido construyendo en el seno de su sociedad civil y sus organizaciones sociales desde los años 90 que los últimos tres mandatarios locales han traducido en planes coherentes, proyectos incluyentes, y compromiso ético que transforman a Medellín en modelo fuente (BID, 2011).

Los imaginarios de otredades más importantes para resaltar en esta investigación, han sido identificados a partir de las etiquetas más recurrentes en el uso del lenguaje hallado en las matrices que componen el capítulo de análisis, conformadas por la agrupación de aspectos negativos, aspectos positivos, personajes, resultados, acciones, escenarios y grupos poblacionales. Por ejemplo, dentro de las palabras más nombradas se encuentran Violencia, Muerte, Grupos Armados, Pablo Escobar y Transformación; cada palabra juega un papel preponderante, tanto para los habitantes como para potenciales inversionistas extranjeros, y es aquí cuando se ratifica con nuestro lente teórico dedicado Wittgenstein, que el significado de un nombre está ligado, no a la relación entre el referente y el nombre, sino a una serie de descripciones relativas y contingentes (no rígidas) adscritas al nombre en función del contexto en el que se usa. Wittgenstein (2007).

Las publicaciones de la prensa internacional, enfocadas en un lenguaje transformador y asertivo, son resultado de las estrategias oficiales de comunicación pública desarrolladas en Medellín, que aportan al posicionamiento de una imagen positiva, o al menos diferente a la que hasta hace 20 años era la más preponderante y aún hoy no desaparece.

Continuando con la metodología planteada por el Dr. Silva en el análisis de los hallazgos encontrados, expresamos las tres situaciones que sostienen el modelo:

R>I (Real - Imaginario)

“Explica que un objeto, un hecho o un relato existe empíricamente pero no es usado ni evocado” (Silva, 2000).

Esta situación se presenta por ejemplo en los imaginarios referenciados en la matriz de escenarios, en las que aparecen lugares como “Hacienda Nápoles”, “Espacios Cívicos”, “Parques Biblioteca”, “Espacios Públicos”; en el caso de la Hacienda Nápoles, podemos decir que la realidad es superior al imaginario que se tiene sobre ella, dada su transformación y modo de interacción en la actualidad.

I>R (Imaginada – Real)

“Explica que cuando un hecho, un objeto o un relato no existe en la realidad comprobable, pero se imagina como realmente existente”. (Silva, 2000, p.77).

Esta situación se puede evidenciar, cuando notamos expresiones como “Medellín, es la cuna del sicariato”, “Medellín, es la ciudad más violenta del Mundo” y otras de connotación positiva, como “Medellín es la ciudad más innovadora del mundo” Este es un hecho que no puede ser comprobado fácilmente, pero existe para el imaginario de los ciudadanos de Medellín y para quienes viven y habitan la ciudad.

Medellín es una ciudad que construye cada uno de sus habitantes de acuerdo con su forma de interactuar con ella y con los demás, son los sueños de los ciudadanos y mandatarios locales los que construyen a Medellín, si, es una ciudad de conflictos, es una Tacita de Plata llena de contrastes, pero implementa transformaciones

importantes que generan dinámica en la percepción de los sentidos.

R>I<R (Real – Imaginada – Real)

Se basa en hechos de que existen y se mencionan, donde la percepción coincide con la ciudad.

“Los imaginarios se incorporan en las cosas, en los hechos en las personas y en sus memorias, es como si estuviesen en el aire e impregnasen a los transeúntes” (Silva, 2008, p. 30).

Su mayoría, las distintas realidades generan un imaginario de Medellín como una ciudad en guerra, una guerra originada desde los años 80 y que aún persiste, aunque en menor medida, pero que, por su resiliencia y capacidad de transformación y desarrollo, sí despierta interés por generar acciones empresariales y de inversión extranjera.

Medellín, como lo decíamos antes es una ciudad de contrastes, la Ciudad Más Innovadora del Mundo en el presente, pero con un fuerte imaginario arraigado al pasado como la Ciudad Más Violenta del Mundo; en este contraste, son los ciudadanos y sus visitantes quienes incorporan sentimientos, aflicciones, hechos que lo único que resalta es su propia realidad de la ciudad.

Relación con la empleabilidad e inversión extranjera

La comunicación y los estudios de ciudad, están relacionados con los imaginarios urbanos, se analiza el comportamiento de sus habitantes bajo

la percepción de las ciencias sociales y humanas y su contexto semiótico.

“El año 2013 se constituyó en un buen año para el desempeño del mercado laboral en Medellín: hubo un mayor ritmo de crecimiento de los nuevos puestos de trabajo y, a la par, un estancamiento de la tasa global de participación que hicieron posible una reducción en la tasa de desempleo, que pasó del 12,4% al 11,2% entre 2012 y 2013; dicha disminución fue la mayor entre las áreas metropolitanas más importantes del país. Medellín también logró una pequeña reducción en la informalidad, que pasó de 47,3% a 46,7%, pero es allí justamente donde no se evidencian cambios sustanciales en los últimos años”. (ComoVamos, 2015)

Como lo menciona Silva, 2012, lo imaginario se hace real en tanto genera un efecto social en lo público; en consecuencia, no es una ilusión diferente de la realidad. El mundo vivido a través de los imaginarios es real en la medida en que se determina por sus formas de percepción y uso de los objetos; “lo imaginario no es ni mentira ni secreto, pues, al contrario, se vive como verdad profunda de los seres humanos así no corresponda a hechos comprobables empíricamente” (2012).

“En el año 2014 la ACI gestiona USD126,3 millones en inversión extranjera para la ciudad, resultado de la llegada de 13 nuevas compañías extranjeras de los sectores de ciencia, tecnología e innovación, servicios, infraestructura hotelera y manufactura a la ciudad. Y además, se monitoreó USD47 millones de nuevas inversiones

y re inversiones extranjeras, para un total de USD173,3 millones de capital extranjero en la ciudad” (ACI, 2016)

Éstas vieron en Medellín una oportunidad para expandir sus negocios. Entre ellas, Pricemart (Costa Rica), la ensambladora de Motocicletas MB Motor Colombia (España) y Café Velvet (Bélgica), entre otras.

Todo esto se debe a políticas de gobierno y a una destacada gestión internacional de su marca territorio que se traduce en un avance en el posicionamiento y en una presencia creciente de multinacionales dentro del área metropolitana, haciendo de Medellín un destino cada vez más atractivo para la llegada de empresas de escala global. Haber sido reconocida como la ciudad más innovadora del mundo en 2013, ha hecho que 229 periodistas internacionales hayan venido a Medellín para conocer los avances, proyectos y oportunidades que los empresarios extranjeros tienen en la ciudad para ampliar sus negocios.

Medellín fue noticia en el año 2014. Más de 1000 artículos positivos mostrando los avances de la ciudad y la coherencia de las iniciativas de desarrollo por internacionalizar la ciudad.

Conclusión

Al iniciar esta investigación se propuso responder a la pregunta de si es posible establecer alguna relación entre las estrategias de comunicación pública de Medellín, y el dinamismo de imaginarios de otredades sobre la ciudad, que generen atracción por

movilizar acciones empresariales? Luego de un año de revisión de prensa extranjera de los países de España, Londres y EEUU durante los años 2004 a 2015 y el análisis de las estrategias de comunicación pública de Medellín durante ese mismo periodo, en el que se deben enfrentar decisiones metodológicas, se puede concluir que la relación existe y encarna importantes imaginarios de otredades acerca de Medellín.

La selección del periodo a investigar, en materia de análisis de prensa extranjera y de documentos oficiales, se definió teniendo en cuenta la visibilidad que a nivel local empezaron a tener las políticas de urbanismo social, acompañadas de estrategias de comunicación pública en la ciudad de Medellín, con el objetivo de generar un cambio de imaginarios en otredades, es decir, en la percepción de los extranjeros sobre nuestra ciudad.

Los imaginarios de Medellín relacionados con la forma en que ven nuestra ciudad, la importancia que le damos a la transformación de Medellín como indicador de progreso y la necesidad de ser vistos como algo más allá de la ciudad Más Violenta del Mundo, son los tres hallazgos que más se identifican en el desarrollo de esta investigación.

A partir de la realización de esta investigación, se encuentra que el proceso de vinculación de docentes, estudiantes y administrativos de la Maestría en Comunicación Educativa de la Universidad Tecnológica de Pereira, genera aprendizajes en la coherencia y

pertinencia del postgrado, aportando al mejoramiento de enseñanza que se vive al interior de la institución académica.

Desde su paulatino proceso de creación y ejecución, el equipo investigador mantuvo una estrecha relación con las actividades académicas desarrolladas alrededor del proyecto, este aspecto es fundamental para el logro de los objetivos planteados.

Por medio de la ejecución de este trabajo de grado se evidencia que la forma en que los inversionistas extranjeros ven la realidad de la ciudad de Medellín y la interpretación que de ella hacen, revista una vital importancia para la ciudad. Las características de la ciudad actúan como un filtro a través del cual los fenómenos objetivos de la misma y los comportamientos de los individuos que la conforman son interpretados y analizados para constituir la percepción de imaginarios.

Si las actitudes, las percepciones, la personalidad, los valores y el nivel de aprendizaje sirven para interpretar la realidad que rodea a las personas que habitan Medellín, cualquiera que este fuere, éstas también se ven afectadas por los resultados obtenidos por las estrategias de comunicación pública del gobierno de turno, de esto se infiere entonces que la percepción de los imaginarios es un fenómeno circular en el que los resultados obtenidos por la ciudad, condicionan la percepción de los ciudadanos nativos e inversionistas extranjeros.

A través del desarrollo de esta investigación, se puede describir la situación de los principales escenarios y valores que se viven día a día en la

ciudad, además se cumple el objetivo de abordar la comunicación como un agente dinámico de imaginarios sobre la ciudad, permitiendo aumentar la calidad de vida de sus habitantes teniendo como eje central el desarrollo económico y social a partir de la cooperación e inversión extranjera.

El análisis de las estrategias de comunicación pública, a través de los documentos oficiales y del análisis de prensa extranjera es un punto de partida en un proceso de retroalimentación en el que la ciudad es la protagonista.

Los hallazgos y resultados de esta investigación pueden utilizarse para la realización de un libro o publicación en revista de investigación; debido a su rigurosidad con el dato que ayuda a determinar la importancia de la inversión extranjera y las causas de algunos de los problemas sociales que nuestra ciudad.

La investigación permitió la identificación de imaginarios otredades a partir de los aspectos negativos, aspectos positivos, personajes, resultados, acciones, escenarios y grupos poblacionales nombrados en la prensa extranjera y documentos oficiales de posicionamiento de la ciudad, dando respuesta positiva a la pregunta que motivó esta investigación.

Referencia Bibliográfica

- ACI. (2011). LABORATORIO MEDÉLLÍN. Catálogo de diez prácticas vivas. Obtenido de http://www.acimedellin.org/Portals/0/Images/pdf_publicaciones/laboratorio_medellin-aci.pdf
- ACI. (2014). Dentro de Medellín: ¿Cómo la ciudad natal de Pablo Escobar busca convertirse en el “Silicon Valley” de Sudamérica? Obtenido de <http://www.acimedellin.org/comunicaciones/interna-evento/artmid/3110/articleid/106/medell237n-de-urbe-m225s-peligrosa-del-mundo-a-nuevo-silicon-valley>
- ACI. (2015). ¿Por qué Medellín? Servicios e Innovación. Obtenido de <http://www.acimedellin.org/Portals/0/documentos/publicaciones/PQM-2015.pdf>
- ACI. (2016). Información Institucional. Obtenido de Agencia de Cooperación e Inversión: <http://www.acimedellin.org/acerca-de-aci/informacion-institucional>
- Adria, M. (2008). De los sicarios a las orquídeas. Obtenido de http://el-pais.com/diario/2008/06/21/babelia/1214003174_850215.html
- Alcaldía de Medellín. (2016). Alcaldía de Medellín. Obtenido de Alcaldía de Medellín: <https://www.medellin.gov.co/irj/portal/medellin?NavigationTarget=navurl://185c4d9506b73881fc232c683874876e>
- América económica. (2004). Alvaro Uribe colaboró para el Cartel de Medellín, según la Inteligencia de EEUU. Obtenido de <http://www.americaeconomica.com/numeros4/276/noticias/mauriben-arcotraficolu.htm>

- Banco de la República. (2016). Obtenido de Banco Central de Colombia: <http://www.banrep.gov.co/>
- BBC MUNDO. (23 de mayo de 2004). Colombia: fin de semana de atentados. Obtenido de BBC-mundo.com: http://news.bbc.co.uk/hi/spanish/latin_america/newsid_3741000/3741111.stm
- BBC MUNDO. (2014). Medellín, ¿la mejor?: las contradicciones de la ciudad de moda en América Latina. Obtenido de http://www.bbc.com/mundo/noticias/2014/12/141001_colombia_medellin_transformacion_analisis_aw
- BID. (2011). Modelo de Buen Gobierno y Desarrollo Integral. Medellín: Alcaldía de Medellín. Obtenido de <http://www.eafit.edu.co/centros/urb-am/Documents/libro.pdf>
- Blanco, M. (2006). La cultura es el espacio para buscarse fuera de las armas. Obtenido de elpais.com/diario/2006/11/30/cultura/1164841206_850215.html
- Brandom, R. (2009). Hacerlo explícito. Estados Unidos: Editorial Herder.
- Bustos, E. (2006). Perspectivas de la filosofía analítica en el siglo XXI. Revista de Filosofía, 31(2), 45-58.
- Cardona, P., & Santamaría, F. (julio-diciembre de 2014). Estética Analítica: entre el pragmatismo y el neopragmatismo. Escritos, 22(49), 517-527.
- Carrera, J. (2011). Medellín, ciudad transparente. Obtenido de http://elpais.com/diario/2011/09/10/catalunya/1315616842_850215.html
- Castoriadis, C. (1993). La institución imaginaria de la Sociedad (Vol. 2). Buenos Aires: Tusquets.
- ComoVamos. (2015). Empleo e inflación en Medellín. Obtenido de <http://www.medellincomovamos.org/empleo-e-inflacion/>
- DailyNews. (2008). Del miedo a la esperanza. Obtenido de <http://www.nydailynews.com/latino/del-miedo-la-esperanza-article-1.332979>
- EFE. (2014). España busca fortalecer proyectos de cooperación con Medellín. Obtenido de <http://www.elespectador.com/noticias/nacional/espana-busca-fortalecer-proyectos-de-cooperacion-medell-articulo-477120>
- ElPaís. (2004). Un informe del Pentágono vincula al presidente colombiano Uribe con el cartel de Medellín. Obtenido de http://internacional.elpais.com/internacional/2004/08/02/actualidad/1091397605_850215.html
- ElPaís. (2010). Instrumentos por fusiles. Obtenido de http://elpais.com/diario/2010/07/05/cultura/1278280802_850215.html
- Feyerabend, P. (2010). Tratado contra el método. Madrid: Tecnos.
- FinancialTimes. (2008). Sergio Fajardo: Medellín man on a mission. Obtenido de <http://www.telegraph.co.uk/culture/books/non-fiction-reviews/3669342/The-cocaine-king-who-would-be-president.html>
- Frege, G. (2005). Sobre sentido y referencia. (L. V. Villanueva, Ed.) Madrid: Tecnos.
- García, N. (diciembre de 1995). Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización. Perfiles Latinoamericanos(9), 9-24. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11500902>

- García, N. (1997). Ciudades y ciudadanos imaginados por los medios. *Perfiles Latinoamericanos*(9), 9-24. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11500902>
- García, N. (2008). Libros, pantallas y audiencias: ¿qué está cambiando? *Comunicar*, XV(30), 27-32.
- Gonzalez, M. (2012). Medellín, una mirada con los dos ojos. Obtenido de http://internacional.elpais.com/internacional/2012/07/03/actualidad/1341341611_498344.html
- Guerreros, J. T. (2005). Antropología Urbana. Un recorrido Histórico y teórico. *Textos Antropológicos*, 15(1). Obtenido de http://www.revistasbolivianas.org.bo/scielo.php?pid=S1025-31812005000100012&script=sci_arttext
- Huete, L. (19 de Abril de 2015). Periódico El país. Obtenido de http://elpais.com/elpais/2014/10/26/planeta_futuro/1414347828_753312.html
- Independent. (2006). Carlos Castañeda, colombian paramilitary leader. Obtenido de <http://www.independent.co.uk/news/obituaries/carlos-castantildeo-414777.html>
- ISSU. (7 de diciembre de 2015). Habitante Sevilla Medellín. Obtenido de Transformación de una Ciudad: https://issuu.com/habitante-sevillamedellin/docs/libro_transformacion_de_ciudad
- Lindón, A. (2005). La ciudad y la vida urbana a través de los imaginarios urbanos. Iztapalapa, Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana. Obtenido de <http://www.scielo.cl/pdf/eure/v33n99/art02.pdf>
- LosAngelesTimes. (2010). Medellín, Colombia's architectural renaissance. Obtenido de <http://articles.latimes.com/2010/may/09/entertainment/la-ca-medellin-20100509-1>
- Lozano, D. (s.f.). Educación y cultura obran un milagro en Medellín. Obtenido de <http://www.publico.es/>
- Mantilla, J. (2013). Medellín: ciudad en metamorfosis. Obtenido de http://elpais.com/elpais/2013/11/20/eps/1384970039_167348.html
- Medellín Cómo Vamos. (13 de enero de 2015). Medellín Cómo Vamos. Obtenido de <http://www.medellincomovamos.org/quienes-somos/>
- Muñoz, C. (2007). Es sano que salgan todos los vínculos de los políticos con los paramilitares en Colombia. Obtenido de http://www.abc.es/hemeroteca/historico-02-02-2007/abc/Internacional/sergio-fajardo-es-sano-que-salgan-todos-los-vinculos-de-los-politicos-con-los-paramilitares-en-colombia_1631250143687.html#
- Nearshore Americas. (2013). Taking Code into the Comunas of Medellín. Obtenido de <http://www.nearshoreamericas.com/teaching-children-columbian-city-medellin/>
- NextCity. (2014). Monorail Plans Have Some Asking, Is Medellín Too Obsessed With “Innovative” Transit? Obtenido de nextcity.org/daily/entry/monorail-plans-have-some-asking-is-medellin-too-obsessed-with-innovative-tr

- Revista Semana. (3 de enero de 1994). Fin de una tragedia que cambió al país. Obtenido de <http://www.semana.com/nacion/articulo/fin-tragedia-cambio-pais/21531-3>
- Rodriguez, P. (2009). MEDELLÍN: La ciudad y su gente. Credencial Historia(230).
- Rorty, R. (1996). Consecuencias del pragmatismo. (E. Cloquell, Ed.) Madrid: Tecnos.
- Russell, B. (2005). Descripciones. (L. V. Villanueva, Ed.) Madrid: Tecnos.
- Santamaría, F. (2016). Hacer mundos: el nombrar y la significatividad. Siglo del hombre.
- Searle, J. (1969). Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language. (C. U. Press, Ed.)
- Signorelli, A. (1999). Antropología Urbana. México: Anthropos.
- Silva Tellez, A. (2013). Imaginarios, el asombro social. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Silva, A. (2004). Imaiginarios Urbanos: hacia el desarrollo de un urbanismo desde los ciudadanos desde los ciudadanos. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Silva, A. (2007). Imaginarios Urbanos en América Latina: Urbanismos Ciudadanos. Barcelona: Funació Antoni Tàpies.
- Silva, A. (2012). Los Imaginarios Urbanos. Obtenido de <http://www.imaginariosurbanos.net/es/teoria-es>
- Silva, A. (2013). Imaginarios, el asombro social. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- TheBostonGlobe. (2015). Medellín, a city o the rise. Obtenido de <https://www.bostonglobe.com/lifestyle/travel/2015/04/11/medellin-city-rise/TGW1JzSd-FKDS3jd5kq1QPK/story.html>
- TheGuardian. (2005). Price of cocaine paid with blood. Obtenido de <http://www.theguardian.com/world/2005/feb/13/drugsandalcohol.colombia>
- TheGuardian. (2012). New drug gang wars blow Colombian city's revival apart. Obtenido de www.theguardian.com/world/2012/apr/10/colombia-drug-gang-rivalry-medellin
- TheGuardian. (2013). Medellín, Colombia: reinventing the world's most dangerous city. Obtenido de www.theguardian.com/world/2013/jun/09/medellin-colombia-worlds-most-dangerous-city
- TheGuardian. (2014). The transformation of Medellín provides a model for cities worldwide. Obtenido de www.theguardian.com/cities/2014/apr/10/medellin-transformation-model-cities-worldwide-resilience
- TheGuardian. (2015). Medellín, Colombia: a miracle of reinvention. Obtenido de <http://www.theguardian.com/travel/2015/sep/19/medellin-colombia-city-not-dangerous-but-lively>
- TheNewYorkTimes. (2005). Cocaine Prices Rise and Quality Declines, White House Says. Obtenido de http://www.nytimes.com/2005/11/18/world/americas/cocaine-prices-rise-and-quality-declines-white-house-says.html?_r=1
- TheNewYorkTimes. (2006). The coffee Trail. Obtenido de www.nytimes.com/2006/02/12/travel/12coffee.html?pagewanted=all

- TheNewYorkTimes. (2007). A Drug-Runners' Stronghold Fins a New Life. Obtenido de http://www.nytimes.com/2007/08/12/travel/12nextstop.html?_r=0
- TheNewYorkTimes. (2009). Colombia Confronts Drug Lord's Legacy. Obtenido de www.nytimes.com/2009/09/11/world/americas/11hippo.html?_r=0
- TheNewYorkTimes. (2011). In Colombia, New gold Rush Old Conflict. Obtenido de www.nytimes.com/2011/03/04/world/americas/04colombia.html
- TheNewYorkTimes. (2012). A City Rises. Along With Its Hops. Obtenido de <http://www.nytimes.com/2012/05/20/arts/design/fighting-crime-with-architecture-in-medellin-colombia.html>
- TheTelegraph. (2007). The cocaine king who would be president. Obtenido de http://www.telegraph.co.uk/culture/books/non_fiction-reviews/3669342/The-cocaine-king-who-would-be-president.html
- TheTelegraph. (2016). Confessions of a Colombian drug assassin. Obtenido de www.telegraph.co.uk/news/worldnews/southamerica/colombia/7635341/Confessions-of-a-Colombian-drug-assassin.html
- TheTelegraph. (2016). Medellin slum gets giant outdoor escalator. Obtenido de <http://www.telegraph.co.uk/news/newsttopics/howaboutthat/8978929/Medellin-slum-gets-giant-outdoor-escalator.html>
- TheTelegraph. (2016). Pablo Escobar burnt £1m in cash to keep warm on the run. Obtenido de <http://www.telegraph.co.uk/news/worldnews/southamerica/colombia/6493894/Pablo-Escobar-burnt-1m-in-cash-to-keep-warm-on-the-run.html>
- Watzlawick, P., Bavelas, J., & Jackson, D. (1993). Los axiomas de la comunicación humana. Herder.
- Wittgenstein, L. (2007). Investigaciones filosóficas. (L. V. Villanueva, Ed.) Madrid: Tecnos.
- XMoret. (2005). Barcelona en Medellín. Obtenido de http://elpais.com/diario/2005/09/14/catalunya/1126660040_850215.html



Laboratorio de Innovación educativa EDUKLAB: Una experiencia que promueve la creatividad docente

EDUKLAB Educational Innovation Laboratory: An experience that promotes teaching creativity

 **Carlos Mario Betancurth Becerra**¹
 **Diana Carolina Suarez Albano**²
 **Natalia Diosa Vásquez**³

Recepción: Marzo 30 de 2020

Aprobación: Mayo 20 de 2020

Publicación: Junio 30 de 2020

Cómo citar este artículo: Betancourth B, Carlos. Suarez A, Diana. Diosa V, Natalia (2020). "Laboratorio de Innovación educativa EDUKLAB: Una experiencia que promueve la creatividad docente".

Miradas, Vol. 15, N° 1. pp. 64 - 86

<https://doi.org/10.22517/25393812.24470>

Resumen

En el siguiente proceso investigativo se presenta una experiencia docente desde el laboratorio de Innovación Educativa EDUKLAB en la ciudad de Ibagué Tolima (Colombia) durante el año 2019 en la Institución Educativa Mariano Melendro. Esta propuesta se encuentra vinculada a los proyectos nacionales de inclusión tecnológica en las aulas de clase como

Computadores para Educar y se instala en el contexto de las políticas educativas y los planes de apropiación tecnológica de los ministerios de tecnologías, comunicación, cultura y educación desde una postura crítica en sus procesos de actualización, ya que presenta un panorama alentador y una oportunidad de innovación educativa pensada desde el contexto. Al mismo tiempo se invita a reconocer la importancia de la tecnología en las escuelas a partir de

1 Magister en Comunicación Educativa. Universidad Tecnológica de Pereira. cmbetancurth@utp.edu.co

2 Magister en Estética y Creación. Universidad Tecnológica de Pereira diana.suarez@utp.edu.co

3 Magister en Informática. Universidad Tecnológica de Pereira ailatan@utp.edu.co

las reflexiones que suscita el campo la comunicación-educación, exponiendo las transformaciones de un escenario de actualidad mitigado por nuevas formas de ejercer el rol docente y estudiante, las configuraciones sociales y culturales, las tensiones entre usos, ritualidades y saberes que están en tensión permanente con el uso cotidiano de las tecnologías digitales.

Palabras Claves: Comunicación Educativa, EDUKLAB, Innovación Educativa, Laboratorio Educativo, Transmedia

Abstract

The text presents the teaching experience of the EDUKLAB Educational Innovation Laboratory in the city of Ibagué, Tolima, Colombia in 2019, at the Mariano Melendro Educational Institution. This proposal is linked to national projects for the inclusion of technologies in classrooms such as Computers to Educate and is installed in the context of educational policies and technological appropriation plans of the ministries of technology, communication, culture and education from a critical stance in its updating processes, since it presents an encouraging panorama and an opportunity for educational innovation thought from the context. At the same time, it is invited to recognize the importance of technology in schools based on the reflections aroused by the field of communication-education, accounting for the transformations of a current situation mitigated by new ways of being a teacher and student, the social and cultural configurations,

the tensions between uses, rituals and knowledge that are in permanent tension with the daily use of digital technologies.

Keywords: Educational Laboratory, Educational Communication, Educational Innovation, Transmedia, EDUKLAB.

Introducción

Durante los últimos años, las sociedades actuales vienen sufriendo transformaciones significativas por la apresurada evolución de las tecnologías y su velocidad con la producción de dispositivos, que ayudan a mejorar diferentes procesos que van desde los sistemas económicos y financieros, pasando por campo de la producción en las artes, la comunicación, el diseño, la movilidad y finalmente toca de manera directa los procesos educativos. La tecnología (análoga y digital) tiene un papel protagónico en el diseño e implementación de estrategias, nuevas técnicas y formas que son capaces de estimular e impulsar el cambio y el desarrollo de las sociedades contemporáneas.

Se encuentra que, en casi todos los campos e instituciones sociales y culturales, hay una necesidad imperiosa que obliga a pensar casi de manera obligada sus propios procesos con el uso de las TIC. (Rueda Ortiz R., 2005 p2.) llamaba la atención en su conferencia sobre la necesidad de *“Una reconceptualización y complejización de las relaciones tecnología-sociedad, tecnología-cultura en el contexto más amplio de*

la tecnocultura o cibercultura”, en la medida que permitiera pensar desde esta transformación cultural, una actualización tecnológica necesaria **para** la escuela, para pensarse **desde** las formas de vida contemporáneas, las identidades actuales, además de los cambios sociales y culturales para preguntarse simultáneamente ¿Qué necesita el docente para innovar en el aula de clase? y ¿Cómo se da la innovación educativa en un aula de clase?

Es así como en artículo se abordan los procesos de innovación en el aula de clase y se pregunta cómo los laboratorios de Innovación Educativa EDUKLAB fomentan dichos procesos, buscando una reflexión que ayude en la comprensión de lo educativo como un elemento más allá de lo meramente formativo y la generación de saberes relacionados con las nuevas formas de enseñar y aprender. Con la presencia de las tecnologías digitales en las aulas actuales, se consideró importante realizar este proceso investigativo enfocado desde un corte reflexivo y crítico sobre las experiencias en la Institución Educativa Mariano Melendro de Ibagué Tolima, que ha permitido adentrarse en las diferentes implicaciones de la innovación educativa.

El concepto de innovación, según Zaltman (1973), se refiere a la misma como “una invención”, es decir, al proceso creativo por el cual, dos o más conceptos existentes o entidades son combinados en una forma novedosa para producir una configuración desconocida

previamente (p. 4). De esta forma se puede referenciar la innovación como el proceso por el cual una apropiación de algo existente, llega a ser parte de la capacidad intelectual de una persona, a modificar sus conductas y decisiones que toma en su cotidianidad. Pero también, una innovación es una idea, una práctica o un artefacto material que ha sido inventado o que es contemplado como novedad. Por lo tanto, hablar de Innovación Educativa no solo es analizar los procesos de innovación, sino también de interiorización y exposición de la creación e iniciativa del ser humano en contextos prácticos, y sobre cómo se dan los cambios curriculares gracias a esto.

Actualmente, han emergido otras formas de relación entre la innovación educativa, el campo de las políticas públicas, estrategias educativas basadas en tecnologías digitales y hasta gentrificación de espacios urbanos posibilitados por nuevos usos de las TIC, que ponen el reto a las sociedades de incorporar en la vida cotidiana las herramientas disponibles. Estas reflexiones son llevadas al plano filosófico por Pierre Lévy (2007) y Alejandro Piscitelly (2002) que ante la revolución de las nuevas tecnologías digitales han denominado el campo como saturación de sentido en la cultura digital.

Este es quizás un punto de partida que cuestiona las posibilidades de aprendizaje contemporáneas y el fortalecimiento de la apropiación tecnológica en el país, abriendo el campo sobre la implementación de una estrategia de enseñanza y aprendizaje

inspirada en laboratorios de innovación educativa que ponga la experiencia de asistir a clase como una de las fuentes de mayor enriquecimiento mutuo, que permita replantear las relaciones verticales en el aula y de paso la experimentación, para abrir la puerta hacia la diversión, mientras se aprende o al menos se intente lo divertido con el proceso de enseñar y aprender.

¿Cómo innovar en el aula en el siglo XXI?

Para comprender las nuevas relaciones entre tecnología, sociedad, cultura y especialmente con la educación, hay que tener clara la idea de fondo en este apartado puesto que tiene que ver con la forma sobre cómo el pensamiento occidental concibe la creación, uso y apropiación de las tecnologías de manera neutral en sus sociedades, por tanto la aprehensión de algún dispositivo o penetración de tecnología en un grupo social se ha concebido casi de manera inocente e incluso benevolente aceptando las políticas y las formas dominantes de dichas tecnologías, esto se traduce a una dominación de quien crea y quien usa.

El mundo tal como se conocía hasta el siglo anterior no es el mismo, esto a raíz de las tecnologías contemporáneas que ha lo ha llevado por formas antes insospechadas, desde la manera en cómo se percibe el contenido de los medios hasta la manera en que se llega a referenciar y narrar los mismos. Hoy percibimos un mundo *multi-modal*, casi hipertextual

en la consolidación de sus estructuras narrativas; lo que está en riesgo no es la consolidación del mundo tal y como lo conocimos, sino las múltiples narrativas explicativas de ese mismo mundo percibido a través de nuevos dispositivos.

En ese sentido, Rueda (2012) dice que:

La historia del mundo y no porque estas tecnologías sean tan poderosas que determinen a las sociedades, sino porque la actual transformación no es solo tecnológica, sino también política (en particular, por la nueva relación entre el Estado y el mercado), económica (de la mano de un capitalismo cognitivo o informacional y la lógica empresarial), social (en nuevas formas de vida y autoridad familiar, con pares, y en el relajamiento de las relaciones de poder entre adultos, niños y jóvenes) y cultural (en las nuevas formas de construcción de sentido que resultan significativas en las más diversas prácticas sociales).(p.4)

De ahí que la modificación de los regímenes de la cultura anterior a las tecnologías digitales, no funciona para comprender completamente el mundo que se transforma. Con cada tecnología presente existen algunas pistas, pero se necesitan más personas

con la capacidad para anticiparse a los cambios; si a eso le sumamos que hoy se hace más aguda la modificación en la sensibilidad contemporánea, un nuevo orden de las subjetividades está emergiendo y también, las crisis de las instituciones que ya no pasan por un régimen de trascendencia por falta de credibilidad en ellas, sino por el orden de la inmanencia que se resume en la capacidad del *Hazlo Tú Mismo*.

Se llega a pensar entonces que la crisis más radical está en las técnicas morales que plantea Lévy (2006) donde la democracia representativa no opera en estas nuevas lógicas, el arte ha modificado su hacer por la emergencia de las experiencias estéticas, la escuela ya no es el centro del conocimiento como lo fue en el siglo XVII y el ciudadano ya no se siente representado en sus instituciones. (p. 34)

En medio de todo esto, Rueda, (2012) dice: “Dichas tecnologías son, además, el dispositivo clave de un nuevo modelo de producción, que tiene su principal recurso productivo en las cualidades comunicativas y cognoscitivas de humanos y máquinas, esto es, en su capacidad de procesamiento de símbolos”. (p. 3)

En palabras de Manuel Castells, lo que ha cambiado en nuestra sociedad no es el tipo de actividad en que se participa, sino su capacidad tecnológica de utilizar todo su poder para procesar símbolos; siguiendo así mismo a Barbero (2016) es la mediación tecnológica la que permite la transformación de la cultura en sociedad. Cuando se concibe la comunicación en complejidad deja de ser meramente instrumental y se

convierte en un elemento estructural de la consolidación de la cultura. (p. 12)

Barbero (2016) afirma que:

Radicalizando la experiencia de desanclaje producida por la modernidad, la tecnología deslocaliza los saberes modificando tanto el estatuto cognitivo como institucional de las *condiciones del saber* y las *figuras de la razón* (Gh. Chartron, A. Reneaud) lo que está conduciendo a un fuerte emborronamiento de las fronteras entre razón e imaginación, saber e información, naturaleza y artificio, arte y ciencia, saber experto y experiencia profana. (p. 13):

La revolución digital, que es en términos generales la sucesión de las transformaciones contemporáneas, no encuentra su denominación solamente en la cantidad de nuevos artefactos dotados de altísima tecnología, sino que la presencia de dichos artefactos modifican la relación y producción de elementos simbólicos, que en últimas son los que constituyen el entramado cultural, así plantea el mismo Barbero (2016), dichos cambios no son sólo “La materia prima más costosa en el conocimiento sino también aquella en la que el desarrollo económico, social y político, se hallan estrechamente ligados a la innovación, que es el nuevo nombre de la creatividad y la invención”. (p. 13)

Es por esto que, cada vez que se intenta establecer una ruta para insertarse en este nuevo escenario contemporáneo de prácticas educativas emergentes, es necesario complejizar la relación tecnología-cultura-sociedad, incluso desde la cibercultura o tecnologías sociales y culturales como se han denominado desde los estudios latinoamericanos, especialmente desde Brasil; basta con revisar el Libro Verde, Sociedad de la Información en Brasil publicado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología y el Gobierno Federal en el 2001 para darse cuenta de la forma en cómo se conciben las tecnologías desde su dimensión social en el Cono Sur.

Rocío Rueda Ortiz dice que dicha complejización debe comenzar por “un cuestionamiento sobre los discursos y proyectos del desarrollo y progreso han acompañado la incorporación de las tecnologías a nuestra sociedad” (Rueda Ortiz, 2005, pág. 2), pues no es posible abordar una categoría como la Apropiación Tecnológica, desconociendo los hallazgos de los estudios de Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS) han cuestionado el carácter neutral de la ciencia y la tecnología, contrario a lo que se asumió en la modernidad, “*estas son fabricadas a partir de complejos procesos de negociación entre grupos con diferentes y divergentes agendas e intereses, favoreciendo más a unos que otros*” (Rueda Ortiz, 2005 p. 2).

En este sentido, un punto de partida necesario para comprender la <<Apropiación Tecnológica>> consiste en cuestionar la autonomía del desarrollo tecnológico, entendidos

como factores políticos y culturales y comprender la manera en cómo estas dimensiones influyen directamente en las formas de vida contemporáneas y por supuesto, lo educativo está presente allí.

Si se pone como condición, se tiene que entender la tecnología en su “naturaleza híbrida” (Rueda Ortiz, 2005, p.2) implica entonces que su relación con la sociedad debe darse en el plano de la emergencia de un nuevo reparto de lo sensible, un mundo que se configura en la multiplicidad de prácticas y representaciones de poder, nuevas experiencias e interacciones sociales que profundizan en formas de ser, en formas de vida.

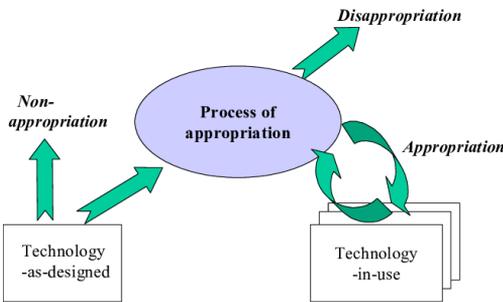
Partiendo de estas provocaciones, se propone entonces caracterizar la categoría de la Apropiación Tecnológica en relación a la escuela, entendida dicha relación en un sentido amplio, que reconozca otras experiencias con apropiación de las tecnologías y permitan visualizar contextos particulares que bien pueden ser de grupos y movimientos sociales que reconozcan una relación entre tecnología- sociedad – cultura; para poner en tensión y entrever alternativas para pensar el desarrollo y progreso de formas diferentes.

El modelo de apropiación Tecnológica propuesto por (Quezada y Pérez. 2016 p1.) sirve como una estrategia racional y también metodológica, para abordar proyectos educativos mediados con tecnología o bien comprender cómo opera la categoría en relación al desarrollo de proyectos de esta tipología.

Los dos autores proponen desarrollar a partir de dos modelos de apropiación tecnológica un solo modelo que les permita comprender la dimensión de las <Tecnologías como Diseño> y <La tecnología en Uso> según la propuesta de (Carroll. 2001 p3); para comprender cómo el diseño de tecnologías por parte de la industria es un asunto pensado desde la política, las estéticas y los procesos propios de alfabetización tecnológica de los grupos sociales.

En este modelo se tejen tensiones entre la apuesta de la industria por crear tecnologías y el uso significativo a partir de criterios particulares y colectivos que le dan las personas a dichas tecnologías en relación a su contexto, necesidades y vinculación política con las mismas.

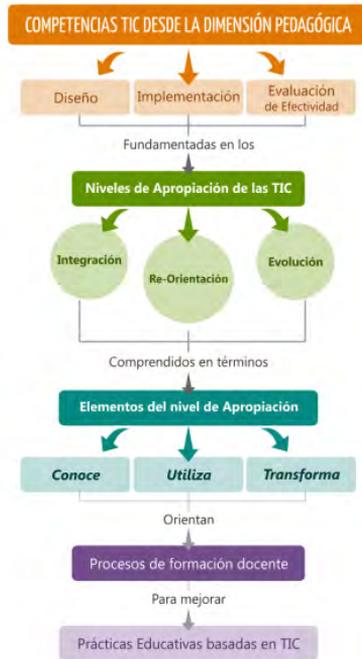
Ilustración 1: Apropiación Tecnológica TAM por Jennie Carroll 2001



Sin embargo (Quezada y Pérez, 2016 p1) también recogen el modelo de la “Apropiación de Tics en Entornos Educativos” que propone (Solánlly & Montes, 2006 p2) además ha sido apoyado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, donde retoman por lo menos tres conceptos claves que

los autores recogen como parte de los procesos de apropiación tecnológica: 1. Conocimiento, 2. Utilización y 3. Transformación.

Ilustración 2: Modelo de Competencias TIC desde la dimensión pedagógica



Con base en estos dos modelos es que los autores Quezada y Pérez (2016), proponen un tercer modelo operativo y funcional como mecanismo que permite entender los efectos socio-culturales manifiestos en los procesos de apropiación tecnológica, así mismo el modelo permite una lectura crítica al advertir que no se puede asumir una tecnología que ha sido apropiada sólo porque está en el mercado.

De manera que, ellos proponen tres elementos indispensables donde tienen lugar la Apropiación

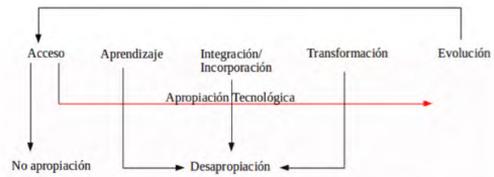
Tecnológica: la sociedad, las personas y la tecnología. Es necesario pensar en un vínculo simbiótico entre dichos elementos y así mismo la cultura deberá entenderse en esta perspectiva “como una categoría residual de todo lo transmitido y no-instintivo, vale decir: valores costumbres, ideologías, símbolos, etc.” (Quezada y Pérez, 2016, pág. 4).

Para decirlo de otro modo, la perspectiva cultural en esta propuesta se ubica desde el constructivismo, implica mirar el entramado sociocultural y sus formas de incidir en las personas, las acciones con las tecnologías, generando un andamio socio-técnico-cultural que es donde suceden las prácticas educativas emergentes que se intentan comprender. Como lo explican luego los autores “bajo la mirada de la apropiación cultural, son las mismas personas quienes generan ciertos patrones y protocolos en su relación con la cultura y la tecnología, y estos, a su vez, se vuelven parte de la estructura social y cultural en común” (Quezada y Pérez, 2016, pág. 7).

Esta mirada constructivista, implica concebir la tecnología como un “producto de la acción humana y son las personas quienes desarrollan tecnologías para adaptarse al medio y/o producir bienes y servicios en relación a sus intereses y necesidades” (Quezada y Pérez, 2016, pág. 7) de ahí que las tecnologías estén socioculturalmente configuradas. En un dispositivo tecnológico se ponen en función: valores simbólicos, económicos, políticas y valores sociales, relaciones de poder que son influenciadas luego en la apropiación.

A continuación, el modelo propuesto plantea una ruta hacia posibles estrategias que permitan efectivamente comprender la apropiación tecnológica como un proceso social, cultural, educativo y transformativo.

Ilustración 3: Modelo de apropiación tecnológica elaborado por parte de Cristóbal Quezada y Martín Pérez Comisso



El <acceso> es el primer elemento importante dentro de la línea y trayectoria tecnológica que destacan los autores, tiene que ver particularmente con concebir la tecnología como diseño, es decir, como un dispositivo actualizado y recientemente producido sin el acceso, ninguna persona podría bajo esta perspectiva, continuar con la trayectoria de la Apropiación Tecnológica.

El valor que adquiere la tecnología en tanto su función de permitirse acceder, es determinada por el <aprendizaje>, es decir, la capacidad que una persona desarrolla para usar o explorar los diferentes usos que se vinculan directamente con una nivel básico de alfabetización tecnológica; sin embargo no se puede confundir en este trayecto de Apropiación Tecnológica con una acción alfabetización en tecnología, porque se refiere solo a un nivel superficial del uso, se trata más bien de un nivel básico que rompe con

las barreras del acceso para acercarse al conocimiento técnico, sus mecanismos de funcionamiento y uso particular.

Es importante en este punto aclarar que garantizar el acceso *perse*, no podría generar un proceso de apropiación, pues sería insuficiente este aspecto, porque se dejaría de lado el aprendizaje y la integración de las tecnologías como parte del proceso de apropiación, que significa hacer de un algo, una cosa propia.

La fase de <integración/ incorporación> implica concebir la tecnología como parte de los hábitos, ritualidades y estilos de vida; evaluando los obstáculos y ventajas de dicha tecnología en el desarrollo de la cotidianidad, hacia una naturalización de las tecnologías, donde desaparece el artefacto para integrarse casi de forma directa al cuerpo social, cultural y técnico.

Finalmente, la fase de <transformación> se constituye como el estado ideal de apropiación, al cual deberían llegar casi todas las organizaciones sociales, planes de educación mediadas por tecnologías de la información y la comunicación, proyectos de ciudades inteligentes, etc. La fase de transformación implica una adaptación de las tecnologías a las condiciones de vida actuales de las personas.

Esta última fase, parte del aprendizaje generado por la integración/ incorporación y la producción de conocimiento lógico-simbólico de las personas, donde la función de dichas

tecnologías, son desbordadas por otros usos a escalas sociales, no se trata de sesgarse a un modo de funcionalidad tecnológica, sino de adaptación de las tecnologías a un modo de funcionalidad social.

Un ejemplo de estos procesos, podrían ser las *comunidades de maker y hackers*, que tienen mucho que ofrecer sobre el asunto de la transformación tecnológica; casos como el Maker Space de NYC Resistor, Lab Sur Lab, bibliografías como la ética Hacker del trabajo de (Himanen, 2002 p4) y procesos desarrollados por colectivos de hackers en el MediaLab Prado de Madrid son algunas de las acciones que han permitido una comprensión ampliada de la comunicación educativa en conformación de procesos colectivos que ponen en tensión la vieja idea de un espíritu rebelde que va en contra de la industria. La actividad realizada por estos colectivos, han permitido que se configure una tecnología social que sea capaz de alterar las lógicas de los dispositivos o artefactos para la transformación de los diferentes procesos en la vida de las personas.

Reflexión sobre los Laboratorio de Innovación Educativa, como posible metodología para crear procesos de innovación en el aula.

El modelo educativo ha vivido en medio de transformaciones culturales en donde opera la aparición de nuevos lenguajes y sensibilidades, nacen otras exigencias de vida cotidiana mediadas por los dispositivos de mediación comunicativa y procesos que gestan cambios sociales y, aun así,

poco se tienen en cuenta en las aulas de clase. Los procesos de formación en los entornos educativos se están viendo enfrentados por la proliferación de nuevas subjetividades, el rol actual del docente y del estudiante, la relación de los estudiantes con la sobrecarga de información en el ciberespacio y el conocimiento que se evita y niega en los contextos educativos.

A partir de las encuestas realizadas en el año 2017 por MinTIC, se afirma que en las instituciones educativas no se convoca el uso de nuevas tecnologías de la información y la comunicación para la apropiación social del conocimiento como la posibilidad de incluir al estudiante en nuevas experiencias que activen su interés por la escuela y los involucren de tal manera que puedan vivir un aprendizaje significativo. Entonces, pareciera que hay un desconcierto que aún no se define como proyecto de país.

Según el Ministerio de Educación Colombiano en el año 2018, contexto actual del estudiante colombiano está expuesto a diferentes problemáticas que no le permiten involucrarse de una manera activa en el aula de clase, las condiciones socio económicas traducidas a la alimentación y la brecha digital, la soledad infantil por la ausencia de los padres, el desamparo, el matoneo, entre otras dificultades que no permiten concentrarse en el objetivo principal al asistir a la escuela para aprender. Las instituciones educativas no solo están sobrellevando estas crisis, al mismo tiempo deben preguntarse acerca de cómo recuperar el interés del estudiante por el conocimiento, resolver

el ¿Para qué estudiamos? manifestado por los estudiantes cuando el sistema educativo parece estar desconectados de la realidad y gestionar en ellos las competencias necesarias para ser ciudadanos del siglo XXI.

Como estrategia para generar procesos de innovación educativa, pensados en la ciudadanía digital del siglo XXI que pueda ser potenciada desde las aulas de clase con TIC, el Ministerio Nacional de Educación en Colombia ha implementado los Currículos Exploratorios, promoviendo en los estudiantes la integración de campos del conocimiento científico, tecnológico y el uso creativo del TIC en sus contextos cotidianos. Con el objetivo de articular capacidades para la innovación desde la investigación y el desarrollo se busca ir más allá de los contenidos establecidos para cada clase. Dentro de las metodologías que se emplean en este espacio están los Laboratorios que permiten la experimentación abierta desde el salón de clases.

