

Ciencias Sociales y Educación

UNIVERSIDAD DE MEDELLÍN

Vol. 7, No. 13, Enero-Junio de 2018



**Universidad
de Medellín**
Ciencia y Libertad



Ciencias Sociales y Educación

Volumen 7, Número 13, enero-junio de 2018

ISSN (en línea): 2590-7344

ISSN (impreso): 2256-5000

Página web: http://revistas.udem.edu.co/index.php/Ciencias_Sociales/about

Correo electrónico: socialeduca@udem.edu.co

Sello Editorial Universidad de Medellín
selloeditorial@udem.edu.co

Carrera 87 # 30-65. Bloque 20, piso 2

Teléfono: (+57+4) 340 5242

Medellín, Colombia

Periodicidad semestral

Editores

Milton Andrés Rojas Betancur, Jair Hernando Álvarez Torres e
Hilderman Cardona Rodas

Coordinación editorial

Amalia María Cano Castaño

Corrección de estilo

Melisa Restrepo Molina

Traducción español a inglés

Melisa Restrepo Molina

Traducción español a portugués

Fabrizia Ribeiro

Diseño y diagramación

Hernán Darío Durango T.

Diseño de carátula

Claudia Castrillón Álvarez

Foto de carátula: María Isabel Naranjo Cano

Detalle interior de adentro y afuera: *De lo femenino en el espacio* (instalación). Exposición individual de la artista María Isabel Naranjo Cano. Sala de Arte de la Biblioteca Central de la Universidad Pontificia Bolivariana, 2016.

Impresión: Xpress Estudio Gráfico y Digital S.A.

Cra. 69 H # 77-40. Teléfono: 6020808. Bogotá - Colombia

Canje: Biblioteca de Facultades "Eduardo Fernández Botero",
Universidad de Medellín, Cra. 87 N.º 30-65, Belén Los Alpes.

La revista está registrada en Redib y DOAJ.

Queda autorizada la reproducción total o parcial de los contenidos de la revista con finalidades educativas, investigativas o académicas, siempre y cuando sea citada la fuente. Para poder efectuar reproducciones con otros propósitos, es necesario contar con la autorización expresa del Sello Editorial Universidad de Medellín. Las ideas, contenidos y posturas de los artículos son responsabilidad de los autores y no comprometen en nada a la institución ni a la revista.

Comité científico:

Dra. Adriana Alzate Echeverri. Universidad del Rosario, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: alzateecheverri@gmail.com

Dr. Alexandre Camera Varella. Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, Brasil Correo electrónico: alexandre.varella@unila.edu.br

Dra. Blanca Deusdad Ayala. Universitat Rovira i Virgili, Tarragona, España. Correo electrónico: blanca.deusdad@urv.cat

Dr. César Correa Arias. Universidad de Guadalajara, Guadalajara, México. Correo electrónico: cesarh@ucea.udg.mx

Dr. Diego Armus. Swarthmore College, Filadelfia, EE. UU. . Correo electrónico: darmus1@swarthmore.edu

Dra. Elsa Muñoz García. Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Azcapotzalco, México. Correo electrónico: elsa_muniz@yahoo.com.mx

Dra. Frida Gorbach Rodoy. Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Xochimilco, México. Correo electrónico: frida.gorbach@gmail.com

Dra. Jenny Pearce. University of Bedfordshire, Bedfordshire, Inglaterra. Correo electrónico: j.v.pearce@bradford.ac.uk

Dr. Jesús Alfonso Flórez López. Universidad Autónoma de Occidente, Cali, Colombia. Correo electrónico: jalflorezlopez@gmail.com

Dr. José Luis Ramírez Torres. Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca. Correo electrónico: jlr Ramirezt@uaemex.mx

Dr. Josep M. Comelles Esteban. Universitat Rovira i Virgili, Tarragona, España. Correo electrónico: josep mcomelles@mac.com

Dr. Juan Bosco Amores Carredano. Universidad del País Vasco, Vitoria-Gasteiz, España. Correo electrónico: bosco.amores@ehu.es

Dr. Lars Fredrik Sörstad. Universidad de Medellín, Medellín, Colombia. Correo electrónico: lforsorstad@udem.edu.co

Dr. Paul Anthony Chambers. Universidad Autónoma Latinoamericana, Medellín, Colombia. Correo electrónico: paulchamberscolombia@gmail.com

Dr. Pedro Henrique Pedreira Campos. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. Correo electrónico: phpcampos@yahoo.com.br

Dra. Zandra Pedraza Gómez. Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: zpedraza@uniandes.edu.co

Comité Editorial:

Dr. Hilderman Cardona-Rodas. Editor General, Universidad de Medellín, Medellín, Colombia. Correo electrónico: hcardona@udem.edu.co

Dr. Gustavo Caponi. Universidad Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil. Correo electrónico: gustavoandrescaponi@gmail.com

Dra. Carmen Fernanda Núñez Becerra. Centro INAH Veracruz, Xalapa, México. Correo electrónico: fmunezbecerra@gmail.com

Dr. John Fernando Restrepo Tamayo. Universidad de Medellín, Medellín, Colombia. Correo electrónico: jfrestrepo@udem.edu.co

Dr. Óscar Almario García. Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín, Medellín, Colombia. Correo electrónico: oalmario@unal.edu.co

Dr. Renzo Ramírez Bacca. Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín, Medellín, Colombia. Correo electrónico: ramirezba@unal.edu.co

Dr. Santiago Castro-Gómez. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: scastro@javeriana.edu.co

Dra. Silvia Viviana Citro. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: scitro_ar@yahoo.com.a

Autores

- **ALEJANDRO URIBE ZAPATA**

Magíster en Educación de la Universidad de Antioquia (Colombia) y filósofo de la misma universidad, en la cual se encuentra cursando el Doctorado en Educación. Correo electrónico: aluri-zap@gmail.com

- **CRISTÓBAL VILLALOBOS DINTRANS**

Doctor en Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. Magíster en Economía Aplicada a las Políticas Públicas por la Universidad Alberto Hurtado y la Georgetown University. Trabajador social y sociólogo por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Investigador asociado del Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE-UC) de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Correo electrónico: clvillal@uc.cl