Un ejemplo de lo anterior se puede encontrar en la realización de proyectos educativos y las experiencias de los participantes del espacio, dan cuenta de su práctica educativa personal de manera espontánea, lo comparten y lo potencian, cuando los integrantes deciden aportar o intervenir, formando vínculos que le dan sentido a la creación colectiva, animando otras posibilidades de creación. Por consiguiente, el espacio de Laboratorio se convierte en un espacio de mediación que hace posible el reconocimiento de

inteligencias en contexto que actúan para la acción colectiva.

Laddaga (2010) afirma que:

La experiencia depende de la acción de un sistema extendido hecho de acoplamientos y colaboraciones íntimas entre el cerebro, el cuerpo y el mundo. Un mundo que necesita asistir a entornos donde es posible conjugar mente, cuerpo y su relación colaborativa con el mundo, jugando diferentes roles y creando interesantes sinergias, interactuando, cooperando y colaborando. (p. 22)

En consecuencia, los Laboratorios son espacios excepcionales para desarrollar diversas competencias, crear proyectos cerca al contexto, en el mundo real, permitir la exploración de las conexiones entre sus habilidades personales y entre participantes de diferentes disciplinas. El laboratorio es un espacio de creación más cerca de lo humano, donde se diluyen las fronteras entre las personas que enseñan y las personas que aprenden, ahí su potencia y diferencia del taller que necesita del maestro

Por este motivo, pensar en el laboratorio educativo es un recurso importante para conseguir una escuela inclusiva y equitativa, porque permite integrar al estudiante que está en las “periferias”. Ha tenido muchísima fuerza la idea de que necesitamos implementar

espacios para el aprendizaje y la creación en pro de cambiar la relación que tenemos con el conocimiento, combinándolo con la experiencia, llevando la teoría a la realidad y aplicar lo aprendido en ámbitos de la vida real. El laboratorio es un espacio ideal para desarrollar la creatividad. Si usamos propuestas abiertas, alumnos y alumnas tendrán la posibilidad de abrir y enriquecer su proceso de aprendizaje. Es un espacio flexible para la prueba y la experimentación que posibilita el aprendizaje sobre el error.

Pensar en un Laboratorio Educativo como estrategia de actualización educativa, es pensar en la posibilidad de proporcionarle al estudiante un espacio donde hay múltiples posibilidades de aprender nuevas cosas. También, aquí hará uso de su autonomía para potenciar sus conocimientos a un nivel creativo por medio del trabajo colaborativo. De esta manera, permite crear espacios donde es posible aprender haciendo, inventar, y proponer desde lo colectivo, ya que se necesitan entornos donde el estudiante pueda trabajar de forma creativa y colaborativa, para conseguir experiencias significativas que le permitan potenciar su inteligencia.

EDUKLAB El diseño de los Laboratorios de Innovación Educativos

Como parte del plan operativo de acompañamiento, EDUKLAB se encuentra formulado como una solución a las necesidades que presenta Computadores para Educar en la

segunda línea estratégica “Apropiación Tecnológica”, enfocando las acciones hacia el fortalecimiento de las competencias TIC de los docentes y/o directivos docentes, el uso y apropiación de las TIC con impacto en el aprendizaje de los estudiantes y la inclusión de las TIC en el ámbito educativo a través de metodologías innovadoras que dinamicen las prácticas de los docentes y/o directivos docentes en las sedes educativas oficiales del país.

Este modelo se diseña en concordancia con las necesidades de los docentes y directivos del país, las lecciones aprendidas de vigencias anteriores y las apuestas innovadoras que desde la Subdirección de Formación e Innovación de Computadores para Educar y el equipo operador de la Universidad Tecnológica de Pereira se han venido estructurando tanto en aspectos operativos como pedagógicos, siendo este último un aspecto relevante en la implementación del modelo en el presente año.

Los Laboratorios de Innovación Educativa EDUKLAB, se ponen en marcha mediante la estrategia del *Design Thinking*, cada sesión está pensada en un nivel de acompañamiento que permite evidenciar la importancia de la planeación para el desarrollo de habilidades y la necesidad de seguir investigando en el aula de clase como contexto inmediato que nos permite prototipar experiencias, reinventarnos y divertirnos al mismo tiempo que generamos conocimientos y saberes en nuestra área.

Los Laboratorios de Innovación Educativa estaban mediados por un Asesor que invitaba a 10 docentes por institución Educativa a participar de EDUKLAB, Cada docente participante aprende en el Laboratorio tres tendencias tecnológicas y tres tendencias metodológicas para mediar problemas en su aula de clase y sus diferentes aplicaciones en contextos puntuales, luego cada docente conforma su propio laboratorio y aplica lo entendido en los encuentros de Acompañamiento CPE EDUKLAB, con sus estudiantes, brindándole al profesor la oportunidad de crear y diseñar su propio espacio de creación colaborativa y diferentes posibilidades creativas de las cuales se hablarán más adelante. Vale decir, que cada sesión está vinculada a una etapa del *Design Thinking* la cual consta de 5 momentos, donde en cada sesión trabaja una fase diferente:

Sesión Uno: Empatía, definido como *<conectar>*, ya que busca el reconocimiento de los docentes y estudiantes como personas que tienen diferentes experiencias y necesidades en el contexto educativo.

Contextualizar a los docentes participantes respecto a la importancia de acompañamiento y cómo este se encuentra configurado a través del Laboratorio de innovación para posteriormente definir los retos que van a trabajar. Las actividades de esta primera sesión están diseñadas para que el docente reflexione sobre su quehacer, conozca la estrategia de los Laboratorios de Innovación educativa e Identifique el Reto en su institución educativa que parte de cuatro grandes

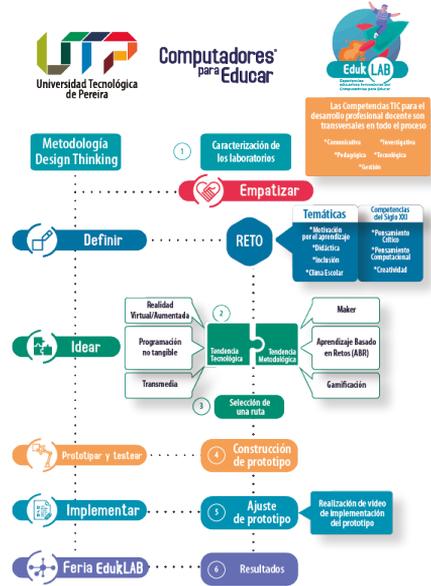
categorías sobre problemas educativos en los que se puede resolver con tecnología dentro del aula de clase, esas categorías son: *Motivación por el aprendizaje, Didáctica, Inclusión y Clima escolar.*

Sesión Dos: Definir, guiado por <entender el contexto>, ya que identifica los problemas a ser abordados. Este encuentro, tiene el objetivo de comprender los conceptos de tendencias metodológicas y tecnológicas y su aplicación dentro de los Laboratorios de Innovación, ya que permite conocer las posibles rutas y perspectivas para trabajar colaborativamente en el salón de clases y de manera abierta pensar en la creación colectiva.

Sesión Tres: Idear, también entendida como <imaginar>, Se pone a prueba la imaginación para buscar una solución. En este encuentro se propone definir las tendencias tecnológicas y metodológicas para la creación del prototipo, escoger una ruta metodológica que le permita a los docentes con sus estudiantes potenciar la solución a su problema en un diseño de aula reflexivo, consciente que permita desplegar la creatividad.

Las rutas se diseñan con el objetivo de mostrarle al docente cómo asociar una metodología con una tecnología para solucionar problemáticas actuales en el aula e innovar en los diseños de clases, las rutas diseñadas son

Ilustración 4: Modelo de la estrategia de Laboratorios de Innovación Educativa EDUKLAB.



El diseño de este Laboratorio de innovación Educativa, es pensado desde CPE y UTP como un espacio para comprender la tecnología, sus posibilidades en el contexto y bajo el objetivo de asimilar la complejidad política de las formas y modos de comportamiento para una transformación social.

Cuando dichas transformaciones estimulan un cambio en una dimensión social mayor, a gran escala se puede hablar de una <Innovación Tecnológica> que va más allá del mismo concepto de tecnología, y que pasa estrictamente por una dimensión cultural, social, educativa y el reconocimiento mismo de un artefacto que es capaz de convertirse en un dispositivo de transmisión cultural (Debray, 1997, p.4).

En síntesis, comprender la tecnología no sólo como artefactos o dispositivos que pueden mejorar la calidad de vida, sino como artefactos capaces de resignificar modos de uso y apropiación del conocimiento, transformación de ritualidades y transmisión cultural.

Una experiencia particular EDUKLAB

Este proceso investigativo se enmarca dentro de las corrientes educativas, la educación expandida, es una de ellas, donde se refuerza la idea de horizontalidad propia de los laboratorios pues se distancia del taller en la medida que no existe un maestro, -para este caso la metodología de EDUKLAB- ubica todo proceso de comunicación como un acto educativo, y este último como evento comunicativo clave en los procesos de enseñanza y aprendizaje; es una estrategia educativa que propone el cambio de la instrucción a la revalorización del error y el aprendizaje a través de la experimentación permanente, donde aprenden tanto docentes como estudiantes.

Así mismo, se propone propiciar en las Instituciones Educativas (I.E.), una experiencia de “Laboratorio educativo” para que los estudiantes, docentes y directivos entiendan que el desarrollo de las habilidades para este nuevo siglo no se centra única y exclusivamente en el dominio de los artefactos, sino que al mismo tiempo comprenden un proceso de actualización en los modelos educativos

que atraviesan las formas de enseñanza y aprendizaje para la apropiación e innovación con tecnologías.

Esta propuesta educativa, se basa en aprender sobre reinención y adaptabilidad en un mundo que sufre permanentes cambios que demanda cada vez más nuevas habilidades, nuevas y potentes formas de comunicación y recreación de lo humano, permitiéndole al estudiante resolver problemas, ser consciente de su contexto próximo y re-diseñar posibles soluciones a través del arte interactivo, la comunicación audiovisual y la programación. La cultura del laboratorio propone un escenario educativo alternativo de currículos exploratorios, permitiendo a los estudiantes experimentar en su contexto próximo, proponer desde la experimentación, desarrollar prototipos y evaluar los mismos.

Para conocer de cerca experiencias de los Laboratorios educativos en campo, se diseñó una serie de entrevistas que nos permitió conocer el proceso llevado a cabo en la IE Mariano Melendro de Ibagué. Diez docentes que participaron en los Laboratorios de innovación y diez estudiantes contaron sus experiencias vividas durante los Laboratorios de Innovación Educativa, lo que más disfrutaron y si realmente aprendieron en el proceso.

Para comprender de una manera más precisa el contexto en el que se desarrolla la labor de esta Institución Educativa, describiremos el Municipio donde se encuentra ubicado y sus rasgos demográficos que nos permiten ver el

panorama especial al cual se enfrentó la experiencia educativa del laboratorio de Innovación Educativa: EDUKLAB.

Ibagué es la capital del departamento del Tolima y tiene alrededor de 550.000 habitantes, el 90 % vive en zonas rurales y el 10% en el casco urbano. Fue fundada el 14 de octubre de 1550. Ha sido un municipio agroindustrial y cultural pues es llamada la capital musical de Colombia.

La Institución Educativa que se tiene en cuenta en esta investigación es la IE Técnica Agropecuaria Mariano Melendro, que está ubicada en la vereda Chapetón, corregimiento Cay del Municipio de Ibagué; se encuentra a la altura del kilómetro 4 en la vía que comunica a Ibagué con el nevado del Tolima. Según el PEP de la institución educativa, los jóvenes cuentan con edades comprendidas entre los 10 y 22 años.

Los niños y las niñas con edades entre los cinco y los 10 años, en su mayoría son rurales, crecen solos y con pocas esperanzas de un mejor futuro y por tanto con alta probabilidad de salir de la cuenca del cañón del Combeima, esto como consecuencia de la desintegración familiar, donde los hogares adolecen de presencia paterna, y en algunos casos, materna, con hijos al cuidado de abuelas y extraños; en dichos hogares es común, la violencia intrafamiliar. Según el PEP de la Institución educativa, alrededor del 20 al 25% de los jóvenes que asisten a la institución educativa requieren jornadas de camino de entre una y tres horas y algunos de ellos regresan después de la

jornada académica hacia sus hogares hasta bien avanzada la tarde. *

La Comunidad Educativa está representada por un equipo interdisciplinario conformado por los docentes directivos: una rectora y dos coordinadores con formación agropecuaria; tres profesionales con formación agropecuaria distribuidos así: dos instructores y uno como funcionario de apoyo, 47 docentes de aula con diferentes especialidades y 6 administrativos. El personal se encuentra nombrado a tiempo completo para la institución. Cuenta con 632 estudiantes, padres de familia y egresados de acuerdo a la caracterización realizada por el equipo de Eduklab a mediados de noviembre del año 2019 en la Institución Educativa de Ibagué Tolima.

La Institución Educativa ha participado en las estrategias del Ministerio TIC con programas como Computadores para Educar y Vive Digital que además de un acompañamiento llevan planes de internet y equipos portátiles, los informes del MINTIC del 2018 ha demostrado que desde el año 2013 ha logrado la alfabetización digital del 70% de la población del municipio de Ibagué, ubicándose en el puesto 15 del país, como la ciudad con mejor promedio nacional de digitalización.

En el segundo trimestre 10 profesores de la Institución Educativa participaron en los Laboratorios de Innovación Educativa diseñados por Computadores para Educar y Universidad Tecnológica de Pereira para

potenciar en los docentes habilidades tecnológicas y metodológicas, ofreciendo soluciones educativas a problemas actuales.

Los laboratorios de innovación educativa EDUKLAB, fueron escenarios significativos, para crear experiencias de aprendizaje y encender la motivación en los y las estudiantes. Docentes como Ximena Moncaleano Martínez y Claudia Rocío Nova Campos se involucraron en cada sesión con la intención de adquirir conocimientos para innovar en sus procesos educativos. De acuerdo a una de las entrevistas realizadas a los docentes en noviembre de 2019, en dicha Institución educativa, las docentes hicieron referencia sobre los logros que los estudiantes adquirirán, las competencias de aprender haciendo y justamente, las de aprender a hacerlo juntos; necesarias para el trabajo colaborativo. Aparte de las motivaciones más vinculadas con los procesos de aprendizaje, se identifican también finalidades de orden relacional, social y político.

En la Institución Educativa, se desarrollaron las actividades del EduKlab con la participación de 10 docentes que conformaron 2 Laboratorios de Innovación educativo con el asesor asignado, a su vez, cada docente tenía un pequeño Laboratorio con sus estudiantes donde aplicaba lo aprendido en cada sesión de EduKlab. Durante la implementación de estas actividades se relaciona la teoría con la práctica en un proceso de aprendizaje basado en problemas que le permitió a

cada laboratorio resolver un problema encontrado en su institución educativa mediada por una estrategia basada en el uso de tecnología, que permitiera tanto al docente como al estudiante su participación en las actividades.

También se integró a la estrategia, actividades para desarrollar el pensamiento creativo, la investigación y el uso de las TIC, articulando de manera esencial, conocimientos, habilidades y actitudes. Cada una de las actividades se fue dosificando y se brindaron los apoyos pertinentes para que los estudiantes construyeran su laboratorio.

Para llevar a cabo el seguimiento de la aplicación del Laboratorio de Innovación Educativa EDUKLAB y la evaluación de los resultados, se utilizaron los siguientes instrumentos: bitácoras de clase, productos parciales de los docentes, listas de asistencia, videos finales donde se mostraba la aplicación del docente en su escenario educativo, autoevaluaciones de los estudiantes y al término del Laboratorio se aplicó una entrevista estandarizada.

Metodología: Las Bitácoras y sus posibilidades

El uso de una herramienta como lo son las bitácoras, permitió identificar algunos factores que dieron cuenta sobre cómo sucedieron cada una de las experiencias, cómo se desarrollaron en las clases, si el docente dio lugar a un rediseño de su currículo y si pudo evaluar durante el curso el desarrollo

de actividades, las actitudes del grupo, el uso de las TIC y el empleo de los avances además de la aplicabilidad de los retos. Estos aspectos se analizan más adelante en la presentación de resultados.

Las entrevistas se aplicaron a los docentes, con la intención de conocer su experiencia desde una perspectiva más personal, permitiendo que emitieran su opinión sobre la eficacia de la estrategia sobre el proyecto de aula empleada, pero más concretamente sobre el desarrollo de los ejes de transformación y de algunos elementos propios del Laboratorio de Innovación Educativa definidos por la misma estrategia.

Los datos recolectados por estos instrumentos (bitácora, trabajos de los estudiantes, cuestionario, entrevistas), permitió hacer un *análisis en paralelo* de los resultados logrados con la aplicación de la estrategia e identificar la pertinencia de un laboratorio educativo en el aula de clase.

Bitácora de la experiencia de los docentes:

En un primer momento los docentes consignaron en sus Bitácoras cada una de las sesiones a las cuales asistieron, al analizarlas con más detalle se identificó que, además, se pudo hacer una observación de las expectativas del Laboratorio y comparar -en el caso nuestro- si estás fueron cumplidas en cada encuentro. Los docentes además almacenaban datos, nombres de app, descripciones de las tendencias

Metodológicas y tecnológicas como posibilidades educativas que se pueden llevar al aula con un objetivo claro, al final de estos documentos se logra evidenciar su necesidad de innovar en el salón de clase a la hora de proponer otras posibilidades metodológicas para su currículo. Los listados de asistencia y las autoevaluaciones permitieron verificar su interés en la participación de este tipo de estrategia y el nivel de aprendizajes adquiridos en cada uno de los encuentros.

Ilustración 5. resultados de las entrevistas

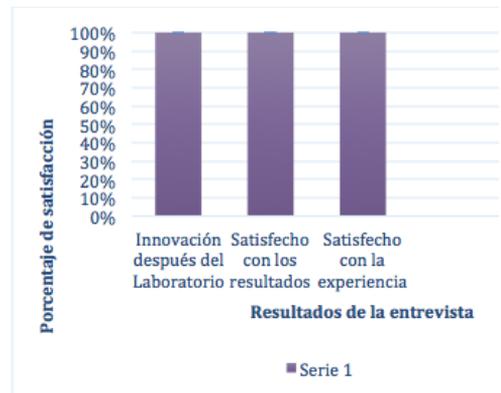


Ilustración 5.1. resultados de las entrevistas



Las entrevistas a los docentes, dejan ver que son un poco tímidos al expresar sus experiencias frente a la cámara, pero una vez se olvidaban de dicha presencia se apasionan contando sus experiencias y logros específicos en el aula, relatan el interés que desarrollaron sus estudiantes y la aplicación que en la mayoría de los casos fue exitosa, cumpliendo el objetivo de resolver su problema en particular.

La entrevista también permitió identificar que los docentes en un primer momento no se sienten cómodos en el momento de experimentar con tecnología, sin embargo, cuándo se trabaja a partir de un problema y su posible solución, ven la necesidad de incorporar las TIC en el aula con objetivos claros, desde los roles y desarrollo de conocimientos con competencias “idóneas” para la experiencia.

Cabe resaltar también que los docentes de esta Institución educativa eligieron la ruta 7 que integró la Tendencia Metodológica -Aprendizaje Basado en Proyectos- con la tendencia tecnológica -Realidad Aumentada-. Ya que los 10 docentes de esta institución se desempeñaban en el nivel escolar primaria y buscaban encontrar una estrategia que les permitiera involucrar a sus estudiantes en el diseño y elaboración al interior del laboratorio de Innovación Educativa.

El reto al cual se enfrentaron fue:
¿Cómo construir espacios escolares seguros (garantes de derechos) y promotores del bienestar físico,

psicológico y emocional articulando la creatividad? que permitió promover en los estudiantes la creatividad, el pensamiento crítico y creativo y las competencias socio afectivas.

Uno de los docentes participantes propuso el reto inicial planteado en la pregunta a sus participantes, generando un espacio de reflexión y una lluvia de ideas de las posibles soluciones a la pregunta. Cada pregunta se adaptó al contexto específico del Laboratorio de Innovación Educativa.

El reto consistió en que los estudiantes crearan una historia a partir de la importancia del Storytelling (ver Infografía sobre storytelling del **kit de herramientas de RetoLab**), una historia cautivadora con la cual la comunidad educativa se sintiera identificada. El docente llevaba impresos algunos personajes de la app gratuita de realidad aumentada Quiver, que se vincula a todo el desarrollo de la historia.

Estos personajes fueron coloreados por los estudiantes para posteriormente verlos en realidad aumentada en la App Quiver, al final del Ejercicio se realizó una presentación de su historia, esta experiencia se desarrolló apoyados en el dispositivo móvil del docente que lo facilitó para que sus estudiantes pudieran ver el resultado final de su Historia.

Ilustración 6. Pantallazo de la experiencia con la aplicación Quiver

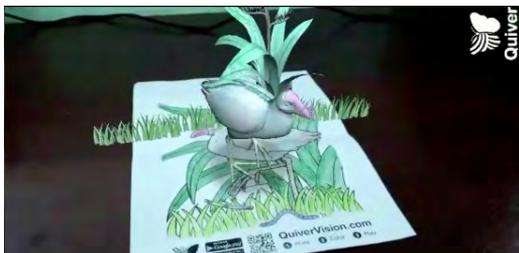


Ilustración 7. Una de las sesiones de EDUKLAB en la Institución educativa de Ibagué



Ilustración 8. Una de las sesiones de EDUKLAB en la Institución educativa de Ibagué



Consideraciones finales

Con base en los anteriores datos, se tienen en cuenta las siguientes consideraciones que aportan al proceso investigativo de los Laboratorios de Innovación Educativos EDUKLAB en la Institución Educativa Mariano Melendro de Ibagué Tolima.

Cuando las investigaciones se consolidan como propuestas educativas, es necesario no solo poner en función una perspectiva teórica clara sobre la cual el investigador se apoya para asumir el reto de diseñarla, sino también que es necesario reconocer cómo se articula con el contexto y con las personas que serán los beneficiados con dicha propuesta.

De ahí que la importancia de este apartado, porque se fundamenta en la búsqueda sobre el sentido de todo lo realizado, pues desde la sensibilidad de lo que implica trabajar con, para y en la educación dependerá no solamente del tipo de propuesta, también del tipo de contexto que desea construir o al menos proyectarlo como propuesta.

Por tanto, hay que pensar en una propuesta donde los “sujetos no se constituyen a partir de identificaciones con figuras, estilos y prácticas de añejas tradiciones” (Barbero, 1996, pág. 5) debe ser una propuesta diseñada para estudiantes que están insertos en un mundo de cambios, de *desterritorialización* de las experiencias que igual a esta propuesta, son una búsqueda por el sentido de lo que implica educar y aprender en lo contemporáneo.

Esta nueva condición de relación entre lo educativo y las tecnologías re-plantea al mismo tiempo la “forma en como hoy funciona la relación de los estudiantes con el saber, pues por primera vez en la historia de la educación la mayor parte de competencias adquiridas están desactualizadas al finalizar hoy sus carreras universitarias” (Lévy, 2007).

De ahí que sea importante proponer un mapa de Mapa de Empatía en la actividad inicial del Laboratorio que permitió reconocer de manera general el perfil de los docentes y sus estudiantes para los cuales se diseñan los Laboratorios. Claramente los productos realizados por los estudiantes son una muestra constatable del grado de implicación y apropiación tecnológica que lograron algunos de ellos, en sus experiencias con las tecnologías y la metodología de laboratorio educativo de la estrategia implementada. Las actividades encaminadas en la producción de contenidos digitales permiten que ellos mismos reflexionen y comprendan que la apropiación tecnológica no se refiere solo al uso sino a las posibilidades de expresarse desde sus realidades localizadas, desde sus afecciones frente al espacio y el territorio, apropiar una tecnología es sobre todo desplegar lo sensible y la construcción narrativa articulada con sus pasados, sus memorias en medio de una actualidad mediatizada (Ortiz, 2004).

Uno de los hallazgos que se permite en esta conclusión, llegó durante el proceso de revisión de prácticas educativas de laboratorios; es innegable que lo que está en juego en estos procesos no es solo una apuesta de formas sino de comprensión de los espacios educativos mediados por la comunicación, si se quiere, la propuesta que se desarrolló cobra sentido, al entender que <la educación puede suceder en cualquier momento y en cualquier lugar>, no como un presupuesto de formas de la educación en sí misma, ni de una filosofía contra-sistema, esta concepción va más allá de

lo instrumental sobre la comunicación para entenderla como una acción de “producción de contexto” (Lévy 1993), de interpelación dialéctica entre dos o más personas.

No se trata de rebuscar en significados e investigaciones para darse cuenta de tales constataciones, solo basta con observar las prácticas cotidianas en el aula para darse cuenta que el campo de potencia que abre la comunicación educativa se convierte en una condición vital, alejada de las formas de colonización del saber para proponer un “co-permitirse ver el mundo con los otros”.

Las prácticas desarrolladas en el laboratorio son una constatación de proyectos o estrategias educativas con metodologías experimentales que permiten llevar a la realidad, lo que se aprende, es una invitación a poner en función operativa la teoría, y aquí es importante hacer énfasis en que no existe ninguna separación teoría/práctica, cuando se dice función operativa, entiéndase por continuidad del saber conocido para ponerlo en función del contexto.

Por lo tanto, funcionar como un EDUKLAB permite que “los errores ya no sean un bloque, un callejón sin salida, un estigma, sino un motor de aprendizaje” tal como lo expone el Centro Internacional de Cultura Contemporánea en su publicación del Aula al Laboratorio (2017, pág. 16).

Un EDUKLAB diluye las barreras entre quienes saben y quienes aprenden, una forma operativa de movilizar las competencias colectivas y

fortalecer las habilidades para re-crear una “Inteligencia Colectiva” capaz de sostener “Colectivos Inteligentes” a partir de la re-valorización de las formas de grupalidad, multitud y consistencia (Lévy 2007 pág. 56).

En el sistema escolar convencional se continúa separando drásticamente el mundo académico de la realidad conceptual de los estudiantes; la metodología de laboratorio quizás sea una vía por medio de la cual, los estudiantes sientan experiencias realmente significativas en las actividades escolares, lo que pone de manifiesto que quien enseña tendrá que esforzarse, sobre todo, por dinamizar colectivos inteligentes para transformar al mismo tiempo los entornos de aprendizaje. Es casi como abrir una ruta para el co-diseño de dichos entornos.

Una conclusión importante en este punto, es que los EDUKLABS abren un espacio creativo, en el caso particular de apropiación tecnológica donde se pone de manifiesto el enriquecimiento mutuo en los procesos de enseñanza y aprendizaje, no en los productos que esperan como resultado una nota, pues es importante recordar que un EDULAB es sobre todo, una oportunidad para aprender cosas que no se enseñan en el aula tradicional, generando una apropiación de la metodología de laboratorio, incluso se puede aprender lo mismo, pero de manera más activa y participativa entre docentes y estudiantes.

Finalmente, no es la pretensión de esta investigación decir que es y que no es un laboratorio educativo, por el

contrario, y como se ha repetido en diferentes partes de este documento, no se puede hablar de una fórmula y tampoco de un paquete exportable, implica entender el laboratorio de maneras diversas, lo importante es que sean espacios y prácticas donde experimentar, equivocarse y aprender hagan parte de un aprendizaje significativo para las personas.

La tecnología es una herramienta que nos puede llevar a diferentes formas de trabajo, es necesaria la apropiación relacional de los usos y hábitos en el contexto, puesto que la tecnología en su condición de potencia (virtualización permanente) seguirá transformándose en el devenir de la humanidad, por lo tanto, los laboratorios, entendiendo dicha dinámica, tendrán que problematizar cada transformación o innovación tecnológica y desde la dimensión educativa el ¿Para qué? ¿Qué se enseña?, además de actualizar los ¿Cómo hacerlo? Con el fin de hacerle cara a los nuevos retos sociales, culturales y educativos.

Referencia Bibliográfica

- Aparici, R. (2010). *Educomunicación más allá del 2.0*. Barcelona, España: Gediza.
- Barbero, J. M. (1996). Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación. *Nómadas (Col)*, 14.

- Barbero, J. M. (22 de noviembre de 2009). Entrevistas festival internacional Zemos98. (C. Zemos98, Entrevistador) <https://www.youtube.com/watch?v=1fDLEgXa2Cg>.
- Baricco, A. *Ensayo sobre la mutación: La invasión de los bárbaros*.
- Bedoya, O. L. *Documento Conceptual: relación entre comunicación y educación*. Miradas (4), 10.
- Bourriaud, N. (2008). *Estética relacional*. Buenos Aires, Argentina: Adriana Hidalgo editora S.A.
- Brea, J. L. (2004). *El tercer Umbral. Estatuto de las prácticas en la era del capitalismo cultural*. Murcia, España: CENDEAC.
- Castiblanco, A. (s.f.). *Comunicación educativa: Una propuesta transdisciplinaria*. Miradax.
- Ceballos, M. S. (2015). *Design Thinking. Lidera el presente. Crea el futuro*. Madrid, España: ESIC.
- Debray, R. (1997). *Transmitir*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Manantial SRL.
- Debray, R. (2001). *Introducción a la mediología*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica. S.A.
- Garrido, G. A., & Simonds, L. M. (2017). *Tecnologías simbólicas y culturas creativas: la experiencia regional de los Laboratorios Vivos de Innovación y Cultura*. Bogotá, Colombia: Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano. Seccional del Caribe.
- Gourhan, A. L. (1965). *El gesto y la palabra*. (E. d. Venezuela, Ed., & F. C. 1971, Trad.) París, Francia: Albin Michel.
- Himanen, P. (2002). *La ética del hacker y el espíritu de la era de la información*. Barcelona: Destino.
- Jenkins, H. (2006). *Cultura de la Convergencia*. New York: Paidós.
- Jenkins, H. (2008). *Fans Blogueros y Videojuegos*. (Paidós, Ed.) New York.
- Köhler, H.-D. (14 de 06 de 2013). *La disidencia académica y el compromiso científico*. Recuperado el 27 de 07 de 2015, de El País: http://elpais.com/elpais/2013/06/06/opinion/1370546845_191006.html
- Laddaga, R. (2010). *Estéticas de Laboratorio*. Buenos Aires, Argentina: Adriana Hidalgo Editora.

Lévy, P. (1993). *Las tecnologías de las inteligencias. El futuro del pensamiento en la era informática*. La Découverte, 26.

Lévy, P. (1997). *¿Qué es lo virtual?* Barcelona, España: Paidós Ibérica S.A.

Lévy, P. (2007). *Cibercultura: La cultura de la sociedad digital*. Iztapalapa, México: Anthropos Editorial.

Luna, O. (s.f.). *BogoHack*. Obtenido de BogoHack: <http://bogohack.co/>

Mandoki, K. (2006). *Estética y comunicación: de acción, pasión y seducción*. Bogotá, Colombia: Grupo Editorial Norma.

Maturana, H. (1995). *La realidad objetiva o construida. Fundamentos biológicos de la realidad*. (Vol. 1). Barcelona, España: Editorial Anthropos.

Quesada y Pérez (2016). Nivel de apropiación tecnológica con respecto al uso de Recursos Educativos Abiertos en la enseñanza de la matemática a distancia en Costa Rica. XIV CIAEM-IACME. Chiapas, México. En http://xiv.ciaemredumate.org/index.php/xiv_ciaem/xiv_ciaem/paper/viewFile/1436/553



Deserción y demora universitaria: lo que los indicadores y los rankings dejan afuera. El caso de la carrera de Bioingeniería de la U.N.S.J - Argentina

Dropout and delayed student's graduation: what the indicators and rankings leave out. The case of the Bioengineering Program at the U.N.S.J - Argentina

 **María Paula Seminará¹**

Recepción: Mayo 10 de 2020

Aprobación: Junio 23 de 2020

Publicación: Junio 30 de 2020

Cómo citar este artículo:

Seminará, María (2020). "Deserción y demora universitaria: lo que los indicadores y los rankings dejan afuera. El caso de la carrera de Bioingeniería de la U.N.S.J - Argentina".

Miradas, Vol. 15, N^o 1. pp. 87 - 106

<https://doi.org/10.22517/25393812.24471>

Resumen

En los últimos años la calidad de la Educación Superior ha sido crecientemente evaluada y cuestionada. Los indicadores de deserción y demora, entre otros, han resultado fundamento primordial para asegurar la falencia en relación a la eficiencia del Sistema.

Este escrito se estructura alrededor del siguiente interrogante: ¿Qué consideran y qué dejan afuera los indicadores y rankings que evalúan el desempeño institucional? El desarrollo se divide en 5 ejes. El primero introduce las demandas a las que se enfrenta la Universidad hoy.

¹ Licenciada en Psicología. Universidad de San Juan – Argentina.
paulaseminaratorcivia@gmail.com

El segundo, precisa ciertos aspectos referidos al tipo de evaluación que ofrecen estos dispositivos. El tercero, se aboca a la problemática de la deserción/demora, enfatizando en el error de reducirlas bajo criterios cuantitativos y estandarizados. El cuarto, expone algunas experiencias que, desde la Carrera de Bioingeniería de la U.N.S.J, dan cuenta de la complejidad de la labor social universitaria. El quinto, retoma la necesidad de construir una nueva forma de evaluación. La metodología de reflexión crítica se basó en la revisión bibliográfica de la temática y en el resultado de entrevistas en profundidad mantenidas con estudiantes de la Carrera en cuestión. El objetivo es incentivar el dialogo entre Universidades, para lograr una mirada comprensiva sobre sus funciones.

Palabras Clave: Deserción /Demora; Indicadores Académicos; Rankings universitarios; Calidad Educativa; Educación Superior.

Abstract

In recent years, the quality of Higher Education has been increasingly evaluated and questioned. Indicators of desertion and delay, among others, have turned out to be a fundamental basis to ensure failure in relation to the efficiency of the System. This writing is structured around the following question: What do the indicators and rankings that evaluate institutional performance consider and leave out? The development is divided into 5 axes. The first introduces the demands that

the University faces today. The second requires certain aspects related to the type of evaluation offered by these devices. The third one addresses the problem of desertion / delay, emphasizing the error of reducing them under quantitative and standardized criteria. The fourth, exposes some experiences that, from the Bioengineering Career of the U.N.S.J, account for the complexity of university social work. The fifth takes up the need to build a new form of evaluation. The critical reflection methodology was based on the bibliographic review of the subject and on the results of in-depth interviews held with students of the Degree in question. The objective is to encourage dialogue between universities, to achieve a comprehensive view of their functions.

Keywords: Dropout and Delay; Academic Rates; University Rankings; Educational Quality; Higher Education-University.

Introduccion

Actualmente, las Universidades están condicionadas por rigores de una economía del conocimiento y una lógica de mercado crecientemente totalizadora. En este contexto, se observa a la evaluación de su desempeño como un elemento que brinda información de retorno sobre su calidad y pertinencia. Dentro de este marco, han surgido los rankings mundiales universitarios, como un modo de comparar la calidad educativa y, en cierta medida, determinar el prestigio académico de las instituciones de Educación Superior (Álvarez Yero, Ríos & Martínez, 2019).

Como parte de la evaluación, los indicadores académicos consideran las tasas de demora y deserción universitaria como unas de las fallas más evidentes del Sistema. Más aún, usualmente se convierten en condicionantes del presupuesto que les es asignado a las instituciones.

Las Universidades argentinas no han estado ajenas a este fenómeno. En el año 1995, el Ministerio de Educación informaba que, en promedio, de cada 100 inscriptos en 20 carreras seleccionadas en las universidades nacionales sólo se graduaban aproximadamente 19 dentro del plazo de duración normal de las carreras (Accinelli, Losio & Macri, 2015). El indicador es uno de los más bajos de la región y del mundo (Fernández, 2018).

Las distintas instituciones han emprendido diversas estrategias para resolver la problemática de la demora y la deserción. Desde tutorías hasta becas y programas especializados, sin lograr aún mejoras sustanciales. A la par de estas iniciativas, la Universidad ha continuado recibiendo cuestionamientos respecto a la eficacia y pertinencia en la formación de profesionales, incluso se ha planteado que podría haberse convertido en un gasto innecesario.

En este punto cabe subrayar que, si bien es cierto que la evaluación colabora con el progreso de la institución, los rankings no son creados por organismos sin fines específicos ni son elaborados en contextos semejantes al latinoamericano. En tal sentido, resulta necesario comenzar

a dialogar sobre otras funciones que realiza la Universidad y que, aunque tienen un gran impacto social, rara vez son tenidas en cuenta al evaluar su prestigio. Compartir iniciativas desde cada institución, permite observar la necesidad de concebir nuevos indicadores a fin de que la evaluación sea un estímulo que repercuta en la cualificación y no una demanda estéril.

Este escrito se estructura en 5 ejes. El primero introduce las demandas a las que se enfrenta la Universidad hoy. El segundo, precisa algunos aspectos sobre los indicadores que evidencian el tipo de evaluación que se hace sobre las instituciones de Educación Superior. El tercero, se aboca a la problemática de la deserción/demora, enfatizando en el error de reducirlas bajo criterios cuantitativos y estandarizados. El cuarto, expone algunas experiencias que, desde la Carrera de Bioingeniería de la U.N.S.J, dan cuenta de la complejidad de la labor social universitaria. Las mismas reafirman que la evaluación excede en mucho la posibilidad de indicadores descontextualizados y meramente cuantitativos. El quinto, retoma la necesidad de construir una nueva forma de evaluación e indicadores adecuados al contexto en el que se inserta cada institución. El objetivo es incentivar el diálogo entre Universidades, a fin de permitir una mirada comprensiva sobre sus funciones y de no reducir su evaluación a criterios simplistas y extranjeros.

Metodología

El desarrollo de este escrito está basado en la revisión bibliográfica y reflexión crítica sobre la temática que se aborda, así como la exposición de opiniones de 130 estudiantes (activos, demorados y desertores) de la Carrera de Bioingeniería de la U.N.S.J., obtenidas a partir de entrevistas en profundidad.

Cabe destacar que la denominación de estudiante activo refiere a todo alumno que cursa la carrera y sigue la trayectoria teórica esperada, es decir, según lo estipulado por el plan de estudios. La denominación de alumno desertor refiere a todo estudiante que, habiendo sido categorizado como alumno, no se inscribió por dos años consecutivos en el sistema. Por último, la categoría de alumno crónico alude a todo aquel alumno activo (que se inscribe anualmente en el sistema) y que presenta, para esta carrera, 4 o menos materias aprobadas por año (considerando que la trayectoria ideal implica 8 asignaturas anuales y 41 materias dispuestas en el plan de estudios para 5, 5 años de duración).

Los datos que se obtuvieron a partir de las mismas fueron procesados en el programa estadístico SPSS. Aquí sólo se exponen algunos datos porcentuales descriptivos respecto a sus valoraciones de la universidad y el diploma.

Tanto la revisión como la exposición de los resultados de las entrevistas, se enmarcan dentro del trabajo de una tesis doctoral dirigida por la Dra. Aparicio, que estudia los

condicionantes psicosociales de la deserción y demora universitarias desde un enfoque mixto, cuali-cuantitativo. La misma presenta una mirada de la problemática más democrática, y no como exclusiva responsabilidad de los estudiantes.

A esto se ha añadido el relato de iniciativas que están desarrollándose actualmente desde la institución.

La Actualidad de la Universidad en Argentina

“El lugar que una sociedad le asigna a la Universidad, misteriosamente coincide con el lugar que esa sociedad tiene en el mundo”
(Mollis, 2008)

La última década del siglo XX marcó para la Universidad una época de profundos desafíos, que aparejaron efectos para las distintas instituciones, según la composición de fuerzas y las historias particulares que las caracterizan. Sin embargo, muchas comparten cierto desconcierto o *crisis de identidad* (Zurita, 1998).

Al interior de las Universidades estatales, han ocurrido procesos que las han transformado en lo que concierne a tareas fundamentales como son la extensión, la producción del conocimiento y la capacidad de constituirse como instancias de formación en los distintos campos del saber, acordes a los requerimientos contemporáneos. Uno de estos procesos ha sido la expansión de la matrícula y

el ingreso de nuevos sectores sociales, lo cual ha ocasionado una fuerte segmentación y diferenciación en el valor simbólico y material de los títulos otorgados. Al mismo tiempo, ha intensificado su carácter elitista y las desigualdades características de la región. Se trató de un ingreso no acompañado por los cambios necesarios en el sistema, y dentro de una profundización de la mercantilización educativa. A esto se añade una gran diversificación desregulada de la oferta de manera, que conformó circuitos educativos segmentados (Chiroleu, 2009).

Además de la heterogeneidad de los estudiantes que recibe producto de la masificación, desde 1995 en adelante, en Argentina -entre otros países de América Latina-, se instaló una agenda internacional de modernización de los Sistemas Educativos Superiores. La misma fue promovida fundamentalmente por las agencias de crédito internacional como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo. Esta agenda se propuso, entre otras cuestiones, la disminución de los subsidios estatales para la educación y la ciencia; el control selectivo del Estado en la distribución de los recursos financieros y la creación de órganos o agentes centrales para evaluar y acreditar las instituciones universitarias (como la Secretaría de Políticas Universitarias y la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria -CONEAU-). A esto se añade la desfinanciación, como parte del mandato globalizador por el cual se encarga la producción del conocimiento innovador en manos de

los países industrializados del norte y, en el reparto de las funciones del conocimiento, a nuestras universidades les toca el papel de entrenadoras de recursos humanos (Mollis, 2008).

La desinversión en conjunto con la mercantilización, ocasiona inconvenientes para resolver las demandas crecientes, con lo cual la crítica a la eficiencia Universitaria tiende a aumentar. En contraposición, el pasado 4 de mayo del corriente año, el portal informativo ámbito.com expuso un listado de las instituciones argentinas que más confianza generan en la sociedad en el marco de la pandemia COVID-19. El informe de "Management & Fit" en el que se basa, explicita que las Universidades están ubicadas en el primer lugar de 13 instituciones, en términos de nivel de confianza social del país, siendo superior al 80% (Diario Ámbito, 4 de mayo, 2020). A la Universidad sigue la escuela, luego el ejército, el sistema de salud y, entre los últimos lugares, se ubican la Justicia y los políticos. En este sentido, es posible señalar que, en contraste con criterios cuantitativos internacionales, la opinión de la sociedad sobre la Universidad manifiesta que se trata de una institución con gran utilidad y cuya confianza está fundada en el impacto social de su accionar, es decir en la opinión de la sociedad que es, precisamente, quien la sostiene a través de los impuestos.

Sin embargo, las presiones ejercidas sobre las instituciones universitarias como consecuencia de la globalización, han provocado que la Universidad se vea obligada

a participar en la carrera por la subsistencia, en la cual un factor de extrema importancia para mantenerse y ganarla, es ser competitivo. Esto último, consiste, en primer lugar, en poseer calidad y en segundo, que esta sea reconocida y acreditada. Pero ¿qué es calidad? Para Aguilar Cabrera (2011) el dilema consiste en concebir una concepción de calidad que tenga en consideración las condiciones de la realidad latinoamericana, sin olvidar que la calidad tiene que estar conjugada con la pertinencia y el impacto, pues no se puede pensar una institución universitaria de calidad que no sea pertinente en su medio social.

Evaluación de los sistemas de educación superior: Lo que lo indican y lo que dejan afuera

No es cuestionable que la calidad de la Educación Superior deba evaluarse constantemente. Tampoco que, a partir de las evaluaciones, se elaboren categorizaciones que permitan a la comunidad global, y a las mismas instituciones, hacer comparaciones que sirvan de referencia para el mejoramiento continuo y la posterior toma de decisiones. Lo cuestionable es la forma en que estas clasificaciones, más conocidas como rankings, están siendo diseñadas, utilizando criterios que frecuentemente no hacen posible valorar de manera correcta los esfuerzos y resultados de las Universidades latinoamericanas (De Vivo, 2013).

A grandes rasgos, puede subrayarse que existen tres orientaciones respecto a lo que constituye excelencia en la Educación Superior. La primera,

subraya la importancia de la institución a través de los rankings y se enfoca principalmente en la investigación. La segunda, se centra en las prácticas de calidad, los programas de la Facultad y, lo más importante, la satisfacción de los estudiantes con los programas, servicios e instalaciones. La tercera orientación, apoya el modelo de inversión estratégica, enfocado en el retorno de la inversión, análisis de costo-beneficio, control de gastos, productividad y la retención de alumnos. En la actualidad, el primer modelo tiende a ser el preferido (Yoguez Seoane, 2009).

Según Barsky (2018), los rankings a escala planetaria son una manifestación de la transformación en los contextos en los que se desempeñan las instituciones de Educación Superior. Surgidos en contextos deportivos, se vinculan con tres transformaciones recientes: la creciente internacionalización de la Educación Superior; los procesos de mercantilización de la educación universitaria y los cambios en las modalidades de gestión y relación de estas instituciones con distinto tipo de actores interesados. Estos tres aspectos, requieren contar con información adecuada y accesible sobre el desempeño institucional.

Por señalar dos ejemplos, el ranking de Universidades del Instituto de Educación Superior de la Universidad de Shangai Jiao Tong (sjtu), se creó para conocer el posicionamiento de las universidades en China y detectar Universidades de prestigio internacional con las cuales establecer enlaces. Utiliza los siguientes

indicadores: alumnos ganadores del premio Nobel y Fields Medals (10%); grupos pertenecientes a instituciones que hayan ganado la medalla Fields o el premio Nobel (20%); Investigadores altamente citados (20%); artículos publicados en Nature & Science (20%); artículos que figuren en algún Índice de citación que trate de ciencias y ciencias sociales (20%); académicos y personal de apoyo de tiempo completo (10%). En este ranking, la actividad docente no aparece particularmente valorada, pues sólo tiene en cuenta los premios Nobel y medallas que los egresados reciban. Los demás criterios están orientados a valorar la investigación y sus resultados. Es de resaltar también que este ranking valora especialmente la producción intelectual en ciencias básicas y en inglés: todo ello dificulta la incorporación de Universidades latinoamericanas en esta clasificación (De Vivo, 2013). Por otro lado, el ranking America's Best College se basa en: la Evaluación de compañeros (25%); la Retención (20%); los Recursos de la Facultad (20%); la Selección de estudiantes (15%); los Recursos financieros (10%); el Desempeño de rango graduación (5%) y las Donaciones de alumnos (5%) (Yoguez, 2009).

Rizo (2011) insiste en que el lugar que ocupa cada institución depende de su situación en cuanto a indicadores de recursos financieros y humanos (profesorado), de la selectividad de su alumnado, sus tasas de retención y graduación, los donativos que recibe, así como su prestigio académico. Señala que aún no existe un criterio estandarizado para

la elaboración de tales indicadores y que poseen limitaciones metodológicas tan graves que no justifican su pretensión de ser confiables para evaluar a las Universidades. En el caso de la retención, resulta evidente que la eficiencia de las unidades se encuentra fuertemente determinada por el perfil del alumnado que atiende y las condiciones del entorno (Ibañez, Morresi & Delbianco, 2017).

Asimismo, Barsky (2018) aclara que no todas las Universidades tienen los mismos objetivos ni la misma historia institucional y nacional. Por tanto, resulta erróneo considerar que juegan el mismo juego o compiten ya que no se sabe cuáles serían los criterios para ganar. A esto cabe añadir, que, aunque se estandarizaran los criterios, son ficticios si no se consideran las realidades sociales diversas que las instituciones alojan. Por ejemplo, en el caso puntual de los indicadores de deserción, cronicidad y egreso, cabe preguntar: ¿De qué tasa de retención y egreso se habla sin considerar la creciente heterogeneidad de los alumnos que recibe la Universidad tras la masificación? ¿Puede medirse la retención sin considerar si los estudiantes deben trabajar o están dedicados exclusivamente al estudio; si tienen familia a cargo y si han tenido una formación de nivel medio con falencias (entre otras cuestiones)? Parece entonces que las especificaciones de la población estudiantil son un requisito indispensable. En este sentido, también es importante destacar que el impacto de la formación no se reduce a la preparación para el trabajo y que el logro, no se reduce a la obtención

del diploma. Más aún, no pueden compararse tasas de retención en Universidades que tienen un acceso restringido donde se selecciona a los estudiantes desde el inicio, con otras instituciones que intentan trabajar por la equidad de estudiantes que provienen de contextos diversos con recursos culturales y económicos disímiles.

La deserción y demora

Algunos autores sostienen que la eficacia de las instituciones es baja en relación a los graduados que obtienen. “En el caso de las Universidades estatales los graduados no superan el 25,5% de los ingresantes mientras que en las universidades privadas casi duplica ese porcentaje ubicándose en un 42,9%” (CEA 46:2016). No obstante, sería un error confundir estas tasas con los índices de deserción universitarios, ya que encubren el hecho de que existen estudiantes que tardan mucho más en graduarse que el tiempo teórico de las carreras o, como en este caso, que los siete años de promedio entre inscripción y graduación tomados en cuenta para la medición. Asimismo, como se aclaró, la incorporación de alumnos que, en muchos casos, constituyen la primera generación familiar en la Educación Superior es un importante logro de movilidad social, pero esa condición exige a las Universidades desafíos mayores que no se restringen a la gratuidad o el libre ingreso (Lattuada, 2017).

Como se expuso con anterioridad, la problemática de la deserción y la demora se plantea desde hace unas tres décadas en los

países sajones (Estados Unidos, Gran Bretaña), en algunos otros estados europeos y en Latinoamérica en forma algo más reciente. En este último caso, se asocia a los procesos de expansión de matrícula que se viene desarrollando con fuerza en las últimas dos décadas con una tendencia de los sistemas de Educación Superior que pasan, según Trow (2005) de ser elitistas (0-15% de cobertura), a masivos (16 a 50%) o de acceso universal (superior al 50%). En el caso argentino, la problemática es de larga data, debido a la condición de acceso universal de su sistema de educación superior de ingreso libre y gratuito en las universidades de gestión estatal (Lattuada, 2017). Es cierto que estos fenómenos indican una falla entre las trayectorias esperadas y las trayectorias reales (Terigi, 2011).

Sin embargo, es necesario preguntar: ¿De qué falla se trata? La deserción y la demora son eventos complejos y se constituyen en tema de profundas investigaciones por cuanto sus repercusiones afectan la gestión política y económica de los Estados en materia de educación, así como el bienestar de cada actor institucional. Las teorías son muchas comprendiendo indicadores inherentes al alumno mientras otros provienen de la institución y otros del contexto (Aparicio, 2008, 2009).

Si se los toma como indicadores académicos hay que tener en cuenta algunos puntos esenciales. En primera instancia, la medición de la magnitud de tales fenómenos no es clara, no existiendo a la fecha criterios ni métodos consensuados para tal fin. Con ello, el primer problema es que las cifras

que suelen figurar en las instituciones distan bastante de las reales. Frente a esto, el fortalecimiento de las áreas de información y estadística dentro de las instituciones universitarias argentinas, permitiría contar con datos confiables y oportunos (Mirás, Rico & Saulo, 2018). El segundo problema es la evidente dispersión conceptual que conduce a que se engloben diferentes fenómenos bajo la denominación común de deserción y demora. Además, resulta notable que los posicionamientos aislados que observan el fenómeno desde una sola perspectiva, impiden avanzar en un conocimiento comprensivo de la realidad objeto de estudio. Ello, a su vez, dificulta generar estrategias pertinentes para enfrentar el desafío que representa para la gestión institucional (Seminara & Aparicio, 2018).

Más allá de que los criterios cuantitativos tienen evidente utilidad y permiten hacer estimaciones y comparaciones, es necesario señalar que la complejidad de los fenómenos sociales interpela para la incorporación de otros. Entre estos, resultaría interesante considerar aspectos tales como la movilidad social que permite la Universidad y el impacto que implica la formación de muchos jóvenes cuyas trayectorias, aunque no siempre culminen con el título Universitario, efectivamente resultan transformadoras. De hecho, para observar lo inapropiado de la demanda de retención descontextualizada, basta pensar que si el objetivo aislado es la permanencia y egreso podría obtenerse con otros costos quizás el de bajar la calidad.

La carrera de Bioingeniería de la U.N.S.J. ha sido desde su inicio un exponente en relación a la problemática de la deserción y demora. Cabe destacar que, en el marco de una tesis doctoral, lo que primero se evidenció fue que la tasa registrada no es precisa ya que muchos estudiantes se inscriben, pero no comienzan el cursado, mientras otros se anotan para cursar sólo una asignatura particular y tramitarla como equivalencia en su Carrera original. En tal sentido, la deserción real es menor a la que figura públicamente. Aun así, pudo constatar que la demora si manifiesta mayor exactitud, siendo para esta carrera de, aproximadamente, 8,5 años.

La evaluación y acreditación han manifestado su preocupación por tales índices, interpelando a la institución para encontrar soluciones al respecto. En tal sentido, se ha venido desarrollando un extenso trabajo de campo a fin de conocer los condicionantes psicosociales de la misma. En este marco, se efectuaron 130 entrevistas en profundidad a partir de las cuales se extrajeron algunas valoraciones de los estudiantes sobre aspectos vinculados con la Universidad tales como: el valor del título para la inserción laboral, las razones por las cuales decidieron ingresar, si la Universidad es un factor de movilidad social, etc. También se les preguntó a alumnos desertores si consideraban que la Universidad actualmente no tenía valor o por qué habían interrumpido sus estudios.

Al igual que se introdujo respecto a la valoración que la sociedad manifiesta sobre la Universidad argentina, considerándola primera en orden de confianza en tiempos críticos -como durante la actual pandemia-, aquí también se evidenció la alta apreciación que los alumnos tienen sobre la institución. Sólo para exponer algunas cifras significativas, de los 130 estudiantes, un 87,7% aseguró que la Universidad implica movilidad social. Además, cuando se indagó acerca de los requisitos que consideraron fundamentales para la inserción laboral, los estudiantes manifestaron que el título universitario, así como la Universidad de Procedencia son los dos factores más relevantes de entre seis que fueron considerados. A estos seguían los contactos sociales, la experiencia y las habilidades como computación e inglés. Respecto a la inserción laboral, el 50% consideró que el título Universitario resultaba ventajoso para poder trabajar y el 44,5% comentó que le parecía indispensable.

A continuación, se les preguntó a los desertores si consideraban haber fracasado. Sólo el 5% dijo que falló mientras el resto consideró que falta adecuaciones del sistema para que la permanencia sea posible. Sin embargo, el 90% indicó que, aun no habiendo obtenido el diploma, haber pasado por la Universidad había transformado su destino. Algunos desertaron, pero siguieron otra carrera, mientras otros se desempeñan en un trabajo más cualificado que el que podrían realizar sin este paso. El 70% indicó, además, que tenía la intención de regresar en algún momento.

Además de sus opiniones, un dato relevante fue que cuando se contactó a los desertores que figuraban en los listados del sistema, la mayor parte más bien se habían trasladado a otra institución o, incluso, figuraban como desertores por haberse inscripto en la Carrera para cursar una asignatura en particular y luego acreditarla en su Carrera de origen. Lo dicho permite concluir que, los datos cuantitativos necesitan ser indagados en profundidad ya que, muchas veces, resultan engañosos.

Acciones desde la carrera de Bioingeniería de la U.N.S.J. hacia la permanencia y la formación con compromiso social

“Queremos una universidad ‘de puertas abiertas’, pero no pensamos esas puertas abiertas como puerta abiertas apenas ‘hacia fuera’, para dejarnos salir al mundo con nuestros reales o presuntos saberes capacidades, sino como puertas abiertas ‘hacia adentro’, para que sea el mundo el que ingrese a las universidades y las enriquezca” (Rinesi, 2015: 13).

En este apartado se exponen algunas de las experiencias que, al corriente, tienen mayor repercusión sobre el bienestar de los alumnos y el progreso en sus trayectorias. Si bien la descripción se acota solamente a las iniciativas referidas a los alumnos, es necesario señalar que la Universidad pública, y en este caso particular la U.N.S.J., desarrollan una labor de extensión e investigación de gran impacto social, comprometiéndose

con asuntos sociales y ambientales, así como abordando grupos sociales desfavorecidos y minoritarios. Estas alternativas, si bien favorecen la democratización de la Universidad y dan cuenta de funciones que hacen a la calidad, no son tenidas en cuenta por los índices con los que se evalúa su desempeño.

Vale introducir que desde el año 2005, la carrera de Bioingeniería de la Universidad Nacional de San Juan (U.N.S.J.) se ha consolidado a través de procesos de acreditación, formación de recursos humanos de posgrado, generación de nuevos proyectos y temas de investigación, construcción y mejoramiento de infraestructura, así como mediante la adquisición de tecnología específica, actividades de articulación entre docentes, etc. Todo ello, ha permitido elevar la calidad de los egresados. Sin embargo, los índices académicos de promoción, ingreso, permanencia y egreso continuaron sufriendo un deterioro significativo. Por tal motivo, desde el año 2013 se promovieron acciones de mejora tales como la organización de Jornadas estudiantiles, el seguimiento de los índices académicos, la consolidación de la Comisión de seguimiento de la carrera y el acompañamiento profesional de los alumnos que presentan alertas tempranas de desgranamiento. En 2014 se arribó a la implementación de un nuevo plan de estudios. Según Echenique, Graffigna & Seminara (2016), a la fecha, se puede afirmar que existe un importante cambio cualitativo en la promoción, ingreso, permanencia y egreso que permite proyectar una hipótesis de mejora en los índices

académicos de la carrera a mediano y largo plazo.

No es posible apreciar el valor de estas iniciativas sin tener en cuenta que a la institución asisten alumnos de departamentos alejados y de muy diversos sectores sociales, a quienes se los ayuda con becas y demás dispositivos para que puedan continuar con su desarrollo académico. Esta realidad no es comparable a la que perciben países de otras regiones del mundo, las cuales, mediante el pago de un arancel u otros mecanismos de acceso restringido, ciertamente pueden contar con menores tasas de deserción ya que la selección se ha realizado de antemano de alguna manera.

Además, esta transformación en dirección a garantizar la posibilidad de permanencia, se destaca la formación con fuerte compromiso social que se propone para los alumnos. Entre otras estrategias, los estudiantes se adscriben a proyectos de investigación, que resultan una instancia de promoción temprana de las actividades científicas. La mayor parte de los proyectos que actualmente existen, atienden a necesidades de la población tal como dispositivos para la detección y rehabilitación de personas que han sufrido accidentes cerebrovasculares y otro tipo de perturbaciones en la movilidad, etc. Los mismos tienen por fin el preparar a los alumnos para contribuir a la creación, desarrollo y adaptación de las tecnologías médicas requeridas por el país y por la región.

Resulta interesante destacar, a manera de ejemplo, que, a raíz la

pandemia COVID 19, se ha evidenciado, una vez más, la labor concreta de la institución hacia la democratización y articulación con el medio. Esto da cuenta de que basta observar el momento actual para hallar acciones que la Institución emprende con miras al desarrollo social y la equidad. En este marco, se han otorgado diversas facilidades para la conectividad a fin de que los alumnos puedan continuar con el cursado a distancia y se han multiplicado las becas considerando las necesidades económicas acrecentadas a raíz del aislamiento obligatorio.

De igual manera, diversos grupos de estudiantes y docentes han emprendido tareas de impacto social y sobre la salud de la población. A modo de ejemplo, un grupo multidisciplinar de alumnos y graduados de la Universidad Nacional de San Juan en conjunto con la Universidad Tecnológica Nacional de San Nicolás, creó un sistema para prevenir y proteger al personal de salud del contagio directo e indirecto, que servirá para aplicarse en los equipos médicos de todo el mundo. El mismo está compuesto por tarjetas inteligentes de uso personal, balizas electrónicas y un software de analítica y reporte. Su diseño tiene el objetivo de determinar la carga viral al que está expuesto el personal sanitario con pacientes infectados, es decir, el riesgo de contagio mediante cálculos probabilísticos. La innovación se produjo en el marco de la IEEE Hack Tech Covid 2020, un hackatón internacional en el que el grupo que representó al país, se posicionó en el primer lugar. Ese puesto reunió de forma compartida a los tres mejores trabajos junto a Ecuador y Bolivia, de

un total de más de 400 participantes del continente (Irusta, 2020).

Esta iniciativa ha provocado un elevado bienestar el alumnos y docentes y ha permitido la integración entre pares, así como la aplicación de los conocimientos a proyectos concretos. Del mismo modo, considerando las necesidades de inserción laboral y la disparidad de destrezas con las cuales ingresan los estudiantes a la institución, se han organizado otras instancias de entrenamiento grupal en innovación con alumnos de la carrera. En ellas, durante 24 horas de manera continuada, se buscan resolver en equipos diferentes desafíos sobre problemáticas sociales y tecnológicas actuales, trabajando en grupo y asistiendo a diversos talleres que estimulan la adquisición de habilidades para el trabajo en equipo, comunicacionales, de creatividad, etc. Todo esto favorece la articulación del estudiante con el medio, su futura inserción laboral, la integración con pares y la equidad respecto a la adquisición de saberes que exceden lo disciplinar. Asimismo, les permite conocer las necesidades reales de la población y desarrollar proyectos que se evalúan teniendo en consideración la pertinencia e impacto social que aparejarían.

Cómo afirman Donoso *et al.* (2013: 159-169), estas experiencias desarrollan y fortalecen en los estudiantes la persistencia/perseverancia, como atributo clave de la retención.

Cabe destacar que la Universidad ha apoyado fuertemente

tanto las estrategias de permanencia, así como las actividades de formación con compromiso social.

Los ejemplos mencionados dan cuenta de que la población que se beneficia de la labor universitaria, excede en mucho la cantidad de estudiantes que ingresan y egresan. Así, la formación del grupo que ingresa tiende a repercutir también sobre otros sectores sociales que, si bien no son parte del alumnado, debe beneficiarse de la Universidad como institución pública y social que el mismo pueblo sostiene.

Por otra parte, evidencia que el ajuste de las estrategias destinadas a apoyar a los alumnos, debe alejarse de la idea de mérito que, como expone Torres (Cit. por Benente, 2018), funciona como un dispositivo que justifica la desigualdad y transforma derechos en privilegios. En contraposición, las estrategias descriptas apoyan en la concepción de que deben brindarse las herramientas adecuadas para que la diversidad en los estudiantes no implique inequidad.

Ninguna de estas tareas, las cuales permiten investigar problemas de impacto social o incidir en el contexto, son tomadas como indicadores de calidad. Sin embargo, es evidente que atañen a necesidades propias de nuestra región donde la Universidad se vuelve factor clave en el desarrollo de la equidad. Al respecto, autores como Tunnerman (2003) acentúan que, entre los principales desafíos actuales de la Universidad, está el reconocer que la Universidad, no siendo la única

entidad que forma académicamente a los ciudadanos, debe sobresalir por su misión de colocar la ciencia y sus recursos al servicio de la población, así como la de ser un centro de cultivo de conciencia crítica y responsabilidad social. En el mismo sentido, Pérez et al. (2009) entienden la Universidad que debe concebirse como parte de los instrumentos con que el Estado cuenta para garantizar una efectiva equidad y trabajar contra la evidente exclusión social característica de América Latina. Añaden que, por tanto, su rol tiene que ser objeto de un debate público ya que resulta impostergable preguntar si la Universidad en su conjunto, ha asumido un compromiso social real, estratégico, articulado, y sostenible en el tiempo, en concordancia con los problemas más acuciantes que atraviesa nuestra sociedad.

La universidad: ¿Nuevos indicadores? ¿Nueva evaluación?

Los sesgos descritos tornan innegable que el patrón de comparación que sostiene a la mayoría de los rankings internacionales está apoyado en el modelo de la universidad elitista de investigación norteamericana. La noción “universidades de clase mundial” presenta este modelo como única alternativa deseable y coloca en una condición de marginalidad a otras tradiciones. Ordorika (2015) señala que, en este contexto de fuerte hegemonía del modelo anglosajón en los rankings, no deja de llamar la atención que éstos reciban tanta atención en países e instituciones que se encuentran muy lejos de los mismos. El autor insiste en que los rankings no presentan una

evaluación comprehensiva de las universidades. Afirma que la mayoría de ellos no constituye tampoco una fuente de información sobre sistemas nacionales e instituciones de Educación Superior, dado que no presentan datos reales sino indicadores normalizados. Con ello, sostiene que los rankings internacionales no son herramientas útiles para evaluar la calidad de las instituciones de Educación Superior.

Lo anteriormente expuesto no niega que la evaluación puede ser un estímulo poderoso para el mejoramiento institucional, pero si no se hace adecuadamente puede llevar también a decisiones equivocadas e injustas. Dicho de otro modo, tiene sentido en la medida en que ofrece información que, por su calidad y pertinencia, implica la posibilidad de mejorar, sea por la retroalimentación que brinda para reorientar esfuerzos (evaluación formativa) o por su uso para asignar estímulos o sanciones con prudencia (evaluación sumativa). Estas consideraciones son especialmente importantes cuando a los resultados de la evaluación del desempeño o la calidad institucional se asocian decisiones fuertes, por ejemplo, sobre financiamiento (Martínez Rizo, 2011).

Es interesante subrayar la necesidad de ser claros respecto a los propósitos de los rankings, así como a los grupos sociales o institucionales a los que están destinados. Los indicadores apropiados para ciertas instituciones pueden no ser adecuados para otras. Es por esto que se advierte que en la construcción de los rankings es preciso reconocer la diversidad de instituciones

de Educación Superior y considerar las diferentes misiones y objetivos de cada una de ellas. Aplicar el modelo normativo que proponen los rankings internacionales y tratar de imitar a las grandes universidades europeas o norteamericanas es, probablemente un esfuerzo carente de sentido (Albornoz & Osorio, 2018).

¿Eso quiere decir que la Universidad no tiene fallas y es innecesario evaluar la labor institucional? No. En ausencia de evaluaciones se tiende a tratar a todas las instituciones por igual, lo que no parece correcto; pero con base en evaluaciones no adecuadas ocurre algo peor. La consecuencia podrá ser que lo correcto tienda a estropearse, lo consolidable no fructifique y lo deficiente permanezca y empeore. Evaluar bien la calidad de las instituciones no es imposible, pero implica acercamientos que no se reduzcan al simplismo de los rankings. Sólo con una gama de aproximaciones complementarias podrá mirarse de manera razonable algo tan complejo como la calidad de una Universidad (Martínez Rizo, 2011).

A su vez, resulta preciso que las universidades utilicen indicadores pertinentes, no por una imposición de la autoridad de contralor, sino por las ventajas de tener estándares que permitan tomar decisiones apropiadas a los problemas que ellos marcan (Rollan, Kreisel & Sacca, 2011). Más aún, podría ser que tratar de medir la calidad según estándares generales y competir a nivel mundial, implique para las instituciones un esfuerzo estéril que quite posibilidades de acciones

realmente útiles para quienes deben beneficiarse de su tarea y conocimiento producido.

Para ello, resultaría útil, por ejemplo, comenzar compartiendo algunos de los problemas principales de la realidad latinoamericana y las acciones emprendidas para mitigarlos o resolverlos, a fin de elaborar indicadores que permitan obtener retroalimentación sobre las funciones necesarias que las instituciones realizan. Dicho de otro modo, no se trata de negar la necesidad de contar con indicadores y de evaluar la calidad, sino de presentar propuestas alternativas de evaluación, adecuadas y pertinentes para el contexto. En este sentido, y aunque sin desconocer que no es tarea sencilla, podría valorarse la movilidad social generada, por ejemplo, haciendo una comparativa entre los antecedentes familiares laborales de los alumnos y lo logrado en los egresados. Otro indicador a incluir, como señala García Benau (2014), podría ser la cantidad de proyectos de impacto social para el contexto en el que la institución se inserta, o los problemas investigados cuyo estudio y avance repercutiría en el bienestar social, así como incluir indicadores relacionados con los principios, valores y requerimientos del paradigma del desarrollo sostenible y la responsabilidad social. Un tercer indicador posible podría ser las labores emprendidas sobre estudiantes que no podrían continuar sus estudios sin colaboración institucional. A su vez, la voz de otros actores tales como docentes y estudiantes debería ser tomada en cuenta para la evaluación, y no reducir la misma a actores externos. En relación a éstos, la vinculación de

docentes y estudiantes, así como otros indicadores referidos a la docencia deberían ser tenidos en consideración, lo cual también puede resultar un modo de revalorizar la docencia que, hoy en día, suele ser menos valorada que la investigación.

En esta línea, Mato (2018) realizó una investigación sobre más de 200 experiencias de extensión universitaria y otras modalidades de vinculación social de 39 universidades públicas argentinas. Entre otras conclusiones, señala que algunas actividades de impacto social tal como las de extensión suelen no ser apreciadas tampoco por las propias Universidades y que existen ideas hegemónicas sobre la calidad académica que dificultan la incorporación de alternativas socialmente relevantes. Asimismo, destaca que la realización de investigaciones está orientada a producir artículos en revistas de alto impacto que, de uno u otro modo, acaban determinando temas y orientaciones teóricas. Más aún, el impacto de estas investigaciones suele medirse por la cantidad de citas registradas por otros autores de las mismas revistas, siendo entonces una medición endorreferencial, que se desentiende de considerar la real contribución de los proyectos sobre la solución de los problemas sociales. En base a los resultados obtenidos por el autor, cabe hipotetizar como necesario el indagar qué es calidad para los propios actores de la institución a fin de deconstruir tales ideas generalizadas y observar si pueden estar obstaculizando el desarrollo de alternativas desde el interior.

Por último, cabe destacar que el nuevo informe desarrollado por el King's College London, la Universidad de Chicago y la Universidad de Melbourne, discute la visibilidad que se otorga al valor social de la Universidad en métricas de rankings globales. Actores principales de estas universidades han desarrollado un nuevo marco de referencia para clasificar instituciones, según su nivel de compromiso social. Allí se detalla que, si las universidades pudieran desarrollar algunas medidas objetivas para esta participación, tal vez podrían encontrar formas de integrarlas en diversas metodologías que se utilizan para definir la calidad universitaria (Estrada Villafuerte, 2020). En este sentido, parece ser que la necesidad de una evaluación más amplia y la producción de ideas alternativas al respecto está ya en marcha.

Conclusiones

Este escrito presentó una visión crítica sobre la evaluación que actualmente se efectúa del desempeño de la Universidad. Aunque de manera resumida, buscó subrayar la importancia de compartir las labores de impacto social que cada institución de Educación Superior realiza, a fin de aunar criterios para considerar otras formas de evaluación de la calidad universitaria, distintas a las estipuladas por los rankings internacionales.

Con tal fin, en primer lugar, se puntualizaron algunas demandas que recibe la Universidad en la actualidad, enfatizando el criterio de calidad que se impone a nivel internacional.

Luego, se describieron sintéticamente algunos rasgos específicos de los rankings mundiales, así como de los indicadores que incluyen. Esto permitió observar que su evaluación cuantitativa y descontextualizada provoca, al menos, una consideración simplista e impertinente para Latinoamérica.

El tercer apartado abordó la deserción y la demora, como indicadores frecuentes que afectan al prestigio que se asigna a las Universidades e incluso puede incidir en el presupuesto que les es conferido. Estos resultan ser dos emergentes claves que dan cuenta de la necesidad de ir más allá de la cuantificación para abordar los fenómenos educativos, así como de incluir la propia voz de los actores concernidos. En este punto, se aclaró que recibir estudiantes que tienen la necesidad de trabajar, tienen familia a cargo y otras necesidades, resulta un desafío extra para lograr la persistencia.

En el cuarto apartado, se expusieron algunas estrategias de gran impacto social, emprendidas desde la Carrera de Bioingeniería de la U.N.S.J. Las mismas parecen repercutir sobre la movilidad social y la equidad, aspectos que deberían ser considerados al evaluar instituciones en un contexto de profundas desigualdades. Cabe aclarar que esta descripción no pretendió ser exhaustiva sino presentar experiencias concretas que manifiestan la necesidad de buscar soluciones locales ante demandas globalizadas. En tal sentido, el quinto apartado propone buscar alternativas frente a la tendencia mundial neoliberal impuesta como estándar deseable.

A lo largo del escrito, se sostuvo que una concepción de calidad que priorice las condiciones de la realidad latinoamericana, implica que la misma debe conjugarse con la pertinencia y el impacto sobre el contexto en el que la Universidad se desenvuelve. Para ello, el diálogo entre instituciones resulta un paso inexorable para que puedan elaborarse otros modos de evaluación.

En última instancia, se trata de repensar de qué se habla cuando se habla de Universidad en Latinoamérica hoy. Si se pretende esta sea abierta a la comunidad que la sostiene, la evaluación de la calidad de su labor debe dejar de acotarse a un circuito endorreferencial, o ajustado a estándares que le son ajenos.

Referencia Bibliográfica

- Aguilar Cabrera, V. (2005). El concepto calidad en la educación universitaria: clave para el logro de la competitividad institucional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(5), 1-8.
- Albornoz, M. & Osorio, L. (2018). Rankings de universidades: calidad global y contextos locales. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad –CTS*, 13 (37), 13-51.
- Álvarez Yero, J.C.; Ríos Barrios, I. & Martínez Escoda, E. (2019). Análisis comparativo de variables e indicadores empleados para evaluar calidad en las universidades. *Humanidades Médicas* [revista en Internet], 19(2). Recuperado de: <http://www.humanidadesmedicas.sld.cu/index.php/hm/article/view/1489>
- Aparicio, M. (2008). *Las causas de la deserción en las Universidades Nacionales*. San Juan, Argentina: Universidad Nacional de San Juan.
- Aparicio, M. (2009). *La demora en los estudios universitarios. Causas desde una perspectiva cualitativa*. Mendoza, Argentina: Ed. EDIUNC.
- Benente, M. (2018). La universidad se pinta de pueblo: educación superior, democracia y derechos humanos. 1a ed. - José C. Paz: Edunpaz.
- Barsky, O. (2018). La inconsistencia de los rankings internacionales de las universidades y la debilidad del debate académico en la Argentina, *Revista CTS*, 37 (13), 153-187.
- Chiroleu, A. (2009). La inclusión en la educación superior como política pública: tres experiencias en América Latina. *Revista Iberoamericana*

- De Educación*, 48(5), 1-15.
- De Vivo, S. (2013). La calidad de la educación y los rankings. *Revista de Derecho de la Universidad del Norte*, 39, 5-8.
- Diarioambito.com (4 de mayo de 2020). *Universidades y escuelas, las instituciones que generan más confianza en Argentina*. Recuperado de: <https://www.ambito.com/informacion-general/universidades-y-escuelas-las-instituciones-que-generan-mas-confianza-argentina-n5100129>
- Donoso, Sebastián; Donoso, Gonzalo Y Frites Claudio (2013). La experiencia chilena de retención de estudiantes en la universidad. *Ciencia y cultura*, 30, 140-171.
- Echenique, A.; Graffigna, J. & Seminarara, M. (2016). Análisis comparativo de Planes de Estudios en la carrera de Bioingeniería de la UNSJ. Congreso Latinoamericano de Ingeniería Biomédica. CHACO, Argentina.
- Estrada Villafuerte, P. (3 de agosto, 2020). Nuevo informe diseña un ranking universitario basado en el impacto social. Portal Observatorio de Investigación educativa. Recuperado de: <https://observatorio.tec.mx/edu-news/rankings-universitarios-impacto-social>
- García Benau, M.A. (2014). Responsabilidad social universitaria y desarrollo sostenible. Madrid: Studia XXI. Fundación Europea Sociedad y Educación. Recuperado de: <http://www.studiaxxi.com/site/wp-content/uploads/Cuaderno-de-trabajo-8-PRINT.pdf>
- Ibáñez Martín, M., Morresi, S. S., & Delbianco, F. (2017). Una Medición de la eficiencia interna en una universidad argentina usando el método de Fronteras Estocásticas. *Revista De La Educación Superior*, 46(183), 47-62.
- Irusta, A. (25 de abril, 2020). Sanjuaninos idean un sistema que ayuda a evitar contagios en el personal de la salud. *Diario De Cuyo*. Recuperado de: <https://www.diariodecuyo.com.ar/sanjuan/Sanjuaninos-idean-un-sistema-que-ayuda-a-evitar-contagios-en-el-personal-de-la-salud-20200424-0120.html>
- Lattuada, M. (2017). Deserción y retención en las unidades académicas de educación superior. Una aproximación a las causas, instrumentos y estrategias que contribuyen a conocer y morigerar su impacto. *Debate Universitario*, 5(10), 100-113. Recuperado de: <http://portalreviscienc.uai.edu.ar/OjS/index.php/debateuniversitario/article/viewFile/113/123>

- Losio, A. & Macri, M. (2015). Deserción y rezago en la Universidad. Indicadores para la autoevaluación. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 2 (3), 114-126.
- Martínez Rizo, F. (2011). Los rankings de universidades: una visión crítica. *Revista de la Educación Superior*, XL (1), 157, 77-97.
- Mato, D. (2018). Repensar y transformar las universidades desde su articulación y compromiso con las sociedades de las que forman parte. *Revista +E*, 8 (9), 38-52.
- Mirás, L., Rico, M. J. & Saulo, H. (2018). “La ‘cultura del dato’ en los procesos de producción de la información estadística en las instituciones universitarias argentinas”, *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad -CTS*, 13 (37), 143-152.
- Mollis, M. (2008). Las reformas de la educación superior en Argentina para el nuevo milenio. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 13(2), 509-532.
- Ordorika, I. (2015). Rankings universitarios. *Revista de la educación superior*, 44(173), 7-9.
- Pérez, D.; Lakonich, J.; Cecchi, N. & Rotstein, A. (2009). El compromiso social de la universidad latinoamericana del siglo XXI: Entre el debate y la acción. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: IEC-CONADU.
- Rinesi, E. (2015). La universidad como derecho de los ciudadanos y del pueblo. En S. Mauro, D. Del Valle y F. Montero (comps.), *Universidad pública y desarrollo. Innovación, inclusión y democratización del conocimiento*. Buenos Aires: CLACSO.
- Rollan, P.; Kreisel, L. & Sacca, L. (2011). Edición de la eficiencia en la educación superior: aplicación en una cohorte de alumnos de la materia estadística de la facultad de ciencias económicas de la Universidad Nacional de Tucumán. XI Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria de América del Sur. Florianópolis, Brasil.
- Seminara, M.P. & Aparicio, M. (2018). La deserción universitaria ¿Un concepto equívoco? Revisión de estudios latinoamericanos sobre conceptos alternativos: *Revista de orientación educacional*, 32 (61), 44-72.
- Terigi, F. (2011). Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. *Pensar la Escuela 2*. Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires.

Trow, M. (2005). *Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII*. UC Berkeley: Institute of Governmental Studies. Recuperado de: <http://www.escholarship.org/uc/item/96p3s213>

Tunnerman, C. (2003). *La universidad ante los desafíos del siglo XXI*. Yucatán, México: Ediciones de la Universidad Autónoma de Yucatán Mérida.

Yoguez Seoane, A. (2009). ¿Cómo se evalúan las universidades de clase mundial? *Revista de la Educación Superior*, XXXVIII(2)(150),113-120.

Zurita, R. (1998). *Crisis de Identidad en la Universidad Chilena. El Proceso de Formación Profesional*. En, *Gestión e Internacionalización de las Universidades Chilenas*. Chile: CINDA – MINEDUC.



Estado, escuela y violencia simbólica: construcciones desde Pierre Bourdieu¹

State, school and symbolic violence:
constructions from
Pierre Bourdieu

 **Karol Andrea Cabrera Cifuentes²**

Recepción: Mayo 5 de 2020

Aprobación: Junio 15 de 2020

Publicación: Junio 30 de 2020

Cómo citar este artículo:

Cabrera C, Karol (2020). “Estado, escuela y violencia simbólica: construcciones desde Pierre Bourdieu”.

Miradas, Vol. 15, N^o 1. pp.107 - 128

<https://doi.org/10.22517/25393812.24472>

Resumen

El texto pretende establecer, a partir de las apuestas teóricas de Pierre Bourdieu, posibles relaciones entre Estado y Escuela desde las nociones de campo burocrático y campo escolar, cruzadas por el ejercicio de la violencia simbólica que en cada campo sus capitales posibilitan. Con este propósito el texto recupera de manera sucinta el modo en el que el autor piensa el Estado y concomitantemente ideas

clave en su teoría como son el capital, el poder y la violencia simbólica. Referirse al Estado implica entender la reconstrucción que Bourdieu hace de su génesis en la que resulta vital hablar del Estado burocrático, cuya consolidación tiene una fuerte relación con la escuela, los títulos escolares, y el mercado de bienes simbólicos alrededor del cual configura el campo escolar. La configuración de este campo trae consigo una legitimación que deriva

1 Artículo derivado del proyecto de tesis doctoral “Institucionalización de la educación media en Colombia”.

2 Estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Directivo docente de la Secretaria de Educación Distrital. karolcabrerac@gmail.com.
<https://orcid.org/0000-0002-0275-3271>.

de los capitales estatales con los cuales la escuela también tiene la potestad de ejercer una violencia simbólica que redundará en la reproducción de las estructuras sociales, aspecto que marca las conclusiones de este texto. En las conclusiones, además y sin ánimo de profundizar pero sí en respuesta a las motivaciones de este texto, se sintetiza un análisis inicial derivado del abordaje teórico y de las claridades epistemológicas y metodológicas a propósito de una investigación en curso desde la apuesta Bourdiana.

Palabras clave: (Tesauro de la UNESCO): Estado, escuela, violencia (simbólica), capital, título académico.

Abstract

The text tries to establish, from the theoretical bets of Pierre Bourdieu, possible relations between State and School from the notions of bureaucratic field and school field, crossed by the exercise of symbolic violence that in each field its capitals make possible. For this purpose, the text succinctly recovers the way in which the author configures the notion of the State and from this, key ideas in his theory such as capital, power and symbolic violence. The notion of the State implies understanding Bourdieu's reconstruction of its genesis in which it is vital to speak of the bureaucratic State, whose consolidation has a strong relationship with the school, school titles, and the symbolic goods market around which it configures the school field. The configuration of this field implies a legitimation derived from the state capitals with which the school

also has the power to exercise symbolic violence that results in the reproduction of social structures, an aspect that marks the conclusions of this text. In the conclusions, in addition and without the intention of going into depth, but in response to the motivations of this text, an initial analysis is synthesized that is derived from the theoretical approach and the epistemological and methodological clarities of an ongoing investigation from the Bourdiana commitment.

Keywords: State, school, violence (symbolic), capital, academic title.

Introducción

El presente texto tiene como propósito establecer, a partir de las apuestas teóricas de Pierre Bourdieu, posibles relaciones entre Estado y Escuela desde las nociones de campo burocrático y campo escolar, cruzadas por el ejercicio de la violencia simbólica que en cada campo sus capitales posibilitan. Para lograrlo, el escrito empieza por remitirse a la manera en la que Bourdieu comprende el Estado, entendiendo que su configuración tiene un importante asidero en la atención prestada por otros autores respecto a la concentración que este hacía del capital de fuerza física, un elemento que desconoce, según Bourdieu, la concentración de otros capitales.

Para comprender esta aseveración se acude a la reconstrucción que Bourdieu realizó sobre la génesis del Estado, con la que identificó que desde la construcción del Estado dinástico hasta el Estado burocrático,

se produjo una continua y paulatina concentración de diversos tipos de capital, que lo convirtieron en poseedor de un metacapital, capaz de otorgar poder sobre los diferentes campos, sus capitales y sus modos de reproducción. Se entiende desde dicha perspectiva, que la acumulación de capitales fue y es posible gracias a la concentración de un capital específico: el simbólico, condición de todas las demás formas de concentración sobre la que se cimienta la legítima autoridad (dominación) del Estado. Una noción con la que se vislumbra por qué, además de reivindicar el monopolio del empleo legítimo de la violencia física, el Estado reivindicaba el empleo de la violencia simbólica, mucho más poderosa que la primera.

Resulta importante mencionar que el capital simbólico, en tanto capital de reconocimiento requiere de la inculcación (imperceptible y en cualquier caso olvidada) de unas categorías de percepción y apreciación necesarias para que se produzca una obediencia sin cuestionamiento, una creencia social. En este orden de ideas, se articula a este concepto el de poder, también simbólico, que posibilita el capital simbólico para constituir, confirmar o transformar no solo la visión del mundo sino de sus principios de división, esto con el fin de comprender como el Estado obtiene el monopolio del empleo legítimo de la violencia simbólica, una violencia desconocida como tal y aceptada, en tanto existe una correspondencia entre las estructuras cognitivas de los dominados y la estructura de la relación de dominación en la que se encuentran.

Entendida la cuestión sobre la concentración de capitales y del monopolio del empleo legítimo de la violencia simbólica por parte del Estado, se presenta la manera en la que Bourdieu transita a la noción de campo burocrático. Antes de referirse al Estado mismo, Bourdieu (2014, pág.16) prefiere referirse a las acciones del Estado, entendiéndolas como acciones políticas con pretensión de causar efecto en el mundo social, o al Estado como conjunto de campos administrativos o burocráticos en el que agentes e instituciones luchan por el capital estatal que otorga poder, a través del capital jurídico (objetivación del capital simbólico), sobre la transformación o conservación de la estructura de un campo, la tasa de cambio de sus capitales y sus modos de reproducción; lo que es al mismo tiempo, una lucha por el poder sobre los esquemas de percepción y apreciación, por imponer principios de visión y división, legitimando o transformando la visión de las divisiones del mundo social, de los grupos que la componen y de sus relaciones.

Hechas estas claridades, el texto plantea cómo el Estado burocrático al que se refiere Bourdieu en la reconstrucción de la génesis del Estado, se encuentra estrechamente relacionado con las estrategias de reproducción con componente escolar con las que se esperaba romper la asignación de poderes por herencia y pasar a la asignación de poderes por mérito. Para que los méritos fueran garantizados, se requirió objetivar a través de títulos el capital cultural que la institución escolar inculcaba; con la distribución

de estos títulos o capitales escolares se distribuyeron también poderes o privilegios. Con la exposición de este tránsito se plantea como en principio, la posibilidad de ascender en la burocracia, más una multiplicidad de funciones asociadas a la escuela y apoyadas en la pedagogía como saber específico de la misma, coadyuvaron a la configuración de un mercado de capitales escolares y por tanto, de un campo escolar.

El texto culmina presentando una relación más entre Estado y Escuela. Si se entiende que el capital estatal que se lucha en el campo burocrático otorga poder sobre la legitimación o transformación del campo escolar y su capital, cabría entender también, que la institución escolar por su fuerza inculcadora, pudiera contribuir a la construcción de determinados principios de visión y división necesarios para el ejercicio de la violencia simbólica, no solo por parte del Estado, sino también por parte de la Escuela.

Es importante, en aras de contextualizar las motivaciones de este texto, comentar que las relaciones que se pretenden establecer contribuyen en el bordaje de una pregunta que se plantea sobre el modo en el que el nivel de educación media se institucionaliza en Colombia, y las circunstancias en las que se vincula con la educación superior y la formación para el trabajo. Se trata de superar la percepción de modos determinados, impuestos o estáticos que se naturalizan, de asumir la educación media como una realidad social construida (no natural o permanente e inmutable), y revisar en su

lugar, los modos de institucionalización como procesos de lucha en el campo burocrático, en el que los agentes apuestan sus capitales con el fin de conservar o transformar la estructura del campo escolar y su capital¹. Aunque la presentación de esta no se constituye como objetivo del artículo, a propósito se generan unas reflexiones finales que acompañan las conclusiones.

Configuración de la noción de Estado en la obra de Bourdieu

Desde las publicaciones hechas en “Actas de la Recherche” durante 1970 hasta la divulgación de “La Nobleza de Estado” en 1989, y la consolidación de su esfuerzo académico a través de los cursos dictados en el Collège de France entre 1989 y 1992 que dieron origen a la publicación de “Sobre el Estado” en 2012, Pierre Bourdieu elaboró una noción de Estado que estuvo tangencialmente presente en toda su obra, que fue robusteciendo a través del diálogo crítico con otros autores, y que fue desarrollando desde su propia apuesta teórica, metodológica y epistemológica. Dicha trayectoria le permitió identificar un elemento que constituiría en nodo para la configuración de la noción de Estado:

En la mayoría de los modelos de génesis del Estado, desde los marxistas,

¹ Martínez (2007) recupera el concepto de institucionalización de Bourdieu definiéndolo como “lo que ha sido instituido, los modos de obrar “puestos en pie”, erigidos como socialmente legítimos y normalmente reproducidos por agentes socializados en esa legitimidad, que han “hecho cuerpo” lo instituido” (pág. 13).

propensos a considerar el Estado como un mero órgano de coerción, a Max Weber y su definición clásica, o de Norbert Elias a Charles Tilly, lo que se ha privilegiado es la concentración de capital de fuerza física (Bourdieu, 1997, pág. 100).

Intentando ampliar el panorama al respecto, Bourdieu realizó una primera definición de Estado amparada en la clásica de Weber. Mientras Weber lo planteó como “una comunidad humana que reivindica con éxito el monopolio del empleo legítimo de la violencia física en un territorio determinado”, Bourdieu lo presentó como “una X (por determinar) que reivindica con éxito el monopolio del empleo legítimo de la violencia física y simbólica en un territorio determinado y sobre el conjunto de la población correspondiente” (Bourdieu, 1997, pág. 97 y 98). Incluir la violencia simbólica, le permitió avanzar en su propia definición de Estado presentándolo al mismo tiempo como productor y representación legítima del mundo social; constructor de la realidad, la adhesión y las formas de forjar el espacio social en el cual se encuentran desplegados los agentes, en tanto cuenta con las condiciones para imponer principios de visión y división con apariencia universal en cierto territorio (Abarzúa, 2016).

Para dar cuenta del Estado como objeto de investigación y en coherencia con una apuesta estructuralista

constructivista², Bourdieu (2014) reconstruyó la génesis del Estado y en dicha tarea concluyó que desde la construcción del Estado dinástico hasta el Estado burocrático, se produjo un largo proceso de concentración de diversos tipos de capital, proceso junto al cual, surgieron y se consolidaron diferentes campos: la concentración de capital militar se asoció con la creación del ejército y la policía adscrita; la concentración de capital económico con la gestación de un mercado centralizado y la recaudación de impuestos; la concentración de capital informacional con el establecimiento de sistemas censales y agencias de información; la concentración de capital cultural con la aparición de la escuela y del patrocinio público, por ejemplo (Bourdieu, 2001a). Como resultado del proceso de concentración, el Estado se convirtió en poseedor de un capital específico, una especie de metacapital o capital estatal capaz de ejercer poder sobre los diferentes campos y tipos de capital, en especial sobre las tasas de cambio entre sí (y, con ello, sobre las relaciones

2 Los principios teóricos con los que Pierre Bourdieu fundamenta su trabajo son caracterizados por el mismo como *Constructivismo estructuralista o Estructuralismo Constructivista*, desde esta perspectiva acercarse científicamente al fenómeno social implica, por un lado reconocer la existencia de estructuras sociales objetivas y su capacidad de orientar y condicionar tanto las acciones como las representaciones, y por el otro, reconocer que dichas acciones y representaciones tienen una génesis social visible en la relación entre las disposiciones de los agentes y las estructuras históricas de las que son el producto (Bourdieu, 2000^a, pág. 127). Corcuff (1998) ofrece una contextualización de la perspectiva para profundizar al respecto.

de fuerza entre sus poseedores), lo que define el poder específico del Estado (Bourdieu, 1997; y Bourdieu y Wacquant, 2005).

En este orden de ideas, Bourdieu planteó que la construcción del Estado es paralela a la constitución del campo del poder, entendido como “el espacio de juego dentro del cual los poseedores de capital (de diferentes tipos) luchan particularmente por el poder sobre el Estado, es decir sobre el capital estatal que otorga poder sobre las diferentes especies de capital y sobre su reproducción” (Bourdieu, 1997, pág. 100). En el campo del poder, a diferencia de los otros campos, no está en juego la acumulación de algún tipo específico de capital, sino el establecimiento del valor o peso, y la fuerza relativa de determinados capitales en los campos correspondientes (Bourdieu, 1997, pág. 50 y 51).

Capital, poder y violencia simbólica

La reconstrucción que Bourdieu hizo de la génesis del Estado lo remitió a la concentración de capitales, incluido el capital simbólico, un capital que constituye la base del poder simbólico y que según el autor fue “ignorado por todas las teorías de la génesis del Estado” (Bourdieu, 1997, pág. 107). Por capital simbólico se entiende “cualquier propiedad (cualquier tipo de capital, físico, económico, cultural, social) cuando es percibida por agentes sociales cuyas categorías de percepción son de tal naturaleza que les permiten conocerla (distinguirla) y reconocerla, conferirle algún valor” (Bourdieu, 1997, pág. 108), y es la condición de todas las demás formas de concentración.

El concepto fue usado por Bourdieu desde finales de la década de 1950 hasta finales de la década de 1970 en sus investigaciones sobre Argelia para explicar la lógica de la economía del honor y la “buena fe” en esa sociedad tradicional. La preponderancia del capital simbólico en el patrimonio de los campesinos en Cabilia constituyó esta sociedad en un “laboratorio” para el estudio de las estrategias de acumulación, reproducción y transmisión de dicho capital, una noción que con el tiempo se extendió a la explicación de conductas aparentemente desinteresadas, no sólo en las sociedades precapitalistas, sino también en las sociedades modernas, en el campo científico, artístico o literario (Fernández, 2013).

El interés por lo que Bourdieu denominó capitales y poder simbólico, fue aprehendido de la sociología de la religión desarrollada por Max Weber para elaborar nociones centrales de su teoría de la práctica y extender el análisis materialista al ámbito de la producción cultural. Equiparó el capital simbólico con la legitimidad y el carisma en sentido weberiano³, aclarando que

3 Para entender la relación aquí expuesta, es necesario retomar la definición que Weber hace de dominación como “la probabilidad de encontrar obediencia dentro de un grupo determinado para mandatos específicos (o para toda clase de mandatos)”, no implica necesariamente la probabilidad de ejercer “poder” o “influjo” sobre otros hombres, pero si, la búsqueda de la creencia en su “legitimidad”. Según el autor, existen tres tipos puros de dominación legítima, una con fundamento primario de carácter racional, otra con fundamento primario de carácter tradicional, y la última con fundamento primario de carácter

hubiese sido indispensable para las apuesta de Weber establecer la relación entre legitimidad y carisma, en lugar de ver en el carisma solamente, otra forma de llamarle a la legitimidad (Bourdieu, 1997 y 2007).