- **EUFRASIO GUZMÁN MESA**

Licenciado en Filosofía y Letras de la Universidad de Antioquia (Colombia) y profesor del Instituto de Filosofía de la misma universidad. Correo electrónico: tirtamo@hotmail.com

- **HILDERMAN CARDONA RODAS**

Doctor en Antropología de la Universitat Rovira i Virgili de Tarragona (España). Magíster en Historia e Historiador de la Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín. Profesor de tiempo completo e investigador de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la

Universidad de Medellín (Colombia), en la cual coordina el grupo de investigación Educación, Sociedad y Paz. Correo electrónico: hcardona@udem.edu.co

- **JAIR HERNANDO ÁLVAREZ TORRES**

Doctor en Historia de la Universidad Nacional de Colombia. Licenciado en Filosofía de la Universidad de Antioquia (Colombia). Con estudios Doctorales en Historia en la Universidad Torcuato Di Tella (Argentina). Profesor de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Medellín (Colombia). Correo electrónico: jhalvarez@udem.edu.co

- **JOSÉ TOMÁS CORTÉS DÍAZ**

Magíster en Educación de la Universidad de San Buenaventura, sede Medellín (Colombia). Especialista en Entrenamiento Deportivo de la Universidad de Antioquia (Colombia) y licenciado en Educación Física de la misma universidad. Tecnólogo Deportivo del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid (Colombia). Correo electrónico: jotomas2001@yahoo.com.ar

- **JEAN-FRANÇOIS DORTIER**

Sociólogo. Autor de *Sciences humaines. Panorama des connaissances* (2010) y de *l'Homme, cet étrange animal* (2012). Ha dirigido numerosas obras de síntesis como el *Dictionnaire des sciences humaines* (2004 y 2008), y el *Dictionnaire*

des sciences sociales (2013), todos publicados en ediciones Sciences Humaines. Fundador y director de la revista Sciences Humaines.

- **LUIS ALFONSO PALÁU CASTAÑO**

Doctor en Historia y Filosofía de las Ciencias de la Universidad de París I (Sorbona-Panteón, Francia). Profesor Titular de Historia de la Biología de la Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín. Profesor emérito y jubilado de la Facultad de Ciencias Humanas y Económicas de la universidad referida. Correo electrónico: lapalau@une.net.co

- **MARÍA CRISTINA LÓPEZ BOLÍVAR**

Magíster en Filosofía de la Universidad de Antioquia (Colombia) y filósofa de la misma universidad. Profesora de cátedra del Instituto de Filosofía de la Universidad de Antioquia (Colombia). Correo electrónico: cristina1856s@gmail.com

- **MARÍA ISABEL NARANJO CANO**

Magíster en Historia de la Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín. Artista Plástica de la misma universidad con diplomatura en Pedagogía y Gestión de la Educación Superior en la Corporación Academia Superior de Artes (Colombia). Asesora de proyectos de grado en la Fundación Universitaria Bellas Artes (Colombia). Correo electrónico: ia.mariaisabel@gmail.com

- **MARÍA LUISA QUARESMA**

Doctora en Sociología de la Faculdade de Letras da Universidade do Porto (Portugal) y Licenciada en Sociología

de misma universidad. Profesora de la Universidad Autónoma de Chile, Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades, e investigadora en el Instituto de Estudios Sociales y Humanísticos de la referida universidad. Correo electrónico: quaresma.ml@gmail.com

- **MARIO SÁNCHEZ VANEGAS**

Maestro en Arte Dramático de la Universidad de Antioquia (Colombia) y especialista en Dramaturgia de la Universidad Nacional de las Artes (Argentina). Trabaja como director general en el Teatro El Fractal y como director de teatro en la Universidad EAFIT (Colombia). Correo electrónico: teatrodetritus@gmail.com

- **OSCAR IVÁN MUÑOZ GIRALDO**

Magíster en Conflicto y Paz de la Universidad de Medellín (Colombia). Sociólogo de la Universidad de Antioquia (Colombia) y abogado de la Universidad Autónoma Latinoamericana (Colombia). Docente de cátedra de la Universidad Minuto de Dios (Colombia) para la Facultad de Ciencias Sociales, programa de Comunicación Social y Periodismo. Correo electrónico: mgoascarivan@gmail.com

- **OSCAR JAIRO GONZÁLEZ HERNÁNDEZ**

Magíster en Comunicación de la Universidad de Medellín (Colombia). Filósofo de la Universidad Santo Tomás (Colombia). Profesor de la Facultad de Comunicación, programa de Lenguajes Audiovisuales de la Universidad de Medellín (Colombia). Correo electrónico: ojgonzalez@udem.edu.co

• **SANTIAGO ESPINOZA BORJA**

Máster en Programación Neurolingüística de la Universidad Tecnológica Indoamérica (Ecuador). Especialista en Ciencias de la Complejidad de la Multiversidad Edgar Morin (México), donde se encuentra cursando maestría en Pensamiento Complejo. Licenciado

en Psicología de la Universidad Particular de Loja (Ecuador). Hipnotista Eriksoniano con el aval del Instituto Milton Erickson de Argentina. Terapeuta EMDR con el aval del Instituto EMDR Iberoamérica. Correo electrónico: santi.borja@hotmail.es

Evaluadores

- **HECTOR ALFREDO BETANCUR GIRALDO**

Magíster en Educación de la Universidad de Medellín (Colombia). Especialista en Educación, Cultura y Ciencia Política de la Universidad Nacional Abierta a Distancia de Colombia. Licenciado en Filosofía Analítica de la Universidad de Antioquia (Colombia). Jefe del grupo de investigación científica de la Escuela de Policía “Carlos Eugenio Restrepo” (ES-CER). Correo electrónico: tobybeta5@gmail.com

- **JORGE HERNÁN BETANCOURT CADAVID**

Doctor en Filosofía con Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín (Colombia). Especialista en Docencia Universitaria de la Universidad San Buenaventura (Colombia). Licenciado en Educación de la Corporación Universitaria Lasallista (Colombia). Docente investigador de tiempo completo de la Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín (Colombia). Correo electrónico: jhbc35@gmail.com

- **JUAN DAVID GRANADA SUÁREZ**

Magíster en Educación, licenciado en Educación Física. Áreas de desempeño profesional: docencia en Educación Física y Deportes. Profesor vinculado a la Institución Educativa República de Venezuela (Colombia). Correo electrónico: snakejuan14@gmail.com