Al igual que el carisma, el capital simbólico se basa en la creencia para producir su “magia social”, cuando los agentes sociales están dotados de las categorías de percepción y valoración necesarias para reconocer el capital, éste adquiere la eficacia simbólica de una fuerza mágica. Bourdieu explica que, en tanto responde a unas “expectativas colectivas”, a unas creencias socialmente inculcadas, ejerce una “acción a distancia”, sin contacto, que solo es posible siempre que “una labor previa, a menudo invisible, y en cualquier caso olvidada, reprimida, haya producido, entre quienes están sometidos al acto de imposición, de conminación, las disposiciones necesarias para que sientan que tienen que obedecer sin siquiera plantearse la cuestión de la obediencia” (Bourdieu, 1997, pág. 173).

Ahora bien, la acumulación de capital simbólico genera poder simbólico, una forma transfigurada, irreconocible, y legitimada de otros modos de poder, que asegura la transustanciación de las relaciones de fuerza, haciendo reconocer en el desconocimiento, la violencia que encierra objetivamente, y produciendo efectos reales sin gasto aparente de energía⁴. Se trata del poder de carismático (Weber, 1944).

constituir, de hacer ver y hacer creer, y de confirmar o de transformar la visión del mundo y, por ello, la acción sobre el mundo; un poder que permite obtener el equivalente de lo obtenido por la fuerza física o económica y que posibilita el ejercicio de la violencia simbólica (Bourdieu, 1999a).

Por su parte, la violencia simbólica, sustentada en el poder simbólico, es aquella violencia amortiguada, eufemizada, socialmente aceptada e invisible para sus víctimas, que se produce fundamentalmente, a través de los caminos simbólicos de la comunicación y del vínculo desconocimiento-reconocimiento, provocando sumisiones sin ser percibidas como tales (Bourdieu, 1997). En los primeros usos del concepto, fue definida como “todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza” (Bourdieu y Passeron, 1996, pág. 44).

La violencia simbólica, al igual que el capital simbólico, está cimentado en la sincronía entre las estructuras cognitivas de los dominados y la estructura de la relación de dominación en la que se encuentran: “el dominado percibe al dominante a través de unas categorías que la relación de dominación ha producido y que, debido a ello, son conformes a los intereses

conceptos de poder, habitus y representaciones para comprender el constructor de violencia simbólica en la sociología de Bourdieu, elementos clave que se articula al presente texto al contrastarlo con el ejercicio del Estado en tanto campo burocrático.

4 Gutiérrez (2004) ahonda en los

del dominante” (Bourdieu, 1997, pág. 197). De tal manera,

la violencia simbólica se instituye a través de la adhesión que el dominado se siente obligado a conceder al dominador (por consiguiente, a la dominación) cuando no dispone, para imaginarla o para imaginarse a sí mismo o, mejor dicho, para imaginar la relación que tiene con él, de otro instrumento de conocimiento que aquel que comparte con el dominador y que, al no ser más que la forma asimilada de la relación de dominación, hacen que esa relación parezca natural (Bourdieu, 2000b, pág. 51).

Ahora bien, el Estado en su calidad de estructura organizativa y reguladora de las prácticas, contribuye de diversas maneras a la formación de estructuras cognitivas, habitus o disposiciones duraderas. A través de las coerciones, la inculcación de disciplinas corporales y mentales, y la imposición de principios de visión y división, el Estado logra “instaurar unas formas y unas categorías de percepción y de pensamiento comunes, unos marcos sociales de la percepción, del entendimiento o de la memoria, unas estructuras mentales, (y) unas formas estatales de clasificación”, constituyendo al mismo tiempo un “trascendental histórico”⁵ inherente

5 Bourdieu utiliza la expresión “trascendental

a todos en el marco de un territorio determinado, “un acuerdo tácito, prerreflexivo, inmediato, sobre el sentido del mundo”, una “orquestación” de los habitus “fundamento de una especie de consenso sobre este conjunto de evidencias compartidas que son constitutivas del sentido común”, a través de los cuales opera la eficacia del poder simbólico (Bourdieu, 1997, pág. 117). En resumen:

Si el Estado está en condiciones de ejercer una violencia simbólica es porque se encarna a la vez en la objetividad bajo forma de estructuras y de mecanismos específicos y en la «subjetividad» o, si se prefiere, en los cerebros, bajo forma de estructuras mentales, de percepción y de pensamiento (Bourdieu, 1997, pág. 98).

De tal manera, el empleo legítimo de la violencia simbólica por parte del Estado, es posible gracias a la complicidad de aquellos sobre la cual se ejerce, una complicidad que se logra no por la imposición sin más, sino por la concordancia entre las estructuras cognitivas del habitus y las estructuras objetivas del mundo que se reproducen a través de las relaciones sociales⁶. histórico” para referirse al “sistema de esquemas cognitivos que está en la base de la construcción de la realidad y que es común al conjunto de una sociedad en un momento histórico determinado”, este constituye el inconsciente cultural que fundamenta el sentido común o doxa, es decir todo lo que está implícito (Bourdieu, 2001b).

6 Pensar en la existencia simultanea de dos

Esta violencia, es posible en tanto el poder que se ejerce no es un poder desprovisto de sentido, sino un poder que aunque reconocido, logra que se desconozca la arbitrariedad que reside en su fundamento y que se asuma como legítimo (Bourdieu, 2013). Entonces, decir que un Estado es legítimo, es decir que puede obtener sumisión sin coacción o a través del poder simbólico, fundado en un capital simbólico, y con el que ejerce una violencia simbólica (Bourdieu, 2014).

El Estado como conjunto de campos burocráticos

En la reconstrucción que Bourdieu hace sobre el Estado, dos ideas son fundamentales. La primera, es que la construcción del Estado va de la mano con la constitución del campo del poder, en el que los poseedores del capital suficiente luchan por el poder sobre el Estado o sobre el capital estatal tipos de estructuras (cognitivas y objetivas), implica la puesta en marcha de un pensamiento relacional característico de la apuesta metodológica y epistemológica de Bourdieu, “que otorga la primacía a las relaciones” tomando en consideración tanto la estructura de las relaciones objetivas (en un espacio y momento específico) que pueden llegar a “determinar” las formas de acción e interacción, como las potencialidades inscritas en el cuerpo de los agentes, o sus estructuras subjetivas mediadas por percepciones, apreciaciones y acciones. Bourdieu condensa dicha filosofía en conceptos “cuya piedra angular es la relación de doble sentido entre las estructuras objetivas (las de los campos sociales) y las estructuras incorporadas (las de los habitus.)” (Bourdieu, 1997, pág. 7).

que otorga poder sobre las diferentes especies de capital y su reproducción, particularmente cuando están amenazados los equilibrios establecidos en el seno de un determinado campo. Y la segunda, es que desde la construcción del Estado (inicialmente dinástico y posteriormente burocrático) se produjo una acumulación de diversos tipos de capital, entre ellos el simbólico, un capital que constituye la base del poder simbólico, entendido como el poder de constituir, de hacer ver y hacer creer, y de confirmar o de transformar la visión del mundo y, por ello, la acción sobre el mundo. Dicho esto, se entiende al Estado como “sede por antonomasia de la concentración y del ejercicio del poder simbólico” (Bourdieu, 1997: pág. 108), lo que le permite reivindicar el monopolio del empleo de la violencia simbólica suficiente para imponer significaciones e imponerlas como legítimas.

Ahora bien, en la definición que Bourdieu hizo del Estado en 1991 planteó que el estado era “una X (por determinar)” que reivindicaba con éxito el monopolio del empleo legítimo de la violencia física y simbólica” (Bourdieu, 1997, pág. 97), en los seminarios que posteriormente se publicaron al respecto en “Sobre el Estado”, Bourdieu avanzó planteándolo de manera provisoria, como un sector del campo del poder que se ocupa de la administración o de la función pública (Bourdieu, 2014, pág. 14), y en el libro “Una invitación a la sociología reflexiva”, de manera coherente, lo definió como un conjunto de campos administrativos o burocráticos en el que los agentes, categorías de agentes o instituciones,

gubernamentales y no gubernamentales, luchan por la autoridad que se tiene en dichos campos, de “mandar por medio de la legislación, regulaciones, medidas administrativas (...) en suma, todo lo que normalmente ponemos bajo el rubro de las políticas de Estado” (Bourdieu y Wacquant, 2005, pág. 168). En otras palabras, luchan por el monopolio de la violencia simbólica legítima que detenta el Estado, en tanto poder para constituir e imponer como universal y universalmente aplicable dentro de un determinado territorio, un conjunto común de normas.

Al concentrar capital simbólico, el Estado, en tanto campo burocrático, tiene la potestad de suministrarlo a manera de banco. Bourdieu (1997) explicó que el Estado funciona como un banco de capital simbólico que garantiza todos los actos de autoridad, actos arbitrarios y desconocidos como tales, de “impostura legítima”. El Estado imparte capital simbólico a agentes o instituciones que obtuvieron suficiente reconocimiento para estar en condiciones de imponer el reconocimiento, los instituye por el efecto de la nominación oficial a través del capital jurídico, que no es otra cosa que el capital simbólico objetivado, un capital que le permite al Estado configurarse como instancia central de nombramiento. La nominación oficial, es un acto de imposición simbólica de principios de visión y división del mundo social que cuenta con toda la fuerza del consenso, del sentido común, porque es operada por un mandatario del Estado, detentador del monopolio de la violencia simbólica legítima y del capital simbólico necesario como para

decretar, registrar, certificar o legislar (Bourdieu, 1990 y 1997); así, se pasa de un capital simbólico difuso, basado exclusivamente en el reconocimiento colectivo, a un capital simbólico objetivado, codificado, delegado y garantizado por el Estado, en una palabra, institucionalizado (Bourdieu, 2011).

Como todo campo, el burocrático se presenta como una red o configuración de posiciones y relaciones objetivas entre posiciones (dominación, subordinación, homología, etc.) objetivamente definidas de acuerdo a la estructura de distribución de especies de capital (que para el caso, serían principalmente simbólicos) cuya posesión ordena el acceso a ventajas específicas que están en juego en el campo. En la lucha que se da sobre “el poder de mandar” o sobre la posibilidad de ejercer la violencia simbólica legítima que opera a través del Estado, se gestan relaciones de fuerza en las que los agentes, con medios y fines diferenciados según su posición en la estructura del campo, contribuyen a conservar y transformar, no solo la estructura del campo, sino la «tasa de cambio» entre los diferentes tipos de capital. (Bourdieu y Wacquant, 2005).

La lucha de los agentes e instituciones por conservar o transformar la estructura del campo, es al mismo tiempo una lucha por el poder sobre los esquemas de percepción y evaluación del mundo social, por imponer principios de visión y división, conservando o transformando la visión de las divisiones del mundo social, y por tanto, de los grupos que la componen

y sus relaciones. En el marco de esta lucha, Bourdieu planteó que la acción política puede ser de legitimación, si el propósito es conservar la estructura, o subversiva si el propósito es transformarla:

La acción propiamente política de legitimación se ejerce a través de la adhesión original al mundo tal y como es, y la labor de los guardianes de orden simbólico, que van de la mano con el sentido común, consiste en tratar de restaurar, en el modo explícito de la orto-doxia, las evidencias primitivas de la *dóxa*. Por el contrario, la acción política de movilización subversiva trata de liberar la fuerza potencial de rechazo que neutraliza el desconocimiento a efectuar, aprovechando una crisis, un desenmascaramiento crítico de la violencia fundadora ocultada por el ajuste entre el orden de las cosas y el orden de los cuerpos (Bourdieu, 1999b, pág. 246 y 247).

Así, el campo burocrático es visto como el “locus” (para emplear la expresión con la que lo define Bourdieu) de un enfrentamiento constante entre fuerzas que pertenecen a diferentes sectores interesados en el poder de un campo particular, que están unidos y también divididos por tomas de posición que obedecen a las lógicas

internas y a las demandas externas del campo. Los agentes o instituciones en competencia, trabajan para orientar las políticas en cada uno de sus dominios de actividad, para ello forman coaliciones y vínculos con agentes burocráticos cuyas orientaciones son similares, y confrontan con quienes van en direcciones opuestas. En esta lógica:

La noción de “Estado” sólo tiene sentido como una etiqueta estenográfica conveniente—pero, dado el caso, muy peligrosa— para tales espacios de relaciones objetivas entre posiciones de poder (que asumen distintas formas), bajo la forma de redes más o menos estables —de alianza, cooperación, clientelismo, servicio mutuo, etc.—, manifiestas en interacciones fenoménicamente diversas que van desde el conflicto abierto a la convivencia más o menos encubierta (Bourdieu y Wacquant, 2005, pág. 169).

Todo esto para entender y aclarar, que desde la perspectiva Bourdiana no podría decirse que el Estado tenga una intención consciente o maquiavélica como la de un mega actor, las acciones o decisiones que se asumen como acciones o decisiones del Estado, son producto de una larga historia de proposiciones e imposiciones que se configuran en un campo de luchas políticas (un campo burocrático) cuyo objeto es “conservar o transformar el mundo social conservando o

transformando las categorías de percepción de este mundo” (Bourdieu, 1990, pág. 290).

Relaciones en la formación del campo burocrático y el campo escolar

En la reconstrucción sobre la génesis del Estado, Bourdieu se propuso develar la lógica del proceso histórico que configuraba dicha realidad, inicialmente en su forma dinástica y posteriormente burocrática, en cuya transición se pasó “del Estado reducido a la casa del rey al Estado constituido como campo de fuerzas y campo de luchas orientadas al monopolio de la manipulación legítima de los bienes públicos” (Bourdieu, 2005, pág. 43). En este proceso, Bourdieu señaló como decisiva la variación en las estrategias de reproducción⁷, mientras para el estado

⁷ Según Bourdieu, es en relación al campo y al habitus como “se definen los diferentes modos de reproducción, y, en particular, las estrategias de reproducción que los caracterizan” (Bourdieu, 2011, pág. 31). El autor, utiliza la noción de estrategia para designar la diversidad de prácticas ordenadas en procura de objetivos a más o menos largo plazo, y no necesariamente planteadas como tales, que los agentes o instituciones llevan a cabo para conservar o aumentar su patrimonio, y en consecuencia mejorar su posición en la estructura de las relaciones de clase. Entre las estrategias de reproducción existen unas denominadas educativas, definidas como estrategias de inversión a muy largo plazo, no necesariamente percibidas como tales, e irreductibles a su dimensión económica, o incluso monetaria, en tanto “tienden ante todo a producir agentes sociales dignos y capaces de recibir la herencia del grupo” (Bourdieu, 2011, pág. 36). Entre las estrategias educativas empleadas, existen unos modos de reproducción con componente escolar, posibles en tanto los agentes reconocen en el campo escolar una

dinástico las estrategias matrimoniales tenían un lugar decisivo, para el Estado burocrático las estrategias se fundaban sobre un modo de reproducción con componente escolar, que rompía lentamente con las asociaciones de herencias de poder por sangre o lazos familiares y se desplazaba a la idea de asignación por mérito titulado (Bourdieu, 2011).

Bourdieu estableció que la transición se gestó en una división inicial del trabajo de dominación. En el estado dinástico el poder se dividía entre “*los hermanos del rey* (en sentido amplio), rivales dinásticos cuya autoridad reposa(ba) sobre el principio dinástico de la casa, y los *ministros del rey, homines novi* las más de las veces, reclutados por su competencia” (Bourdieu, 2005, pág. 51). La división operaba como estrategia para disminuir el poder de los herederos, sin otorgárselo a los ministros; mientras el poder de los herederos se reducía políticamente, el de los ministros no contaba con el respaldo del parentesco. Para romper de manera decisiva con el poder por sangre o lazos familiares, fue necesario otorgarle poder simbólico al capital cultural institucionalizado a través de la escuela. Bourdieu (2005, 1997) comentó como muestra de ello, que en el siglo XIV las universidades europeas se multiplicaron por impulso de los príncipes con el propósito de formar a los servidores del Estado, laicos o eclesiásticos; que durante el siglo XV y XVI se aceleró, con la misma intención, la fundación de escuelas urbanas; y que para el siglo XVIII los colegios a los necesidad, y al mismo tiempo, una oportunidad para mantener su posición o mejorarla.

que asistían tanto aristócratas como burgueses de toga fueron constituyendo instituciones universitarias “muy selectivas”.

De tal manera, para la segunda mitad del siglo XIX el Estado moderno se fundaba “en un cuerpo de burócratas que asociaban un origen noble y una fuerte cultura escolar y que se preocupaban por afirmar su independencia en y mediante un culto del Estado nacional (...) y en un fuerte sentimiento de superioridad” (Bourdieu, 1997, pág. 38). Esta “nueva clase” inscribió su sistema de justificaciones en un modo de reproducción por “mérito” confiado a las capacidades reproductoras de la escuela, el mérito justificaba el modo en el que se distribuían los títulos escolares y por tanto los poderes y privilegios que con estos se obtenían. En principio, y ocupando una posición dominada en el campo del poder, estos “dominantes dominados” hicieron progresar sus intereses “asociándolos, inocentemente, a causas que les parec(ian) universales, como las de la ciencia emancipadora o, en otros tiempos, las de la escuela liberadora” (Bourdieu, 2013, pág. 538). Esta “nueva clase” que fundamenta su poder en el capital cultural institucionalizado o capital escolar, posiciona sus intereses particulares como intereses universales, inventa “una versión que cabe llamar «progresista» (...) de la ideología del servicio público y de la meritocracia” y en apariencia, no se sirve del Estado al que pretende servir “sin servir, por poco que sea, a los valores universales con los que lo identifican” (Bourdieu, 1997, pág. 39).

En este orden de ideas, Bourdieu afirmó que existe “una relación entre el título escolar y la gran burocracia de Estado”, que “la gran nobleza de escuela es una gran nobleza de Estado” (Bourdieu, 2013, pág. 528 y 529), que las invenciones de Estado y de las ideas que lo fundamentan como “bien común” y “servicio público”, son inseparables de la creación de las instituciones que fundan el poder por “mérito titulado”: las instituciones escolares (Bourdieu, 1997). Es preciso anotar que la lucha por el poder sobre el Estado, o sobre el capital estatal que da poder sobre las diferentes especies de capital y sobre su reproducción, se da particularmente, a través de la institución escolar (Bourdieu, 2002, pág. 99 y 100).

Martin Criado corrobora para el caso europeo, que las escuelas se conformaron con los primeros estados burocráticos para enseñar técnicas escriturales y administrativas a los aspirantes a funcionario. Sin embargo, indica que entre los siglos XVI y XVIII se desarrollaron en relación con dinámicas y funciones muy diversas: “reproducción de cuerpos de clérigos, autorreproducción del cuerpo docente, reclutamiento de funcionarios, moralización de las clases inferiores, adoctrinamiento religioso, conformación de culturas de estatus, formación técnica relacionada con el desarrollo del Estado, de las ciencias y del intercambio mercantil...” (Martín Criado, 2010, pág. 203). Y para el siglo XIX se consolidaron como el pilar del Estado en su cometido de intervenir para fomentar el progreso de la nación y en consecuencia, de su sociedad, lo que desencadenó un movimiento de expansión y estatalización.

Precisamente, la multiplicidad de funciones junto a la elaboración de un saber específico asociado a esta y el ascenso de la burocracia a través de estrategias de reproducción con componente escolar, coadyuvaron tanto a la expansión como a la conformación del campo escolar. Por un lado, soportada en la pedagogía, la escuela se configuró como el espacio propicio para el aprendizaje, a través de la escuela se institucionalizó una práctica social: la educación, y un capital: el cultural. Por otro lado, la lógica burocrática de la razón de Estado, fundada sobre un modo de reproducción escolar, acrecentó la idea en la que se asociaba la escuela con el ascenso social y se intensificó la inversión en el campo. En resumen, se produjo un mercado de bienes simbólicos, una necesidad de producir y una necesidad de consumir, apoyada más que en las funciones que promete cumplir, en la extensión de la creencia en estas funciones (Meyer et al, 1992; Boli, 1989; Ramírez & Boli, 1986; Ramírez & Boli, 1999, citados por Martín Criado, 2010). Hasta la actualidad, afirma Martín Criado, el asunto de la escolarización sigue siendo asociado tanto al progreso individual como social, una idea que forma parte de la doxa, en tanto “se puede discutir la utilidad para el progreso de una escuela o educación en particular, pero no de la Escuela o de la Educación” (Martín Criado, 2010, pág. 214).

El campo escolar, en coherencia con los planeamientos de Bourdieu, no es una estructura muerta, es un espacio que existe en la medida en que hay jugadores dotados de un conjunto de disposiciones que implican a la vez la

propensión y la capacidad de entrar en el juego. Quienes se interesan en los capitales escolares, ven en el campo escolar un modo de reproducción, están dispuestos a competir por un capital escolar, creen en el juego y en lo que se juega (doxa), y le atribuyen un reconocimiento fuera de todo cuestionamiento, lo legitiman (Bourdieu, 2000a, pág. 151). Dentro del campo escolar y como en cualquier otro campo, los jugadores logran posicionarse y establecer relaciones objetivas (dominación, subordinación, homología, etcétera), según el volumen global del capital (suma de diferentes especies de capital) y según la estructura del mismo (peso relativo de cada uno de los capitales que la forman). Entre las diversas especies de capitales, el cultural es el que adquiere mayor peso en este campo, en tanto el capital escolar es un capital cultural institucionalizado, es la objetivación del capital cultural incorporado en forma de títulos (Bourdieu, 2011). A partir de una lógica aparentemente meritocrática amparada en diversos mecanismos (cátedras, exámenes, etc), la escuela contribuye a reproducir, acumular, distribuir y reconvertir de modo desigual el capital cultural, otorga a los estudiantes un capital escolar, “un producto garantizado de los resultados acumulados de la transmisión cultural asegurada por la familia y de la transmisión cultural asegurada por la escuela” (Bourdieu, 1998, pág. 20), y colabora con ello a la reproducción de la estructura del espacio social.

La legitimidad de la violencia simbólica en el campo escolar

Como se planteó con anticipación, el Estado instituye e inculca formas simbólicas de pensamiento comunes en las estructuras cognitivas y en las estructuras objetivas, estas últimas incluyen la consagración jurídica de instituciones y ritos socioculturales que gozan, positiva o negativamente de la sanción estatal (Bourdieu, 1997); entre las instituciones se consideran las escolares, y entre los ritos los de escolarización. Constituidas en el marco de un campo y al contar con la consagración derivada del capital simbólico estatal, las instituciones escolares también contribuyen a la construcción de visiones y divisiones, no solo mediante la inculcación de unos saberes particulares o del cumplimiento con una función técnica de formación, sino también a través de la consagración de posiciones por titulación y de trayectorias académicas que en la estructura escolar constituyen niveles, ciclos, modelos y jerarquías escolares, con lo que se oculta una función social de selección que contribuye a la reproducción de las estructuras de clase (Bourdieu y Passeron, 1996).

A través de la acción del Estado en el campo burocrático, se consagra y por tanto legitima el campo escolar y su capital. Es preciso recordar que al consolidarse como “gran fuente de poder simbólico” y “banco de reserva de la consagración” (Bourdieu y Wacquant, 2005: 169), el Estado puede legitimar la institución escolar y los títulos escolares, amparándolos jurídicamente en actos de nominación

oficial, por ser detentador del monopolio de la violencia simbólica legítima y del capital simbólico suficiente como para decretar y garantizar actos arbitrarios como “naturales” (Bourdieu, 1990 y 1997). Legitimarla de esta manera implica otorgarle capital y poder simbólico, y permitirle el ejercicio de la violencia simbólica, en este caso, a través de la forma de la institución escolar:

Poner formas, es dar a una acción o a un discurso la forma que es reconocida como conveniente, legítima, aprobada, es decir, una forma tal que se puede producir públicamente, frente a todos, una voluntad o una práctica que, presentada de otra manera, sería inaceptable (es la función del eufemismo). La fuerza de la forma, esta *vis formae* de la que hablaban los antiguos, es esta fuerza simbólica propiamente simbólica que permite a la fuerza ejercerse plenamente al hacerse desconocer en tanto que fuerza y al hacerse reconocer, aprobar, aceptar, por el hecho de presentarse bajo las apariencias de la universalidad (Bourdieu, 2000^a: 90 y 91).

La escuela es legitimada al declarársele como institución propiamente pedagógica, al constituirse la acción pedagógica (AP) como acción específica, al atribuírsele una autoridad pedagógica

(AuP) para hacerlo apoyada en el poder de la institución, y al determinársele como propios, tiempos y espacios para efectuar el trabajo pedagógico (TP) de inculcación (Bourdieu y Passeron, 1996).

La AP a la que se hace referencia implica un sistema de relaciones de fuerza y de significados entre grupos o clases que devela objetivamente una violencia simbólica. En primera instancia, porque es una acción impuesta por un poder arbitrario. Vale la pena insistir en que la AuP para ejercer la AP está explícitamente delegada y jurídicamente garantizada a un cuerpo de especialistas, específicamente reclutados, formados y delegados para realizar el TP por procedimientos controlados y reglamentados, en lugares y momentos determinados, usando instrumentos estandarizados. Y en segunda instancia, porque impone un contenido cultural arbitrario que se asume como legítimo disimulando las relaciones de fuerza en las cuales se fundamenta⁸. Bourdieu y Passeron

8 Bourdieu y Passeron se refieren a “arbitrariedad cultural” en tanto que “la estructura y las funciones de esta cultura no pueden deducirse de ningún principio universal, físico, biológico o espiritual, evidente en la «naturaleza de las cosas» o la «naturaleza humana»”, sin embargo reconocen que dicha selección es sociológicamente necesaria, en tanto “esta cultura debe su existencia a las condiciones sociales de las que es producto y su inteligibilidad a la coherencia y a las funciones de la estructura de las relaciones significantes que la constituyen” (Bourdieu y Passeron, 1996: 48). Los autores presentan el concepto como “el adecuado para recordar continuamente la relación originaria que une la arbitrariedad de la imposición y la arbitrariedad del contenido

(1996) hablan de una AP dominante, que por su modo de imposición, delimitación de lo que impone y de aquellos a quienes lo impone, corresponde en cierta medida a los intereses objetivos (materiales, simbólicos y, en el aspecto aquí considerado, pedagógicos) de los grupos o clases dominantes; y de un arbitrario cultural que se ubica en una posición dominante de acuerdo a las relaciones de fuerza entre las clases o los grupos, representado los intereses objetivos (materiales y simbólicos) de los grupos o clases dominantes (Bourdieu y Passeron, 1996, pág. 45-46). Así, el arbitrario cultural que inculca el sistema de enseñanza, al tener mayor afinidad con la cultura de los grupos dominantes, les asegura a estos, una ventaja sistemática y les permite la conversión de su cultura de clase en capital cultural, en algo que se impone como valioso al conjunto de la sociedad (Martín Criado, 2004).

Ahora bien, la institución escolar además de ser legitimada por nominación oficial, recibe el poder de nominar, un poder que le permite: asignar títulos de identidad social que definen lo que una persona es, puede llegar a ser y hacer; certificar lo que una persona sabe; garantizar sus capacidades; y promover su ingreso a determinada forma de educación u ocupación. Además, con la legitimación de las capacidades a través de los títulos se genera un efecto de certificación que reconvierte el capital cultural en capital económico a través del mercado de trabajo, y otorga mayor status social relativo a quienes los adquieren impuesto” (Bourdieu y Passeron, 1996: 37-38).

(Bourdieu, 1998). En este orden de ideas, los títulos escolares alcanzan las virtudes de los títulos de nobleza, son títulos de reconocimiento simbólico que otorgan ventajas en la determinación de la clasificación objetiva y de la jerarquía de los valores acordados a los individuos y a los grupos, y en esencia, se configuran como la más típica manifestación del monopolio estatal de la violencia simbólica (Fernández, 2013).

Así la escuela, en tanto rito de institución, instituye ordenes o, como lo planteó Bourdieu retomando a Weber, *Stände*, “cuerpos separados del común a la manera de la antigua nobleza de sangre, y, en ese sentido, sagrados” (Bourdieu, 2013, pág. 527). De tal manera, dicha institución se configura como “lugar de consagración donde se instituyen, entre los elegidos y los eliminados, unas diferencias duraderas, a menudo definitivas” (Bourdieu, 1997, pág. 117). Con el título se marca la diferencia entre un saber estatutariamente reconocido y garantizado y un simple capital cultural, pues cuenta con el respaldo que otorga una institución reconocida socialmente (Bourdieu, 2011, pág.220). Un capital de estas condiciones tiene valía independientemente de su portador, y en tanto “definición oficial de la identidad oficial, libra a sus poseedores de la lucha simbólica de todos contra todos al conferir a los agentes sociales la perspectiva autorizada, reconocida por todos, universal” (Bourdieu, 1990, pág. 294). En resumen, la institución escolar tiene la posibilidad de imponer un punto de vista instituido, en tanto que punto de vista legítimo, es decir, en

tanto que punto de vista que todo el mundo debe reconocer por lo menos dentro de los límites de una sociedad determinada (Bourdieu, 2000). Estos cuerpos instituidos por la selección escolar difieren de la reproducción atada al parentesco o el linaje por el vínculo que, a través del título escolar, los une al Estado, en tanto portadores de un capital protegido por este.

Conclusiones

En aras de puntualizar las relaciones que pretende establecer el artículo, es necesario fijar la mirada en la reciprocidad existente entre el Estado burocrático y el campo escolar, que deriva de la necesidad evidente de acceder al poder a través de modos de reproducción con componente escolar. El Estado moderno se fundó según Bourdieu, “en un cuerpo de burócratas que asociaban un origen noble y una fuerte cultura escolar”, dicho cuerpo inscribió su sistema de justificaciones en un modo de reproducción por “mérito” que justificaba el manera en la que la institución escolar distribuía sus capitales.

Así las cosas, el Estado burocrático se sirvió de la institución escolar, pero esta a su vez, se sirvió del Estado, que en uso de su capital simbólico, tuvo la potestad de consagrarlo a través de la nominación oficial, legitimando: 1. los saberes que ameritaban ser inculcados y las formas de inculcación, garantizables sí y solo sí, los saberes eran inculcados a través de la institución escolar; 2. la exclusión o la relegación que se haría de los agentes a determinadas instituciones o modelos institucionales jerarquizados;

3. las jerarquías sociales a través de jerarquías escolares materializables en la definición de divisiones a través de niveles, modelos e instituciones; 4. las ventajas sociales reconvertibles en ventajas escolares que redundarían en nuevas o más ventajas sociales; 5. las capacidades a través de títulos escolares que al instituirse como diferenciadores sociales otorgarían derecho de acceso. En pocas palabras, legitimando el ejercicio de la violencia simbólica, en tanto poder que “logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza” (Bourdieu y Passeron, 1996).

El estado consagra jurídicamente la institución escolar y los ritos de institución, y estos a su vez contribuyen para inculcar formas simbólicas de pensamiento comunes necesarias para el ejercicio de la violencia simbólica legítima. Siendo legitimadas por el Estado las acciones pedagógicas (mecanismos y contenidos), la autoridad de quienes la ejercen (tanto, como para otorgar capitales en forma de títulos), y el trabajo pedagógico (inculcación en el tiempo), la institución escolar, en tanto estructura objetiva con la que se monopoliza la transmisión consiente de “una” cultura, contribuye a la formación de estructuras cognitivas, a la imposición imperceptible y a veces inconsciente de principios de visión y división (coherentes con esa “única” cultura) que en palabras de Martínez (2007) “son actuados más bien que pensados”, que alientan, no solo la creencia sobre la legitimidad del Estado, sino sobre el capital que otorga la escuela.

Ahora bien, el constructo teórico que este artículo se encarga de sintetizar y relacionar en consideración de las nociones centrales de la sociología de Pierre Bourdieu, trae consigo importantes claridades epistemológicas y metodológicas para abordar asuntos investigativos. En el caso expuesto, se trata de comprender el modo en el que el nivel de educación media se institucionalizó y las circunstancias en las que se vinculó con la educación superior y la formación para el trabajo, lo que remite a develar la acción del Estado en tanto campo burocrático en el que agentes e instituciones luchan por el capital estatal que otorga poder sobre la conservación o modificación de la estructura del campo escolar, su capital, tasa de cambio y modos de reproducción; lo que es al mismo tiempo, una lucha por el poder sobre los esquemas de percepción y apreciación, por imponer principios de visión y división, legitimando o transformando la visión de las divisiones del mundo social, de los grupos que la componen, y de sus relaciones.

Hablar de los modos de institucionalización de la educación media implica, de la manera en la que lo hace Bourdieu al referirse a la génesis del Estado y en coherencia con la perspectiva estructuralista constructivista, ir a la génesis de la educación media, que para el caso colombiano puede encontrarse en la educación secundaria de principios del siglo XX. En la primera mitad del siglo XX, Colombia, así como otros países de la región, registró importantes ajustes a la estructura de la educación secundaria; nivel que durante la mayor

parte del siglo incluyó los grados que hoy componen la educación media en nuestro país. Viñao (2006) y Acosta (2011) señalan que dichos ajustes se configuraron con el propósito de atender la demanda de acceso a la misma, por parte de una cantidad cada vez mayor y más diversa de jóvenes, mediada por factores económicos, sociales y, sobre todo políticos, estrechamente relacionados con la formación del Estado que, a través de instrumentos de regulación y experimentación se consolidó como agente privilegiado en la concentración del capital escolar de educación secundaria.

La concentración de capital escolar de educación secundaria es un proceso paulatino que se da durante la primera mitad del siglo XX. Para finales del siglo XIX y principios del XX la educación secundaria era predominantemente privada y en gran proporción de carácter confesional. Los particulares y las comunidades religiosas no solo tenían el monopolio para la distribución de este tipo de educación, sino que también, para el caso particular de las comunidades, tenían por encargo estatal la potestad de decidir sus modos de producción. El agenciamiento del Estado en la educación secundaria era mínimo, funcionaba como “una red al margen del control oficial” (Silva, 1989, pág. 273), por la debilidad financiera que le impedía sostenerla, y por las concesiones que le había otorgado a la Iglesia en la creación del proyecto educativo de la nueva República de Colombia a través de la Constitución de 1886 y el Concordato de 1887. El

Estado tenía concurrencia supletoria con la Iglesia en la enseñanza primaria, técnica y universitaria, y se abstenía en la secundaria limitándose a rellenar los vacíos existentes en la educación privada católica (Helg, 1980).

La concentración de capital simbólico permitirá en ese largo proceso, que el Estado regule a través de las nominaciones oficiales, que “desposea a sus competidores”, los “expropie” del poder que tenían sobre el capital escolar de educación secundaria y en coherencia con el capital simbólico concentrado, se legitime como el único “autorizado” para decidir sobre su modos de producción. Así, ejerce una violencia simbólica en tanto: asigna los contenidos (arbitrario cultural), define los segmentos en los que se inculcaran los contenidos (TP), designa el poder para inculcarlos y otorgar un título (AuP), en resumen: impone significaciones disimulando las relaciones de fuerza en que se funda el poder para hacerlo.

En el campo burocrático se puso en tensión la posibilidad de conservar o transformar la estructura de la educación secundaria. Hubo luchas por la conservación del bachillerato clásico, al que desde antaño accedían las clases pudientes para ascender en la jerarquía escolar y acceder a un capital de distinción, pero también por la transformación hacia una secundaria diversificada en la que se contemplaran opciones de formación técnica y práctica que aportaran al desarrollo económico y productivo del país (educación industrial, agrícola y comercial). Las luchas por una u otra opción

contribuyeron a la configuración de una secundaria segmentada horizontal y verticalmente, con capitales y trayectorias diferenciadas.

Los diferentes segmentos de la secundaria no fueron explícitamente diseñados para clases sociales particulares, sin embargo, la estructura objetiva dividida según sus finalidades (continuar en la educación superior o educar para el trabajo), incidió en las formas en las que se percibieron y apreciaron. El Estado, en calidad de estructura organizadora y reguladora de las prácticas, a través de la consagración de estos segmentos instituyó principios de visión y división, que los agentes interesados por acceder al capital escolar pusieron en acción reflejando determinadas preferencias atadas a las diferenciaciones de los segmentos, de sus títulos y sus trayectorias, pero también a la percepciones y apreciaciones que se configuraron respecto a las poblaciones que accedían a uno u otro segmento: el bachillerato clásico que por tradición fue ocupado por la clase pudiente, lo que le agregó un carácter distintivo; la secundaria comercial a la que empezaron a acceder las clases medias por ser una opción que aunque parecida al bachillerato clásico permitía una colocación laboral que podría significar el ascenso en la jerarquía social; y la secundaria industrial y agrícola asociada con educación para la clase bajas como legislativamente se propuso con la creación de escuelas de artes y oficios a finales del siglo XVIII, opciones ideales para el trabajo manual (Helg, 2001).

De tal manera, la estructura

de la secundaria mantuvo posiciones homólogas con las estructuras de clase: las jerarquías que fueron configurándose en la estructura de la educación secundaria fueron la mediación por cuyo intermedio las jerarquías inscritas en la objetividad de las estructuras sociales se volvieron actuantes. Es posible pensar que las relaciones entre el sistema de enseñanza y la cultura o el trabajo, pueden revestir una forma diferencial para las clases sociales, por lo que se entiende que detrás de la función técnica de la escuela, hay una función también social que contribuye a la reproducción de las estructuras de clase, amparada en el modo en el que la estructura con la que se organizó la educación secundaria distribuyó, legitimó y reconvirtió desigualmente el capital escolar ejerciendo violencia simbólica.

Referencia Bibliográfica

- Abarzúa, A. (2016). Notas sobre las nociones de Estado en la sociología de Pierre Bourdieu. *Jornadas Nacionales de Investigación en Ciencias Sociales de la UNCuyo*. Recuperado de: <https://bdigital.uncu.edu.ar/9479> [Fecha de consulta: Agosto 18 de 2019]
- Acosta, F. (2011). Escuela secundaria y sistemas educativos modernos: análisis histórico comparado de la dinámica de configuración y expansión en países centrales y en la Argentina. *Revista HISTEDBR On line*, 3-13.

- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y Cultura*. Mexico, D.F: Editorial Grijalbo, S.A.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción: criterios y bases sociales del gusto*. Mexico, D.F: Taurus.
- Bourdieu, P. (1999a). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba.
- Bourdieu, P. (1999b). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2000a). *Cosas Dichas*. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A.
- Bourdieu, P. (2000b). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2001a). *Las estructuras sociales de la economía*. Buenos Aires: Manantial.
- Bourdieu, P. (2001b). El Inconsciente de Escuela. *Revista Colombiana de Sociología*, 6 (1), 133-137.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires : Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Bourdieu, P. (2013). *La nobleza de Estado: educación de élite y espíritu de cuerpo*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Bourdieu, P. (2014). *Sobre el Estado. Cursos en el Collège de France (1982-1992)*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2005): “De la casa del rey a la razón de Estado. Un modelo de la genesis del campo burocrático”. En L. Wacquant: *El misterio del Ministerio* (págs. 43-70). Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Mexico: Fontamara S.A.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Corcuff, P. (1998). *Las nuevas sociologías. Construcciones de la realidad social*. Madrid: Alianza Editorial.
- Fernández, J. (2013). Capital simbólico, dominación y legitimidad. Las raíces weberianas de la sociología de Pierre Bourdieu. *Papers*, 98 (1), 33-60.

- Gutiérrez, A. (2004) Poder, hábitos y representaciones: recorrido por el concepto de violencia simbólica en Pierre Bourdieu. *Revista Complutense De Educación*, 15(1), 289 - 300. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0404120289A> [fecha de consulta: julio 11 de 2019]
- Helg, A. (1980). “La educación primaria y secundaria durante el primer gobierno de Alfonso López Pumarejo”, *Revista Colombiana de Educación*: No. 6.
- Helg, A. (2001). *La educación en Colombia: 1918 - 1957*. Bogotá: Plaza y Janés Editores Colombia S.A.
- Martín Criado, E. (2010). *La escuela sin funciones: crítica de la sociología de la educación crítica*. Barcelona: Bellaterra.
- Martín Criado, E. (2004). De la reproducción al campo escolar. En J. Moreno, L. Alonso, & E. Martín Criado, *Pierre Bourdieu: las herramientas del sociólogo* (págs. 67-114). Madrid: Fundamentos.
- Martínez, T. (2007). *Pierre Bourdieu: razones y lecciones de una Práctica sociológica*. Buenos aires: Manantial.
- Martínez, A. (2007). Para estudiar campos periféricos. Un ensayo sobre las condiciones de utilización fecunda de la teoría del campo de Pierre Bourdieu. *Trabajo y Sociedad*.
- Silva, R (1989). “La Educación en Colombia 1800 -1830”. En *Nueva historia de Colombia*, Vol. IV, editado por Álvaro Tirado Mejía. Bogotá: Planeta.
- Viñao, A. (2006). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid: Ediciones Morata.
- Weber, M. (1944). *Economía y Sociedad*. México: Fondo de Cultura económica



La importancia de la Educación Ambiental en estudiantes de básica y media en tres instituciones educativas públicas en El Espinal (Tolima)¹

The importance of Environmental Education in basic and high school students in three public educational institutions in El Espinal (Tolima)

 Julián Enrique Barrero García²

Recepción: Mayo 11 de 2020

Aprobación: Junio 24 de 2020

Publicación: Junio 30 de 2020

Cómo citar este artículo:

Barrero G, Julián (2020). “La Importancia de la Educación Ambiental en Estudiantes de Básica y Media en Tres Instituciones Educativas Públicas en El Espinal (Tolima)”.

Miradas, Vol. 15, N° 1. pp. 129 - 142

<https://doi.org/10.22517/25393812.24473>

Resumen

El presente artículo de reflexión realiza un análisis sobre la importancia que tiene la Educación Ambiental para los estudiantes de educación básica y

media en tres instituciones educativas públicas de El Espinal (Tolima), el papel y rol que esta cumple para su vida personal y académica, comprendiendo la intervención que esta educación puede realizar en la construcción

1 Proyecto de Investigación: Estado Actual de la Educación Ambiental en Tres Instituciones Educativas Públicas de Básica y Media de El Espinal (Tolima). Trabajo de Grado para la Maestría en Educación Ambiental de la Universidad del Tolima.

2 Ingeniero Industrial. Especialista en Gestión Ambiental. Magister en Educación Ambiental. Docente Investigador. Escuela Militar de Suboficiales “Sargento Inocencio Chincá”. Ejército Nacional de Colombia. Julian.barrero.profesor@emsub.edu.co ORCID 0000-0003-2143-9461

y transformación social desde la enseñanza de valores para una buena relación con el ambiente, crear hábitos y comportamientos que permitan mejorar los conflictos y problemáticas ambientales presentes en la sociedad actual y el educar para proteger, cuidar y preservar los recursos naturales para las generaciones presentes y futuras. Este análisis se llevó a cabo a través de la aplicación de una encuesta a estudiantes de los grados noveno, decimo y undécimo.

Se encuentra que los temas ambientales son asignados al área de Ciencias Naturales, los docentes no tienen una formación ambiental y no se presenta una transversalidad de la Educación Ambiental en el plan de estudios y esta se limita a la celebración de fechas ambientales en el calendario académico, para los estudiantes lo ambiental y la Educación Ambiental es importante para su vida académica y personal presentando un compromiso e interés.

Palabras Clave: Educación Ambiental, Cultura Ambiental, Educación, Estudiante, Docente

Abstract

This reflection article analyzes the importance of Environmental Education for elementary and middle school students in three public educational institutions in El Espinal (Tolima), the role and role it plays in their personal and academic life, understanding the intervention that this education can carry out in the

construction and social transformation from the teaching of values for a good relationship with the environment, creating habits and behaviors that allow improving the conflicts and environmental problems present in today's society and educating to protect, care for and preserve natural resources for present and future generations. This analysis was carried out through the application of a survey to students in the ninth, tenth and eleventh grades.

It is found that environmental issues are assigned to the area of Natural Sciences, teachers do not have environmental training and there is no crosscutting of Environmental Education in the study plan and this is limited to the celebration of environmental dates in the academic calendar, for students, environmental and Environmental Education is important for their academic and personal life, presenting a commitment and interest.

Keywords: Environmental Education, Environmental Culture, Education, Student, Teacher

Introducción

En la actualidad la humanidad enfrenta diferentes conflictos y problemáticas ambientales que giran en torno a ese desarrollo propuesto por la modernidad, que trae consigo la movilidad de los diferentes sectores de la economía, lo cual ha generado la pérdida de biodiversidad, la sobrepoblación, la contaminación, la deforestación, el calentamiento global y la desmesurada extracción de los recursos naturales para la generación

de bienes y servicios, causando daños y alteraciones a los ecosistemas.

La educación ambiental debe entenderse como un proceso de aprendizaje que debe facilitar la comprensión de las realidades del medioambiente, del proceso socio histórico que ha conducido a su actual deterioro; que tiene como propósito que cada individuo posea una adecuada conciencia de dependencia y pertenencia con su entorno, que se sienta responsable de su uso y mantenimiento, y que sea capaz de tomar decisiones en este plano. (Alea, 2008, pág. 3.).

La Educación Ambiental es uno de los pilares y la base que puede permitir el desarrollo de las comunidades, ya que a través de este proceso educativo se puede realizar un cambio de pensamiento y comportamiento para el cuidado y preservación del ambiente y la biodiversidad. En las instituciones educativas existen múltiples espacios de aprendizaje desde los cuales se puede desarrollar la Educación Ambiental, ya sea inmersa en el currículo para ser trabajada desde el aula en las diferentes asignaturas, en la propuesta y ejecución de Proyecto Ambiental Escolar (PRAE) o si no se presenta transversalidad se puede abordar desde el área de Ciencias Naturales. Desafortunadamente, se encuentra la realidad de que la Educación Ambiental es mencionada en algunas ocasiones en

temas dentro de los planes de estudios en las instituciones educativas para dar cumplimiento de la normatividad, no para profundizar en la reflexión, el pensamiento crítico y la complejidad que se podría trabajar entre el docente y los estudiantes frente al análisis de las distintas problemáticas y conflictos ambientales presentes específicamente en el territorio en donde se encuentre la institución educativa, teniendo claro que todos los territorios presentan situaciones diferentes. En ese sentido:

La enseñanza sobre temas ambientales tiene un carácter limitado que se asocia con la asignatura Ciencias Naturales, desconociendo la importancia sistémica, que requiere de un proceso pedagógico integral que lleve al estudiante y demás miembros de la comunidad académica, al desarrollo de actividades preventivas y no reactivas. (Sepúlveda-Gallego, 2007).

Frente a los retos actuales que se presentan en el planeta, la implementación de una Educación Ambiental desde lo integral y lo complejo en las instituciones educativas permitirá que se desarrollen en el estudiante competencias, habilidades, destrezas, hábitos y comportamientos que permitan a través del proceso pedagógico abordar la construcción de una nueva realidad con miras a la transformación social entorno a las diferentes realidades que vive el país y el mundo.

La educación ambiental en Colombia se ha venido posicionando como una invitación a reinventar el papel de padres, maestros, alumnos, trabajadores, vecinos, gestores y tomadores de decisiones, entre otros, a perfilar una ética de la convivencia y de la responsabilidad; una ética ciudadana que reconozca la pluralidad (nuestro carácter multiétnico), y, por consiguiente, facilite una comunicación fértil y fluida, que contribuya de manera importante en la apertura de caminos y aproximaciones a la sostenibilidad ambiental y a los cambios fundamentales que hoy requiere el país. (Carrasco, 2010).