- **OLIVER AUGUSTO TABARES OSORIO**

Magíster en Conflicto y Paz de la Universidad de Medellín (Colombia). Politólogo de la Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín (Colombia). Profesor de cátedra de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Medellín (Colombia). Correo electrónico: olivertabares@gmail.com

- **OSCAR GALLO**

Doctor en Historia de la Universidad Federal de Santa Catarina, Florianópolis (Brasil). Profesor de cátedra de la Universidad Eafit (Colombia). Correo electrónico: oscargallovelez@gmail.com

- **PEDRO ALEJANDRO JURADO CASTAÑO**

Magíster en Filosofía de la Universidad de Antioquia (Colombia). Abogado de la Universidad de Medellín (Colombia). Profesor de tiempo completo de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Medellín (Colombia). Correo electrónico: pjurado@udem.edu.co

- **STASCHA EHRHARD ROHMER**

Doctor en Filosofía de la Technische Universität Berlin (Alemania). Profesor de tiempo completo de la Facultad de Derecho de la Universidad de Medellín (Colombia). Correo electrónico: srohmer@udem.edu.co

Contenido

Editorial	11
<i>Editorial (English)</i>	15
<i>Editorial (Português)</i>	19

ARTÍCULOS RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN | RESEARCH ARTICLES | RESULTADOS DA PESQUISA

Eficacia normativa de los escenarios de participación ciudadana en el marco jurídico colombiano	27
--	----

Normative Effectiveness of Citizen Participation Scenarios in Colombia's legal Framework

Eficácia normativa dos cenários de participação cidadã no âmbito jurídico colombiano

- Oscar Iván Muñoz Giraldo

Aproximación a la complejidad del alcohol y sus efectos en el comportamiento de los funcionarios policiales del municipio de Tulcán (Ecuador)	51
--	----

Approach to the complexity of alcohol and its effects on the behavior of police officers in the municipality of Tulcán (Ecuador)

Aproximação à complexidade do álcool e seus efeitos no comportamento dos funcionários policiais do município de Tulcán (Equador)

- Santiago Espinoza Borja

La (re)producción de las élites en tiempos de democratización del sistema universitario. Análisis conceptual a partir de las experiencias latinoamericanas	65
---	----

Elites' (Re)production in the University System's Democratization times. Conceptual Analysis based on Latin American Experiences

A (re)produção das elites em tempos de democratização do sistema universitário. Análise conceitual a partir das experiências latino-americanas

- María Luisa Quaresma
- Cristóbal Villalobos Dintrans

Deporte y entrenamiento deportivo como alternativas a la “degeneración de la raza” durante la primera mitad del siglo XX en Colombia	89
---	----

Sports and Training seen as Alternatives to “Race Degeneration” during the first half of the 20th Century in Colombia

Esporte e treinamento esportivo como alternativas à “degeneração da raça” durante a primeira metade do século XX na Colômbia

- Jair Hernando Álvarez Torres
- José Tomás Cortés Díaz

Referencias pedagógicas de la educación expandida	111
---	-----

Expanded Education Pedagogical References

Referências pedagógicas da educação expandida

- Alejandro Uribe Zapata

ENSAYOS | ESSAYS | ENSAIOS

Escritura teatral. Los ciegos: una tragedia simbolista 133

Theatrical Writing. The Blind: A Symbolist Tragedy
Escritura teatral. Os cegos: uma tragédia simbolista

- Mario Sánchez Vanegas

Odo Marquard: sobre la necesidad del pluralismo en los márgenes de la antropología filosófica y la filosofía política 145

Odo Marquard: On the Need for Pluralism in Philosophical Anthropology and Political Philosophy
Odo Marquard: sobre a necessidade do pluralismo nas margens da antropologia filosófica e da filosofia política

- María Cristina López Bolívar

TRADUCCIÓN | TRANSLATION | TRADUÇÃO

Fragmentos de *El cerebro y el pensamiento. La nueva edad de las ciencias cognitivas* de Jean-François Dortier 161

- Traducción de Luis Alfonso Paláu Castaño

RESEÑAS Y ENTREVISTAS | REVIEWS | REVISÕES E ENTREVISTAS

El camino de la poesía en el tiempo del fuego generalizado.
Evocaciones a poemas de Daniel Jiménez 191

The way of poetry in the time of the generalized fire. Evocations of poems by Daniel Jiménez

- Eufrasio Guzmán Mesa

Gheorghe Listarhov: “Así como la palabra es para escucharla, el icono es para verlo” 195

Gheorghe Listarhov: “Just as the word is to listen to it, the icon is to see it”

- Oscar Jairo González Hernández

“Adentro y afuera: de lo femenino en el espacio”, algunas reflexiones sobre la obra de María Isabel Naranjo Cano 201

“In and out: of the Feminine in space”, some reflections on the work of Maria Isabel Naranjo Cano

- Hilderman Cardona Rodas

Pautas para la presentación de artículos 205

Author’s Guidelines 215

Pautas para os autores 225

Ciencias Sociales y Educación	Medellín Colombia	Vol. 7	Núm. 13	Enero-Junio	2018	pp. 233	ISSN (en línea): 2590-7344 ISSN (impreso): 2256-5000
-------------------------------	-------------------	--------	---------	-------------	------	---------	---

Editorial

<https://doi.org/10.22395/csye.v7n13a12>

La Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Medellín se complace en entregar a la comunidad académica local, nacional e internacional el número 13 de su revista *Ciencias Sociales y Educación*. Una vez más, su engranaje consta de aportes interdisciplinarios que privilegian el diálogo entre diferentes disciplinas de las ciencias sociales y humanas. Este número está integrado por cinco artículos de investigación, dos ensayos, una traducción del francés al español de fragmentos de un libro y tres reseñas.