El presente artículo de reflexión realiza un análisis sobre la importancia que tiene la Educación Ambiental para los estudiantes de educación básica y media en tres instituciones educativas públicas de El Espinal (Tolima); comprendiendo el interés y compromiso que tienen las generaciones actuales para con el ambiente, se realiza una encuesta a estudiantes de grado noveno, décimo y undécimo, reflexionando, analizando y estableciendo diferentes puntos de vista desde el pensamiento juvenil en una relación hombre – naturaleza que a futuro pueda ser mejor que la que se tiene actualmente. Se reconocen otros actores que pueden intervenir en fortalecer estos procesos de aprendizaje desde lo ambiental para

seguir generando conciencia y cultura ambiental en los jóvenes de hoy.

Todo proceso o programa de educación ambiental debe tener en cuenta las características de las personas en relación con el ciclo vital, la cultura y, en general, el contexto en donde se van a desarrollar para adecuar de manera pertinente las acciones o estrategias. (Vargas & Estupiñán, 2012).

Las instituciones educativas seleccionadas fueron tres, dos del sector urbano y una del sector rural, las cuales serán identificadas como Institución Educativa Sector Urbano 1 (IESU1), Institución Educativa Sector Urbano 2 (IESU2) e Institución Educativa Sector Rural 3 (IESR3); de acuerdo a su propuesta educativa institucional, establecen dentro del Proyecto Educativo Institucional (PEI) la formación del individuo con conciencia y cultura ambiental, basado en el respeto, responsabilidad, cuidado y preservación del ambiente y los seres vivos que hacen parte de él. Reconociendo las problemáticas y conflictos ambientales que se presentan en el territorio y la forma de poder intervenir en ellos desde la academia. Formando una sociedad en la que se aprovechen los recursos naturales presentes pero pensando de igual manera en las generaciones futuras. Se espera identificar las buenas prácticas educativas para lograr una Educación Ambiental con fines de transformación social.

Desarrollo

Educación Ambiental y Escuela

La Educación Ambiental a nivel general puede ser entendida, comprendida y vista como un camino y una guía hacia la intervención y solución de las problemáticas y conflictos ambientales que se presentan en los diferentes territorios en donde hacen presencia diferentes organizaciones sociales e instituciones educativas que son los lugares en donde las personas desarrollan las personas sus relaciones humanas. Pero no solamente estas relaciones, también al estar en contacto con el ambiente y con el entorno tienen relación con otros seres vivos que lo habitan. Por esto mismo, la Educación Ambiental brinda acciones y permite fortalecer los procesos pedagógicos en los estudiantes para que estos tengan una relación armoniosa con el ambiente y lo habiten de una manera no dañina. Desde esta educación, se promueve la generación de una cultura y conciencia ambiental para cuidar, preservar, transformar y valorar los recursos naturales que el ambiente suministra para satisfacer las necesidades básicas de las generaciones presentes sin olvidar las futuras.

La EA es un proceso educativo, integral e interdisciplinario que considera al ambiente como un todo y que busca involucrar a la población en general en la identificación y la resolución de problemas a través de la adquisición de conocimientos, valores, actitudes y habilidades,

la toma de decisiones y la participación organizada (Romero, 1997).

En Colombia la Educación Ambiental en las instituciones educativas esta legislada desde 1994 a través del Proyecto Ambiental Escolar (PRAE), el cual es un proyecto transversal que deben realizar todas las instituciones educativas dentro de su Proyecto Institucional (PEI), pero que desafortunadamente no tiene el éxito y el cumplimiento de los objetivos para los cuales en verdad debe ser propuesto, ya que en la mayoría de los casos se realiza solo para cumplir el requisito de la norma, a pesar de ser un proyecto importante que permite la integración e interacción de todos los integrantes de la comunidad educativa en la propuesta, diseño, elaboración e intervención de necesidades y situaciones ambientales que se puedan mejorar o en las que se pueda ver inmersa toda esta comunidad fortaleciendo la relación con el ambiente, a través de actividades, programas, jornadas y demás que giren en torno a ciertos temas ambientales y también sociales en los cuales se pueda desarrollar desde la Educación Ambiental un proceso de mejora que ayude a preservar y cuidar el planeta desde la enseñanza del docente hacia el estudiante, quien es un actor importante que podrá replicar lo aprendido desde las dimensiones ambientales en su hogar y con las demás personas con las que se relacione, presentando interés, compromiso y preocupación de lo que pueda suceder con el planeta y la biodiversidad que hace parte de él.

La UNESCO (Organización de las naciones unidas para

la educación la ciencia y la cultura) a finales de la década de los sesenta realizó un esfuerzo por estudiar las formas de incluir el tema ambiental como recurso educativo. Por lo cual solicitó a la Oficina Internacional de Educación (OIE) un estudio comparativo sobre la manera de abordar los temas del medio ambiente en la escuela, que pretendía detectar cuáles eran las actividades educativas que se realizaban en los países. Esta investigación mencionó en sus resultados la necesidad de abordar la temática ambiental desde una perspectiva transversal, criterio que luego sería uno de los principios de la EA (Educación ambiental). Sin embargo, y debido al contexto en el que se realiza el estudio, considera a la EA (Educación ambiental) como escolarizada, es decir, diseñada y ejecutada desde las instituciones educativas (Novo, 1998, p. 14).

El reto que tiene la Educación Ambiental es grande, ya que en el día a día surgen nuevas problemáticas y conflictos frente a la crisis ambiental por la que está pasando el planeta. El papel que tienen las instituciones educativas en sus procesos pedagógicos es el de resolver esas interrogantes que nacen frente a esas problemáticas, permitiéndole al estudiante aportar

a la solución de estas, formándolos en competencias ciudadanas que les permitan contribuir y aportar su granito de arena en la preservación del ambiente, y siendo garantes del cuidado de este para el presente y las generaciones futuras.

Velásquez y Flórez (2019) indican:

El concepto y las prácticas en EA, por tanto, no se agotan en la siembra de árboles, el reciclaje, la recolección de basuras, las campañas educativas y la celebración de fechas ambientales, como suele suceder en muchos casos. Están relacionadas también con la interrelación humana, con las personas de la sociedad (familia, compañeros de estudio, de trabajo, amigos, entre otros) y con todos los demás seres vivos y elementos no vivos que conforman nuestro planeta. Se destaca que, dentro de estos procesos, la formación ambiental se preocupa no sólo por el cuidado de los ecosistemas, sino también por el autocuidado, del cuidado de nuestro hogar, de nuestro lugar de estudio, de trabajo y de los espacios sociales de interacción en general.

La EA es una respuesta a las problemáticas que se presentan en el ambiente, es una práctica pedagógica

que da respuesta a las amenazas que se dan por el mal uso y aprovechamiento desmesurado de los bienes naturales y por los conflictos que afectan la vida de los seres vivos que habitan el planeta. Esta pedagogía se fundamenta en la educación escolar para que los estudiantes tengan una experiencia de compromiso y responsabilidad hacia el planeta.

La Asignatura de Ciencias Naturales y el Proyecto Ambiental Escolar (PRAE)

El Proyecto Ambiental Escolar (PRAE) permite el desarrollo de un proceso pedagógico y educativo que gire en torno a la investigación e intervención entre los actores que hacen parte de la comunidad educativa en procesos relacionados con temas ambientales, este proyecto debe estar incluido en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) como eje transversal, para que en todas las asignaturas del plan de estudios se aborde la dimensión ambiental y no recaiga la responsabilidad solamente en el área de ciencias naturales. El PRAE es un proyecto que desde las aulas y en toda la institución educativa se vincula en la solución de problemáticas y conflictos ambientales que afectan el contexto de la institución y el territorio en donde esta se encuentra ubicada, generando espacios de reflexión, pensamiento crítico, solidaridad y tolerancia con fines a la mejora de la calidad de vida de las personas y de los demás seres vivos que habitan este entorno.

Según Fonseca y Ussa (2011):

“Toda la comunidad debe estar inmersa en la participación del desarrollo del PRAE, dando existencia al Comité Ambiental Escolar, que lidera la formulación, implementación seguimiento y evaluación del PRAE. Para esta directriz, un PRAE debe tener un propósito y unos objetivos, en su estructura un esquema conceptual que evidencie la relación de la sociedad con el ambiente, que dé soporte para tomar decisiones, que sea flexible, práctico y conste de una evaluación general e integrada”.

Desde la fase diseño del PRAE las instituciones educativas deben realizar un diagnóstico de necesidades ambientales que se presenten, identificando las problemáticas ambientales relevantes para la comunidad educativa y de influencia, sean estas internas o externas al contexto institucional, para pensar en una propuesta pedagógica para incluirlas en las dimensiones que aborda el plan de estudios para trabajar una transversalidad basada en la resolución de problemas, abriendo un dialogo de saberes entre las distintas disciplinas o áreas para interpretar y generar procesos de investigación educativos de los cuales se puedan desglosar los otros proyectos transversales establecidos en el PEI.

Las estrategias, programas, acciones o alternativas que se propongan

desde el PRAE para la intervención en estos aspectos ambientales identificados deben estar orientados a la búsqueda de una participación activa de toda la comunidad educativa, ya que esta se encuentra implícita en la generación de ciertos conflictos y problemáticas ambientales, así mismo se puede realizar una reflexión y lectura crítica del contexto para reconocer las dinámicas naturales, culturales y sociales que puedan minimizar, mitigar y dinamizar estas problemáticas y que den paso a la generación de escenarios para presentar alternativas de solución frente a la preservación, cuidado del ambiente y de los recursos naturales.

“La EA es una educación que debe permitirnos aprender a volver a habitar nuestro planeta juntos, nosotros los seres humanos y con otras formas de vida que comparten y conforman nuestro entorno, rehabilitar colectivamente nuestros espacios de vida” (Sauvé, 2010).

De esta manera, este proyecto transversal permite la articulación de diferentes saberes abordando la transversalidad con las demás áreas del plan de estudio, no debe recaer solo la responsabilidad en las ciencias naturales la cual aborda otros temas propios del desarrollo de su saber académico. Los estudiantes tienen un papel muy importante en dentro del PRAE y de la aplicación de la Educación Ambiental ya que son ellos los protagonistas del proceso educativo, el interés que presenten y la motivación que tengan frente al desarrollo de actividades

ambientales permitirá llevar con éxito la ejecución de los planes trazados desde este y todos los demás proyectos transversales que se desarrollan en la institución educativa.

El PRAE abre espacios para el desarrollo de la investigación si se tiene en cuenta que su objeto es la formación para la comprensión de las problemáticas y/o potencialidades ambientales, a través de la construcción de conocimientos significativos que redunden en beneficio de la cualificación de las actitudes y de los valores, en el marco de una formación ética y responsable frente al manejo adecuado del ambiente (competencias ciudadanas). (Torres, 1996)

Este dialogo de saberes favorece la articulación y la lectura de conceptos desde diferentes reflexiones y pensamiento crítico lo que enriquece el proceso de investigación que puede desarrollar el estudiante desde la Educación Ambiental, ya que se le brindan las herramientas para que pueda encontrar soluciones a problemáticas ambientales, a proponer alternativas de intervención sobre estas ya que habita el entorno y se desvuelve en este a través de sus actividades cotidianas de manera individual y colectiva, se realiza un reconocimiento del ser como individuo que hace parte del ambiente y que lo comparte con otros seres vivos entre fauna y flora, generando un aprendizaje significativo que le obliga al estudiante y a toda la comunidad

educativa a preguntarse y a evaluar cómo es su forma de relacionarse con el ambiente y cuáles son los hábitos y comportamientos que está teniendo para preservar, cuidar y valorar el ambiente y los recursos naturales.

Metodología

El presente artículo de reflexión pretende ser una herramienta que permita el analizar, comprender y entender la importancia de la Educación Ambiental en estudiantes de básica y media en este caso tomando tres instituciones educativas en El Espinal (Tolima) desde una mirada y un pensamiento crítico, reflexivo y académico, identificando las motivaciones, intereses, dificultades, falencias y actores que intervienen en el proceso educativo desde lo ambiental, en una conceptualización teórica y práctica en el desarrollo de la Educación Ambiental, utilizando una metodología que permita hallar respuestas estándares a través de un instrumento elaborado y aplicado a estos mismos, conociendo la opinión de los estudiantes frente al tema del cual nace esta investigación

Los autores Blasco y Pérez (2007:25), señalan que la investigación cualitativa estudia la realidad en su contexto natural y cómo sucede, sacando e interpretando fenómenos de acuerdo con las personas implicadas. Utiliza variedad de instrumentos para recoger información como las entrevistas, imágenes, observaciones, historias de vida, en los que se describen las rutinas y las situaciones problemáticas, así como los significados en la vida de los participantes.

La técnica de investigación que se utiliza es la encuesta y el instrumento

el cuestionario de preguntas, el cual es aplicado a los estudiantes de los grados noveno, decimo y undécimo de las tres instituciones educativas. Se toma el 10% de la población estudiantil como muestra y los criterios para la selección de los estudiantes son la experiencia estudiantil que poseen algunos, al ser antiguos en la institución; además, están en una edad en la que se proyectan como próximos universitarios, son más centrados, maduros y participan en actividades institucionales, y se convierten en apoyo docente frente a grados inferiores.

Discusión y Resultados

Para el desarrollo del análisis de esta investigación se realizó un proceso de comprensión y descripción en la importancia que tiene la Educación Ambiental en los estudiantes de las tres instituciones educativas abordadas, se encuestaron 30 estudiantes de los grados noveno, decimo y undécimo por institución educativa para la realización del respectivo cuestionario.

Entre las preguntas realizadas encontramos las siguientes:

1. ¿Considera que la Educación Ambiental es importante para su formación académica y personal?
2. ¿Ha tenido formación/capacitación en temas ambientales?
3. ¿Considera usted que en todas las asignaturas (Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Castellano, Inglés, Educación Religiosa, Educación Artística...) trabajan aspectos ambientales?
4. ¿Participa de manera permanente en actividades de Educación Ambiental ejecutadas desde

el PRAE de la institución educativa?

Los estudiantes calificaban las anteriores preguntas bajo cada uno de los siguientes enunciados de acuerdo con su conocimiento o percepción, desde 1 (el peor nivel) hasta 4 (el mejor nivel).

1: Nada 2: Muy poco 3: Poco 4: Mucho

A continuación se realizara en análisis y la discusión frente a las respuestas que dieron los estudiantes de Institución Educativa Sector Urbano 1 (IESU1), Institución Educativa Sector Urbano 2 (IESU2) e Institución Educativa Sector Rural 3 (IESR3).

Institución Educativa Sector Urbano 1 (IESU1)

En esta institución educativa se presenta que los estudiantes de los diferentes grados han tenido una formación académica y capacitación en temas ambientales, desde el área de ciencias naturales principalmente, en la cual a través de la temáticas que se desarrollan durante el año académico se abren espacios en los que se celebran fechas ambientales pero de igual manera se realizan actividades teórico prácticas que permite comprender algunas situaciones ambientales que se presentan en la comunidad educativa y en la cual pueden intervenir desde su rol como estudiantes, así mismo ellos consideran que la Educación Ambiental es importante para su formación académica y personal ya que se encuentran preocupados por los daños que recibe en planeta por diferentes conflictos ambientales, así

mismo comunican compromiso, interés y disposición para cuidar y proteger el ambiente y a la biodiversidad.

Por parte de los estudiantes haya un compromiso e interés frente a la Educación Ambiental ellos consideran que no se presenta una transversalidad ya que en las diferentes asignaturas que ven en su plan de estudios poco se trabajan o se abordan temas ambientales, cuando desde el currículo se puede trabajar las dimensiones ambientales de manera conjunta, estableciendo un aprendizaje basado en problemas, abordando la realidad del contexto del estudiante y la comunidad educativa frente al abordaje de necesidades y situaciones ambientales que se presenten.

Al momento de conocer la participación que tiene los estudiante frente a las actividades de Educación Ambiental la respuesta de la mayoría es que muy poco lo hace, pueda que participen en las actividades ambientales que se desarrollan en el calendario académico, pero no se sienten integrados y tenidos en cuenta frente al abordaje de diferentes temas ambientales que se podrían trabajar desde la institución, los estudiantes se interesan por un aprendizaje más práctico desde la Educación Ambiental, aunque en ocasiones lo que falta también es un docente que genere espacios de aprendizaje significativo y que el apasione el trabajar por el ambiente inculcando a los estudiantes esto mismo, así se podrían mejorar los hábitos, comportamientos y actitudes de estos frente a la relación que tienen con el ambiente.

Institución Educativa Sector Urbano 2 (IESU2)

En esta institución educativa los estudiantes consideran que tienen poca formación académica y capacitación en temas ambientales, reconociendo algunos vacíos en este aspecto pero considerando que para ellos la Educación Ambiental es muy importante en su formación académica y personal, presentando un interés y disposición frente a actividades ambientales que se desarrollan durante el año académico en la institución y la ejecución de proyectos transversales que tengan como línea práctica lo ambiental, el ambiente es un tema que les preocupa y están prestos a aportar en la vigilancia, control y protección de los recursos naturales, así mismo cuidando el ambiente en su comunidad educativa y en el contexto si se llegase a presentar situaciones donde se genere un conflicto ambiental.

Se presenta un vacío académico por parte de la institución educativa y en específico por la gestión docente ya que los estudiantes consideran que poco se trabajan temas ambientales en las asignaturas que ven en el plan de estudios, lo ambiental lo relacionan directamente a las ciencias naturales, cuando es indispensable romper ese tabú en que todo lo que tenga relación con el ambiente debe ser responsabilidad de esta asignatura o del Proyecto Ambiental (PRAE), cuando desde los lineamientos del Ministerio de Educación se espera trabajar la transversalidad y en este caso en específico la Educación Ambiental, la cual es un área del conocimiento que permite trabajar desde las diferentes asignaturas en la propuesta

de situaciones reales y actuales en las que se vea la crisis ambiental y la afectación que está teniendo el ambiente y la naturaleza frente a las distintas actividades productivas que mueven la economía del país pero que consigo lleva el daño a los ecosistemas con fines de satisfacer las necesidades de la población, esto es lo que se puede presentar al estudiante desde el diálogo de saberes en las diferentes asignaturas para que el cuándo pueda y tenga la oportunidad de intervenir de manera positiva en la preservación del ambiente lo haga.

Los estudiantes consideran y responden que poco son tenidos en cuenta frente a la realización y participación que podrían tener frente a situaciones y actividades de Educación Ambiental para el abordaje de las diferentes necesidades ambientales que se puedan presentar en la institución educativa y en el contexto. Los docentes deben tener en cuenta y considerar importante al ambiente desde su labor académica, no cumplir simplemente con los que solicite la norma y la institución, deben preparar y enseñar a los estudiantes en buenos hábitos para relacionarse con el ambiente e instruirlos para que puedan intervenir y dar respuesta a las problemáticas y conflictos ambientales en los que se puedan ver inmersos, ya que ellos son las generaciones futuras, que tal vez puedan hacer un cambio frente a la crisis ambiental que se presenta en el planeta.

Institución Educativa Sector Rural 3 (IESR3)

Esta institución educativa se encuentra ubicada en el sector rural de El Espinal (Tolima) los estudiantes presentan unas respuestas bastante amigables y alentadoras frente a la encuesta realizada, ya que ellos y la institución se encuentra en contacto directo con la naturaleza y la biodiversidad, los estudiantes consideran que tienen formación académica y capacitación en temas ambientales, y de igual piensan y creen que la Educación Ambiental es importante para su formación académica y personal, estas respuestas dan a entender como el sector rural entiende y permanece en relación armoniosa para con el ambiente, en esta institución se realizan actividades académicas relacionadas con la agricultura, actividades que son desarrolladas por los estudiantes de una manera positiva y bien recibida, desde la experiencia que tienen ellos a nivel personal ya que las familias de donde provienen en la mayoría de los casos mueve la economía del hogar a través de los procesos agrícolas que se desarrollan en el sector en donde se encuentra ubicada la institución educativa.

Se encuentra un resultado interesante en esta institución educativa la cual estando ubicada en el sector rural los estudiantes consideran que poco se trabajan temas ambientales en la institución, desde una mirada práctica se reconoce en el trabajo de campo realizado al momento de aplicar las encuestas que los estudiantes realizan actividades relacionadas con el sector agrícola, pero no se presenta

una transversalidad de la Educación Ambiental, ya que desde las diferentes asignaturas no se aborda y se especifica la dimensión ambiental, contando y dejando pasar la oportunidad de desarrollar espacios de aprendizaje con los estudiantes en los cuales se aborden necesidades, problemáticas y conflictos que se presenten en el ambiente y en contexto real en el que se encuentran ellos, ya que la zona en donde se está ubicada la institución al ser agrícola presenta varias situaciones desde la generación de varios factores contaminantes al no realizar buenas prácticas de agricultura frente al uso de químicos para los cultivos y la contaminación de las fuentes hídricas y demás, igualmente el daño al suelo por el uso de maquinaria y alteración físico química para la siembra, solo por mencionar dos aspectos que se podrían abordar con los estudiantes y cuales son visibles a la realidad de ellos. Permitiendo generar espacios de reflexión y debate para cuando ellos tengan bajo su rol y desempeñen tal vez su actividad laboral y económica en el sector agrícola puedan aportar al cuidado y preservación del ambiente con unas buenas prácticas de agricultura amigables con la naturaleza.

Se presenta que los estudiantes de esta institución consideran que poco son tenidos en cuenta frente a la realización de actividades de Educación Ambiental, reconociendo el sector en el que se encuentra la institución educativa y la riqueza ambiental con la que cuenta, es interesante toda actividad académica que realizan con un énfasis agrícola que es hacia donde se proyecta la formación que reciben, pero hace falta que los docentes y

la comunidad educativa en general redireccione los procesos académicos hacia un dialogo de saberes en donde el estudiante pueda participar, muchos tienen buenas ideas que merecen ser escuchadas y tal vez desarrolladas frente situaciones ambientales que observen y donde les interese intervenir como agentes ambientales preocupados por la preservación de la naturaleza y del entorno en el que nacieron y desde el cual se han formado como personas.

Conclusiones

Se observó la importancia que tiene la Educación Ambiental en los estudiantes de las tres instituciones educativas para la vida académica y personal de ellos, presentando vacíos en algunos momentos en temas ambientales, ya que se necesita una formación académica constante que involucre e informe al estudiante de la realidad de los conflictos y problemas ambientales por los que pasa el planeta, el país y su región en específico, brindando la oportunidad de reflexionar y pensar cual podría su rol y aporte para cuidar, proteger y preservar el ambiente.

Se presenta un interés, compromiso y preocupación por parte de los estudiantes sobre el cuidado del ambiente y como la Educación Ambiental les puede permitir conocer y aprender a través de diferentes herramientas prácticas y teóricas para el desarrollo y ejecución de programas, proyectos y generación de alternativas o soluciones frente al aprendizaje de hábitos, comportamientos, valores y una cultura ambiental para relacionarse de manera correcta con la naturaleza.

Se reconoce el rol que tiene el docente en el compromiso que debe adquirir para capacitarse en temas ambientales y poderles ofrecer a los estudiantes espacios de aprendizaje en los que se pueda generar la reflexión y el pensamiento crítico frente a la crisis ambientales por la que pasa el planeta y enseñando como se puede aportar a la mitigación y control de problemáticas ambientales que se puedan analizar desde la realidad del contexto de los estudiantes y en la que ellos puedan intervenir y dar solución, comprendiendo que ellos también son agentes replicadores de información y lo que aprendan desde la Educación Ambiental en la institución lo podrán aplicar en el hogar con sus familias y con las personas con las que se relacione externamente a la institución educativa.

Las instituciones educativas tiene dos ejes importantes para enseñar la Educación Ambiental está el Proyecto Ambiental Escolar (PRAE) y la asignatura de Ciencias Naturales, ambos espacios de aprendizaje involucran al estudiante frente a las dinámicas naturales y sociales que se desarrollan frente a diferentes situaciones que se presentan y que afectan al ambiente, pero no se debe dejar la responsabilidad solamente a estos dos procesos académicos, la Educación Ambiental debe ser transversal y permitir un diálogo de saberes entre las diferentes asignaturas del plan de estudios, ya que desde varias dimensiones y puntos de vida se pueden fortalecer las habilidades y competencias de los estudiantes para hacerlos agentes de cambio ambiental fortaleciendo en ellos una conciencia y cultura ambiental para que puedan aportar a la

mejora del ambiente, la preservación de la naturaleza y la biodiversidad a través de buenas prácticas ambientales en sus actividades cotidianas.

Referencia Bibliográfica

- Alea, A. (2008). Breve historia de la educación ambiental: del conservacionismo hacia el desarrollo sostenible. Recuperado de: http://ftp.murciaeduca.es/programas_educativos/Nuevo1/REcesenred/historiaeducacionambiental.pdf
- Blasco, J. Pérez, J. (2007). Metodologías de investigación en las ciencias de la actividad física y del deporte: ampliando horizontes. Recuperado de: <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/12270/1/blasco.pdf>
- Carrasco, M. (1994). Dimensión ambiental y proceso educativo: unas propuestas y propósitos ambientales. Serie de documentos especiales. MEN. Seminario internacional. La dimensión ambiental y la escuela, 97-119.
- Flórez Espinosa, G.M, Pino Perdonó, F.M, Velásquez Sarria, J.A., & Gálvez Cubides D.J. (2019). Caracterización de concepciones de educación ambiental en estudiantes de últimos semestres de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental de tres universidades de Colombia. Ibagué: Universidad del Tolima.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación (6ª ed.). México: McGraw Hill Education.
- Hernández, R., Méndez, S. y Mendoza, C. (2014). Capítulo 1. En Metodología de la investigación, página web de Online Learning Center. Consultado en la red mundial el 29 de abril de 2015
- Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible. (2014). Código Nacional de Recursos Naturales Renovables y de Protección al Medio Ambiente. Decreto ley 2811 de 1974. Bogotá D.C.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). Decreto 1743. Bogotá D.C.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). Decreto 1860 de 1994. Bogotá D.C.
- Novo M. (1998). Educación ambiental. Base ética, conceptual y metodológica. Artículo citado en http://www.ehu.es/cdsea/web/revista/numero_1/01_03macedo.pdf
- Sauvé, L. (2010). Educación científica y educación ambiental. Un cruce fecundo. Universidad Du Quebec & Montreal
- Sepúlveda Gallego, L.h (2007) Proyectos Ambientales Escolares de Manizales. Revista Luna Azul, 24, 15-22
- Vargas, C. & Estupiñán, M. (2012). Estrategias para la Educación Ambiental con escolares pobladores del páramo Rabana (Boyaca). Luna Azul.



La comunidad y el miedo: comportamiento de la sociedad colombiana durante los meses de cuarentena obligatoria por la crisis del COVID-19

The community and fear: behavior of
Colombian society during the months of
mandatory quarantine due to the COVID-19
crisis

 **Julián David Rengifo López¹**

miradas N°3 – 2020 ISSN digital N° 2539-3812 Págs 143 - 165

Recepción: Febrero 28 de 2020

Aprobación: Junio 10 de 2020

Publicación: Junio 30 de 2020

Cómo citar este artículo:

Rengifo L, Julián (2020). “La comunidad y el miedo: comportamiento de la sociedad colombiana durante los meses de cuarentena obligatoria por la crisis del COVID-19”.

Miradas, Vol. 15, N° 1. pp. 143 - 165

<https://doi.org/10.22517/25393812.24474>

Resumen

El presente documento analiza el concepto de *comunidad*, con relación a las situaciones experimentadas en Colombia durante la crisis del COVID-19. El objetivo fue precisar el comportamiento que tuvo

la comunidad nacional colombiana durante los meses más estrictos de cuarentena; además de establecer las repercusiones que el confinamiento supuso para las personas más vulnerables. Estas reflexiones están sustentadas en una revisión

¹ Doctor en estudios socioculturales por la Universidad Autónoma de Baja California; profesor catedrático de la Fundación Universitaria Comfamiliar Risaralda; <https://orcid.org/0000-0002-6193-593X>; jrengifo@uc.edu.co - Pereira (Colombia)

documental que registró, categorizó y analizó noticias de diferentes medios de comunicación. A través de este ejercicio se determinó que la amenaza que suponía el virus incrementó el temor generalizado hacia *el otro*, lo cual potencializó la exposición a la muerte de determinados sujetos.

Palabras clave: Comunidad, COVID-19, Estado, vulnerabilidad

Abstract:

This document analyzes the concept of community, in relation to the situations experienced in Colombia during the COVID-19 crisis. The objective was to specify the behavior of the Colombian national community during the strictest months of quarantine; in addition to establishing the repercussions that the confinement had on the most vulnerable people. These reflections are supported by a documentary review that recorded, categorized and analyzed news from different media. Through this exercise, it was determined that the threat posed by the virus increased the general fear of the other, which potentiated the exposure to death of certain subjects.

Keywords: Community, COVID-19, State. vulnerability

Contexto y punto de partida.

Usualmente se suele definir *comunidad* como un grupo de personas unidas por un rasgo compartido. Para Roberto Esposito (2003) este concepto perdió su sentido original. Según el autor, la noción romana de comunidad se entendía como un deber constante, una obligación hacia lo demás. Dicha

palabra suponía un “te debo algo pero tú no me debes nada”. En su raíz, el concepto pelea con cualquier forma de propiedad, ya que lo propio se desdibuja en el acto de obligación y deuda constante hacia *el otro*. Pero esa característica expropiadora de la comunidad resultó una molestia y contradecía los principios del liberalismo moderno, que se sustenta en el respeto por los derechos individuales, entre ellos la propiedad (Esposito, 2003, pág. 41).

La comunidad se inmuniza con la modernidad, esto quiere decir que pierde el sentido de deuda constante. Las nociones modernas de comunidad se fundan sobre la existencia de un lazo común que une a las personas: nacionalidad, idioma, religión o cualquier otro elemento que aglutine a los individuos dentro de un todo. Sobre estos principios se funda el Estado nación. Uno de los grandes inconvenientes de las concepciones modernas de comunidad es la exclusión hacia *el otro*: hacía aquel que no pertenece y no comparte ese lazo común. Por lo tanto, estas personas se convierten en sospechosas: son excluidas y su presencia siempre suscita temor y desconfianza (Esposito, 2009, pág. 60).

En Colombia, la llegada de la migración venezolana es un claro ejemplo del funcionamiento de las comunidades inmunizadas. Frente al arribo de estas personas han aflorado sentimientos nacionalistas; la comunidad nacional cierra filas y excluye al que no pertenece (Pineda & Ávila, 2019, págs. 76-77). Este fenómeno de exclusión se intensificó a

todos los niveles debido a la crisis del *COVID-19*. La cuarentena obligatoria repercutió negativamente en las personas más vulnerables del territorio colombiano. Estos grupos también son aquellos que han sido excluidos y que habitan en las periferias, al margen de la gran comunidad nacional. Los no ciudadanos y “colombianos de otras categorías” son los más afectados: migrantes, víctimas del conflicto y minorías sociales entre otros tantos sujetos.

El control del *COVID-19* produjo una política de confinamiento en el territorio nacional. La cuarentena obligatoria empezó para la mayoría de colombianos con un simulacro el día 16 de marzo, pero oficialmente, como decreto presidencial, inició el 22 de ese mes, y se mantuvo en estricto régimen hasta junio. Durante estos meses aproveché para llevar un registro sobre la información de diferentes medios de comunicación con relación a Colombia y el Coronavirus. El objetivo de dicha revisión fue precisar cuál era el compartimiento que tendría la comunidad nacional colombiana durante la cuarentena; además de establecer las repercusiones que el confinamiento tendría sobre las personas más vulnerables del país. Mi revisión se centró en los portales web de The New York Times, El País, BBC, Semana, El Espectador y La Silla Vacía. Aunque también accedí a algunas publicaciones que encontré en redes sociales, siempre que proviniera de una fuente considerada confiable.

Parte del material recopilado y sintetizado durante los meses de marzo, abril, mayo y junio, exponen

varios fenómenos que van más allá de la enfermedad. La pandemia del *COVID-19* evidenció el deficiente sistema de salud colombiano; también puso bajo la lupa la fragilidad de la clase media del país y expuso las condiciones precarias en las que viven la gran mayoría de personas. Por otro lado, durante los primeros días del confinamiento, en medios de comunicación y redes sociales aparecieron cientos de vídeos y textos sobre gestos humanitarios y de cooperación: conciertos públicos desde balcones, donaciones a las personas desfavorecidas, aplausos masivos para el personal sanitario, entre otras tantas manifestaciones de ánimo y ayuda.

En gran medida, la pandemia despertó sentimientos de preocupación por la suerte de los semejantes. Pero dichos sentimientos de solidaridad contrastaban con las cientos de noticias que reflejaban otro tipo de fenómenos: discriminación a migrantes venezolanos (León, 2020), exclusión y racismo hacia las poblaciones más expuestas a la afectación del virus (Olmo, 2020); desigualdad entre regiones que no cuentan con las mismas condiciones para enfrentar la pandemia (Ardila, 2020); desconfianza y temor extremo hacia cualquier persona que representara una amenaza de contagio (Pardo, 2020).

Las noticias indagadas daban cuenta de dos fenómenos en apariencia opuestos: personas que se ayudaban entre sí y, por otro lado, sujetos a los que la crisis convirtió en enemigos y sospechosos. Estos dos tipos de información no suponían ninguna contradicción en sí. Ante una amenaza, como la que supone el contagio,

las comunidades cierran filas. La solidaridad funciona hacia dentro de los grupos, por eso todas las noticias que informaban sobre gestos de ayuda registraban actos entre miembros de un mismo colectivo. Por el contrario, el migrante, el reo, el enfermo, las minorías sociales en general, *el otro*, son aquellos a los que la pandemia más afectó. Las poblaciones vulnerables del país, entendidas como aquellas más expuestas a la violencia y la pobreza, fueron, sin duda, la más golpeadas por la pandemia. Más allá de las posibilidades de enfermar y de sobrevivir o no al virus, estos sujetos lidiaron con la pérdida de sus ingresos, el hambre, además de la desconfianza pública.

El 26 de febrero Giorgio Agamben (2020) publicó en el portal cultural *Quodlibet* un texto en el cual mencionó que el temor que genera el Coronavirus potencializa la desconfianza hacia *el otro*. Además, la crisis es aprovechada por los gobiernos para establecer *estados de excepción*, lo que limita las libertades individuales, pero lo curioso es la repuesta positiva de las personas hacia dicha situación:

Es el estado de miedo que evidentemente se ha extendido en los últimos años en las conciencias de los individuos y que se traduce en una necesidad real de estados de pánico colectivo, a los que la epidemia vuelve a ofrecer el pretexto ideal. Así, en un círculo vicioso perverso, la limitación de la libertad impuesta por los gobiernos es aceptada en nombre

de un deseo de seguridad que ha sido inducido por los mismos gobiernos que ahora intervienen para satisfacerla (pág. 19).

En el mismo sentido, el 22 de marzo el filósofo surcoreano Byung-Chul Han (2020) explicó las razones por las cuales en Oriente el control del virus ha tenido mayor éxito. Además, manifestó que la enfermedad no representa una amenaza para el sistema (contrario a lo opinado por Žižek (2020) días atrás en *RT*). Más bien –y dándole la razón a Agamben– el virus impondrá la lógica del *estado de excepción* continuo y sostenido, lo que implica la constante vigilancia sobre las personas y coerción de las libertades. Según este autor, no se puede pensar una revolución si los sentimientos que se imponen son el individualismo, la desconfianza y el miedo hacia los demás: “El virus nos aísla e individualiza. No genera ningún sentimiento colectivo fuerte. De algún modo, cada uno se preocupa solo de su propia supervivencia. La solidaridad consistente en guardar distancias mutuas no es una solidaridad que permita soñar con una sociedad distinta, más pacífica, más justa” (párr. 21).

A partir de lo planteado por Agamben y Byung-Chul Han, fue inevitable generar la siguiente pregunta: ¿cómo se comporta la comunidad nacional en Colombia durante una pandemia que potencializa el temor al otro? Por lo tanto, el propósito de estas páginas es precisar el compartimiento de la comunidad nacional colombiana durante la cuarentena. También se busca establecer las repercusiones que el confinamiento tuvo sobre las

personas más vulnerables: minorías sociales, migrantes, campesinos, entre otros sujetos. Aclaro que esta reflexión se limita a los meses más estrictos de la cuarentena en Colombia: marzo, abril, mayo y junio.

La comunidad: definiciones y posición

Las nociones modernas del concepto de comunidad tienen algo en común: plantean que todos los miembros de una sociedad están unidos por un lazo invisible; una característica general que une al grupo y los hace pertenecer a un todo mayor. Estas definiciones fueron claves para la formación de los Estados modernos. Las comunidades nacionales se fabricaron exaltando el nacionalismo, el orgullo patrio y glorificando esos “supuestos” atributos que solo los miembros de un país poseen. Este mismo modelo se replicó en la fabricación de identidades regionales. Lo peligroso de este fenómeno es que se convirtió en un mecanismo de exclusión: todo aquel que no comparte dichas características no puede pertenecer al grupo, por lo tanto, no debe gozar de los mismos derechos. Manuel Delgado (2010), al referirse a los males de la comunidad, manifiesta que:

La naturaleza intrínsecamente destructiva de cualquier forma de comunidad, ineluctablemente condenada a marginar, postergar, someter a estrecha vigilancia o, incluso, si fuera necesario, aniquilar todo aquello

y a todos aquellos que impidiera u obstaculizara su conversión en lo que esencialmente son, es decir que obstaculizará su pretensión final de ser alguna vez plenamente coherentes consigo mismas (pág. 5)

Roberto Esposito (2003) es uno de los académicos que más ha profundizado en el análisis de la comunidad. Este autor considera que si algo tiene mal la comunidad moderna, es que representa una contradicción a la esencia del concepto. A través de una genealogía, el autor plantea que para los romanos el lazo común que unía al grupo era una deuda constante hacia sus semejantes. La comunidad (*comunitas*) en esencia es expropiadora. Con la modernidad, la comunidad perdió esa cualidad y se inmunizó (*inmunitas*): evita de cualquier forma esa deuda hacia los demás. Las concepciones modernas de comunidad se fundan sobre un elemento que aglutina y une a las personas bajo un mismo denominador. Esposito plantea lo contrario, lo común no es nada propio, más bien es algo impropio, un deber hacia los otros.

No es una posesión, sino, por el contrario, una deuda, una prenda, un don –a dar. Y es por ende lo que va a determinar, lo que está por convertirse, lo que virtualmente *ya es*, una falta. Un “deber” une a los sujetos de la comunidad– en el sentido de “*te debo algo*”, pero no “*me debes algo*”, que hace que no

sean enteramente dueños de sí mismos. En términos más precisos, les expropia, en parte o enteramente, su propiedad inicial, su propiedad más propia, es decir, su subjetividad. Imponemos así un giro de ciento ochenta grados a la sinonimia común-propio, inconscientemente presupuesta por las filosofías comunitarias, y restablecemos la oposición fundamental: no es lo propio, sino lo impropio –o, más drásticamente, lo otro– lo que caracteriza a lo común. Un vaciamiento, parcial o integral, de la propiedad en su contrario (Esposito, 2003, págs. 30-31)

Las comunidades actuales se inmunizan en defensa de la propiedad, o sea, eliminan la obligación de deuda, y se presumen a sí mismas exentas de la retribución. Se da a lo demás no lo que exigen, sino lo que quiero (si lo quiero). Además, la comunidad inmunizada se caracteriza por defenderse bruscamente de las amenazas a lo que se considera propio. Toda persona que no pertenece al grupo es, en potencia, un riesgo al orden establecido, a la propiedad. *El otro* se percibe como un posible expropiador, por ello hay que expulsarlo, perseguirlo o eliminarlo si es el caso.

El sistema inmunitario se describe allí como un verdadero dispositivo militar defensivo y ofensivo contra todo lo

que no es reconocido como “propio” y por tanto debe ser rechazado y destruido. Lo que más impresiona es el modo como se subordina una función biológica a una visión general de la realidad dominada por la exigencia violentamente defensiva con respecto a todo aquello que resulte extraño. Sea cual fuere la génesis ideológica a la que ese estereotipo responde, lo que sale a la luz es su tonalidad objetivamente nihilista: la relación entre el yo y el otro –entre lo inmune y lo común– se representa en términos de una destrucción que finalmente tiende a involucrar a ambos términos de la confrontación (Esposito, 2009, pág. 29).

Hace un par de años trabajé sobre las condiciones que enfrentan los migrantes procedentes del Triángulo Norte de Centroamérica al atravesar México e ingresar a Estados Unidos. Los análisis de este proyecto apuntaban a que estas personas, al ingresar a la ruta migratoria, dejaban de pertenecer a alguna comunidad nacional. Ellos abandonaron sus países de origen y entraron en el espacio de *la no ciudadanía*. A estos sujetos no se les reconoce como sujetos de derecho y son vulnerados por representantes del Estado y la delincuencia organizada. A su vez, la sociedad civil en general los relega y poco le importa lo que les sucede (Rengifo, 2019).

Los migrantes del Triángulo Norte se convierten en personas sacrificables, sin que su muerte tenga, en la mayoría de los casos, alguna repercusión penal o moral sobre el victimario. Giorgio Agamben (1998) propone el concepto de *homo sacer* para precisar que existen sujetos cuyas vidas carecen de valor (jurídico, político y social). Por lo tanto, la muerte de estos sujetos no representa un homicidio, o un delito como tal. En la antigua Grecia el *homo sacer* era considerado un ser de existencia mundana, pero vinculado por oposición al extremo de lo sagrado. La existencia de estas personas era tan insignificante que ni siquiera era digno de ser sacrificado. La vida de estas personas no tenía valor y en el caso de dárseles muerte, el acto no representaba una falta penal, moral o religiosa.

El *homo sacer* actual es representado por aquellas personas sin derechos, expuestas a la muerte, sin que su sacrificio implique mayor repercusión política, legal o social. Son sujetos excluidos y sin representación: no ciudadanos. Además, en la actualidad se han configurado espacios y periodos (*estado de excepción*) en donde se desvaloriza la vida, por ejemplo: los sitios de reclusión para migrantes, en donde las personas permanecen por varios días, a pesar no cometer delito alguno.

Es como si toda valorización y toda “politización” de la vida (tal como está implícita, en el fondo, en la soberanía del individuo sobre su propia existencia) implicase necesariamente una nueva decisión sobre

ese umbral más allá del cual la vida deja de ser políticamente relevante, y no es ya más que “vida sagrada”, y, como tal, puede ser eliminada impunemente. Toda sociedad fija este límite, toda sociedad –hasta las más modernas– decide cuáles son sus “hombre sagrados”. Es posible, incluso que este límite, del que depende la politización y la *excepto* de la vida natural en el orden jurídico estatal, no haya dejado de ampliarse en Occidente y se halle presente hoy necesariamente –en el nuevo horizonte biopolítico de los Estados nacionales soberanos– en el interior de cada vida humana y de cada ciudadano (Agamben, 1998, págs. 176-177).

La comunidad nacional colombiana hace varias décadas estableció sus *homo sacer*, y en su mayoría son los sujetos que habitaban en la periferia urbana y rural. Muchos de ellos, por años, han padecido el flagelo de la violencia y la exclusión, sin que esto genere mayor preocupación en autoridades y sociedad civil en general. En el país la impunidad es extrema. Según *El Índice Global de Impunidad en Colombia* (Valencia, Ávila, Le Clercq, Cháidez, & Gómez, 2019) “del total de delitos en el país, el 71% se encuentra en etapa de indagaciones previas. De éstos sólo el 27% están activos, mientras en etapa de investigación la cifra de procesos activos alcanza un alarmante 1%” (pág. 54). Además, este mismo

informe señala que “la impunidad es un fenómeno que se presenta en niveles elevados a lo largo y ancho del país, el 57% de departamentos se clasifica en un nivel alto o muy alto de impunidad y sólo el 9% se encuentra en un nivel bajo” (pág. 52).

Desde la óptica de la comunidad, la impunidad en Colombia responde al principio de la inmunización. Los territorios más afectados son aquellos que han sufrido por años los embates del conflicto armado y el narcotráfico, además del abandono estatal. Michel Foucault (2000) mencionaba que en ocasiones los Estados recurren a la muerte como mecanismo de salvación de un todo mayor. Para Foucault es el racismo el justificante que lleva al poder soberano a eliminar las vidas consideras “anomalías”. En este caso, son los “colombianos olvidados” y los *no ciudadanos* los designados para el sacrificio. Pero esta práctica va más allá del asesinato directo, “también [implica] a todo lo que puede ser asesinato indirecto: el hecho de exponer a la muerte, multiplicar el riesgo de muerte de algunos o, sencillamente, la muerte política, la expulsión, el rechazo, etcétera” (pág. 232).

El gran problema de la comunidad moderna inmunizada, señala Esposito, es que se teje bajo la lógica de la protección. Se protege al grupo, a través del sacrificio social, de la violencia que en potencia puede generar su esencia expropiadora. Para ello, la sociedad designa una víctima, un enemigo en el que recaigan los malestares. El sacrificado por lo general no hace parte de la comunidad, aunque puede habitar en ella. La

víctima es diferenciada y atacada, de su “linchamiento social” depende gran parte de la estabilidad de la misma comunidad: se extirpa la anomalía que representa una amenaza para el orden constituido (Esposito, 2009).

La llegada de la pandemia y las políticas de derivadas de la *emergencia sanitaria* hicieron más visibles a esos sujetos relegados. Asimismo, la cuarentena obligatoria potencializó los efectos de la comunidad inmunizada: la exclusión, el linchamiento social y la exposición a la muerte. Los *homo sacer* en Colombia, también lidiaron con la posibilidad del contagio. *Los otros*, que ya generaban miedo y desconfianza, ahora tenían el rótulo de propagadores de la enfermedad. Ellos, para quienes el confinamiento no fue una opción, enfrentaron las recriminaciones de los miembros de la comunidad que los tachó de irresponsables e ignorantes por no acatar las medidas de aislamiento (Pulzo, 2020).

Por ejemplo, el 3 de abril los medios registraban las afirmaciones de la alcaldesa de Bogotá (Colombia). Claudia López abiertamente exigía al gobierno nacional que se hiciera cargo de los migrantes venezolanos, ya que la capital necesitaba los recursos para atender a las personas locales (Torrado, 2020). Además, muchos de los migrantes venezolanos al ver que el gobierno colombiano los relegó por completo, marcharon de regreso a su país (Rodríguez, 2020).

De igual forma, la pandemia afectó con mayor fuerza a los colombianos más pobres. Cientos de miles de familias perdieron

sus empleos, y muchos de los que dependía de la economía informal vieron cesados sus ingresos. El *trapo rojo* en la ventana fue la estrategia utilizada por los pobres para exhibir al público su estado de necesidad. La proliferación del *trapo rojo* por todas las ciudades de Colombia evidenció la fragilidad económica de la mayoría de la población. Por su parte, la corrupción sacó ventaja de la necesidad. El 23 de marzo, Transparencia Internacional (2020) prevenía a los países miembros sobre los posibles riesgos de corrupción en los contratos de ayudas para los necesitados. Aun así, el 8 de abril, en Colombia se abrieron investigaciones a mandatarios regionales por inflar los costos de productos de las ayudas alimentarias (Semana, 2020).

En síntesis, las poblaciones más excluidas del país fueron las que más sufrieron durante el confinamiento obligatorio. Estas personas que habitan en el olvido del Estado y la sociedad civil en general representan, dentro del territorio nacional, el *homo sacer* propuesto por Agamben (1998). Como lo estableceré en las páginas siguientes, los migrantes venezolanos, los pueblos originarios, los habitantes de las regiones apartadas y de las periferias urbanas, recibieron el embate de una comunidad nacional que cerró filas ante la amenaza. Sus condiciones de vida, que de por sí son precarias, se vieron seriamente afectadas. Debido a la pandemia, la posibilidad del sacrificio de estas personas se incrementó: además de la amenazas del día a día, también enfrentaron una enfermedad altamente infecciosa, en condiciones de desigualdad, con hambre y sin trabajo.

Análisis de noticias

Debido al confinamiento y mi ejercicio docente (que se incrementó por el teletrabajo), me fue imposible realizar o conseguir información en campo presencial. Por lo tanto, me valí del método documental para registrar y categorizar la información consultada entre los meses de marzo, abril, mayo y junio. Si bien examiné información de diversos portales informativos, decidí concentrarme en tres medios: BBC, La Silla Vacía y El Espectador. La elección de estas fuentes consistió en tener un medio representante de la prensa internacional, lo que suponía información un tanto alejada de los intereses políticos y económicos del país. También escogí un medio independiente. Y por último, retomé El Espectador como representante de la prensa tradicional de Colombia.

De cada uno de estos medios recogí 20 noticias, todas ellas referenciando situaciones de la cuarentena. Las informaciones fueron ordenadas por fechas. Además, fueron etiquetadas con el tema central, título, hecho noticioso, población o sujetos protagonistas, y rotuladas con palabras claves que reflejaran todo el contenido de la noticia. Por ejemplo, ante este título del 20 de abril: *Por qué tantos colombianos han colgado trapos rojos en sus casas en medio de la cuarentena por la pandemia*, definí el hecho noticioso como tal, entendido como un pedido de ayuda de los sectores sociales más necesitados. En la noticia las personas que participaban eran migrantes venezolanos y colombianos a los que la cuarentena también cortó sus entradas de dinero. Esta noticia fue

rotulada con las palabras de pobreza y migración.

Más allá de esto, creo que el ejercicio sirvió para tener una evidencia de como el temor al otro potencializado por la

Tabla 1.

Medio	Fecha	Tema	Título	Hecho noticioso	Sujetos	Palabras claves
BBC Latinoamérica	20 abril 2020	Coronavirus/economía y sociedad	Coronavirus Por qué tantos colombianos han colgado trapos rojos en sus casas en medio de la cuarentena por la pandemia	Muchos colombianos (y migrantes venezolanos) en condiciones de pobreza piden ayuda colgando un trapo rojo afuera de sus casas	Vulnerables, migrantes	Pobreza, desigualdad

Fuente: elaboración propia

En una matriz diferente establecí a los protagonistas de las noticias como categorías de análisis, y las *palabras claves* representaron las subcategorías. Mi principal interés fue encontrar evidencias que me permitieran hablar sobre como las poblaciones pobres y desprotegidas afrontaron el confinamiento obligatorio. En algunas de las noticias los protagonistas eran personas de diferentes grupos, por ejemplo, la noticia anterior se enfocaba en migrantes venezolanos y familias colombianas de escasos recursos. Por lo tanto, las noticias podrían estar en dos categorías de análisis, en el caso anterior fue clasificada en *migrantes* y en *población vulnerable*, pero estas dos compartían las mismas subcategorías: pobreza y desigualdad.

Preciso que la selección de la información no siguió un método específico, simplemente recogí las noticias que me iba encontrando en mi tiempo libre. Por lo tanto, no pretendo que este ejercicio hable desde la objetividad ya que dicha selección responde a mis intereses particulares.

pandemia, repercutió en empeorar las condiciones de vida de determinados sujetos.

Tabla 2. La siguiente tabla presenta la matriz final que condensa las 60 noticias:

Categoría	Subcategorías	Número de noticias
<i>Migrantes venezolanos</i>	Hambre/ Pobreza (7)/ Racismo/ Condiciones Infrahumanas/ Expulsados/ Retorno (2)	13/60
<i>Pueblos originarios</i>	Abandono/ Muerte (3)/ Pobreza (2)/ Violación/ Hambre/ Encierro/ Temor/ Desigualdad (2)/ Tradición	11/60
<i>Territorio y periferia</i>	Pobreza/ Desigualdad/ Contagio/ Muerte/ Pobreza/ Hambre, Temor (2) /Encierro/ Abandono (2)/ Corrupción/	9/60
<i>Vulnerables</i>	Pobreza (5)/ Retención/ desigualdad (3)/ Muerte	9/60
<i>Población carcelaria</i>	Muerte (2)/ Temor (4)/ Motín/ Salud/ Hacinamiento/ Contagio	4/60
<i>Conflicto y víctimas</i>	Contagio/Muerte/ Pobreza/ Hambre/Temor (2)/Encierro, Corrupción/Abandono (3)	6/60
<i>Gobierno y población</i>	Contención/ Desigualdad Mundial/ Amenazas/ Temor/ Economía/ Contagios (2)/ Protestas/ Salud/ Corrupción (3)/ Obligación Laboral	12/60
<i>Mujeres</i>	Maltrato	1

La categorización me permitió encontrar elementos curiosos, por ejemplo, dentro de 60 noticias, 13 hablaban de migrantes venezolanos y siete de estas notas fueron relacionadas con la palabra pobreza. A partir de estos elementos mi análisis consistió en relacionar las categorías y subcategorías con el concepto de comunidad propuesto por autores como Roberto Esposito y Giorgio Agamben.

Migrantes: esta población fue una de las más afectadas durante los meses más estrictos del confinamiento. Por ejemplo, muchos de ellos que habitaban en residencias en condiciones infrahumanas, fueron desalojados. Los inquilinos por temor a un contagio sin control dentro de los alojamientos, decidieron lanzar a la calle a familias enteras. De igual forma, muchos de los migrantes dependían del comercio informal para sobrevivir, y el confinamiento les impidió trabajar, o tener clientes a quien vender. La pobreza llegó a niveles extremos durante los primeros meses de la cuarentena; muchas de estas personas no vieron otra que recurrir a la caridad y las donaciones para solucionar necesidades básicas como el alimento. Además, los brotes de xenofobia aumentaron durante la cuarentena, muchos afirmaban que la población venezolana, según ellos, acostumbrada a vivir de la caridad aprovecharía la situación para acomodarse a los subsidios del Estado (León, 2020). Ante un panorama tan difícil un número considerable de migrantes decidió regresar a su país caminando y casi sin apoyo estatal.

La comunidad nacional colombiana cerró filas ante la migración

venezolana. La *no ciudadanía*, la no pertenencia al grupo conllevó a que estas personas fueran relegadas y más expuestas a un posible contagio. “Los recién llegados” se convirtieron en el *chivo expiatorio*: sujetos a quienes recargarles los males, y además por fuera de cualquier círculo de ayuda comunitario. El miedo al otro, tan característico de la comunidad (Esposito, 2003, pág. 61), fue potencializado durante el confinamiento, y los provenientes del país vecino fueron las principales víctimas de este temor. A tal punto que el retorno de miles de ellos fue la única alternativa.

Pueblos originarios: si algo caracteriza el estado de los pueblos originarios en Colombia es el abandono estatal, su exposición al conflicto armado y las precarias condiciones en las que viven (Centro para la Autonomía y Desarrollo de los Pueblos Indígenas, 2017, pág. 12). La lejanía de los territorios que habitan impide el exceso a salud y educación de calidad. Debido a estas condiciones, durante los meses rigurosos del confinamiento la única alternativa que encontraron muchos de los resguardos fue evitar el contacto con el mundo exterior y recurrir a la tradición curativa. Pese a esto, muchos de los líderes indígenas manifestaban abiertamente el temor al contagio, ya que las precarias condiciones supondrían gran cantidad de muertes. De igual forma, la cuarentena provocó situaciones de hambre ya que el aislamiento impidió la compra de alimentos o conseguir trabajos por fuera de los resguardos. Asimismo, el confinamiento no evitó el maltrato de los agentes armados: el

mes de junio los medios registraron la violación de una menor Embera a manos de siete soldados del Ejército Nacional (Miranda, 2020).

La comunidad moderna, desde el planteamiento de Thomas Hobbes, se funda en el miedo. El temor que genera la posibilidad de la muerte a manos de otro es la base del contrato social. Según Esposito, está característica persiste en la actualidad, solo que el temor hacia *el otro* se personifica en sujetos específicos, a los que se les expone o extirpa de la comunidad: “Un cambio de lugar de la violencia, de lo propio a lo otro” (Esposito, 2009, pág. 65). Los pueblos originarios en Colombia sufren de esta exposición constante a la muerte. El conflicto se ha ensañado con ellos. La crisis del Coronavirus potencializó esa exposición y sumó problemas a sus precarias condiciones de vida. A diferencia de los migrantes, los pueblos indígenas sí son ciudadanos, pero hacen parte de esos sujetos designados para absorber la violencia de la comunidad inmunizada.

Territorio y periferia: en esta categoría clasifiqué las noticias que registraban las condiciones de vida de personas que viven lejos de los centros del poder colombiano. Tres de estas informaciones se trataban sobre la Amazonía, dos sobre el Litoral Pacífico y una sobre la Guajira, las tres restantes tocaban temas desigualdad y corrupción estructural. Si había algo en común en estas noticias es que se resaltaba el abandono estatal, dejando estas zonas como territorios de nadie. Las precarias condiciones de vida en esto territorios generó temor entre la

población de dichos lugares, ya que un contagio masivo desbordaría casi de inmediato los deficientes hospitales públicos de esas zonas. De hecho, fue Leticia (capital del departamento de Amazonas) la primera ciudad colombiana en sufrir los estragos del virus. La pandemia puso en evidencia las delicadas condiciones de vida que tenían los habitantes de las regiones más apartadas de Colombia. A esto se le suma que son regiones golpeadas por el conflicto armado y con alto índice de corrupción.

Mike Davis (2007), a través de un análisis ecológico aplicado a diferentes zonas del planeta, propone que al interior de los Estados existen *zonas nacionales de sacrificio*. El autor menciona que estos espacios representan poco al sistema económico estatal, por lo que se designan para prácticas que conducen al desastre ambiental. Los efectos de dichas prácticas son nefastos para los pobladores de esas áreas, pero poco importan en el panorama del Estado. En Colombia, si bien hay infinidad de casos como este, también se podría decir que las *zonas de sacrificio nacional* representan los lugares olvidados por el Estado, en donde habita gran parte de la población más vulnerable del país y que por décadas ha sido el escenario del conflicto armado.

Vulnerables: en esta categoría registré las noticias sobre aquellos sujetos urbanos que más experimentan los estragos de la pobreza. De las nueve noticias analizadas cuatro correspondía a la desigualdad estructural en Colombia, y cómo el

virus sería devastador para los sujetos que viven en las periferias urbanas. Una de las noticias exhibía el efecto del confinamiento en los vendedores informales, a quienes se les impidió trabajar y perdieron toda clientela. Además, durante esos primeros días de cuarentena el fenómeno del *trapo rojo* evidenció la fragilidad económica de las mayorías de hogares colombianos. También, la pérdida del empleo en otros lugares del mundo fue un hecho noticioso que repercutió en Colombia. Las remesas de las que dependen varias familias en el país se vieron afectadas, lo que empeoró las condiciones de vida de un número considerable de personas.

El virus aumentó el temor hacia *el otro*, y gran parte de esos otros son los sujetos más pobres y necesitados del territorio nacional. Por ejemplo, en mayo, los medios registraban el caso de Edy Fonseca: una vigilante de un edificio de clase acomodada de Bogotá, que fue retenida en su trabajo y se le impidió ir a su casa (Ruíz, 2020). Este caso expone perfectamente como durante estos días de confinamiento, la comunidad inmunizada se potencializó. El bienestar de los miembros del grupo está por encima de la vida del sujeto sacrificable. Zygmunt Bauman (2005) planteó que “el homo saceres la principal categoría del residuo humano dispuesta en el curso de la producción moderna [...]” (pág. 49). El caso de Edy Fonseca evidencia el poco valor que puede tener la vida. Al igual que ella, muchos de los colombianos más vulnerables sintieron durante la cuarentena el efecto de ser considerados sujetos “residuales”.

Gobierno y población: dentro de esa categoría ubiqué las noticias acerca de las medidas estatales para contener la pandemia. A diferencia de las otras noticias los sujetos protagonistas eran diversos. Acá, llamé la atención los casos de corrupción con recursos de ayudas para las familias más necesitadas. También, las noticias de esta sección registraban el papel de los empleados de sanidad y el estado de la salud en Colombia. El panorama registrado no fue alentador: los médicos lucharon contra el virus en condiciones de desprotección ya que muchos no contaban con los equipos necesarios para evitar el contagio. A la par, en las calles proliferaron las amenazas contra el personal de salud considerado posibles fuentes de contagio. También, el personal médico se vio sorprendido por el decreto que exigía la obligatoriedad de trabajo para personal de la salud. Todo esto sucedía, mientras los medios registraban el abandono de los hospitales y los malos manejos que daban los políticos a la administración de la salud pública.

La *emergencia sanitaria* decretada por el gobierno no fue otra cosa que instaurar un periodo en el que los derechos se pusieron en pausa: un *estado de excepción*. Los primeros meses de la cuarentena en Colombia, el aislamiento iba en contra de cualquier principio de libertad individual. La comunidad inmunizada, ante un mal mayor, se protege cortando esos valores que promulga. Por ejemplo, Agamben (2005) cuestiona la lógica de estos espacios, y considera que los Estados modernos apelan al *estado de excepción* continuo. “El aspecto normativo del

derecho puede ser así impunemente obliterado y contradicho por una violencia gubernamental que, ignorando externamente el derecho internacional y produciendo internamente un *estado de excepción* permanente, pretende sin embargo estar aplicando el derecho” (págs. 155-156). La cuarentena en Colombia coartó las libertades, además generó que la vida de muchos sujetos estuviera más expuesta a la muerte, y no únicamente por razones de contagio.

Conflicto y víctimas: durante los meses de marzo, abril, mayo y junio, casi toda la información de los medios de comunicación se centró en la pandemia. Esto llevó que ciertos temas se desdibujaran momentáneamente del panorama informativo. Meses después de terminada la etapa más radical del confinamiento, el país empezó a notar que la persecución a líderes sociales, la matanza de jóvenes y de víctimas del conflicto estaban en aumento. La pandemia distrajo la atención, pero en las mismas *zonas de sacrificio nacional* las víctimas llevaban la peor parte. En estos meses ya algunos medios registraban que los grupos armados ejercían el control de la cuarentena bajo la intimidación de la muerte (Vélez, 2020). También algunas notas alertaban sobre el aumento de los asesinatos de líderes sociales (Zulver & Janetsky, 2020).

Población carcelaria: de igual forma, los presos del país sintieron la poca importancia que tienen para el Estado en general. En los primeros días de la pandemia la crisis de las prisiones estalló: se orquestaron motines en diferentes cárceles del

territorio nacional, dejando un saldo amplio de muertos (BBC, 2020). Las condiciones de hacinamiento hacían de los centros penitenciarios un posible foco de infección incontrolable. Antes la exigencia de los presos, la respuesta fue la represión y ninguna solución real. Sobre los 23 muertos de la cárcel La Modelo no se volvió a hablar. Los presos, desde luego, son para la sociedad un *homo sacer*, sus muertes no generan ninguna respuesta de consternación por parte de la mayoría de la sociedad.

Mujeres: aunque en las noticias analizadas, esta categoría solo contó con un registro, este número no va en contra de la gravedad del fenómeno. La mujer, como sujeto expuesto a la violencia, también vio que sus condiciones de vida se afectaron durante el confinamiento. Quizás el fenómeno más grave fue el aumento de las denuncias de maltrato físico en el hogar. Lo que evidenció que, en ocasiones, para determinados grupos vulnerables, ni siquiera la casa es un lugar seguro.

El cualsea y la solidaridad frente la comunidad inmunizada (cierre)

La comunidad inmunizada se reproduce en el día a día. Las relaciones sociales que se desprenden de ella son normalizadas y vistas como elementos ineludibles. En Colombia, un país tan acostumbrado a las situaciones violentas, la muerte de se ha convertido en un tema banal. Por lo tanto, la suerte de *los otros*, de los que no pertenecen al grupo, poco importa. La fragilidad de la vida es un elemento común en cualquier análisis de la sociedad colombiana, pero la crisis del *COVID-19* visibilizó

ese fenómeno en espacios que, para la mayoría, no eran tan definidos: el barrio, la cuadra, el vecino.

Es cierto que la cuarentena afectó a toda la población, pero es diferente enfrentar los efectos de la cuarentena cuando no se cuenta con nada. En el caso de muchos sujetos en el territorio nacional, el confinamiento obligatorio aumentó su exposición a la muerte. Por lo tanto, el encierro previno la posible infección del virus, pero dejó expuestos a estos sujetos a otros males: hambre, violencia, desigualdad y abandono estatal.

La realidad diaria de estos sujetos está caracterizada por la vulnerabilidad que, además, se potenció con el confinamiento. La cuarentena sumó problemas, empeorando las condiciones de vida de estas personas. Si bien se podría decir que la *emergencia sanitaria* fue necesaria, las condiciones estructurales de país no permitieron ofrecer soluciones efectivas a los problemas que enfrentaron las personas y los territorios más necesitados. Si bien, la pandemia es un evento extraordinario, la verdad es que las situaciones acá tratadas son tema del día a día. La diferencia es que durante el confinamiento la exposición a la muerte se incrementó y se visibilizó ante los ojos de todos.

El miedo, que es una de las características de la comunidad moderna, se incrementó. Ante esto, la protección desmedida de lo propio se presentó a varios niveles. Un efecto del temor es la personificación de las amenazas. Los *homo sacer*, los sujetos

residuales, fueron los encargados de asumir el papel de *chivo expiatorio*: personas a quienes adjudicar el mal. Además, aquellos colombianos habitantes de los territorios alejados de los centros de poder, se vieron solos y enfrentaron las consecuencias de la corrupción y el abandono estatal. Todos estos sujetos se caracterizaron por experimentar que para la comunidad son vidas residuales.

La cuarentena obligatoria como mecanismo para enfrentar la pandemia fue un elemento útil solo para aquellos colombianos pertenecientes al conjunto de la comunidad. Este sector conservó sus ingresos durante el confinamiento, y no experimentó situaciones de exclusión o de hambre. De hecho, entre los miembros del grupo fue común evidenciar gestos de ayuda. Pero, para otras personas, excluidas de los beneficios de la pertenencia, la situación fue más compleja. Para estos sujetos se aumentaron las precariedades y estuvieron más expuestos a la muerte y al linchamiento social.

Durante la cuarentena la comunidad inmunizada exhibió todos sus efectos sobre *los otros*. El gran inconveniente es que las condiciones de vida de estos sujetos están normalizadas dentro el funcionamiento de la comunidad nacional. La pandemia, como evento que rompió la cotidianidad, puso en evidencia esa normalización. Pero las soluciones ideadas por el Estado no fueron suficiente y poco ayudaron para transformar esas realidades. Por el contrario, en la mayoría de los casos las condiciones de vida se precarizaron

más. Por lo tanto, pensar en una transformación que beneficie a los sujetos excluidos, deberá iniciar desde el cambio de las bases estructurales de la comunidad nacional colombiana.

La palabra solidaridad entendida como la ayuda entre los miembros de un grupo, no puede considerarse una alternativa para subsanar las iniquidades. La crisis provocada por el Coronavirus exhibió y agudizó las injusticias sociales, consecuencias inevitables del funcionamiento de la comunidad inmunizada. La inequidad y la precarización de la vida son constantes. Pero el mayor problema es que socialmente se normaliza estas condiciones. Este fenómeno fue a lo que Iris Marion Young (2011) llamó injusticias estructurales.

Por tanto, la injusticia estructural existe cuando los procesos sociales sitúan a grandes grupos de personas bajo la amenaza sistemática del abuso o de la privación de los medios necesarios para desarrollar y ejercitar sus capacidades, al mismo tiempo que estos procesos capacitan a otros para abusar o tener un amplio espectro de oportunidades para desarrollar y ejercitar capacidades a su alcance. La injusticia estructural es un tipo de agravio moral distinto de la acción agravante de un agente individual o de las políticas represivas de un Estado. La injusticia estructural

ocurre como consecuencia de muchos individuos e Instituciones que actúan para perseguir sus metas e intereses particulares, casi siempre dentro de los límites de normas y leyes aceptadas (Young, 2011, pág. 69).

Rodolfo Arango (2013) retoma el concepto de injusticia estructural para repensar la solidaridad. El autor no considera que las donaciones, programas de ayuda o actos caritativos correspondan a muestras solidarias: no son más que actos a pequeña escala que en el fondo no solucionan los problemas de raíz, son paños de agua tibia. Por lo tanto, la verdadera solidaridad corresponde a acciones que involucren a todos los sectores e instituciones sociales, y que tengan por fin contrarrestar las deficiencias de la estructura.

Primero, el deber de solidaridad emana, no de actos particulares, los cuales caen bajo el modelo de la responsabilidad personal, sino del conjunto de decisiones, políticas y procesos instituidos a lo largo del tiempo y que tienen efectos diversos para los miembros de la sociedad. Segundo, el deber de actuar solidariamente no recae en individuos o grupos de individuos individualmente considerados, lo que supondría la imposición de deberes supererogatorios,

sino en las comunidades políticas vistas como un todo [...]. Tercero, el origen de la responsabilidad común por la injusticia estructural no es un sentimiento de caridad, benevolencia, altruismo o generosidad, sino un principio normativo de justicia compensatoria por los efectos de estructuras sociales injustas, dado un contexto de interdependencia social. Cuarto, el deber de solidaridad presupone un derecho colectivo a la institucionalización de una democracia social que posibilite luchar contra la injusticia estructural. Quinto, la exigibilidad jurídica de la solidaridad a favor de personas en situación de debilidad o desventaja requiere la interrelación con el principio de subsidiariedad, con el fin de resguardar la autonomía individual, la responsabilidad personal y la justicia retributiva en las relaciones sociales (Arango, 2013, pág. 48).

Para Arango, la solidaridad debe ser por obligación una base normativa de justicia, que subsane las vulnerabilidades producidas por el sistema. Sin duda, pensar la solidaridad como propuesta jurídica, sería dotar a los Estados de herramientas que compensen a cualquier persona afectada. Los males que se exhibieron durante la cuarentena,

siempre han estado allí, y difícilmente desaparecerán. Dichos problemas que exponen a la muerte a cientos de personas son resultado de la estructura la comunidad nacional colombiana. Una propuesta que contrarreste la exposición a la muerte debe ser pensada desde un concepto de solidaridad mucho más amplio. Uno que impacte positivamente en las condiciones de vida de las personas más afectadas por las injusticias estructurales.

También se requiere de una propuesta a nivel de las relaciones sociales con la *otredad*: es necesario repensar el papel de las comunidades. Romper con la idea de pertenencias basadas en supuestas características comunes. Es urgente desplazar clasificaciones basadas en nacionalidad, credo, clase o cualquier otro rasgo compartido. Todo tipo de valoración sobre un individuo debe partir de su condición de persona. Agamben (1996) plantea el concepto de *cualsea* como una alternativa para construir una comunidad alejada de cualquier clasificación. La propuesta va más allá de pensar la cohesión con base en compartir propiedades comunes. Toda valorización debe partir de una esencia general, de una singularidad, y esa es la condición de sujetos que compartimos todos: el *cualsea* es “el ser tal que, sea cual sea, importa” (pág. 9). En otras palabras, es la persona tal cual es, más allá de privilegios, condiciones de vida, nacionalidad o clase social.

Por último, además de una nueva concepción de solidaridad, se requiere repensar la comunidad. La lógica del *cualsea* ayudaría a definir una

nueva sociedad en la que las relaciones sociales estén mediadas únicamente por la valorización de la vida. Es urgente ver en *el otro* un *cualsea*: una persona que importa por la sola razón de ser persona. Todas relaciones sociales dentro de una nueva comunidad colombiana deberán estar mediadas por dicha singularidad. Pero esto, según Agamben (1996), es quizá lo que más asusta a los Estados modernos: “que las singularidades hagan comunidad sin reivindicar una identidad, que los hombres se copertenezcan sin una condición representable de pertenencia (ni siquiera en la forma de un simple presupuesto), eso es lo que el Estado no puede tolerar en ningún caso (pág. 55).

Referencia Bibliográfica

- Agamben, G. (1996). *La comunidad que viene*. Valencia: Pre-textos.
- Agamben, G. (1998). *Homo Sacer: el poder soberano y la nuda vida*. Valencia: Pre-textos.
- Agamben, G. (2005). *Estado de excepción: Homo sacer, II, I*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Agamben, G. (2020). La invención de una epidemia. En P. Amadeo, *Sopa de Wuhan: pensamientos contemporáneos en tiempos de pandemias* (págs. 17-20). La Plata: Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio.
- Arango, R. (2013). Solidaridad, democracia y derechos. *Revista de Estudios Sociales*(46), 43-53.
- Bauman, Z. (2005). *Vida desperdiciadas: la modernidad y sus parias*. Barcelona: Paidós.
- Centro para la Autonomía y Desarrollo de los Pueblos Indígenas. (2017). *Nota técnica de país sobre cuestiones de los pueblos indígenas: República de Colombia*. Oficina Pueblos Indígenas.
- Davis, M. (2007). *Ciudades muertas: ecología, catástrofe y revuelta*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Delgado, M. (2010). La comunidad como sueño y añoranza: lo orgánico e inorgánico en la representación de la sociedad. Barcelona. Universidad de Barcelona.
- Esposito, R. (2003). *Communitas: origen y destino de la comunidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Esposito, R. (2009). *Inmunitas: protección y negación de la vida*. Buenos Aires, Madrid: Amorrortu Editores.
- Foucault, M. (2000). *Defender la sociedad: Curso en el Collège de France 1975-1976*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Han, B.-C. (2020 de Marzo de 2020). La emergencia viral y el mundo de mañana. *El País*. Obtenido de <https://elpais.com/ideas/2020-03-21/la-emergencia-viral-y-el-mundo-de-manana-byung-chul-han-el-filosofo-surcoreano-que-piensa-desde-berlin.html>
- Pineda, E., & Ávila, K. (2019). Aproximaciones a la migración colombiana-venezolana: desigualdad, prejuicio y vulnerabilidad. *Clivatge*, 3(7), 46-97.
- Rengifo, J. (2019). *Sobreviviendo a la ruta: el ejercicio del biopoder en el control de migrantes Centroamericanos*. Mexicali: Universidad Autónoma de Baja California: tesis doctoral.
- Valencia, L., Ávila, A., Le Clercq, J., Cháidez, A., & Gómez, D. (2019). *IGI-COL Índice global de impunidad 2019: la impunidad subnacional en Colombia y sus dimensiones*. Bogotá: Fundación Universidad de las Américas Puebla; Fundación Paz & Reconciliación Colombia.
- Young, I. M. (2011). *Responsabilidad por la justicia*. Madrid: Fundación Paideia Galiza; Ediciones Morata.
- Zizek, S. (2020 de Febrero de 2020). El coronavirus es un golpe al capitalismo a lo 'Kill Bill' que podría reinventar el comunismo. RT. Obtenido de <https://actualidad.rt.com/actualidad/344511-slavoj-zizek-coronavirus-golpe-capitalismo-kill-bill-reinventar-comunismo>
- Noticias referenciadas**
- Ardila, T. (30 de Marzo de 2020). 27 mara para medio millón de personas: la dura realidad de Chocó. *Semana Rural*. Obtenido de <https://semanarural.com/web/articulo/27-camas-para-medio-millon-de-personas-la-dura-realidad-de-choco/1388>
- BBC. (22 de Marzo de 2020). Cárcel La Modelo: un motín en una prisión de Colombia deja 23 muertos en medio de la tensión por el coronavirus. *BBC*. Obtenido de <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-51998800>
- León, A. (1 de Abril de 2020). La xenofobia contra venezolanos recrudece en medio de la pandemia. *La Silla Vacía*. Obtenido de <https://lasillavacia.com/xenofobia-contra-venezolanos-recrudece-medio-pandemia-76074>

- Miranda, B. (25 de Junio de 2020). Colombia: la violación colectiva de una menor indígena a manos de un grupo de soldados que sitúa al Ejército en el centro de un nuevo escándalo. *BBC*. Obtenido de <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-53187395>
- Olmo, G. (2020 de 13 de 2020). “Creí que me iba a volver loca”: la mujer que perdió a su hermano por la covid-19 y superó la enfermedad entre amenazas de sus vecinos. *BBC*. Obtenido de <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-52247198>
- Pardo, D. (2020 de Junio de 2020). El caso de la vigilante Edy Fonseca: “Me retuvieron en un edificio de clase alta durante la pandemia, lo acepté y me siento culpable”. *BBC*. Obtenido de <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-52884902>
- Pulzo. (5 de Abril de 2020). Si endurecen la cuarentena en Colombia es por culpa de estas personas irresponsables. *Pulzo*. Obtenido de <https://www.pulzo.com/nacion/coronavirus-podria-extender-cuarentena-por-culpa-personas-calle-PP876070>
- Rodríguez, R. (22 de Marzo de 2020). ¿Quién piensa en nosotros, los venezolanos migrantes en Colombia? *Las2orillas*. Obtenido de <https://www.las2orillas.co/quien-piensa-en-nosotros-los-venezolanos-migrantes-en-colombia/>
- Ruíz, C. (23 de Mayo de 2020). Llamar las cosas por su nombre: Edy Fonseca y la trata de personas. *El Tiempo*. Obtenido de <https://www.eltiempo.com/colombia/llamar-las-cosas-por-su-nombre-edy-fonseca-y-la-trata-de-personas-498886>
- Semana. (8 de Marzo de 2020). ¿Corrupción en tiempos de coronavirus?: Procuraduría abrió 10 procesos por sobrecostos o irregularidades. *Semana*. Obtenido de <https://www.semana.com/nacion/articulo/corrupcion-en-tiempos-de-coronavirus-procuraduria-abrio-10-procesos-por-sobrecostos-o-irregularidades/662544>
- Torrado, S. (3 de Abril de 2020). La alcaldesa de Bogotá agita el debate sobre la xenofobia contra los venezolanos en plena pandemia. *El País*. Obtenido de <https://elpais.com/internacional/2020-04-03/la-alcaldesa-de-bogota-agita-el-debate-sobre-la-xenofobia-contra-los-venezolanos-en-plena-pandemia.html>

- Transparencia Internacional. (3 de Abril de 2020). *Transparencia Internacional*. Obtenido de **CORRUPCIÓN Y CORONAVIRUS ¿Cómo prevenir el abuso de poder durante una pandemia mundial?:** https://www.transparency.org/news/feature/corrupcion_y_coronavirus
- Vélez, J. (1 de Mayo de 2020). Los armados ahora también juegan a autoridad sanitaria. *La Silla Vacía*. Obtenido de <https://lasillavacia.com/los-armados-ahora-tambien-juegan-a-autoridad-sanitaria-76482>
- Zulver, J., & Janetsky, M. (22 de Mayo de 2020). Colombia: cómo los grupos armados están aprovechando la cuarentena para seguir asesinando activistas. *BBC*. Obtenido de <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-52761318>
- 4, BBC Latinoamérica, 28 marzo 2020: Esto se va a parecer mucho a una economía de guerra”: la advertencia de la Cepal de que la pandemia aumentará el desempleo y la pobreza en América.
- 5, BBC Latinoamérica, 11 abril 2020: Coronavirus: cómo afecta a América Latina la pugna entre países por conseguir respiradores, ventiladores y mascarillas.
- 6, BBC Latinoamérica, 13 abril 2020: Coronavirus en Colombia | “Creí que me iba a volver loca”: la mujer que perdió a su hermano por la covid-19 y superó la enfermedad entre amenazas de sus vecinos.
- 7, BBC Latinoamérica, 14 abril 2020: Coronavirus: la amenaza del covid-19 para los pueblos indígenas (y qué epidemias han devastado a los de América Latina).
- 8, BBC Latinoamérica, 16 abril 2020: Coronavirus: qué pasa con los 3.000 millones de personas sin acceso a agua potable en América Latina y el mundo.
- 9, BBC Latinoamérica, 20 abril 2020: Coronavirus | Por qué tantos colombianos han colgado trapos rojos en sus casas en medio de la cuarentena por la pandemia.

Anexo

Listado de noticias analizadas:

- 1, BBC Latinoamérica, 6 marzo 2020: Coronavirus: Colombia, Costa Rica y Perú confirman sus primeros casos de covid-19.
- 2, BBC Latinoamérica, 22 marzo 2020: Cárcel La Modelo: un motín en una prisión de Colombia deja 23 muertos en medio de la tensión por el coronavirus.
- 3, BBC Latinoamérica, 25 marzo 2020: “Vamos a terminar en la calle y con hambre”: cómo cambió la vida de los migrantes venezolanos en Colombia por la pandemia
- 10, BBC Latinoamérica, 21 abril 2020: Coronavirus en EE.UU. | El temor a que los dejen morir: los indocumentados que se resisten a pedir ayuda médica en la crisis de covid-19.
- 11, BBC Latinoamérica, 28 abril 2020: Coronavirus en América Latina: los países que están mejor y peor preparados para enfrentar la crisis económica provocada por la pandemia.
- 12, BBC Latinoamérica, 8 mayo 2020: Coronavirus en la Amazonía: el peligro de que el río Amazonas se convierta en la gran ruta de contagio del covid-19 en Sudamérica.

- 13, BBC Latinoamérica, 15 mayo 2020: Coronavirus y América Latina: cómo la crisis está provocando una histórica caída de las remesas de las que dependen millones de hogares (y qué pueden hacer los gobiernos para ayudar).
- 14, BBC Latinoamérica, 22 mayo 2020: Colombia: cómo los grupos armados están aprovechando la cuarentena para seguir asesinando activistas.
- 15, BBC Latinoamérica, 5 junio 2020: Coronavirus en Colombia | El caso de la vigilante Edy Fonseca: “Me retuvieron en un edificio de clase alta durante la pandemia, lo acepté y me siento culpable”.
- 16, BBC Latinoamérica, 10 junio 2020: Coronavirus en Colombia y Venezuela | “Crucé todo un país a pie para nada”: los venezolanos que intentan regresar a su país y cuyo gobierno ahora les restringe la entrada.
- 17, BBC Latinoamérica, 19 junio 2020: Día sin IVA en Colombia: cómo fue la jornada que sacó a la gente a la calle tras un récord de contagios de coronavirus.
- 18, BBC Latinoamérica, 25 junio 2020: Colombia: la violación colectiva de una menor indígena a manos de un grupo de soldados que sitúa al Ejército en el centro de un nuevo escándalo.
- 19, BBC Latinoamérica, 26 junio 2020: Coronavirus en Colombia | “¿Hay alguien aquí con vida?”: el grito de un venezolano que resuena en Bogotá en medio de la crisis por la pandemia.
- 20, BBC Latinoamérica, 29 junio 2020: Coronavirus: ¿qué pasó con los estallidos sociales que sacudían América del Sur antes de la pandemia de covid-19?
- 21, La Silla Vacía, 11 marzo 2020: Covid-19: menos pánico y más ética.
- 22, La Silla Vacía, 17 marzo 2020: Un sospechoso de Coronavirus vs. el sistema.
- 23, La Silla Vacía, 25 marzo 2020: El Coronavirus es devastador para los informales.
- 24, La Silla Vacía, 25 marzo 2020: Hambre: la potencial consecuencia del coronavirus.
- 25, La Silla Vacía, 27 marzo 2020: El coronavirus estalló la olla de presión de las cárceles
- 26, La Silla Vacía, 30 marzo 2020: Estamos encerrados.
- 27, La Silla Vacía, 31 marzo 2020: Las defensas de los indígenas contra el coronavirus no son suficientes.
- 28, La Silla Vacía, 1 abril 2020: La xenofobia contra venezolanos recrudece en medio de la pandemia.
- 29, La Silla Vacía, 1 abril 2020: Colombia, el covid-19 y la biopolítica en tiempos de crisis neoliberal.
- 30, La Silla Vacía, 2 abril 2020: Recomendaciones para la migración en tiempos del covid-19.
- 31, La Silla Vacía, 2 abril 2020: En Amazonas temen que el coronavirus les llegue por Brasil.
- 32, La Silla Vacía, 8 abril 2020: Una pandemia permanente.
- 33, La Silla Vacía, 9 abril 2020: Villa del Rosario es una bomba de tiempo para el Covid-19.
- 34, La Silla Vacía, 20 abril 2020: A Amazonas llegó primero el virus que la preparación médica prometida.
- 35, La Silla Vacía, 1 mayo 2020: Los armados ahora también juegan a autoridad sanitaria.
- 36, La Silla Vacía, 4 mayo 2020: Ser migrante, tener coronavirus y vivir en un pagadiario

La comunidad y el miedo: comportamiento de la sociedad colombiana durante los meses de cuarentena obligatoria por la crisis del COVID-19

- 37, La Silla Vacía, 14 mayo 2020: Pese a la crisis, mandatarios volvieron a entregar hospitales a amigos.
- 38, La Silla Vacía, 22 mayo 2020: Los municipios con mayor riesgo de corrupción han hecho más contratos directos y más caros.
- 39, La Silla Vacía, 27 mayo 2020: A pie, en bote o avión: el duro camino de los indígenas hasta una UCI.
- 40, La Silla Vacía, 3 junio 2020: Colombia se lava las manos con el retorno de los venezolanos.
- 41, El Espectador, 11 marzo 2020: La inequidad en los tiempos de la COVID-19.
- 42, El Espectador, 21 marzo 2020: Los homicidios contra líderes sociales ocultos por la peste del Coronavirus.
- 43, El Espectador, 24 marzo 2020: Si el COVID-19 afecta a los indígenas, ¿por qué nos afectará a todos?
- 44, El Espectador, 25 marzo 2020: Indígenas, una población vulnerable que también lucha contra el coronavirus.
- 45, El Espectador, 25 marzo 2020: Hospitales públicos: el gran desafío de enfrentar el COVID-19.
- 46, El Espectador, 29 marzo 2020: Sin cuarentena que valga: el COVID-19 en cárceles desbordaría el sistema de salud.
- 47 El Espectador, 30 marzo 2020: La guerra en Colombia no se detiene, a pesar del coronavirus.
- 48, El Espectador, 31 marzo 2020: Covid-19, desigualdad y racismo estructural en Colombia.
- 49, El Espectador, 1 abril 2020: En La Guajira falta agua y la salud está intervenida, pero ya llegó el COVID-19.
- 50, El Espectador, 4 abril 2020: COVID-19: en vilo la atención de salud del litoral Pacífico.
- 51, El Espectador, 7 abril 2020: Más de 2.000 migrantes retornaron en 48 horas desde Colombia a Venezuela por pandemia.
- 52, El Espectador, 13 abril 2020: Gobierno obliga a trabajadores de salud a estar disponibles para la emergencia de Covid-19.
- 53, El Espectador, 15 abril 2020: Cárceles en Colombia, una “olla a presión” en tiempos de COVID-19 (análisis).
- 54, El Espectador, 17 abril 2020: La paz en tiempos del coronavirus.
- 55, El Espectador, 21 abril 2020: Enseñanzas del COVID-19 en política social, informalidad y vulnerabilidad económica.
- 56, El Espectador, 21 abril 2020 COVID-19: Las lecciones de la última epidemia en el pueblo Wayuu.
- 57, El Espectador, 23 abril 2020: ONIC confirma el primer fallecimiento de un indígena por COVID-19 en Colombia.
- 58, El Espectador, 11 mayo 2020: Una crisis dentro de otra: los migrantes venezolanos en la pandemia.
- 59, El Espectador, 19 mayo 2020: Linson Palacios, una víctima desalojada en medio de la pandemia.
- 60, El Espectador, 21 mayo 2020: Fiscalía imputará cargos a 10 alcaldes por supuestas.



Resonancias pedagógicas del sin-sentido en clave de la escuela y la formación como experiencia

Pedagogical resonances of nonsense in the key of school and training as experience

 **Claudia Janneth Jaramillo Sánchez¹**

Recepción: Abril 5 de 2020

Aprobación: Junio 2 de 2020

Publicación: Junio 30 de 2020

Cómo citar este artículo:

Jaramillo S, Claudia (2020). “Resonancias pedagógicas del sin-sentido en clave de la escuela y la formación como experiencia”.

Miradas, Vol. 15, N^o 1. pp. 166 - 179

<https://doi.org/10.22517/25393812.24475>

Resumen

Este escrito pretende reflexionar en torno a la escuela al abordar algunos aspectos históricos relacionados con su emergencia, objetivos y prácticas, a propósito de la escuela moderna y la escuela contemporánea. Estas lecturas permiten problematizar la formación en el presente que nos convoca, al poner en consideración el aprendizaje continuo como una noción que modifica los modos de enseñar, aprender, y, en definitiva, de ser sujetos. De ahí que, se propone pensar de otro modo la escuela y las relaciones que allí tienen lugar consigo mismo, con los otros y con

el mundo, pues sugerir la formación como experiencia implica dar apertura a la inquietud sobre lo que venimos siendo y cómo lo venimos siendo, pero también, a las condiciones que hacen posible un devenir ético, estético y político sobre nuestras vidas, entre ellas la enseñanza, la pedagogía, el maestro, y otras, que desde luego, son partícipes de los sentidos envueltos en las lógicas contemporáneas, sin que esto impida desatar los sin-sentidos que emergen al poner en relación los saberes, los sujetos y sus prácticas de libertad.

¹ Magister en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Profesora de la Secretaría de Educación del Distrito. cjaramillos@educacionbogota.edu.co

Palabras clave: escuela, formación, experiencia, pedagogía, enseñanza, maestro.

se piensa y de percibir distinto de cómo se es indispensable para seguir contemplando y reflexionando.”

Abstract

Michel Foucault, 1986

This paper aims to reflect on the school by addressing some historical aspects related to its emergence, objectives, and practices, regarding the modern school and the contemporary school. These readings make it possible to problematize the training in the present that convenes us, by considering continuous learning as a notion that modifies the ways of teaching, learning, and, ultimately, of being individuals. Hence, it is proposed to think differently about the school and the relationships that take place there, with myself, the others and with the world, because suggesting training as experience implies opening up the concern about what we have been and how we have been, but also, to the conditions that make possible an ethical, aesthetic and political becoming about our lives, among them teaching, pedagogy, teacher, and others, which, of course, are participants of the senses involved in contemporary logics, without this preventing unleashing the non-senses that emerge by bringing knowledge, individuals and their practices of freedom into relation.

Keywords: school, training, experience, pedagogy, teaching, teacher.

Una mirada a la escuela

“Hay momentos en la vida en los que la cuestión de saber si se puede pensar distinto de cómo

¿Por qué fijar la mirada en la escuela? Es una pregunta con diversas respuestas, sin embargo, en este texto no se pretenden enumerar razones sobre su importancia ni volver al mismo retorno, lo que si es cierto es que continúa siendo materia de discusión: aspectos negativos, aspectos positivos o posibles mejoras han constituido un escenario histórico que según Foucault (2002), se ha encargado de formar sujetos dóciles y útiles, toda vez que se fundamenta en un conjunto de acciones como vigilar, encerrar, controlar, calificar, clasificar, examinar y someter los cuerpos bajo la práctica disciplinaria. Al respecto Dussel y Carusso (1999) señalan que:

Ser observado, sentarse en determinado lugar y permanecer quieto, las instrucciones para sentarse “correctamente” [...] son técnicas aplicadas al cuerpo [...] que, con el correr del tiempo, se internalizan, se vuelven “naturales” y “correctas” para nuestro sentido común. Estas técnicas, a su vez, producen saberes que influyen en la manera en que percibimos la realidad social y humana: la economía, la lingüística, la historia, la biología, la medicina. (pp.78-79)

Muchas de estas acciones y prácticas quizá hoy continúan vigentes, otras, se han abolido, y muchas más, han tenido su emergencia; de ahí que, las prácticas, los discursos, los saberes

y por supuesto, los sujetos partícipes de la escuela no han sido siempre los mismos, sobre todo esto recae una historia con entradas, salidas y disrupciones que no es lineal ni precisa, que en medio de su discontinuidad evidencia movimientos y dispersiones. En palabras de Martínez:

La forma escuela como dispositivo civilizatorio ha cumplido históricamente con una doble condición en lo que a ser un lugar para el común se refiere, primero, encierra, incorpora, acoge en su interior al común de la sociedad y paso seguido produce el efecto de hacer común todo con lo que interactúa: la lengua, los hábitos, los preceptos, la higiene, la disposición de los cuerpos, su finalidad pública, etc. (2008, p.2)

No se pretende hacer una reivindicación de la escuela ni legitimar prácticas que conlleven a su salvación, mucho menos, hacer señalamientos o establecer juicios de valor, de lo que se trata es de hacer visible que la escuela es una institución con fisuras, huellas y heridas que, aun así, continúa existiendo, es susceptible de reinventarse una y otra vez. Por lo tanto, este escrito aborda una serie de discusiones y elaboraciones en torno a la escuela con base en fuentes de carácter educativo y pedagógico, que se han tomado como referente para problematizar la relación escuela-formación como vector de fuerza estrechamente relacionado con la enseñanza, la disciplina, la pedagogía,

el maestro y la experiencia, las cuales entran en tensión con otras como el creciente interés en el aprendizaje, la competitividad, la formación permanente y las tecnologías escolares, de manera que se intentan poner en diálogo al pensar la escuela de otro modo.

El texto se compone de tres apartados, en el primero, se pretende poner de manifiesto el haz de relaciones que se tejen entre la escuela moderna y la escuela contemporánea, haciendo hincapié en la pregunta por sus modos de constitución y funcionamiento, a propósito de las prácticas que dan paso a su emergencia y legitimación; el segundo, refiere a la relación escuela-formación como resonancia pedagógica del sin-sentido que pone el acento en la experiencia como condición que posibilita cultivar la formación como práctica de cuidado y libertad; y por último, se profundizan algunas líneas de resonancia que más allá de concluir, dejan por sentado la invitación de los caminos que como maestros podemos tomar al gravitar en un mar de posibilidades.

Los apartados en mención se configuran en una apuesta en clave de la formación como experiencia, relación susceptible de problematizar en un mundo contemporáneo en el que

Cada vez somos menos dueños de nuestra experiencia de estar y ser en el mundo y en lo humano [...] la idea de tiempo y velocidad, que tenemos hoy no permite detenerse

a pensar el sí mismo; más que tener experiencia, nos interesa el consumo de aconteceres [...] aunque la vida de hoy, esté llena de acontecimientos el afán y la inmediatez la convierten en un oleaje imposible de convertirlos en experiencia de vida. (Sepúlveda, 2009, p.15)

Pero también, dado que pensar de otro modo la escuela es una cuestión que congrega y convoca a hacer de nuestra práctica pedagógica un devenir ético, político y estético que en el presente sitúa la mirada hacia el pasado como posibilidad de atender tanto las discontinuidades, rupturas y modificaciones de la historia, como a las huellas y heridas que se portan actualmente. Así, la contemporaneidad nos permite crear compresiones en torno a la conexión escuela-formación no como fenómeno novedoso, sino como punto de concomitancia que se concatena con la experiencia y se reactualiza, a propósito de las relaciones que aúnan la emancipación de los sujetos.

Es de aclarar que la mirada que se pretende hacer a la escuela no alude exclusivamente a un espacio físico, si bien los muros y las paredes hacen parte de ella, la pregunta por la formación remite a una concepción más amplia que pone en consideración las prácticas, los saberes, los discursos y los sujetos que allí se configuran y que incluso, bajo las premisas del aprendizaje permanente han hecho que el espacio presencial se complementa con un

espacio virtual, lo que garantiza una conexión inagotable desde cualquier lugar y a cualquier momento. En efecto, la formación ya no se supedita a la familia o a la escuela, estos nuevos escenarios que mantienen conexiones instantáneas, pero perdurables inciden en la configuración de los sujetos, de sus prácticas de subjetivación.