La primera sección de la revista, en la cual se consignan los artículos de investigación, comienza con el texto “Eficacia normativa de los escenarios de participación ciudadana en el marco jurídico colombiano”, escrito por Oscar Iván Muñoz Giraldo, el cual plantea que en la Constitución Política de 1991 se plasmó la participación ciudadana como uno de los fundamentos básicos para la consolidación del Estado Social de Derecho. Lo anterior posibilita la creación de diferentes mecanismos de participación que, desde la norma, instan al ciudadano a dar cumplimiento al mandato. No obstante, de forma autónoma y simultánea, la ciudadanía creó otras instancias no formales en las que se reflejan los elementos estructurantes de la participación democrática. El objetivo central del escrito es comparar la eficacia normativa de ambos escenarios, formales e informales, para identificar en cuál de ellos se ve mejor representada la participación en la conformación, ejercicio y control del poder político.

Le sigue el artículo escrito por Santiago Espinoza Borja, “Aproximación a la complejidad del alcohol y sus efectos en el comportamiento de los funcionarios policiales del municipio de Tulcán (Ecuador)”, el cual aborda los efectos del consumo de licor en la conducta de los servidores policiales en Tulcán y sus implicaciones en el proceso de retroalimentación institucional, imprescindible para procesos evaluativos y de crecimiento. La problemática se analiza a partir de datos estadísticos y se plantea que es un fenómeno comportamental que no se origina exclusivamente en una sustancia, sino que es el resultado de múltiples variables que actúan de forma directa e indirecta. Por esto mismo, Espinoza Borja aboga por una aproximación que reconozca la complejidad detrás del fenómeno y trascienda una visión lineal o tradicional.

El tercer artículo se denomina “La (re)producción de las élites en tiempos de democratización del sistema universitario. Análisis conceptual a partir de las experiencias latinoamericanas”, de María Luisa Quaresma y Cristóbal Villalobos Dintrans, quienes hacen un análisis teórico-conceptual con respecto al rol del sistema universitario en los procesos de movilidad y reproducción de la élite en el contexto de democratización escolar. El texto presenta una revisión de los principales debates alrededor del concepto de élite y analiza la relación entre la (re)producción de la élite, la universidad a la que asisten y la carrera que cursan los estudiantes en países desarrollados y en América Latina, con énfasis en dos países cuyos sistemas universitarios se caracterizan por sus altos niveles de democratización escolar y segregación interna: Chile y Brasil. Así, propone una reflexión que muestra la importancia de la intersección entre universidad y carrera en la configuración de los procesos de movilidad y reproducción social, entendiéndose la configuración de la élite como un proceso dinámico y adaptativo.

De otro lado, Jair Hernando Álvarez Torres y José Tomás Cortés Díaz, en su artículo “Deporte y entrenamiento deportivo como alternativas a la degeneración de la raza durante la primera mitad del siglo XX en Colombia”, afirman que, si bien el entrenamiento deportivo es una práctica individual y a veces grupal, de una u otra forma, tácitamente transmite un modo de racionalidad que se le pretende imponer a toda la población, tal como sucedió en la primera mitad del siglo XX en Colombia, a propósito de los debates sobre el progreso y la raza. Los autores hacen hincapié en que dicho fenómeno no comenzó de manera exclusiva en ese contexto y se devuelven en la historia del entrenamiento deportivo para exponer que estas prácticas fueron pensadas en diferentes coordenadas del planeta y sus grandes modelos estuvieron anclados al contexto cultural europeo. En ese sentido, el escrito se concentra en la descripción de algunas condiciones de la época que permitieron la propagación del juego, el deporte y el entrenamiento deportivo como alternativas frente a la pregunta por la decadencia de la cultura colombiana y la degeneración de la raza en particular.

La sección de artículos de investigación cierra con la contribución de Alejandro Uribe Zapata, “Referencias pedagógicas de la educación expandida” que explora términos de reciente aparición –tales como educación alternativa, pedagogías críticas y pedagogías emergentes– que buscan categorizar nuevas prácticas educativas y evalúa qué tanto se acercan al concepto de educación expandida. Concluye que la educación expandida es más bien, en palabras del autor, “un discurso crítico/práctico sobre educación, sin compromiso normativo ni prescriptivo, que busca provocar y estimular el

debate al tiempo que pone en práctica una serie de presupuestos logísticos perfectamente susceptibles de cambio, mejora o abandono.”

En la sección de ensayos se presentan dos escritos. El primero de ellos, centrado en el teatro y su escritura, de Mario Sánchez Vanegas, que se titula “Escritura teatral. *Los ciegos*: una tragedia simbolista” y aborda la obra de Maeterlinck como precursora del teatro estático. El segundo ensayo denominado “Odo Marquard: sobre la necesidad del pluralismo en los márgenes de la antropología filosófica y la filosofía política”, escrito por María Cristina López Bolívar, se centra en los planteamientos de Marquard, un pensador polaco de nacimiento, pero de nacionalidad alemana, que propone una interesante intersección entre la antropología filosófica y la filosofía política.

El apartado dedicado a traducciones cuenta con la traducción del francés al español que el profesor Luis Alfonso Palau Castaño preparó, para la revista, de algunos fragmentos del libro de Jean-François Dortier titulado *Le cerveau et la pensée: le nouvel âge des sciences cognitives (El cerebro y el pensamiento. La nueva edad de las ciencias cognitivas)*, publicado por la editorial francesa Sciences Humaines Éditions en el 2014. La revista agradece la autorización que la editorial brindó para publicar la versión en español de algunos de sus apartados. El texto de Dortier aproxima la pregunta ¿qué es conocer?, desde la visión de las ciencias cognitivas. Estas se fundaron en la década de 1950 a partir de cinco disciplinas: inteligencia artificial, neurociencias, psicología, filosofía y lingüística, las cuales le permiten transitar desde el campo de lo cognitivo y abarcar otras disciplinas como la antropología cognitiva, etología cognitiva, sociología cognitiva y economía cognitiva. Las ciencias cognitivas emergieron gracias a la invención del computador.

La última sección está dedicada a reseñas y entrevistas, que en esta ocasión cuenta con la participación de reconocidos profesores universitarios de la ciudad de Medellín. El primero de ellos, Eufasio Guzmán Mesa, se sumerge en la obra poética de Daniel Jiménez y propone su exploración desde las imágenes que inspiran en él las expresiones sentidas de Jiménez. El segundo, Oscar Jairo González Hernández, consta de una entrevista realizada al pintor ruso radicado en Bogotá, Gheorghe Listarhov sobre la pintura de iconos, la metodología, materiales, sentidos y forma de vida necesaria para su realización. De esta manera, acerca al lector a una expresión artística de la teología cristiana que busca tender un puente hacia la espiritualidad a partir de la contemplación del arte. La revista termina con una reflexión de Hilderman Cardona-Rodas sobre la obra de la artista María Isabel Naranjo

Cano, quien autorizó publicar algunas fotografías de su instalación *Adentro y afuera: de lo femenino en el espacio*.

Esperamos que este número de la revista *Ciencias Sociales y Educación* propicie lugares de conversación y debate en el quehacer crítico, reflexivo y comprensivo que caracteriza el horizonte discursivo de las ciencias sociales y humanas.

Jair Hernando Álvarez Torres
Hilderman Cardona-Rodas
Editores

Editorial

<https://doi.org/10.22395/csye.v7n13a12>

The Faculty of Social and Human Sciences of the Universidad de Medellín is pleased to present issue 13th of the *Ciencias Sociales y Educación* journal to local, national and international academic communities. Once again, its essence consists of interdisciplinary contributions that privilege dialogue between different disciplines of the social and human sciences. This issue consists of five research articles, two essays, a French - Spanish translation of excerpts from a book and three reviews.

The first section of the journal, dedicated to research articles, begins with the text “Normative Effectiveness of Citizen Participation Scenarios in Colombia’s Legal Framework”, written by Oscar Iván Muñoz Giraldo. It states that citizen participation was established as one of the basic foundations for the consolidation of the Social State of Law in the Political Constitution of 1991. It allows to create different participation mechanisms that, from the norm, urge the citizen to comply with the mandate. However, autonomously and simultaneously, citizens created other non-formal instances in which the structuring elements of democratic participation are put into practice. The central objective of the paper is to compare the normative effectiveness of both formal and informal scenarios, in order to identify in which one of them participation in the formation, execution and control of political power is better represented.

Next comes the paper written by Santiago Espinoza Borja, “An approach to the complexity of alcohol and its effects on the behavior of police officers in the municipality of Tulcán (Ecuador)”, which addresses the effects of liquor consumption on the behavior of police servers in Tulcán and its implications in the institutional feedback process, that is essential for evaluative and growth processes. The analysis is based on statistical data and it is found that this behavioral phenomenon that does not originate exclusively in a substance, rather more, it is the result of multiple variables that act directly and indirectly. For this reason, Espinoza Borja advocates an approach that recognizes the complexity behind the phenomenon and transcends a linear or traditional perspective.

The third article is called “Elites’ (Re)production in the University System’s Democratization Times. Conceptual Analysis based on Latin American Experiences”, by María Luisa Quaresma and Cristóbal Villalobos Dintrans, who make a theoretical-conceptual analysis regarding the role of the university system in the processes of mobility and elite reproduction in the context of school democratization. The text presents a review of the main debates around the concept of elite and analyzes the relationship between the (re) production of the elite, the university to which students attend and the career they enroll in developed countries and in Latin America. It emphasizes in the case of two countries with university systems characterized by their high levels of school democratization and internal segregation: Chile and Brazil. In this way, the paper proposes a reflection that shows the importance of the intersection between university and career in the configuration of mobility and social reproduction processes, understanding the configuration of the elite as a dynamic and adaptive process.

In another respect, Jair Hernando Álvarez Torres and José Tomás Cortés Díaz, in their paper “Sports and Training seen as Alternatives to “Race Degeneration” during the first half of the 20th Century in Colombia”, affirm that, although sports training is an individual and sometimes group practice, in one way or another, it tacitly conveys a mode of rationality that intends to impose on the entire population, as happened in the first half of the twentieth century in Colombia, regarding the debates on progress and race. The authors emphasize that this phenomenon did not begin exclusively in this context and go back in the history of sports training to show that these practices were thought in different coordinates of the planet and their models are anchored to the European cultural context. In that sense, the paper focuses on the description of some contextual aspects of that moment that gave way to the approach to sports and sports training as alternatives to the “decline of Colombian culture” and particularly, the “race’s degeneration”.

The research articles section closes with the contribution of Alejandro Uribe Zapata, “Expanded Education Pedagogical References”. It explores emerging terms –such as alternative education, critical pedagogies and emerging pedagogies– that seek to categorize new educational practices and then evaluates how much do they coincide with the concept of expanded education. It concludes that expanded education is rather, in words of the author, “a critical / practical discourse on education, without normative or prescriptive commitment, which seeks to provoke and stimulate debate while putting into practice a series of logistical assumptions perfectly susceptible of changing, improving or being abandoned.”

The essay section is made up of two papers. The first one, by Mario Sánchez Vanegas, entitled “Theatrical Writing. *The Blind: A Symbolist Tragedy*” centers on theater and its writing, and deals with the work of Maeterlinck as a precursor of static theater. The second essay called “Odo Marquard: On the Need for Pluralism in Philosophical Anthropology and Political Philosophy”, written by María Cristina López Bolívar, focuses on the approaches of the philosopher Odo Marquard, Polish by birth, but of German nationality, who proposes an interesting intersection between philosophical anthropology and political philosophy.

The section dedicated to translations offers fragments from Jean-François Dortier’s book entitled *Le cerveau et la pensée: le nouvel âge des sciences cognitives* (Brain and Thought. The New Age of Cognitive Sciences), which Professor Luis Alfonso Palau Castaño translated from French into Spanish for the journal. The book was originally published by the French publishing house Sciences Humaines Éditions in 2014. The journal appreciates the authorization that the publishing house offered to include the Spanish version of some extracts.

Dortier’s text approaches the question “what is it to know?”, from the cognitive sciences perspective. Cognitive sciences were founded in the 1950s from five disciplines: artificial intelligence, neuroscience, psychology, philosophy and linguistics, which allow a transition from the cognitive field to other disciplines such as cognitive anthropology, cognitive ethology, cognitive sociology and cognitive economy, which became possible with the invention of computers.