De la escuela moderna a la escuela contemporánea

“La escuela no es una constante histórica, es hija del azar más que de la necesidad, como acontecimiento es una forma compleja, singular y única, es decir, irrepetible.”

Alberto Martínez Boom, 2009

Dar una mirada al pasado implica ponerla en relación con el presente, haciendo claridad que, en medio de las discontinuidades del pasado, las relaciones no desaparecen, más bien, a propósito de ciertas condiciones que hacen posible el presente, dichas relaciones se reelaboran constantemente. Así, se porta la huella y la herida del pasado sin hacer alusión a una añoranza o reivindicación, pues la huella y la herida se configuran en un estado latente de crisis y confrontación, en posibilidad de delatar el pensamiento desde la problematización y la creación de alternancias con la emergencia de nuevas relaciones que ponen en juego nuestro lugar en el mundo. De la escuela moderna a la escuela contemporánea se dinamiza un conglomerado de relaciones que tienen que ver con la disciplina, el tiempo y el espacio, la vida, los sujetos, pero, además, aquello

que bordea la escuela e incluso, se conecta con ella.

Hay que advertir, que la referencia a lo contemporáneo no hace alusión a la mirada sobre un presente que resulta de la causalidad, que es consecuencia lineal del ayer. El momento histórico que nos ocupa resulta de un juego de relaciones de poder y de saber que han permitido situar las dos últimas décadas en las lógicas de la globalización y del nuevo capitalismo. (Osorio, 2011, p.27)

Un nuevo capitalismo que, siguiendo a Osorio, se instala como una forma cultural caracterizada por las dinámicas de la empresa, la superficialidad y el consumismo, y, por la fragmentación del ser humano. Entonces, situar la relación modernidad-contemporaneidad a propósito de la escuela, otorga una serie de pistas desde una lectura discontinua de esta como lugar de encierro encargada de promulgar el disciplinamiento de la mente, el cuerpo y el alma de los sujetos, que propende por una formación como unidad a partir de la instauración de otras instituciones tales como la iglesia, la familia, el Estado y la fábrica, todo ello en su conjunto, pretendía garantizar estabilidad y seguridad a lo largo de la vida de la mano de la razón, la verdad y la moralización, las cuales regían el acceso al conocimiento.

La escuela emerge ligada al saber, el Estado y el individuo como

ejes de movilidad de la modernidad, bajo ciertas condiciones de tipo político, social y cultural, pero, además, con el poder pastoral que denota fuertemente su expansión; a propósito de la escuela como objeto susceptible de inculcar prácticas de moralización que como lo plantean Dussel y Caruso (1999), incitan la conducción propia de los sujetos a través de la convicción interior. Surge entonces la preocupación por el gobierno de las almas que más adelante, se orienta hacia el gobierno de los niños y es en medio de este interés que la escuela se constituye en eje de control y regulación de la vida acentuada en el disciplinamiento del cuerpo, la mente y el alma.

Las prácticas relacionadas con este disciplinamiento, implican mantenerse en actividad constante demarcando la ocupación del tiempo libre. Siguiendo a Dussel y Caruso (1999), surge el interés de la escuela por el desarrollo del niño a partir de la preservación del mundo exterior, por dotarlo de seguridad y alejarlo de los malos hábitos, se escinde el mundo de los niños del de los adultos, pero además, se irrumpe la cotidianidad del niño y su singularidad frente a las relaciones que entabla con el mundo, pues “El aislamiento se convierte así en un dispositivo que contribuye a la constitución de la infancia [...]” (Varela, 1991, p.30). Con el concepto de infancia, circulan ciertos saberes como la psicología, la pedagogía, la medicina, entre otros, que legitiman la preservación e individualización del niño en función de la disciplina. Así, la escuela funciona como un dispositivo que protege, ampara y resguarda a la infancia en clave de la instrucción

sobre los oficios, la buena vida y las costumbres (Martínez, 2012).

Además de un lugar de encierro, la escuela moderna articula la relación tiempo-espacio para regular la infancia, así, por ejemplo, la arquitectura escolar corresponde con ciertos modos de comunicación, socialización y control que gestionan las dinámicas temporales, según Escolano (2000), la escuela institucionaliza pautas y ritmos específicos a partir de la estructuración de la relación tiempo-espacio centrada en la vida del niño como bien supremo susceptible de conservar y regular. De hecho, la modernidad tiende a emancipar la vida y todo aquello relacionado con su preservación en la medida en que el individuo cumple una función necesaria dentro de la sociedad. (Arendt, 1996). Así mismo, las condiciones que versan sobre las características institucionales de la escuela, los intereses del Estado en relación con el nacionalismo, los métodos y técnicas de transmisión del saber hacia la moralización y la regulación tanto del cuerpo como del espíritu, así como la posición social del maestro en diálogo con las obligaciones que se le estipulan, ponen de manifiesto el modelamiento de un individuo escindido de su experiencia singular, pero identificado con los procesos de experimentación universal (Varela, 1991).

Hoy por hoy, la vida continua siendo el eje de regulación de las prácticas de los sujetos, por tanto, como lo afirman Masschelein y Simons (2014), las tácticas y estrategias en clave de la domesticación de la escuela moderna se mantienen vigentes, aun

cuando sus modos de funcionamiento sean diferentes, por lo que este énfasis en la relación tiempo-espacio resuena hoy en una escuela contemporánea que desborda sus muros y fronteras, mientras abre paso al desarrollo de otros ámbitos de aprendizaje que se acoplen con los desarrollos tecnológicos y la incidencia de los medios de comunicación que como lo deja ver Escolano (2000), hacen alusión a la emergencia de tiempos policrónicos que se tejen entre lo virtual y lo real, esta reconfiguración del tiempo y el espacio trae consigo nuevas demandas para el maestro: “Enseñar a desenvolverse y navegar en este collage de espacios y tiempos será sin duda uno de los retos más importantes al que habrá de responder el oficio de maestro y la cultura de la escuela.” (p.43)

Desde esta óptica, la intervención de las Tecnologías de la Información y la Comunicación -TIC- en las prácticas escolares como mediadoras del aprendizaje “[...] empiezan a modificar las estrategias institucionales de gestión, regulación y organización de la socialización del saber y del conocimiento, y de reproducción de la fuerza de trabajo.” (Sierra, 2005, p.120). No obstante, es necesario precisar que en la escuela no solo funciona esta clase de tecnología, pues como lo expresan Masschelein y Simons (2014), se incluye también, la materialidad de la escuela por ejemplo, el tablero, los pupitres o las aulas, pero, además, los métodos de trabajo y los artefactos tales como el lápiz, el cuaderno, el libro, el computador, entre otros, todo aquello en su conjunto,

dirigido a una disciplina que no solo pretende entablar el orden, sino centrar la atención de los estudiantes en una tarea específica, justamente este propósito, permitiría socavar el lugar común que se le atribuye a la disciplina como modo de sujeción, represión y sumisión.

Surge así, la pregunta por los modos de funcionamiento de la tecnología en la escuela, pues al ser irreductible a las herramientas que la componen, se hace visible una serie de transformaciones que impactan las visiones de mundo de los sujetos, más allá de su uso o apropiación, es posible desprender cuestionamientos en torno a los modos de relación que se inducen con la tecnología como espacio para habitar el mundo al atravesar la socialización, el aislamiento, la disciplina, la enseñanza, el aprendizaje, el otro. Si los maestros continúan preocupándose por la apropiación de las herramientas en clave del aprendizaje, muy seguramente, la tensión se cierne sobre la función docente, pero si se fija la mirada en las relaciones que la tecnología suscita a partir de las prácticas escolares, se posibilitan condiciones de resonancia pedagógica hacia la apertura del ejercicio ético, político y estético de la formación como experiencia.

La escuela contemporánea se constituye en eje clave de un nuevo proyecto de desarrollo, las necesidades educativas se tornan en necesidades de mercado orientadas por la empresa la cual se encarga de reclamar las competencias que exige la formación productiva (Sierra, 2005). Es así como velar por la vinculación laboral de un

sujeto flexible focalizado en la vía del aprendizaje “[...] para que los propósitos sean medibles, se perfeccionan los instrumentos de evaluación centrados en el conocimiento disciplinar del alumno.” (Mejía, 2007, p.149). La vinculación laboral estable de la fábrica y el Estado como promotor de la escuela en la modernidad, se desplaza por la empresa y sus nuevas formas de trabajo inmaterial que albergan en su interior condiciones disímiles, que denotan actuar en el presente pensando en el futuro.

El sujeto se convierte en un empresario de sí mismo que según Foucault (2009), se cataloga como una unidad empresa que necesita sobresalir entre los demás por el conjunto de características deseables que le conforman como una idoneidad-maquina. Como lo expresan Masschelein y Simons (2014), el aprendizaje se constituye en un vector de fuerza de producción de competencias que recaen en la cualificación del capital humano a tono con la vinculación a las exigencias del mercado laboral, pues bajo la forma de conocimientos, destrezas y actitudes, pueden emplearse de manera efectiva y concreta, por lo tanto, el aprendizaje se ha diversificado de su carácter profesional, al cívico, cultural, social e incluso, personal.

Ya no se trata de la escuela como lugar de encierro, sino de la escuela que pernocta en tiempos y espacios simultáneos, que brinda apertura y flexibilización en los ritmos de aprendizaje, en las herramientas, en la formación permanente de ciudadanos competentes capaces de solventar

problemas y afrontar situaciones de incertidumbre.

Aparece claramente la idea de “formación a lo largo de la vida”, que en algunas formulaciones se llega a afirmar se tiene desde la gestación hasta la tumba. Esto va a producir una modificación no sólo de la institucionalidad de la educación, sino de la construcción de un sujeto que ha de prepararse para una ruptura de los sistemas tradicionales de educación, entrando en sistemas de formación permanente que corren por sistemas de socialización más allá de los sistemas escolares tradicionales. Se da una articulación diferenciada entre los conocimientos que vienen de la experiencia, un tipo de práctica social diferente, y los acumulados en los grupos sociales. (Mejía, 2004, p.159)

En este sentido, se evidencian ciertas rupturas entre la escuela moderna y la escuela contemporánea, especialmente, en lo relacionado con la preparación para la vida, que ha pasado de la estabilidad, la durabilidad y la certeza, a la incertidumbre, la temporalidad y la flexibilización, a propósito de la configuración de mundo a la que asistimos: múltiple, complejo, veloz, caótico, incierto, escurridizo, fluido y flexible son algunos de los términos que expone Bauman (2005),

para mostrar el cambio contemporáneo que tiene lugar en la instantaneidad de lo que se consume, que ya no solo tiene que ver con objetos sino también, con el saber que tiende a mercantilizarse, a hacerse deseable, precisando que el conocimiento y la información circulan en cantidad y con fácil acceso.

Así las cosas, la escuela contemporánea esta llamada a solventar múltiples necesidades que involucran aspectos tanto locales como globales. Esta encrucijada atendida por el maestro sitúa la formación docente como uno de los puntos más urgentes en las reformas educativas a la luz de las exigencias del mercado centralizadas como lo afirma Mejía (2007), en los procedimientos técnicos que garantizan la realización de su función desde la aplicación de estándares, competencias y evaluaciones. Entonces, la atención en el aprendizaje, así como en las herramientas que contribuyan a suscitar interés implica poner en práctica experiencias significativas, es decir, de talante innovador y creativo, susceptibles de divulgar y replicar por parte de otros. La pregunta por la escuela como escenario diversificado e inclusivo al que se le delega un sinnúmero de pretensiones no tiene que ver con su cuestionada pertinencia, sino más bien, con sus modos de reinención que buscan irrumpir, romper, afectar o confrontar realidades, lo que hace más probable desplazar la mirada y deslocalizar las certezas que nos acompañan en el presente.

Pensar de otro modo: hilos del sentido y del sin-sentido entre escuela y formación como experiencia

Somos mundos posibles, experiencias múltiples, sensaciones diferentes, representaciones sin un objeto común. Somos cuerpos, placeres, pensamientos que no se depositan en cada uno de forma igual, y si es necesario ver su unidad ella no está en una forma común sino en la red de coexistencias transversales y múltiples.”

Humberto Quiceno, 2007

La apuesta en mención se inspira en la interrogación sobre la necesidad de la escuela en el momento actual dadas las tensiones, crisis y conflictos que la supeditan al servicio del mercado y los intereses socialmente relevantes, según el planteamiento de Masschelein y Simons (2014), sobre la táctica de la domesticación de la escuela a través de su politización que tiene que ver con hacerla necesaria para la solución de problemáticas sociales, culturales y/o económicas que se traducen en problemas de aprendizaje. Es así como pensar la escuela de otro modo, implica reconocer que su necesidad no debe reducirse al marco de su funcionalidad social, surge entonces la inquietud por la escuela como posibilitadora de condiciones que se aproximan a la formación como experiencia y se distancian de la formación como experimento, susceptible de replicarse y reproducirse a través de perfiles ideales en consonancia con premisas como la competitividad y la flexibilidad.

Pensar de otro modo la escuela no alude a lo diferente o distinto, pues esto puede caer en generalizaciones

que remitan a un juego de palabras, la precisión que se hace sobre otro modo no sugiere ningún tipo de posicionamiento o jerarquía del pensamiento; de acuerdo con Foucault (2003), esto tiene que ver con “[...] problematizar lo que es y hace un ser humano concreto en el mundo específico en el que le ha tocado vivir.” (p.12). Es así, como pensar de otro modo la escuela deviene en acto peligroso al detonar confrontaciones y desplazamientos de la mirada sobre lo que venimos siendo y cómo lo venimos siendo desde aristas de relación que permitan hacer una lectura en doble vía: la del sentido y también, la del sin-sentido. En palabras de Deleuze (1971), los sin-sentidos posibilitan que el sujeto se interrogue y ponga en cuestión la afirmación del sentido bajo el cual él mismo se configura en relación con el mundo.

La formación es una cuestión del sin-sentido, al desatarse del sentido atribuido a las finalidades que la prescriben como ruta efectiva del aprendizaje, como el camino para perfilar un ideal de sujeto al servicio del mercado. En palabras de Larrosa, “Formar significa, por un lado, dar forma y desarrollar un conjunto de disposiciones preexistentes. Por otro, llevar al hombre hacia la conformidad con un modelo ideal que ha sido fijado y asegurado de antemano.” (2003, p. 32). Dar formar y establecer modelos ideales constituyen un concepto de formación unívoco que se pretende cuestionar desde el sin-sentido.

Sin embargo, la apuesta que se cierne sobre la relación escuela-formación no intenta posicionar la

escuela como el espacio legítimo y selecto para formarse, pero sí, como fuerza que despliega condiciones que hacen posible su advenimiento, entre las cuales se encuentran la pedagogía, la enseñanza, los saberes escolares, la experiencia, los sujetos; en esa medida, se pone de manifiesto una formación estrechamente relacionada con el pensamiento ético, político, y estético, en tanto que estos puntos de concomitancia permiten poner en diálogo las relaciones que los sujetos establecen con el mundo: consigo mismos, con los demás y con lo otro, a propósito de la reflexión sobre el pensar, el sentir y el actuar. La formación no puede remitirse exclusivamente a la adquisición de un compendio de competencias, conocimientos, comportamientos o habilidades, pues es, ante todo, una práctica de libertad por inventar.

La apuesta por asumir la formación como experiencia implica hacer tres precisiones del sin-sentido: la primera, es que se toma distancia de nociones como experimento, experticia, vivencia o experiencia exitosa que se ponen en juego en la escuela para reforzar el aprendizaje, la competitividad y los perfiles ideales; la segunda, es que al ser la experiencia “eso que me pasa”, se padece, no se fabrica, no está dada de antemano, no emerge de la acción, la práctica o la técnica, sino de una pasión que supone “atención, escucha, apertura, disponibilidad, sensibilidad, vulnerabilidad, ex/posición.” (Larrosa, 2008, p.108); y la tercera, tiene que ver con no hacer de la experiencia algo equiparable al sujeto, pues de acuerdo con Foucault esta desgarradura al sujeto de

sí mismo y lo aproxima más bien “a su aniquilación, a su disociación.” (2003, p.12). Es así como el desgarramiento deviene en transformación, suspensión, refuerzo y disolución de los modos de ser y habitar el mundo, lo cual tendría que ver con la problematización constante de esa experiencia en tanto que, se aproxima más a la transgresión de los límites del sentido que se acoplan en el diario vivir.

Probablemente, esta posibilidad de desgarramiento se halla asociada a la propuesta de Masschelein y Simons (2014), de la escuela como apertura al mundo, al acontecimiento y al traer el mundo a la vida: “Abrir el mundo tiene que ver con el momento mágico en que algo exterior a nosotros nos hace pensar, nos invita a pensar [...]” (p.23). Ciertamente, dicha apertura se relaciona con el tiempo libre que incita la escuela desde la suspensión y la confrontación constante con el mundo que se moviliza entre la obsolescencia y la novedad. La relación escuela-formación provoca oscilación de la vida al transformar el curso del aprendizaje presumible hacia alteraciones con las que se pueden configurar distintos modos de ver y enunciar las cosas, en tanto dichas alteraciones posibilitan develar otras formas de ser sujeto, indeterminadas, deformadas y sin curso teleológico. Se trata entonces, de una experiencia en movimiento, que deviene contingente y en asombro dada su posibilidad de ser “singular, local y relativa” (Garavito, 1999), no se pretende capturar la experiencia consagrándola en una unidad, sino más bien, hacerla visible en su multiplicidad.

Una de las condiciones que hace posible la relación formación-escuela es la pedagogía, al incitar conversaciones y diálogos con diferentes formas de saber que abarcan lo disciplinar, lo experiencial y lo escolar, cuya condición es según Noguera (2009), la existencia de otro. Por consiguiente, la pedagogía más allá de un saber propio del maestro que genere reflexiones en torno a su quehacer, es una condición que posibilita la emancipación de la inquietud y el afecto, una pedagogía que se reconfigura con las prácticas actuales de los maestros, con la interrogación de sus saberes y sus modos particulares de pensar, de hacerse cargo de sí mismos, de cuidarse, no solo en el ámbito escolar sino en sus propias vidas. Se hace posible según Jiménez (2011, p.81) “Una pedagogía que se renueva más allá de postulados teóricos, en las experiencias de vida.”

Por tanto, nos apartamos de la pedagogía como representación, en términos de Peñuela (2010), es aquella que se refiere a un enunciado superfluo y limitado a mostrarle al maestro qué y cómo hacer para constituirse en sujeto modelo, diluyendo así la posibilidad de creación en su práctica. Si bien esta es una de las formas de abordar la pedagogía cuyo eco del sentido resuena en políticas educativas que estiman la funcionalidad del maestro, importa crear resonancias e hilos de despliegue hacia la pedagogía que posibilita trascender muros y fronteras, desmontando su origen o finalidad, una pedagogía por reinventarse desde la singularidad de las prácticas.

La pedagogía concatena relaciones con la enseñanza a propósito de la experiencia de ser enseñado desde el don de traer algo nuevo al escenario y a su vez, desde el encuentro con la extrañeza (Biesta, 2012). En concordancia Martínez (2003), plantea la enseñanza en relación con un sujeto que da algo a otro sin un fin determinado diferente a la incitación del pensamiento como ejercicio artístico, estético y ético. Es así que la enseñanza es un acontecimiento que atraviesa y desborda la relación pedagógica entre el maestro y el estudiante pues, al intervenir el pensamiento, al traer algo nuevo a la escena, también se alude al gesto pedagógico del maestro, aquel que como lo señala Noguera (2009), no radica en preparar al otro para asumir una verdad o conocimiento, sino en tratar de mostrar lo que él hace para que cada quien asuma sus propios ejercicios de libertad en relación con el mundo.

Remitirse a la formación como experiencia pone el acento en las prácticas de libertad, de cultivo y cuidado de sí mismos, aludiendo a una resonancia pedagógica que tiene que ver con el pensamiento como productor de esa libertad respecto con lo que se hace, justamente, abandonar las certezas que nos acompañan, desplazarnos y emplazarnos constantemente permite el despliegue de fuerzas de creación alternativas con las prácticas de libertad que configuran los maestros desde su experiencia. Como lo señala Foucault (1990), ser maestro consiste en mostrar a los sujetos que son más libres de lo que parecen, que aquello asumido como verdad y evidencia absoluta puede ser criticado e incluso destruido.

Muchas son las premisas que legitiman y deslegitiman la necesidad de la escuela, pero pocas son las apuestas de pensamiento que la intentan configurar como territorio de movilización capaz de despegar posibilidades vitales de existencia.

La relación escuela-formación como resonancia pedagógica del sin-sentido permite problematizar un sinnúmero de acontecimientos pero además, preguntarse por cómo aquello incide en el ser y quehacer de los maestros, un lugar que si bien se inscribe bajo un compendio de deberes, a propósito de las lógicas que se movilizan en el mundo contemporáneo, también permite hacer de nuestra vida un enclave de pensamiento, una elección personal, de ahí que la opción de interrogar lo que venimos siendo como maestros, tiene que ver con dar una mirada sobre cómo lo estamos asumiendo, se trata entonces, de una cuestión ética, política y estética que se cierne sobre el deseo de nuestras prácticas de libertad.

Líneas de resonancia pedagógica para no concluir

Las líneas de resonancia pedagógica que se hacen visible a partir del sin-sentido, tienen que ver con el hecho de considerar la escuela como un territorio de despliegue de apuestas de pensamiento, más próximas a las posibilidades del sujeto en relación con el cultivo y cuidado de su propia vida, aquella que tiende a administrarse y regularse desde prácticas de autogerenciamiento, que comportan pautas sobre las nuevas formas de

trabajo y producción para lo cual la formación permanente, en consonancia con la flexibilidad y la competitividad resulta ser un imprescindible en la vía de la relación estudiante-aprendizaje.

No obstante, la relación maestro-enseñanza como fuerza de novedad que atraviesa la relación pedagógica desde el afecto, puede incitar la formación como experiencia en medio de tensiones y conflictos que desborda el curso teleológico de lo presumible. Así, interrogar la necesidad de la escuela dada la amplia difusión de ámbitos de aprendizaje y estrategias de flexibilización del conocimiento, resulta pertinente para visibilizar que si bien la escuela funciona bajo las premisas del aprendizaje continuo, también es cierto que en el acontecimiento de la enseñanza emana el saber bajo la forma de la experiencia, lo popular, lo ancestral y lo singular, aunado con los modos de conducirnos a sí mismos y a los otros, lo cual pone el acento en la configuración del sujeto y sus maneras particulares de ser y habitar el mundo, sus prácticas de libertad.

¿Cómo nos estamos formando? es un interrogante sobre el deseo que incita a formarnos de unos modos y no de otros, bajo las lógicas presumibles de la calidad y el bienestar, es decir, del sentido; pero también, bajo las ópticas de lo posible, a la luz de elecciones personales que debemos tomar en el acontecer veloz de cada día, dado que, si bien el compendio de demandas en relación con la formación es extenso, la manera de responder a estas se relaciona con la configuración de apuestas que pongan en relación a los demás como

singularidades inagotables, no se trata de resistirnos al devenir establecido como el imperativo del aprendizaje permanente, pero si tal vez, de dar apertura al sin-sentido asumiendo una postura crítica frente a aquel compendio de demandas que se incrementan en la escuela, de posibilitar otros modos de formación y de aprendizaje por la vía de la agitación constante del pensamiento, de la inquietud frente a la vida tal cual la conocemos.

Finalmente, la relación del presente con el pasado desde el encuentro con la extrañeza permite pensar que los modos de funcionamiento de la escuela no han sido y probablemente, no seguirán siendo los mismos, pero las prácticas, los sujetos, las tecnologías, la disciplina, el tiempo, el espacio y en definitiva, las relaciones que allí se imbrican, nos aproximan a ciertas problematizaciones que posibilitan comprender que la escuela como acontecimiento de experiencia no ha sido única ni lineal, pues su historia pernocta en medio de discontinuidades y huellas que hoy continuamos confrontando desde la pregunta y la invención.

Referencia bibliográfica

- Arendt, H. (1996). La crisis en la educación. En: *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Ediciones Península.
- Bauman, Z. (2005). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. España: Gedisa Editorial
- Biesta, G. (2012). Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro. En: *Phenomenology & Practice*, Vol. 6, Núm. 2, pp. 35-49.
- Deleuze, G. (1971). *Lógica del sentido*. Barcelona: El Bote de Vela.
- Dussel, I. & Caruso, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.
- Escolano, B. (2000). *Tiempos y espacios escolares. Ensayos históricos*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires. Siglo Veintiuno Editores Argentina.
- Foucault, M. (2003). *Historia de la sexualidad II. El uso de los placeres*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores Argentina.
- Foucault, M. (2009). “Clase del 14 de marzo de 1979”. En: *Nacimiento de la biopolítica. Curso en el College de France (1978-1979)*. Ediciones Akal.
- Garavito, E. (1999). *Escritos Escogidos*. Medellín: Editorial Universidad Nacional de Colombia Sede Medellín.

- Jiménez, M. (2011). Disciplina y cuidado de sí mismo: una aproximación a los confines de la subjetividad y la educación. En: *Pensar con Foucault: nuevos horizontes e imaginarios en educación*. Guadalajara: Universidad Autónoma de Zacatecas; México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de cultura económica.
- Larrosa, J. (2008). Sobre la experiencia. *Revista Aloma*. Núm.19. pp.87-112.
- Martínez, A. (2003). La enseñanza como posibilidad de pensamiento. En: *Pedagogía y Epistemología*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Martínez, A. (2008). La escuela: un lugar para el común. En: *Educación: Posiciones acerca de lo común*. Del estante editorial.
- Martínez, A. (2012). *Verdades y mentiras sobre la escuela*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.
- Masschelein, J., Simons, M. (2014). *Defensa de la Escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño & Dávila.
- Mejía, M. (2004). La globalización educativa reconstruye el sujeto de la modernidad. En: *Debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central Departamento de Investigaciones.
- Mejía, M. (2007). *Educación(es) en la(s) globalización(es) I. Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Bogotá: Ediciones desde abajo.
- Noguera, C. (2009). Foucault profesor. *Educación y Pedagogía*. Vol. 21, Núm. 55, septiembre-diciembre, pp. 131-149.
- Osorio, A. (2011). Maestro contemporáneo, gestión y pedagogía, la subjetivación como posibilidad y como fuerza. Tesis para optar al título de Magíster en Educación. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Peñuela, D. (2010). El Arte de resistir desde la pedagogía y la condición humana del maestro. *Cuestiones de Filosofía*, Núm.12, pp. 1-14.
- Sepúlveda, C. (2009). Experiencia como campo de relación entre el arte y la pedagogía. *Pensamiento, Palabra y Obra*, Núm.2, pp. 12-18.
- Sierra, F. (2005). *Políticas de comunicación y educación. Crítica y desarrollo de la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- Varela, J., Álvarez, F. (1991). La Maquinaria Escolar. En: *Arqueología de la Escuela*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.



Perspectiva crítica de Derechos Humanos¹

Critical perspective of human rights

 Noemí Pérez Martínez²

Recepción: Mayo 12 de 2020

Aprobación: Junio 20 de 2020

Publicación: Junio 30 de 2020

Cómo citar este artículo:

Pérez M, Noemí (2020). "Perspectiva crítica de Derechos Humanos".

Miradas, Vol. 15, N^o 1. pp. 180 - 200

<https://doi.org/10.22517/25393812.24476>

Resumen

El presente artículo corresponde a una reflexión teórica en torno a la perspectiva crítica de Derechos Humanos. Presenta los planteamientos epistemológicos y políticos, así como los autores relevantes, que contribuyen a la constitución de esta perspectiva de análisis de Derechos Humanos; categoría central en el abordaje de los procesos de Educación en derechos humanos y memoria en sociedades afectadas por el conflicto armado y la democracia restringida, como ha sido el caso de Chile y Colombia.

Esta reflexión es relevante para lograr comprender que, cuando se alude a la categoría de derechos humanos, es indispensable evidenciar desde qué

esquina teórica e ideológica se aborda. En el caso particular de Colombia y de América Latina en general, la perspectiva que se acerca a la comprensión de las realidades históricas, políticas, sociales, culturales y educativas, es la perspectiva crítica, surgida desde el sur como una propuesta epistemológica para comprender lo relacionado con los derechos humanos en el sur político. Esta reflexión es producto de la revisión teórica del concepto de derechos humanos categoría central en el trabajo investigativo doctoral sobre la Educación en Derechos Humanos y memoria titulado: Trayectorias profesionales y prácticas de enseñanza de los pasados traumáticos, de 4 maestros que lideran experiencias de EDH y memoria en Chile y Colombia 2005-2015.

1 Este artículo presenta una reflexión teórica en torno a la perspectiva crítica de Derechos Humanos como categoría teórica central en el desarrollo de la tesis doctoral

2 Magister. Universidad Pedagógica Nacional. noemip2001@yahoo.com

Palabras clave: Derechos Humanos, teoría crítica, empoderamiento, emancipación, epistemología del sur.

Keywords: Human Rights, critical theory, empowerment, emancipation, southern epistemology

Abstract

This article aims to present a theoretical reflection on the critical perspective of human rights. It comprises the epistemological and political approaches, as well as the relevant authors, who contribute to the constitution of this perspective on the analysis of Human Rights; also, the central category in the approach to the processes of education in human rights and memory in societies affected by the armed conflict and restricted democracy, as has been the case in Chile and Colombia.

This reflection is relevant to understand that, when referring to the category of human rights, it is essential to show from which theoretical and ideological corner it is addressed. In the particular case of Colombia and Latin America in general, the perspective that approaches the understanding of historical, political, social, cultural and educational realities is the critical perspective, which emerged from the south as an epistemological proposal to understand the relation with human rights in the political south. This reflection is the product of the theoretical review of the concept of human rights, a central category in the doctoral research work on Human Rights Education and memory entitled: Professional trajectories and teaching practices of traumatic pasts of 4 teachers who lead experiences of HRE and memory in Chile and Colombia 2005-2015.

Introducción

Hablar de Derechos Humanos, es hablar de la historia de las luchas de hombres y mujeres del mundo para lograr que les sea respetada su dignidad; aunque pareciera que cuando se mencionan Derechos Humanos, hubiese claridad respecto de lo que se dice y lo que se espera lograr en términos de respeto por la dignidad, la libertad, la autonomía y la igualdad por ser valores que definen la humanidad; no es así. Tras esa denominación existe una amplia gama de ideas, posturas, visiones del mundo e intereses tanto individuales como colectivos, sociales, políticos y culturales, que requieren ser identificadas y comprendidas, para tener claro que, bajo esta denominación no cabe ni la neutralidad y objetividad, y menos la universalidad que tanto se pregona.

Muy al contrario, esta denominación conlleva una carga cultural e ideológica que expresa intereses de todo tipo, lo cual resulta controversial a la hora de acercarse a su estudio y comprensión; por ello, es relevante incursionar en los aspectos epistemológicos, éticos y políticos que hay tras cada una de las tendencias y perspectivas de Derechos Humanos y de esta manera tener claridad respecto a la orilla desde la cual se habla cuando se hace mención al asunto. Porque si bien es cierto que todos los pueblos y sujetos del orbe aspiran a que sus derechos sean respetados, hay bastante

distanciamiento respecto a qué y cuáles son los derechos que cobijan en cada contexto social, político, cultural e histórico.

Los derechos humanos han sido estudiados desde cuatro perspectivas fundamentalmente la liberal burguesa, la socialista, la democrática y la crítica, cada una de ellas cuenta con defensores y detractores. En el presente artículo el interés se centra en la presentación y análisis de los fundamentos epistemológicos y políticos de la denominada teoría crítica, la cual cuenta con el mayor número de seguidores en el contexto latinoamericano, por responder a las realidades históricas, sociales, culturales y políticas, constituyéndose en soporte para impulsar la transformación de las realidades de opresión y dominación sufridas por la población durante varias décadas.

Desde los países del sur y los sectores marginados y explotados por el capitalismo como forma dominante y representativa de la modernidad, surge una perspectiva crítica de Derechos Humanos que pretende realizar un análisis de estos como una construcción histórica de la modernidad occidental, que deja de lado una gran parte del mundo y de sujetos que siempre han sido sometidos a los intereses de una sociedad, la occidental moderna y a una clase en particular que es la burguesía. Lo anteriormente mencionado compromete y pone en entredicho la universalidad de los derechos, tan pregonada desde la perspectiva liberal.

En ese orden de ideas, el interés

de esta perspectiva está direccionado hacia la toma de conciencia histórica que conlleve a una transformación social. Desde este punto de vista, se considera que los derechos humanos no son críticos per se; en palabras de Gándara, M. (2019)

Los derechos humanos pueden servir a una praxis de liberación, o bien para legitimar y reforzar procesos de opresión. El discurso de los derechos es un ámbito de disputa, de lucha de poder, y podrá resultar funcional o no a los procesos de lucha que llevan adelante los distintos sujetos sociales. La referencia a derechos humanos sirve de hecho como factor de legitimación del capitalismo y de prácticas neocoloniales tanto en el ámbito nacional como internacional, pero también como factor de animación de luchas orientadas a transformar el actual sistema de relaciones socioeconómicas, así como instrumento de protección de los grupos sociales críticos que protagonizan dichas luchas frente a quienes detentan el poder (p.15).

Con base en lo anterior, se entiende que la perspectiva crítica, se constituye en otra mirada epistemológica y ontológica hacia el asunto de los derechos humanos.

Desde lo epistemológico se parte del pensamiento crítico de la escuela de Frankfurt, pero presenta sus variaciones, en la medida en que busca responder a las inquietudes y necesidades de las sociedades del sur con dinámicas sociales, políticas y culturales distintas a las del norte político.

Apuntes para la consolidación de una teoría crítica de Derechos Humanos

Los derechos son, el resultado de luchas sociales “que tienden a la construcción de espacios sociales, económicos, políticos y jurídicos que permiten el empoderamiento de todos y todas para poder luchar plural y diferenciadamente por una vida digna de ser vivida” (Herrera Flores, 2005, p. 247). No obstante, el resultado de las confrontaciones que logran incursionar en las sociedades en calidad de derechos, dependen de los intereses de los sujetos que libraron esas batallas y lograron ciertas reivindicaciones, por ello, no pueden considerarse como universales.

Es así como una teoría crítica de Derechos humanos, ha de asumir una tarea propositiva capaz de “visibilizar, provocar, convocar y articular otros modos de ser, de significar y de transformar la realidad, poniendo a dialogar las múltiples formas socioculturales desde las cuales se intenta hacer posible un mundo más justo y digno para todos y todas”. (Gándara, M. 2019, p.92).

Es por esto que la teoría crítica encierra un sentido emancipador y transformador de las realidades de opresión e injusticia y apunta a la

superación de las asimetrías existentes en las sociedades. Esa transformación de la hegemonía cultural exige intervenir en el sistema de creencias, en el lenguaje, en el conocimiento. Es así como se viene desarrollando a partir de la década de 1990 con la caída del socialismo un esfuerzo intelectual por consolidar una teoría crítica de derechos humanos que se constituye en herramienta de análisis y lucha por la justicia entre los menos favorecidos en un contexto mundial marcado por la desigualdad y la vulneración de derechos a una gran parte de la población desposeída y empobrecida.

Según (Santos, 2008, p. 18).

La premisa que caracteriza a la teoría crítica frente a los desarrollos de la teoría tradicional, es su propósito de transformación social, yendo más allá de descripción y teorización de los problemas sociales. El análisis crítico de lo que existe reposa sobre el presupuesto de que los hechos de la realidad no agotan las posibilidades de la existencia, y que, por lo tanto, también hay alternativas capaces de superar aquello que resulta criticable en lo que existe. El malestar, la indignación y el inconformismo frente a lo que existe sirven de fuente de inspiración para teorizar sobre el modo de superar tal estado de cosas.

Es claro entonces que, la perspectiva crítica, se constituye en una apuesta epistemológica y ontológica que pretende ofrecer otra mirada en torno al asunto de Derechos Humanos. Desde lo epistemológico se parte del pensamiento crítico de la escuela de Frankfurt, pero presenta sus variaciones, en la medida en que busca responder a las inquietudes y necesidades de las sociedades del sur con dinámicas sociales, políticas y culturales distintas a las del norte político.

Dado que, hablar desde el sur diverso y plural es bastante complejo, se intentará mostrar cuáles son los aportes conceptuales a la consolidación de una teoría crítica de Derechos humanos, de algunos académicos que se han ocupado de analizar la situación de América Latina como parte de lo que denominan el sur político, entre ellos: Carlos Wolkmer (2003), Antonio Senet de Frutos (2007), José Joaquín Flórez (2005,2008), Gallardo (2006), David Sánchez (2018) y Boaventura de Sousa Santos (19989, 2008, 2009, 2013, 2014). Twniwnso en cuenta la magnitud de los aportes y la limitación de la extensión del artículo, se abordarán las líneas más gruesas del pensamiento de cada autor mencionado.

El pensamiento crítico proviene de la escuela de Frankfurt y el propósito es la transformación social y la emancipación humana, mediante el impulso hacia la toma de conciencia histórica que conlleve a la lucha por la consolidación de sociedades que superen las asimetrías y conduzca a la emancipación humana. Para Franz Hinkelammert (2007) emancipación

es hominización, y humanización es la base del pensamiento crítico, cuyo propósito es contribuir a los procesos de cambio social, poniendo al descubierto conexiones y causas ocultas que perpetúan las relaciones de dominación, y de esta manera al ponerse al descubierto los causales de las desigualdades e injusticias se emprenden acciones encaminadas a una transformación. De tal manera que, el pensamiento crítico encierra un ideal emancipatori

En palabras de Carlos Wolkmer (2003)

Se puede concebir la teoría crítica como el instrumental pedagógico operante (teórico-práctico) que permite a los sujetos inertes y mitificados una toma de conciencia histórica, desencadenando procesos que conducen a la formación de agentes sociales poseedores de una concepción del mundo racionalizada, anti dogmática, participativa y transformadora. Se trata de una propuesta que no parte de abstracciones, de un a priori determinado, de la elaboración mental pura y simple, sino de la experiencia histórica concreta, de la práctica cotidiana insurgente, de los conflictos y de las interacciones sociales, y de las necesidades humanas esenciales.(p.22)

Entonces, según lo planteado por Carlos Wolkmer para esta teoría es fundamental el proceso socio histórico que vincule teoría y praxis, en el caso expreso de los Derechos Humanos, se hace pertinente entonces, plantear una teoría que conlleve a la realización de los derechos mediante prácticas de liberación y emancipación que sirva de soporte a la construcción de un orden social justo y libre.

En lo que respecta a la teoría crítica de los derechos humanos, se establece que ésta indiscutiblemente, se ubica del lado de los excluidos, de aquellos que no gozan del ejercicio pleno de los derechos, para lo cual se hace necesario tener presente que los derechos humanos abordados desde la perspectiva liberal burguesa que pregona tanto el objetivismo como el universalismo, no ha hecho ni hará posible la materialización de beneficios que permitan superar la desigualdad, la pobreza y la exclusión de un gran porcentaje de la población mundial. Por ello, es importante considerar que, para ubicarse en una perspectiva crítica, se requieren al menos 4 elementos como lo plantea Juan Antonio Senet de Frutos (2007, p. 36 y ss.). Estos son:

Un carácter historizado, ubicar a los Derechos Humanos en un contexto histórico permite delimitar un criterio de conocimiento “un criterio de verdad”, en relación con los sujetos sociales hacia los cuales van destinados, supuestamente, a proteger. **El carácter procesual dialéctico**, como lo evidencia la historia, el reclamo de los derechos se constituye en una lucha permanente contra aquello o aquellos

que hacen inviable la vida humana, aquellos que no permiten una vida digna de los sujetos, quienes se rebelan contra todo lo que los quiera tratar como objetos; a toda costa se busca superar las condiciones de debilidad, de opresión, esclavitud y sumisión, se trata pues de un proceso negativo, crítico y dialéctico, “que no busca quedarse en la negación, sino que avanza hacia una afirmación nunca definitiva, porque mantiene en sí misma, más que como un dinamismo lógico, como dinamismo real total, el principio de superación” Senet de Frutos(2007, p. 39).

Carácter ético universalizador, cuando se habla de lo universal en la teoría crítica, hace referencia a que en la sociedad haya un lugar para todos con sus particularidades y diferencias, donde no se dé lugar a las exclusiones ni a las marginaciones; los derechos deben ser universales, esto es, ser reconocidos y realizables a todas las personas y pueblos, sin menoscabar la posibilidad de una vida digna para los otros, lo cual implica que no necesariamente son los mismos derechos y en el mismo orden, de allí la importancia de su carácter historizado.

Universalidad fáctica, asumiendo que la humanidad en general requiere de unas condiciones específicas para existir desde lo ético, político, económico y socio cultural y conociendo las realidades dentro de este mundo globalizado en donde se puede diferenciar claramente entre opresores y oprimidos, ricos y pobres, se requiere plantear los Derechos Humanos como una exigencia global, no relegados al albedrío de cada Estado

en particular, pues urge la consolidación del bien común como fundamento de conservación de la vida humana.

En este sentido, retomar la lucha por los derechos hoy como una lucha global, implica enfrentarse a las lógicas destructivas que se dan desde el sistema globalizado que amenazan al conjunto de la humanidad. Sólo superando el esquema de los intereses privativos y excluyentes, es posible afirmar la vida humana.

Joaquín Herrera Flores (2005), considera tener en cuenta 6 decisiones para la construcción de una teoría crítica, estas son;

Pensar de otro modo, esto implica mostrar la indignación ante lo intolerable y considerar posible un mundo donde conviven las diferencias, distinciones y disyunciones radicalmente opuestas a toda homogenización y uniformidad, en donde haya un lugar para el otro; pasar de la **negatividad dialéctica a la afirmación ontológica y axiológica**. Propone abandonar la dialéctica negativa de corte Hegeliano porque:

Esta se presenta como un método que afirma la llegada de una síntesis afirmativa a partir de la mutua negación de los términos de una relación determinada, pretende hacernos creer que el único modo de avanzar teórica y prácticamente es cambiar los términos de una relación mantenida

incólume e intocado el marco o totalidad en el que esa relación se sitúa; por ejemplo, el esclavo y el amo- según la dialéctica de raíz hegeliana-se niegan entre sí para tratar de confluir en una síntesis que como el horizonte, se aleja cada vez que nos acercamos a ella. En realidad, el término de la relación que verdaderamente niega es el esclavo, mientras que al amo le basta con afirmar sus propios valores de dominación y hegemonía, el esclavo nunca llegará a cuestionar la relación de dominación. (p. 47).

En este sentido, vale destacar que en Derechos Humanos no es suficiente la denuncia tanto de la teoría como de la práctica sobre los derechos, sino que se hace necesaria una reapropiación crítica y contextualizada de las deficiencias y establecer la manera de articularlas con prácticas de mayor y mejor contenido político, económico y social que posibilite la vivencia plena de la dignidad humana.

Pensar las luchas por la dignidad humana como una forma de problematizar la realidad. No se trata de negar la manera tradicional de abordar los derechos humanos, sino crear nuevas problemáticas que induzcan a la mayor cantidad posible de militantes por la dignidad humana a encontrarse y trabajar en forma conjunta para lograr transformar las situaciones que se están viviendo y de esta manera

buscar alternativas en el mundo, que permitan distinguir entre una reflexión teórica encaminada a liberar el pensar y otra que se empeña en seguir perpetuando acciones y situaciones que se consideran inmutables.

En un contexto como el latinoamericano y el colombiano la lucha por los derechos humanos se direcciona hacia asuntos como relacionados con el género, la etnia, la cultura y el cuidado de los recursos, pues allí es donde confluyen la mayoría de violaciones a los Derechos y con la negación o recorte de estos, se evidencia una marcado deterioro de la dignidad de los pueblos y sectores sociales. Por lo tanto, desde la perspectiva crítica la lucha por los Derechos Humanos implica una problematización de las realidades contextuales.

Pasar de la utopía a las heterotopías, cuando se piensa en una humanidad que haya logrado superar los abismos entre individuos y se alcance un mundo en el cual cada sujeto sienta que le es respetada su dignidad, entonces se piensa en un nuevo comienzo en una situación de remota realización, es decir en una utopía, desde la teoría crítica se plantea hablar mejor de las heterotopías que es la construcción de otros lugares, es el impulso de situarnos en medio de la historia considerando lo existente en continuo movimiento o devenir que se va transformando permanentemente.

La heterotopía como “otro lugar” desde el que construir lo radicalmente nuevo, no supone ponerse

más allá de la historia, del fluir de los procesos, de las mutaciones de la realidad, sino, al contrario, re apropiarnos de ese fluir y de esa posibilidad de mutación para conseguir condiciones que nos permitan “devenir otra cosa” algo nuevo en el marco de la realidad y de la época histórica en que vivimos. (p55).

De tal manera que, pensar críticamente los derechos va a exigir prestar mucha atención al contexto presente, en el siglo XXI y sus problemáticas producto del desarrollo y transformación del capitalismo y su impacto en las zonas periféricas. **La indignación frente a los intolerables debe inducir al encuentro positivo y afirmativo de voluntades críticas.** Promover el impulso social hacia la construcción de heterotopías y caminos de dignidad distintos o alternativos a los tradicionales, sin centrarse exclusivamente en las posibilidades de cumplimiento tanto en el presente como en un futuro.

Tener claro que no todo vale igual, la tan cantada universalidad de los Derechos no admite el relativismo, por la simple razón de que aceptarse sería tanto como admitir que los valores del capitalismo podrían ser insignificantes para otros sujetos y otros tipos de sociedades con valores totalmente diferentes. Para superar esta dificultad, Joaquín Herrera Flores (2005) propone el uso de dos conceptos “realismo relativista” y el de “relativismo relacional”, para explicar

que no hay modo absoluto de juzgar entre dos teorías en contradicción, entre sistemas conceptuales o tradiciones. En sus palabras:

Somos pues realistas en tanto que admitimos la exterioridad del contexto en el que nos movemos, y al mismo tiempo, relativistas en cuanto que reconocemos la multiplicidad de contextos que conviven en nuestro mundo. Con tal “relativismo relativista”, lo que estaríamos garantizando es la aceptación positiva de la pluralidad de interpretaciones, explicaciones e intervenciones que se dan en los múltiples y diferenciados entornos de relaciones que conforman las realidades- los mundos- en los que los individuos y los grupos viven y para los que actúan (p.65)

El relativismo relacional, se refiere a las diferentes y plurales formas culturales de acercarse al mundo con el objetivo de explicarlo, interpretarlo y, en su caso, transformarlo acorde con la cosmovisión y cultura propia sin tener que asumir la forma occidental de reacción frente a su propio entorno de relaciones. Cada una de dichas formas plurales de reacción cultural son legítimas y verdaderas como las impuestas por la modernidad. Lo cual no tiene por qué inducir a pensar que todo vale igual, es decir que nada vale algo, y que lo único que hay que

hacer es cruzarse de brazos ante los inevitables conflictos y los bienvenidos diálogos que pueblan los universos culturales.

Así que, apostar por el “relativismo relacional”, es decir por el reconocimiento de la pluralidad y de la multiplicidad de propuestas culturales, es la mejor forma de abordar los derechos humanos, por cuanto se reconocen formas culturales distintas o alternativas a las occidentales las cuales encierran su propio régimen de verdad, según sea el contexto en el cual se desenvuelven.