The last section comprises reviews and interviews and, on this occasion, offers contributions of renowned university professors from the city of Medellín. The first of them, by Eufrasio Guzmán Mesa, immerses in the poetic work of Daniel Jiménez and proposes an exploration of images inspired by the felt expressions of Jiménez’s poems. The second, by Oscar Jairo González Hernández, consists of an interview with the Russian painter based in Bogotá, Gheorghe Listarhov, about icon painting, the methodology, materials, senses and way of life that are necessary for this discipline. In this way, it brings the reader closer to an artistic expression of Christian theology that seeks to build a bridge to spirituality based on art contemplation. The journal ends with a reflection by Hilderman Cardona-Rodas about the work of the artist María Isabel Naranjo Cano, who authorized the publication of some photographs that make part of her installation “Inside and Outside: About the Feminine in Space”.

We hope that this issue of the *Ciencias Sociales y Educación* journal promotes conversation and debate in the critical, reflective and comprehensive perspective that characterizes the discursive horizon of social and human sciences.

Jair Hernando Álvarez Torres
Hilderman Cardona-Rodas
Editors

Editorial

<https://doi.org/10.22395/csye.v7n13a12>

A Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade de Medellín tem o prazer de entregar à comunidade acadêmica local, nacional e internacional o número 13 de sua revista *Ciencias Sociales y Educación*. Mais uma vez, sua engrenagem consta de contribuições interdisciplinares que privilegiam o diálogo entre diferentes disciplinas das ciências sociais e humanas. Este número é formado por cinco artigos de pesquisa, dois ensaios, uma tradução do francês para o espanhol de fragmentos de um livro e três resenhas.

A primeira seção da revista, na qual os artigos de pesquisa são apresentados, começa com o texto “Eficácia normativa dos cenários de participação cidadã no âmbito jurídico colombiano”, escrito por Oscar Iván Muñoz Giraldo, que propõe que na Constituição Política de 1991 a participação cidadã foi plasmada como um dos fundamentos básicos para a consolidação do Estado Social de Direito. Isso possibilita a criação de diferentes mecanismos de participação que, a partir da norma, instam com o cidadão para cumprir o mandato. Não obstante, de forma autônoma e simultânea, a cidadania criou outras instâncias não formais nas quais os elementos estruturantes da participação democrática se refletem. O objetivo central do texto é comparar a eficácia normativa de ambos os cenários, formais e informais, para identificar em qual deles a participação na formação, exercício e controle do poder político está melhor representada.

O artigo seguinte, “Aproximação à complexidade do álcool e seus efeitos no comportamento dos funcionários policiais do município de Tulcán (Equador)”, escrito por Santiago Espinoza Borja, aborda os efeitos do consumo de bebidas alcoólicas na conduta dos servidores policiais em Tulcán e suas implicações no processo de retroalimentação institucional, imprescindível para processos avaliativos e de crescimento. A problemática é analisada a partir de dados estatísticos e propõe-se que se trata de um fenômeno comportamental que não se origina exclusivamente em uma substância, mas que é o resultado de múltiplas variáveis que agem de forma direta e indireta. Por esse motivo, Espinoza Borja advoga por uma aproximação que reconheça a complexidade por trás do fenômeno e transcenda uma visão linear ou tradicional.

O terceiro artigo se denomina “A (re)produção das elites em tempos de democratização do sistema universitário. Análise conceitual a partir das experiências latino-americanas”, de María Luisa Quaresma e Cristóbal Villalobos Dintrans, que fazem uma análise teórico-conceitual com respeito ao papel do sistema universitário nos processos de mobilidade e reprodução da elite no contexto de democratização escolar. O texto apresenta uma revisão dos principais debates acerca do conceito de elite e analisa a relação entre a (re)produção da elite, a universidade que frequentam e o curso escolhido pelos estudantes em países desenvolvidos e na América Latina, com ênfase em dois países cujos sistemas universitários são caracterizados por seus altos níveis de democratização escolar e segregação interna: Chile e Brasil. Assim, propõe uma reflexão que mostra a importância da intersecção entre universidade e curso na configuração dos processos de mobilidade e reprodução social, entendendo a configuração da elite como um processo dinâmico e adaptativo.

Por outro lado, Jair Hernando Álvarez Torres e José Tomás Cortés Díaz, em seu artigo “Esporte e treinamento esportivo como alternativas à degeneração da raça durante a primeira metade do século XX na Colômbia”, afirmam que, embora o treinamento esportivo seja uma prática individual e, às vezes, grupal, de uma maneira ou de outra, transmite tacitamente um modo de racionalidade que se pretende impor a toda a população, tal como ocorreu na primeira metade do século XX na Colômbia, a propósito dos debates sobre o progresso e a raça. Os autores defendem que tal fenômeno não teve início exclusivamente nesse contexto e revisitam a história do treinamento esportivo para expor que essas práticas foram pensadas em diferentes coordenadas do planeta e seus grandes modelos foram ancorados no contexto cultural europeu. Nesse sentido, o texto se concentra na descrição de algumas condições da época que permitiram a propagação do jogo, do esporte e do treinamento esportivo como alternativas diante da pergunta sobre a decadência da cultura colombiana e da degeneração da raça em particular.

A seção de artigos de pesquisa encerra com a contribuição de Alejandro Uribe Zapata, “Referências pedagógicas da educação expandida”, que explora termos que apareceram recentemente — tais como educação alternativa, pedagogias críticas e pedagogias emergentes —, que buscam categorizar novas práticas educativas, e avalia o quanto se aproximam do conceito de educação expandida. Conclui que a educação expandida é, na verdade, nas palavras do autor, “um discurso crítico/prático sobre educação, sem compromisso normativo nem prescritivo, que busca provocar e estimular o debate ao

mesmo tempo em que coloca em prática uma série de pressupostos logísticos perfeitamente suscetíveis a mudança, melhoramento ou abandono”.

Na seção de ensaios, dois escritos são apresentados. O primeiro deles, centrado no teatro e sua escritura, de Mario Sánchez Vanegas, é intitulado “Escritura teatral. *Os cegos: uma tragédia simbolista*” e aborda a obra de Maeterlinck como precursora do teatro estático. O segundo ensaio denominado “Odo Marquard: sobre a necessidade do pluralismo nas margens da antropologia filosófica e da filosofia política”, escrito por María Cristina López Bolívar, enfoca-se nas ideias de Marquard, um pensador polonês de nascimento, mas de nacionalidade alemã, que propõe uma interessante intersecção entre a antropologia filosófica e a filosofia política.