Por su parte, Alain Arias Marín (2015) considera que una teoría crítica de DD. HH implica relacionar teoría y práctica, como soporte presenta 7 tesis:

- 1. Inadecuación entre teoría y práctica.** A su modo de ver no existe correspondencia entre el desarrollo discursivo y el normativo de los derechos humanos y su creciente vulneración, irrespeto y manipulación. Se denota un uso banal y un abuso vulgarizador del lenguaje, así como una inadecuada composición conceptual (p. 7.)
- 2. De la globalización y su matriz teórica básica.** La globalización muestra una fuerte tendencia hacia la homogeneización, posibilitada por pautas económicas y culturales extendidas por el mundo, no obstante, por el otro lado, el reforzamiento de una heterogeneidad cultural a partir de la reivindicación de identidades étnicas, religiosas, culturales

y hasta de modos de vida de diverso tipo, que determina que unas y otras cohabiten en el seno de una tensa paradoja. Esta bipolaridad genera un campo de fuerzas complejas y tensas, pues a medida que las relaciones sociales se amplían, se produce también una intensificación de las diferencias, lo que indica que los procesos de globalización se dan por sentados. (p. 10,11).

3. Imperativo multicultural.

La heterogeneidad del mundo contemporáneo impulsa a un diálogo entre las diversas culturas tanto periféricas como las sociedades democráticas de occidente, lo cual implica una permanente tensión entre el universalismo y la homogeneidad asociados a la figura del Estado y la evidente diversidad que cada vez se hace más visible en los distintos escenarios de la sociedad.

4. Imperativo multidisciplinario.

El movimiento y discurso de los derechos humanos son un asunto de amplio interés en la sociedad contemporánea y abarca múltiples campos tanto desde la teoría como desde la práctica y la vivencia, lo que conlleva en forma necesaria al involucramiento e interrelación de los diversos campos del saber, para lograr hacer frente a los problemas conceptuales y a los desafíos teóricos y metodológicos que conllevan al análisis, la investigación y la vivencia de los derechos humanos.

5. Imperativo de género. Las incursiones de los movimientos feministas modifican y tensionan también la pretendida objetividad y universalidad de los derechos humanos.

En palabras de Arias (2015, p. 26):

El arraigo de las teorías feministas en los modos culturales y de pensamiento contemporáneos, su distancia crítica respecto al proyecto y discurso de los derechos humanos, ha mostrado deconstructivamente las inconsistencias de su matriz universalista; así mismo, ha cuestionado el prejuicio radical de la izquierda, especialmente la de corte marxista, que no permitía incorporar y reconocer en sus organizaciones y en su discurso la especificidad problemática de género, de su origen y carácter propiamente cultural y que – con ello – negaba e invisibilizaba la marginación, el menosprecio y la subordinación de las mujeres en el universo cultural de izquierda.

6. Del sufrimiento y la noción de víctima. Otro aspecto que tiene en cuenta el discurso crítico de los derechos humanos, como parte de su sentido de resistencia

frente a las injusticias, es su militancia al lado de las víctimas y el desentrañamiento de lo que provoca el sufrimiento, la violencia y la vulneración de derechos, aspecto que concierne a la nueva agenda de Derechos Humanos, que en la teoría contemporánea la relación entre violencia y dignidad vulnerada está mediada por la noción de víctima y registrada mediante las narrativas del sufrimiento.

En las sociedades latinoamericanas en donde se ha atravesado por largos periodos de violencia política, es de gran relevancia involucrar las narrativas del sufrimiento como elemento esencial para una teoría crítica de los derechos humanos. Es por esto, que Derechos Humanos y memoria establecen lazos estrechos en las sociedades latinoamericanas que han vivido largas dictaduras con fuertes vulneraciones de derechos, allí el esclarecimiento de la verdad, la realización de la justicia y la garantía de la no repetición se convierten en banderas fundamentales de los Derechos Humanos.

- 7. La lucha por el reconocimiento de los Derechos Humanos.** Es importante establecer claras distinciones entre el mal uso que se da a los Derechos Humanos, mediante lo político para el favorecimiento de unos intereses específicos

encaminados a mantener el statu quo y el sustrato político inmanente de los Derechos Humanos enfocado hacia la consolidación de prácticas de resistencia que conlleven al reconocimiento de lo que funciona mal en la sociedad y atenta contra la dignidad humana, para levantarse y exigir ese reconocimiento de la justicia, la equidad, la no exclusión y la libertad, como exigencias del otro en cuanto sujeto social y político.

Se puede establecer entonces, que el problema no se encuentra en el sustrato de los derechos humanos, sino la forma y los intereses que subyacen en una sociedad, que promueve una universalización que favorece solo a unos pocos y que convierte en víctimas a aquellos que no se ubican dentro de los cánones de la sociedad occidental patriarcal, blanca y católica. Por esto, la teoría crítica se enfoca hacia el reconocimiento de la víctima como un sujeto político que se emancipa y recupera la dignidad perdida.

Joaquín Herrera Flores filósofo y jurista, es otro de los intelectuales que ha realizado importantes aportes a la consolidación de una teoría crítica de los derechos humanos, lo que ha denominado como “Reinventar los Derechos Humanos”, en donde estos han de entenderse como procesos económicos, políticos, sociales y culturales que logren materializarse en acciones que encarnan un nuevo orden con subjetividades revolucionarias que procuren la emancipación y transformación del orden global injusto.

En su obra “Derechos Humanos como productos culturales. Crítica del humanismo abstracto (2005) presenta las ideas centrales de su postura frente a los Derechos humanos, que se constituyen en contribuciones valiosas para la teoría crítica de Derechos humanos.

Los Derechos Humanos han sido categorías que, han cumplido un papel legitimador de ese nuevo sistema de relaciones en algunos momentos, y en otros han jugado el papel de movilización popular contra la hegemonía de las relaciones que el capital ha venido imponiendo durante cinco siglos de existencia... estamos frente a un producto cultural al que se puede reaccionar política, social, jurídica y económicamente, no frente a un fenómeno natural y/o metafísico trascendente a la propia praxis humana (p.20).

Joaquín Herrera Florez (2005) sugiere que el concepto de relativismo relacional y es con base en este, que soporta sus planteamientos sobre la pluralidad, la diversidad cultural y el reconocimiento de los otros distintos al blanco europeo capitalista, católico; en este relativismo relacional, reconoce la dignidad, o mejor el vivir en dignidad como base de la lucha de los sujetos y sociedades relegadas por la sociedad capitalista burguesa.

En su crítica a la manera como se han abordado los Derechos Humanos como productos naturales de la humanidad, presenta 6 paradojas de lo propuesto por esta visión centrada en la modernidad occidental, las cuales requieren ser visibilizadas y de esta manera dar el paso hacia la transformación social.

Paradoja del lugar común. La manera como se suele abordar los Derechos Humanos supone una universalidad que plantea como lugar común el individualismo base de todo derecho, negando la existencia de culturas cuya base organizativa es el colectivismo y la diversidad que es subvalorada y tildada de irracional y hasta totalitaria.

Paradoja de la condición humana. Las existencias de las generaciones de derechos se descansan sobre la base de que su avance se encamina hacia el logro del bien general, cuando en realidad responden a unas condiciones e intereses específicos de la sociedad occidental. La metáfora de las generaciones de derechos no es neutral, esconde claros intereses económicos y políticos.

Paradoja del doble rasero. Al ser los Derechos Humanos una conquista de la burguesía para la burguesía, deja de lado todo lo que no hace parte de este grupo como son las mujeres, los niños, los negros, los pobres y desposeídos, así como todos aquellos que son diferentes ideológica y culturalmente; a todos los diferentes no los cubre el rasero de la libertad, la igualdad y la fraternidad conquistadas mediante la revolución francesa de 1789.

Paradoja de los derechos y el mercado. Todo aquello que esté fuera de las dinámicas del mercado capitalista no lo cubren sus bondades, el mercado es democracia, libertad e igualdad y las sociedades que no están insertas en esas dinámicas, no tienen derechos, no existen para el sistema.

Paradoja de los derechos y los bienes. Las desigualdades en la distribución y la imposibilidad de acceder a estos, también limita el ejercicio de los derechos, dejando a una gran mayoría de personas sin propiedad, medicinas, la educación, recreación, etc.

Paradoja ¿Derechos Humanos productos culturales o productos ideológicos? Al universalizar unos ciertos y determinados derechos, se está poniendo de presente la constitución de procesos ideológicos que encasillan y homogenizan ciertos valores e intereses, en detrimento de acciones sociales, políticas y culturales alternativas.

En lo que respecta a lo epistemológico considera que la complejidad de lo cultural y comunicativo se manifiesta en lo lingüístico y no al revés como se suele considerar, ya que son las diversas y ricas manifestaciones culturales y la forma en que se expresan tanto hacia los miembros de su propia comunidad, como a los foráneos, lo que conlleva a la complejidad lingüística que busca comunicar la diversidad de lo cultural.

Desde lo contextual, los Derechos Humanos entendidos como productos culturales, no son per se emancipadores, sino que pueden tener un enfoque tanto emancipador como regulador.

Serán reguladores cuando predomine el concepto de cierre sobre el de apertura, conformando procesos ideológicos coloniales y totalitarios o de democracia restringida; serán de carácter emancipatorio, abiertos al mundo y a las posibilidades de transformación y cambio cuando funcionen desde el concepto de apertura. (p. 123).

En ese sentido, al comprender que los Derechos Humanos son productos culturales, se tiene en cuenta que el contexto es de gran relevancia para entenderlos y desmitificarlos, pues no se cae en generalizaciones ni en un intento por objetivar, sino que se reconoce que pueden en un momento dado cumplir una función de regulación o de emancipación según sean las condiciones específicas.

En el ejercicio de la lucha por los Derechos Humanos, considera cuatro malestares. El malestar de la dualidad que consiste en que se presenta una doble actitud frente al Estado; el malestar de la emancipación, que consiste en que la esfera de lo privado se lanza a lo público estableciendo una relación amplia con la economía y la política, esto como resultado de procesos emancipatorios, en donde se visibilizan aspectos como la raza, el género y la religión, pasando a ocupar lugares importantes en las sociedades mestizas.

El malestar del Desarrollo, este está relacionado con la contraposición entre igualdad y la desigualdad, en lo que tiene que ver en la distribución de los recursos, cada vez se hace más notorio que el mal denominado progreso (sería mejor referirse al avance en la técnica y podría decirse también que en la ciencia), ha conllevado a que estos adelantos, se concentren en ciertos sectores sociales y lugares geográficos, en detrimento de la gran mayoría explotada y empobrecida. El individualismo abstracto, hace referencia a la lucha por la igualdad en la socialización de los recursos en relación con la igualdad que se promueve en el discurso de la moral y la razón, en sentido abstracto sin ningún tipo de contexto.

La propuesta de independencia del contexto supone un sujeto inmóvil o pasivo frente a los diferentes y cambiantes embates que proceden del contexto social irracional en que necesariamente dichos individuos “racionales” se debaten. (...) la paradoja está servida: individuos que se definen como no situados, dependiendo de la situación en que viven. Rechazo de la política – como construcción de condiciones económicas, sociales y culturales- y dependencia de ella como garantía del espacio moral individual. (Herrera Flores, J. 2005, p. 198). Este malestar se ubica en el plano de lo político.

Sin duda los aportes del investigador Joaquín Herrera Flores son de gran importancia para la teoría crítica de los Derechos Humanos, pues desarrolló conceptos y categorías que abordadas desde su postura de los Derechos Humanos como productos culturales realizó un análisis riguroso de la teoría tradicional centrada en el desarrollo de la sociedad moderna burguesa cuyo eje es el capitalismo y propuso formas de abordar desde la teoría y la práctica una perspectiva crítica contextualizada en términos geográficos y temporales, en una época de globalización.

Por su parte, el profesor e investigador David Sánchez Rubio, quien ha dedicado gran parte de su trayectoria a la investigación en Derechos Humanos aporta a la teoría crítica de estos, la categoría de Derechos Humanos instituyentes, lo cual implica una permanente renovación y el acercamiento entre teoría y praxis. Considera que la dimensión institucional centrada y limitada a lo teórico normativo, burocrático e institucionalizado le resta capacidad para dotar de carácter a:

nuestras propias producciones culturales, políticas, étnicas, sexuales-libidinales, económicas y jurídicas con autonomía, responsabilidad y autoestima en todos aquellos espacios y lugares sociales en los que se forjan las mismas relaciones humanas, como son el mundo del trabajo, de la producción

y el mercado, las esferas domésticas, comunitaria y de la ciudadanía. Sánchez Rubio, (2018, p. 26).

Como queda bastante claro en las palabras citadas anteriormente, esa naturalización de las diferencias entre teoría y práctica, conlleva a justificar la indolencia, la pasividad y toda forma de jerarquización de personas. Eso es justamente lo que una teoría crítica centrada en la idea de unos Derechos Humanos instituyentes está llamada a desnaturalizar. Puesto que unos Derechos Humanos instituyentes van más allá de la mera institucionalización, pues, si se limitan a esto, entonces se acepta que solamente se puede hacer valer el derecho una vez sea vulnerado, es decir, se apuesta por la defensa de los derechos humanos en una óptica pos violatoria y no pre- violatoria, eso es que, no se trabaja socialmente para una realización plena de estos derechos, sino que se espera a que las acciones judiciales hagan efecto posteriormente, reiterando las vulneraciones.

El poder instituyente sería la capacidad creativa plural y diferenciada, la cualidad individual y colectiva de las personas concretas de enfrentar el mundo, reaccionando frente a sus entornos relacionales tanto para lo “bueno” como para lo “malo”. Por esta razón se vuelve necesario distinguir entre un poder instituyente emancipador, liberador y popular, que acompaña al poder constituyente

popular, y un poder constituyente oligárquico, dominador y excluyente. (Sánchez, 2018, p. 45).

De tal modo que, los Derechos Humanos logran fuerza, eficacia y reconocimiento, cuando el poder constituyente popular y democrático, se complementa con los Derechos Humanos instituidos, y se concreta en luchas emancipatorias, que permitan a todo ser humano sin ninguna discriminación ser visto y tratado como sujeto actuante e imprescindible, no como objeto manipulable, victimizado y sin ningún valor social. (cfr. Sánchez, 2018, p. 60).

En atención a lo planteado, es a la población oprimida y excluida a la que le corresponde tanto desde lo individual como de lo colectivo hacer efectivos los derechos mediante movilizaciones bien organizadas que conjuguen los dos elementos centrales teoría y práctica, pues urge el conocimiento y la sensibilidad frente al asunto, de lo contrario, es imposible defender lo que no se conoce, de ahí la relevancia de fortalecer los procesos educativos en y para los derechos humanos en todos los escenarios de la sociedad.

Finalmente, los derechos humanos y los universalismos de las luchas de resistencia hay que entenderlas como expresiones situacionales que nacen y se desarrollan desde el comportamiento humano y el testimonio de la gente, que, desde los discursos y las teorías, que son una parte mínima de la experiencia.

Un imaginario y una praxis pluriversal, diatópica y de confluencia debe cultivar el respeto de la diferencia en espacios en los que desde ellas permita en igualdad de condiciones a todos los sujetos humanos poder crear, significar, recrear y hacer mundos plurales en lo étnico, cultural, lo sexual, lo libidinal, lo social, lo económico, lo político, lo epistémico y lo espiritual. (Sánchez, 2018. p. 203).

Boaventura de Sousa Santos, es otro de los grandes intelectuales que ha realizado importantes aportes a la consolidación de la teoría crítica de los Derechos Humanos, la cual ha denominado una perspectiva contra hegemónica de los Derechos Humanos. A continuación, se presentan los principales aportes epistemológicos que se pueden ubicar en su proyecto “Epistemologías del sur”. Para iniciar se hace referencia a el pensamiento abismal:

Este consiste en un sistema de distinciones visibles e invisibles, las invisibles constituyen el fundamento de las visibles. Las distinciones invisibles son establecidas a través de líneas radicales que dividen la realidad social en dos universos, el universo de “este lado de la línea” y el universo del “otro lado de la línea”. La división es tal que “el otro lado de la línea” desaparece como realidad,

se convierte en no existente, y de hecho es producido como no-existente. No-existente significa no existir en ninguna forma relevante o comprensible de ser. Lo que es producido como no-existente es radicalmente excluido porque se encuentra más allá del universo de lo que la concepción aceptada de inclusión considera es su otro. (Santos, 2013, p. 319).

Fundamentalmente, lo que más caracteriza al pensamiento abismal es, la imposibilidad de la presencia de los dos lados de la línea. Este lado de la línea prevalece en la medida en que angosta el campo de la realidad relevante. Más allá de esto, sólo está la no-existencia, la invisibilidad, la ausencia no-dialéctica.

Esta categoría es usada para explicar la forma como la modernidad occidental excluye e invisibiliza toda forma de conocimiento, cultura y seres humanos distintos a su cultura hegemónica. Mediante esta metáfora, logra explicar que hay una distancian enorme entre las sociedades colonizadoras y las colonizadas. Este es un punto importante para lograr una comprensión de la complejidad de este escenario que en tanto político, social y cultural distinto, requiere aportes epistemológicos propios para comprender y posteriormente transformar esas realidades. El pensamiento abismal implica una ruptura radical con los modos occidentales modernos de pensar y actuar:

En nuestro tiempo, pensar en términos no-derivados significa pensar desde la perspectiva del otro lado de la línea, precisamente porque el otro lado de la línea ha sido el reino de lo impensable en la modernidad occidental. (...). El pensamiento post abismal puede así ser resumido como un aprendizaje desde el sur a través de una epistemología del sur. (Santos, 2013, p. 49).

Otro de los conceptos acuñados desde la epistemología del sur como contribución a la comprensión de las particularidades de las zonas colonizadas, es el de ecología de saberes, con lo cual hace referencia a la idea de interconocimiento, es decir que no existe un solo tipo de conocimiento, sino que se puede hallar una amplia variedad, más allá del conocimiento científico. Lo anterior tiene implicaciones en lo relacionado con el conocimiento y la ignorancia, ya que:

La ecología de los saberes se vincula con la relación conocimiento-ignorancia, en cuanto el aprendizaje del “Saber” produce el olvido de otros saberes, en un proceso sumamente violento. La alternativa propone un diálogo de los diferentes saberes. Desde luego que la ciencia no es olvidada o subvalorada,

sino que es un conocimiento importante, entre muchos. La ecología de los saberes no acepta jerarquías abstractas, sino que señala la pluralidad de la ciencia hacia dentro de sí misma y hacia fuera. Es decir, desde tal postura hablar de “La Ciencia” como una esencia, sería absurdo. Por ello buscaría ser objetiva al reconocer y aplicar varios enfoques, más de ninguna manera neutra, al no perder de vista que “una cosa es estar al lado de los opresores y otra al lado de los oprimidos. (Santos, B. 2013, p. 52).

Al recurrir a este concepto, busca visibilizar la inagotable riqueza de saberes que se encuentran del lado de los pueblos ancestrales, campesinos, afro y femeninos que han sido ignorados y que luchan por emerger y ser reconocidos, y esta lucha inicia con otra manera de nombrar e identificar lo que es distinto.

Es así como, las categorías de emancipación y regulación se suman a los aportes epistemológicos que contribuyen a la consolidación de una teoría crítica de los derechos humanos. La regulación es definida como “un conjunto de normas, instituciones y prácticas que garantizan la estabilidad de las expectativas”. Y la emancipación como “un conjunto de aspiraciones y prácticas oposicionales dirigidas a aumentar la discrepancia entre experiencias y expectativas poniendo

en duda el statu quo". (Santos, (2009, p. 32), estas dos se hallan en permanente tensión en las sociedades colonizadas.

Por último, la denominación de justicia cognitiva que consiste en reconocer que no hay sistemas de conocimiento mejores que otros, y que los conocimientos del colonizado son tan válidos como los del colonizador abre la posibilidad del reconocimiento de los saberes ancestrales de las comunidades, que han sido menospreciados y deslegitimados por la cultura occidental. (cfr. Santos, (2009).

Los anteriores conceptos son la base epistemológica para la consolidación del planteamiento sobre los derechos humanos contra hegemónicos que respondan a las características, intereses y necesidades de las sociedades del sur político y que son producto de una historia de colonialismo.

Derechos humanos contra hegemónicos una apuesta desde la teoría crítica.

Boaventura de Sousa, considera que al hablar de derechos humanos se debe partir de una concepción multicultural e intercultural (lo cual le confiere un poder emancipatorio), en donde queda claramente establecido, que urge reconocer toda la diversidad existente en las sociedades coloniales ubicadas del otro lado de la línea abismal y que requieren una visibilización y emancipación después de una larga historia de dominación.

En la tarea de consolidar a los derechos humanos como un poder emancipatorio, propone tener en cuenta el concepto de globalización el cual desarrolla para dejar en claro que lo que se presenta realmente es un localismo globalizado, es decir una pretensión de universalizar un valor o situación regional, esto contribuye a mirar los derechos desde otra perspectiva. De igual forma, pone como relevante el relativismo cultural, adelantar un diálogo diatópico entre la cultura occidental y otras formas culturales, para ello propone una hermenéutica diatópica la cual se basa en la idea de que los topoi¹ entre culturas, propiciando diálogos transculturales, que posibiliten superar la incompletitud de uno de los sistemas culturales prevaecientes.

Finalmente, tiene en cuenta el elemento religioso como base de la concepción contra hegemónica de derechos humanos, lo cual es fundamentado a partir de la premisa que la dignidad humana pilar de los derechos, se hace presente en todas las culturas, aunque con concepciones distintas que resultan ser incompletas, por lo cual se hace necesario favorecer zonas de contacto, es decir lograr hallar puntos comunes entre las distintas culturas y formas de ver el sufrimiento, la marginación y la injusticia, para

¹ Los topoi son lugares comunes ampliamente extendidos de una cultura dada. Funcionan como premisas de argumentación, haciendo posible la producción e intercambio de argumentos. Los topoi fuertes se vuelven ampliamente vulnerables cuando se "usan en una cultura diferente. Entender una cultura desde el topoi de otra puede resultar muy difícil, sino imposible (Santos, 1998, p.357)

hallar formas comunes de buscar la emancipación.

A modo de cierre

La teoría crítica de los derechos humanos se constituye en un importante soporte teórico para comprender la gran distancia que existe entre lo que se considera como derechos humanos desde otras perspectivas como la positiva, la iusnaturalista, la moral o la liberal. Deja bastante claro que bajo una misma denominación se ocultan diferencias abismales respecto a la forma de ver las realidades sociales, políticas, económicas y culturales de las diversas regiones del mundo. De ahí la necesidad de empezar el proceso de emancipación a partir de contribuciones epistemológicas que permitan en verdad establecer conceptos y categorías que nombren las realidades tal cual son vistas y pretenden ser comprendidas y transformadas, haciendo de este mundo un mundo posible para los desposeídos y oprimidos.

Los Autores retomados en el presente artículo guardan ideas en común como son el hecho de considerar que los derechos humanos son históricos, diversos, particulares, que no están irremediamente unidos al capitalismo, a la globalización y/o a la modernidad liberal burguesa, no son estáticos, sino bastante dinámicos dependiendo el contexto socio histórico, lo cual les imprime el sello emancipador, no per sí, sino al ser abordados desde la perspectiva crítica.

También se releva el hecho de que la consolidación de una teoría adecuada para leer las realidades de las

sociedades colonizadas, del otro lado de la línea abismal, son el camino a la comprensión y emancipación. Puesto que desde la perspectiva crítica los derechos humanos adquieren un amplio sentido y posibilidad emancipatoria enmarcada en el reconocimiento de las mayorías de la humanidad explotadas, oprimidas e invisibilizadas, a través del establecimiento de diálogos interculturales y transculturales, mediante el ejercicio de la hermenéutica diatópica y el relativismo en contra posición al universalismo y el objetivismo, consolidando una postura contra hegemónica de los derechos humanos que se represente en la eliminación de las desiguales relaciones de poder y materializando en discursos, leyes y prácticas basadas en las relaciones interculturales de respeto y justicia.

Referencia bibliográfica

- Arias, A. (2015). Tesis sobre una teoría crítica de los derechos Humanos. Open Insight. Volumen VI No. 9(enero-junio de 2015). Recuperado abril 10 de 2020. Facultad de ciencias políticas y sociales UNAM. México.
- Gándara, M. (2019). Los derechos humanos en el siglo XXI. Una mirada desde el pensamiento crítico. Buenos Aires, CLACSO.

- Gallardo, H. (2000). Política y transformación social, Discusión sobre los derechos humanos., Ecuador. Editorial tierra Nueva. Costa Rica.
- Gallardo, H. (2006). Derechos humanos como movimiento social. Bogotá, ediciones desde abajo.
- Herrera Flores, J. (2005). Los derechos humanos como productos culturales. Crítica del humanismo abstracto. Libros la catarata. Madrid, España.
- Herrera Flores, J. (2008). La reinención de los derechos humanos. Editorial Atrapa sueños. España.
- Hinkelammert, F. (1998). El grito del sujeto. Del teatro mundo del evangelio de Juan, al perro-mundo de la globalización. Editorial DEI. San José de Costa Rica.
- Hinkelammert, F. (2007). Hacia una crítica de la razón mítica. El laberinto de la modernidad. Materiales para la discusión. Arlekin, San José de Costa Rica.
- Hinkelammert, F. (2007). Hacia una crítica de la razón mítica. El laberinto de la modernidad. Materiales para la discusión. Costa Rica. file:///C:/Users/pc/Downloads/Critica_de_la_razon_mitica_[1].pdf consultado abril 6 de 2020
- Kant, Immanuel. Crítica de la razón práctica. Tºrad. Roberto R. Aramayo. Madrid: Alianza, (2002).
- Sánchez, D. (2018). Derechos Humanos Instituyentes, pensamiento crítico y praxis de liberación. México. Ediciones Akal.
- Santos, B. (1998). De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la Postmodernidad. Bogotá, Colombia. El siglo del Hombre, ediciones.
- Santos, B. (2008). Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, ediciones CLACSO.
- Santos, B. (2009). Sociología jurídica. Crítica para un nuevo sentido común en el derecho. ILSA. Bogotá. Colombia.
- Santos, B. (2013). Descolonizar el saber, reinventar el poder. Cap. 2 Más allá del pensamiento abismal de las líneas globales a una ecología de saberes. Ediciones LOM. Chile.
- Santos, B. (2014). Si Dios fuese activista de los derechos humanos. Madrid. Trotta. Editorial.
- Senet de Frutos, J. A. (2007). Problemas fundamentales de los derechos humanos desde el horizonte de la praxis. Valencia, España.

Noemí Pérez Martínez

Wolkmer, A.C (2003). Introducción al pensamiento jurídico crítico. Colección en clave de sur. Bogotá, Colombia, ILSA



Specification of a model for the study of political rationality around sustainable development

 Cruz García Lirios¹

 José Marcos Bustos Aguayo²

 Margarita Juárez Nájera³

Recepción: Octubre 27 de 2019

Aprobación: Marzo 28 de 2020

Publicación: Junio 30 de 2020

Cómo citar este artículo:

Cruz G, Lirios. Bustos A, José. Juárez N, Margarita (2020). "Specification of a model for the study of political rationality around sustainable development".

Miradas, Vol. 15, N^o 1, pp. 201 - 210

<https://doi.org/10.22517/25393812.24477>

Abstract

The objective of this paper has been to conceptually analyze Sustainable Development. In this sense, seven concepts were chosen, based on their similarities and differences, to interpret the nature-society relationship in terms of the equitable availability of resources between species and generations. The implementation of instrumental rationality assumes an optimization of resources and public

services. Limited rationality reveals the irreversibility of pollution. An increase in practical awareness would accelerate the emission of waste from process innovations. The communicative rationality and the decision would reveal risks in the face of austerity. This conceptual analysis of Sustainable Development will allow us to glimpse theories, diagnoses and interventions to promote rational lifestyles favorable to the conservation of the environment.

1 Doctora. Universidad Autónoma del Estado de México. cgarciali@uaemex.mx

2 Doctor. Universidad Autónoma del Estado de México. marcos.bustos@unam.mx

3 Doctora. Universidad Autónoma del Estado de México. mjn@azc.uam.mx

Keywords: Structure, Sustainability, Rationality, Decision and Action

Given that such a sequence has not been discussed, it is necessary to analyze it to warn of probable sustainability scenarios, even if these are provisional.

Introduction

In political philosophy, sustainable development has been approached from the category of rationality to account for the scope and limits of the proposal to conserve resources based on the needs of future generations. In a general sense, rationality has been the focus of discussion regarding decision-making and action that is unfavorable or favorable to the conservation of resources.

Precisely, the objective of this work is to discuss the relationship between the category of rationality with respect to sustainable development. For this purpose, the philosophical approaches and analysis of authors who have proposed conceptual and operational definitions to inhibit or facilitate the conservation of natural resources are reviewed.

What are the scope and limits of the concepts of rationality with respect to the decisions of conservation of natural resources oriented towards a beneficial sustainable development for future generations?

The argumentative assumption that guides the discussion of this work is that the conceptual and operational definitions of rationality reveal sustainable development as a feasible human project only if a deliberate, planned and systematic process is built.

In this way, the present work contributes to the debate on rationality and sustainability. Both are presented as part of decision and action sequences but limited by situations or scenarios of resource availability. In this way, the ontological categories of the rational being are discussed: instrumental, limited, practical, communicative, prospective and consumerist with respect to the decision and action of conserving natural resources for future generations. At the end, a reflection on the coexistence of the categories is included, as well as their limits in situations.

Dasein being itself (being there)

Heidegger (2006/1889) proposed the term *dasein* (ser = sein) to refer the ontology of man and analyze it from two categories: time and space, more concretely the *being being in time* and the *being being in space*. According to Heidegger, ontology refers to the moments taken away in the present that facilitate the constitution of being both in time and space and that can be recovered again and again, but on each occasion with a new face, mainly, with a new sense of being. Heidegger (2016) proposes a new conception of the constitution of man overcoming the duality that has him anchored to his voluntary action and his determined action. It is about thought rationality versus the unthinkable irrational. Around these

categories, sustainable development acquires a semantic face of rational thought and action, but also irrational if one considers that it is an opportunity (action determined by the situation) and a virtue (voluntary conservation action).

In this sense, *dasein* would be a foundation of the structuring if one considers that the being appropriates a moment to innovate, renew and perpetuate itself. The beings that structure the social reality are precisely those who capture a moment to eternalize through actions (Bourdieu, 2002, p. 55).

However, *dasein* is a term not yet linked to individual needs that, as inconsequential as ephemeral, only seek satisfaction and immediate pleasures bypassing the eternalization of being and reducing it to its simplest expression: the structuring of everyday life or worldly life.

It would be Max Weber (1997/1922) who would introduce the concept of *ideal type* to understand the *dasein* considering:

«The one-dimensional accentuation of one or more points of view (...) of specific fuzzy phenomena (...) which are placed (...) in a unified analytical construction” (p.11).

The Weberian *ideal type* refers to an *instrumental rationality* that was developed in industrial organizations, which had degraded Heidegger's *eternal being* to

a simple productive function. In the case of the notion of sustainability, the category of ideal type defines it as a project of humanity conservationist of resources (Husserl, 1986: 99). As a promoter of the care of animals and vegetables, this ideal type no longer only obeyed the identity or affinity with the natural but also defined an anthropocentrism that distinguishes itself by putting the welfare of humanity before any other species.

Anthropocentrism was idealized as the pinnacle of human dominance over nature, at the same time, ecocentrism was another opposite ideal type that symbolized species, including humanity, as part of a unique and unrepeatable cosmic community (Husserl, 2013). Anthropocentrism and ecocentrism were disseminated in the sustainable development discourse in order to differentiate radicals and moderates in the face of the deterioration of nature. Acting as ideal types, anthropocentrism revealed a propensity for the future exclusive of the human species as administrator of resources. In contrast, ecocentrism assumed a posture of original conservation of resources. By proposing a return to community life, ecocentrism emerged as an ideal type protector of the species.

However, in the transition from this ideal type to its implementation, anthropocentrism seems to have consolidated with respect to ecocentrism. This is so because the preservation of the environment for current generations rather than for future generations had a boom reflected in the Sustainable Development Goals (SDGs).

The instrumental rationality

Individuals who act on their convictions forget their responsibilities (Weber, 1919/1986). This individual principle is extensive in the organizational field. That is, a large part of the population is employed by micro, small and medium enterprises, but only a few MSMEs survive in their first years to follow their objectives and use the consequent means without considering the contingency of the market and the relationships between organizations. An organization with standardized bureaucratization principles in its productive relations supposed instrumental actions that would guarantee its perpetuity. It was about the achievement of objectives and the use of means or consistent resources from previous information.

In the nomenclature of sustainable development, anthropocentrism is more of a conviction to preserve nature to maximize the gains of current generations to the detriment of future generations. On the contrary, ecocentrism is more linked to the responsibility to reduce the ecological footprint. It is because of the above that the optimization of resources proliferated on the innovation of processes.

The instrumental rationality consisting of excessive bureaucratization not only inhibited the optimization of resources. Furthermore, it prolonged its deterioration by nullifying risk prevention that implied a growing demand in relation to an increasingly diminishing availability of resources.

In this sense, Simon (1957) proposed a *bounded rationality* to designate a decision-making process based on information limits that can be of a temporal, but essentially rational, order. In this sense, the costs of obtaining the information should be commensurate with the benefits.

The limited rationality

Because human beings cannot aspire to know the information about the beginning and end of a sustainable process due to its transition, due to the fact that it has been impossible to guess at the conjunctural moment from which humanity can develop sustainably, due to that—humanity does not seek its transcendence as an antecedent generation to guarantee the capacities of subsequent generations through the optimization of resources, environmental situations and lifestyles with their corresponding expectations, needs, decisions, intentions and actions are limited.

According to Simon (1957), humanity, mainly the supposedly rational individuals, cannot establish spatio-temporal intervals from which they calculate the probabilities of utility. For the most part, individuals employ *heuristics* in which they prefer low probabilities of success versus high probabilities of failure. It is a subsystem dedicated to competitive advantages among socially responsible organizations. Until the emergence of instrumental rationality, companies were considered as carriers of intangible assets, but oriented towards maximizing profits as a result of lower costs. The instrumental rationality

would come to reveal that this process is conditioned by the accumulation of information of inputs and outputs of data. Very soon the first limits to corporate social responsibility were recognized. The image of companies was adorned with prestigious strategies focused on optimizing resources.

These are decisions that structure individual actions and amplify groups to end up structuring societies. According to Giddens (1979); ~~it is practical actions that~~ invert the Weberian and Simonian process of limited instrumental rationality. Unlike Weber and Simon, Giddens speculates with the possibility that people are influenced by a social conscience that guides their heuristic processes.

Practical consciousness.

Unlike the Heideggerian ontology that proposes the interpretation of man from the eternalization of its space-time, the Giddensian ontology raises practical awareness as rational action. It refers to a convenient practice regulated by the institutions (Giddens, 1991, p.204).

Anthony Giddens (1979) recognizes the influence of Heidegger in his Theory of Structuring. He points out that his approach is derived from Heidegger's ontology. He even agrees with the overcoming of duality: voluntarism vs. determinism. This transcendence of duality would not be to elevate the being in its spatio-temporal eternity but to anchor it in a daily life of intention rather than reflection, decision rather than sedition, action rather than transcendence.

Practical consciousness linked to institutional rationality is the basis of social structuring (Bourdieu & Wacquant, 2005, p. 16). These are mechanisms of thought and action favorable to the interests of individuals in relation to the security and uncertainty of the institutions and with them, the states. According to Giddens, both institutions and individuals are the most practical way to link public initiatives with personal needs.

However, the practical conscience is based on intentions and decisions that are not deliberate, planned and systematized (Bunge, 2000). These are actions that seek results convenient to the individual and convincing to the group to which he belongs or wants to belong. In this sense, the practical action is effective but ineffective. The instrumental conscience allows the attainment of objectives that only benefit the individual but that do not guarantee his perennial welfare. Practical awareness is an everyday mirage in which individuals look to strengthen their intentions, decisions and welfare actions. Such limits of practical consciousness impede the structuring of sustainability by being exclusive with the same group to which one belongs and therefore not contemplative of the needs of later generations.

Before the limits of situations, decisions and personal actions, Habermans (1992) will propose a new foundation of social structuring: communicative rationality. It is a symbolic field in which the action leaves its place to the symbols, meanings and meanings of the discourses. If

Heidegger's *dasein* transcends time and space, the discursive being transcends situations, especially personal ones, and anchors the individual in the shared symbols to which they assume different meanings, but which definitely belong to a cultural repertoire that already It was before the individual emerged. Before practical awareness, symbols had already structured societies.

The communicative rationality

The structuring of sustainability has been analyzed from the Heidegger (1926), Weber (1986), Simon (1972) and Giddens (2006) proposals of time and space in which being is eternalized in a continuous present through innovative practices. However, the symbols, their meanings and their senses of discourse, have already been before any action, even to say of Habermans (1992), they determine, delimit and differentiate. Being sustainable is not based or reified in rational acts derived from laws. This is so because sustainable development, as construction, is reconfigured from the rational and irrational. It is just a continuous project of humanity to delay its extinction.

Giddens (2000) and Habermans (2005) argues that being does not transcend, with its actions, time and space, but rather, shared symbols are those that have already overcome all meaning and sense of being in time and space. The communicative act is the evidence that the symbols transcended the being. It is the verbal discourses that would lead society to structure the desired sustainability. It is about

a structural transformation of being directed towards the public sphere as a historical dialectic of sustainability. In this scenario, development is sustainable because, being a project of humanity, it has been verbalized and has transcended both senders and receivers.

By contrast, the structuring of sustainability implies the transcendence of the environment-humanity relationship in the past and the present. It is a prospective transcendence that, although symbolic, influences the balance between the availability of resources and human needs. It is about returning to the causal relationship between decisions as determinants of actions. It is about making decisions that maximize benefits and reduce costs, actions that reduce uncertainty and risks.

However, Kahneman (2003) showed that human decisions are not necessarily related to actions. Even decisions that maximize benefits do not result in actions that reduce risks.

The prospective decision

The structuring of sustainability from the approaches of Heidegger (2004), Weber (2005), Simon (1972), Giddens (1990) and Habermans (1992) seems to obey a series of infinite decisions and actions in the same moment in which needs arise without considering the availability of resources. It is a bureaucratic rationality that can be seen from the depletion of resources, but that lasts until it reaches a status of maximum profit compared to probable costs. Or, a

communicative rationality that emerges as a counterpart to that bureaucratic rationality. A propensity to explain the imperatives of modernity reified in language. In both cases, sustainable development is a desire to conserve and a communication to preserve. In this sense, Kahneman (2003) established a fundamental law in the decision making that revealed the drawbacks of a structuring of sustainability.

These are heuristics that guide the intentions of being. Faced with a situation of uncertainty, individuals seem to prefer to risk winning large amounts than to preserve minimum reserves. In the case of the resource-needs balance, individuals seem to be oriented to market their waste than to preserve scarce resources. In a situation of uncertainty, risks define human actions. Natural reserves are sure to be exhausted, but public policies, private initiatives and technological innovations specialize in optimizing, regulating or moderating the exploitation of resources instead of preserving them and assuming new forms of consumption and lifestyles.

Precisely, current lifestyles, perhaps influenced by the symbols, meanings and meanings of the wasteful past, are the object of study by Bauman (1998; 2002; 2005; 2008) who affirms the liquidation of nature and next to it: humanity.

The consumerist life

Sustainability has been structured from decisions and improvised actions, heuristics and creative, but not for that reason innovative or transforming inequitable relations between nature and humanity. Over exploitation of natural resources has been a function of human needs, desire and expectations rather than their equitable distribution among animal and plant species.

According to Bauman (1998), the imbalance between the availability of resources and human consumption, evidenced a context in which humanity structured its history based on modernist, materialist and consumerist assumptions. In this context, societies were structured under the assumptions of modernity.

However, societies did not finish their modern structure when they already presented postmodern symptoms (Bauman, 2002). If the modern structure of society consisted of the idea of progress, growth, utility, exploitation, production, expansion, identity, security, success, confidence, loyalty and happiness, the postmodern structuring of society now consists of uncertainty, risk, ubiquity, frustration, detachment, fear, terror, stress and unhappiness. It is a new structuring: a liquid post-structuring or a solid restructuring (Bauman, 2005).

In this sense, the structuring of sustainability is liquid due to its unstructured modern foundations of identity, security and progress. Also,

it is a solid post-structuring to appear to be anchored in hedonism and nihilism. However, sustainability seems to be more structured in terms of consumerism.

Precisely, it is in the notion of consumerism that Bauman (2008) explores the structural foundations of a postmodern society. In this regard, sustainability is anchored to the notion of the market and its corresponding fundamentals of maximizing profits and minimizing costs, reducing uncertainty and amplifying risks.

Conclusion

In this way, the Heideggerian dasein clings to supply and demand. The Weberian instrumental rationality is now known as consumer competencies, the simonian limited rationality is now called consumer credit, the Giddensian practical conscience is presented as a seasonal offer, the Haymanian communicative rationality is only an acquisition in cheap and the Kahnemanian prospective decision. It is a merchandise auction.

From the context of sustainability, the structuring of societies is carried out through markets of extraction, transformation, distribution, hoarding and reuse. As resources become scarce, societies attempt to deconstruct their modern lifestyles in postmodern forms of coexistence. A decrease in energy reserves has its corresponding increase in merchandise without using only consumed once to be reused. The life cycle of natural resources seems to determine the structuring of societies. If

natural resources become disposable commodities, humanity seems to have that same end in accelerating the imbalance between saving and waste.

A limit observed in the approaches put forward is the question of structuring conceptions. Heidegger, Weber, Simon, Giddens, Habermans, Kahneman and Bauman seem to focus their approaches on a rationality external to individuals which seems to be determined by the norms, values and beliefs of their predecessors. In this sense, another limit of the exposed expositions is the relative one to the transcendence of the being in the past, reinforcing the idea that the limits of the sustainability would be in the decisions and current actions, but not in the future ones.

However, it is in rationality, whatever it may be, the possibility of returning to the balance between the needs of humanity and the availability of resources. The rational concepts exposed open a bridge between our decisions and actions of consumption, among our customs, values, beliefs and reasons for saving and waste. An increase in rationality in humanity would be inversely proportional to the depletion of resources.

If humanity recovers its dasein it will have an opportunity to structure new forms and austere lifestyles. The implementation of instrumental rationality in the care of resources would lead to optimized consumption. The information, processed by limited rationality, could be used to reveal the limits

of sustainability. An increase in the practical consciousness of the individuals would accelerate the waste, but at the same time, it would show the option of saving. Humanity needs an expansive universe of symbols to produce creative and innovative ideas as alternatives of sustainability and only communicative rationality would make possible such a prospective decision: increase the uncertainty to assume new risks of austerity.

References

- Bauman, Z. (1998). *Globalization: human consequences*. Mexico: FCE
- Bauman, Z. (2002). *The besieged society*. Mexico: FCE
- Bauman, Z. (2005). *Liquid life*. Barcelona: Paidós
- Bauman, Z. (2008). *Consumption life* Barcelona: Anthropos
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. México: Siglo XXI
- Bourdieu, P. (2002). *El oficio del sociólogo*. México: Siglo XXI
- Bunge, M. (2000). *La ciencia, su método y su filosofía*. México: FCE
- Giddens, A. (1979). *Central problems in social theory: Action, structure and contradiction in social analysis*. Berkley: UCLA.
- Giddens, A. (1990). *The consequences of modernity*. Oxford: Polity
- Giddens, A. (1991). *Structuration theory: past, present and future*. In Jary, David (coord .). “*Giddens Theory of structuration. A critical appreciation* “ (pp. 201-221). London: Routledge.
- Giddens, A. (2000). *Sociología*. Madrid: Alianza
- Giddens, A. (2006). *La constitución de la sociedad*. Buenos Aires: Amorrourtu
- Habermans, J. (1992). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus
- Habermans, J. (2005). *Democracy and the public sphere*. London: Pluto
- Heidegger, M. (1926). *Ser y tiempo*. Buenos Aires: Amorrurtu
- Heidegger, M. (2004). *The phenomenology of religious life*. Indiana: IUP
- Heidegger, M. (2006/1889). *Contributions to philosophy. About the event* Buenos Aires: Byblos
- Heidegger, M. (2016). *Caminos de Bosque*. Madrid: Alianza
- Husserl, E. (1986). *Meditaciones cartesianas*. México: FCE
- Husserl, E. (2013). *La región de lo espiritual*. Bogotá: UPN

Kahneman, D. (2003). Maps of bounded rationality: psychology for behavioral economics. *The American Economic Review*. 93 (5). pp. 1449-1475

Simon, H. (1957). A Behavioral Model of Rational Choice, in *Models of Man, Social and Rational: Mathematical Essays on Rational Human Behavior in a Social Setting*. New York: Wiley.

Simon, H. (1972). *El comportamiento administrativo*. Madrid: McMillan

Weber, M. (1997/1922). *Essays on sociological methodology*. Buenos Aires: Amorrortu

Weber, M. (2005). *The protestant ethic and the spirit of capitalism*. London: Routledge

Weber, M. (1964/1922). *Economy and society*. Mexico: FCE

Weber, M. (1986/1919). *The scientist and the politician*. Mexico: FCE.

miradas 3

Universidad Tecnológica de Pereira

La infalibilidad del contenido en los textos escolares: ¿Mito o realidad?

The infallibility of the content in textbooks: Myth or reality?

Mauricio Velásquez Echeverri 9

Representación social de la educación a distancia en época de Covid 19, en estudiantes universitarios

Social representation of distanced education in Covid 19 time, between university students

Angélica Bautista López / Daniel Cerna Álvarez / Raúl Romero Ruiz 24

Primavera Imaginada: Ciudad, comunicación e imaginarios urbanos

Imagined Spring: City, Communication, Urban Imaginaries

Nataly Gómez García / Diana Isabel Garcés Gutiérrez 35

Laboratorio de Innovación educativa EDUKLAB: Una experiencia que promueve la creatividad docente

EDUKLAB Educational Innovation Laboratory: An experience that promotes teaching creativity

Carlos Mario Betancurth Becerra / Diana Carolina Suarez Albano / Natalia Diosa Vásquez 64

Deserción y demora universitaria: lo que los indicadores y los rankings dejan afuera. El caso de la carrera de Bioingeniería de la U.N.S.J Argentina

Dropout and delayed student's graduation: what the indicators and rankings leave out. The case of the Bioengineering Program at the U.N.S.J Argentina

María Paula Seminara 87

Estado, escuela y violencia simbólica: construcciones desde Pierre Bourdieu

State, school and symbolic violence: constructions from Pierre Bourdieu

Karol Andrea Cabrera Cifuentes 107

La Importancia de la Educación Ambiental en Estudiantes de Básica y Media en Tres Instituciones Educativas Públicas en El Espinal (Tolima)

The Importance of Environmental Education in Basic and High School Students in Three Public Educational Institutions in El Espinal (Tolima)

Julián Enrique Barrero García 129

La comunidad y el miedo: comportamiento de la sociedad colombiana durante los meses de cuarentena obligatoria por la crisis del COVID-19

The community and fear: behavior of Colombian society during the months of mandatory quarantine due to the COVID-19 crisis

Julián David Rengifo López 143

Resonancias pedagógicas del sin-sentido en clave de la escuela y la formación como experiencia

Pedagogical resonances of nonsense in the key of school and training as experience

Claudia Janneth Jaramillo Sánchez 166

Perspectiva crítica de Derechos Humanos

Critical perspective of human rights

Noemí Pérez Martínez 180

Specification of a model for the study of political rationality around sustainable development

Cruz García Lirios / José Marcos Bustos Aguayo / Margarita Juárez Nájera 201