A seção dedicada a traduções conta com a tradução do francês ao espanhol realizada pelo professor Luis Alfonso Palau Castaño para a revista de alguns fragmentos do livro de Jean-François Dortier, intitulado *Le cerveau et la pensée: le nouvel âge des sciences cognitives* (O cérebro e o pensamento. A nova idade das ciências cognitivas), publicado pela editora francesa Sciences Humaines Éditions em 2014. A revista agradece a autorização da editora para publicar a versão em espanhol de alguns de seus trechos.

O texto de Dortier lança a pergunta “o que é conhecer?” a partir da perspectiva das ciências cognitivas. Elas foram fundadas na década de 1950 com base em cinco disciplinas: inteligência artificial, neurociências, psicologia, filosofia e linguística, as quais o permitem transitar a partir do campo do cognitivo e abarcar outras disciplinas como a antropologia cognitiva, etologia cognitiva, sociologia cognitiva e economia cognitiva. As ciências cognitivas emergiram graças à invenção do computador.

A última seção é dedicada a resenhas e entrevistas que, nesta ocasião, conta com a participação de reconhecidos professores universitários da cidade de Medellín. O primeiro deles, Eufasio Guzmán Mesa, submerge-se na obra poética de Daniel Jiménez e propõe sua exploração a partir de imagens que inspiram nele as expressões sentidas por Jiménez. O segundo, Oscar Jairo González Hernández, consta de uma entrevista realizada com o pintor russo radicado em Bogotá, Gheorghe Listarhov sobre a pintura de ícones, a metodologia, os materiais, os sentidos e a forma de vida necessária para sua realização. Dessa maneira, aproxima o leitor de uma expressão artística da teologia cristã que busca estabelecer uma ponte entre a espiritualidade a partir da contemplação da arte. A revista termina com uma reflexão de Hilderman Cardona-Rodas sobre a obra da artista María Isabel Naranjo Cano,

que autorizou a publicação de algumas fotografias de sua instalação *Adentro y afuera: de lo femenino en el espacio* (Dentro e fora: do feminino no espaço).

Esperamos que este número da revista *Ciencias Sociales y Educación* propicie lugares de diálogo e debate no fazer crítico, reflexivo e compreensivo que caracteriza o horizonte discursivo das ciências sociais e humanas.

Jair Hernando Álvarez Torres
Hilderman Cardona-Rodas
Editores

Artículos resultados de investigación



Detalle interior de *Adentro y afuera: de lo femenino en el espacio*, instalación. Exposición individual de la artista María Isabel Naranjo Cano. Sala de Arte de la Biblioteca Central de la Universidad Pontificia Bolivariana, 2016.

Eficacia normativa de los escenarios de participación ciudadana en el marco jurídico colombiano*

Oscar Iván Muñoz Giraldo**

Recibido: 26 de abril del 2018

Enviado a pares evaluadores: 08 de mayo del 2018

Aprobado por Comité editorial: 22 de mayo del 2018

<https://doi.org/10.22395/csye.v7n13a1>

RESUMEN

En la Constitución Política de 1991 se plasmó la participación ciudadana como uno de los fundamentos básicos para la consolidación del Estado Social de Derecho. Obedeciendo a este mandato, se crearon diferentes instancias de participación que desde la norma, instan al ciudadano a dar cumplimiento a este mandato; sin embargo, no se instituyeron mecanismos adecuados para que estas instancias entren en operatividad. Frente a esta situación, autónomamente, la ciudadanía creó otras instancias no formales en las que se reflejan los elementos estructurantes de la participación democrática. Este escrito analiza dicha situación de tensión mediante la

comparación entre la eficacia normativa de ambos escenarios y procura identificar en cuál de ellos se representa de mejor manera la participación desde la conformación, el ejercicio y el control del poder político. Se concluye que en la actualidad los escenarios formales no son un medio adecuado para que la ciudadanía intervenga de forma asertiva en la conformación, ejercicio y control del poder político, pues no genera la representatividad y legitimidad necesarias.

Palabras claves: instancias formales de participación; instancias informales de participación; ciudadano; participación democrática; participación ciudadana; planeación participativa.

* Este artículo es producto de la actividad académica del autor, el cual implicó realizar una revisión normativa al marco legislativo sobre diferentes normas con respecto a la participación ciudadana; hacer un seguimiento a ejercicios de participación como el presupuesto participativo en la ciudad de Medellín y las asambleas constituyentes en el departamento de Antioquia; llevar a cabo un rastreo bibliográfico; y la experiencia como sociólogo en la asesoría y facilitación de estos espacios participativos. En un principio, el texto se elaboró como trabajo de tesis investigativa para obtener el título de abogado en la Universidad Autónoma Latinoamericana, Medellín, Colombia. Luego de una revisión y actualización normativa, se presentó para su publicación en la revista *Ciencias Sociales y Educación* de la Universidad de Medellín.

** Magíster en Conflicto y Paz de la Universidad de Medellín (Colombia). Sociólogo de la Universidad de Antioquia (Colombia) y abogado de la Universidad Autónoma Latinoamericana (Colombia). Docente de cátedra de la Universidad Minuto de Dios (Colombia) para la Facultad de Ciencias Sociales, programa de Comunicación Social y Periodismo. Correo electrónico: mgoscarivan@gmail.com

Normative Effectiveness of Citizen Participation Scenarios in Colombia's Legal Framework

ABSTRACT

Colombia's Constitution of 1991 established citizen participation as one of the basic foundations for consolidating a Social State governed by the Rule of Law. Obeying this mandate, different participation instances were created that. According to the norm, these instances impel citizens to comply with this mandate. However, adequate mechanisms for the instances' operation were not implemented. Faced with this situation, citizens autonomously created other non-formal instances in which the structuring elements of democratic participation may be identified. The present paper analyzes this tense situation by comparing

normative effectiveness of both scenarios and seeks to identify in which of them is participation best represented, from the starting point of their foundation, including their active practice and control of political power. It is concluded that at present, formal scenarios are not adequate means for citizens to intervene assertively in the conformation, practice and control of political power, because it does not bring the necessary representativeness and legitimacy.

Keywords: formal participation instances; informal participation instances; citizen; democratic participation; citizen participation; participatory planning.

Eficácia normativa dos cenários de participação cidadã no âmbito jurídico colombiano

RESUMO

Na Constituição Política de 1991, a participação cidadã foi plasmada como um dos fundamentos básicos para a consolidação do Estado Social de Direito. Para obedecer a esse mandato, foram criadas diferentes instâncias de participação que, a partir da norma, instam com o cidadão para cumprir esse mandato. No entanto, não foram instituídos mecanismos adequados para que essas instâncias entrassem em operação. Diante dessa situação, de forma autônoma, a cidadania criou outras instâncias não formais nas quais os elementos estruturantes da participação democrática se refletem. Este texto analisa tal situação de tensão por meio da comparação entre a eficácia

normativa de ambos os cenários e procura identificar em que deles a participação na formação, no exercício e no controle do poder político está melhor representada. Conclui-se que na atualidade os cenários formais não são um meio adequado para que a cidadania intervenha de forma assertiva na formação, no exercício e no controle do poder político, pois não gera a representatividade e a legitimidade necessárias.

Palavras-chave: instâncias formais de participação; instâncias informais de participação; cidadão; participação democrática; participação cidadã; planejamento participativo.

Introducción

El Estado colombiano es uno de los más profusos en cuanto a la producción legislativa se trata, ya que en cada periodo se sancionan nuevas leyes que entran a derogar o subrogar normatividad existente y así consecutivamente, se ha promulgado cuanta norma sea posible con el objetivo de solucionar cada uno de los problemas que se presentan. Una de las consecuencias del alto número de normas creadas en nuestro país es que estas quedan sin los mecanismos adecuados para que entren en operatividad y cumplan su finalidad; las normas que versan sobre participación ciudadana no son la excepción a la regla.

Es precisamente a partir de esta reflexión que a lo largo de este escrito se propone cuestionar el compendio normativo colombiano en lo referente a las normas de participación ciudadana, partiendo del siguiente interrogante: *¿Son los escenarios formales de participación ciudadana, los espacios idóneos para posibilitar la acción participativa e incluyente de los ciudadanos respecto a la consolidación del Estado Social de Derecho?* En términos objetivos, lo que se pretende es deducir si los escenarios legales de participación ciudadana son realmente los espacios que permiten a la ciudadanía intervenir de forma asertiva en la conformación, ejercicio y control del poder político.

Para el análisis de lo planteado se recurre a la crítica social, apelando a postulados sociojurídicos, los cuales permiten abordar los elementos necesarios para estudiar los escenarios de participación ciudadana al igual que la vigencia y la eficacia que tienen dichos escenarios para así poder entablar una diferencia entre los escenarios formales y no formales de participación ciudadana. De manera específica, se propende por diferenciar las instancias legales de participación ciudadana, de aquellas formas de participación que no se encuentran en el derecho positivo y con fundamento en lo anterior, determinar la vigencia y eficacia que tienen las instancias formales de participación, en contraste con las instancias informales de participación ciudadana.

Instancias formales e informales de participación ciudadana

Desde la promulgación de la Constitución Política de Colombia en 1991, la participación ciudadana amplió su espectro al delegar el poder soberano en el pueblo. A partir de entonces, el relacionamiento entre ciudadanos y mandatarios comienza a adoptar una nueva forma en la que el constituyente primario tiene mayor injerencia en asuntos de interés público, con el objeto de convertirse en un componente vital la consecución de los fines de la nación. Ello implicó que la correlación de poderes cambiara ostensiblemente, lo cual generó una nueva concepción de ciudadano que inscribe a la participación como el dispositivo que mayor legitimidad otorga a la Constitución de 1991. Por consiguiente, se

empezó a desplegar una nueva práctica con la que se buscaba cambiar viejas prácticas clientelares y acoplar el preámbulo de la constitución a la construcción de nuevos estamentos, instancias o espacios para facilitar el acercamiento del ciudadano a los asuntos públicos.

El paso dado hacia el Estado Social de Derecho hizo que la noción de participación adoptara otras magnitudes, y en respuesta a ello, el constituyente instó al legislador a promulgar una ley de participación ciudadana. Es así como el congreso creó la Ley Estatutaria 134 de 1994, “por medio de la cual se dictan normas sobre mecanismos de participación ciudadana”, pero en ésta no se amplió la regulación de espacios de deliberación participativa. Después de 18 años, se planteó una reforma que contemplara la creación de instancias de participación, la ley 1757 de 2015, “por medio del cual se dictan disposiciones en materia de promoción y protección del derecho a la participación democrática”, con la que al menos se incluyeron instancias deliberativas que regularmente venían siendo desarrolladas y dejó abierta la puerta a otras formas de participación que pueden ser creadas por los ciudadanos, sin que choquen con las ya existentes o sean catalogadas de no formales.

Respecto a los escenarios de participación ciudadana, a lo largo del articulado de la Constitución Política de Colombia se encuentran más de setenta artículos que demandan la participación de la ciudadanía en cada una de las esferas o ámbitos políticos de la nación, igualmente existen otras normas que regulan diferentes mecanismos y escenarios participativos, como la Ley de Veedurías Ciudadanas, Ley 850 de 2003; Ley sobre acciones populares y de grupo, Ley 472 de 1998, entre otra serie de leyes que instan a las autoridades a la creación de escenarios participativos de orden local, departamental y nacional. Estas normas tienen como objeto cumplir el mandato constitucional de fortalecer la participación ciudadana en los aspectos políticos a través de la generación de espacios para la manifestación individual o social frente al Estado. Del mismo modo, dichas normas pretenden un acercamiento entre ciudadanos e instituciones gubernamentales, en pos de garantizar los derechos colectivos de carácter fundamental, pero el amplio espectro normativo conllevó una subdivisión en tantas normas como escenarios existentes, como resultado, para reclamar un derecho frente a los organismos del Estado, se hace necesario conocer sobre cada aspecto que tenga que ver con el funcionamiento de las instituciones gubernamentales, lo cual limita en gran medida la participación ciudadana.

Lo anterior implica que varios de estos escenarios de participación ciudadana no funcionan con la objetividad y finalidad con las que fueron creados, otros son órganos netamente consultivos que no generan conceptos vinculantes o en el más elemental de los casos, se constituyen de forma tal que terminan

siendo un órgano de carácter aprobacionista, siendo la excepción a la regla el funcionamiento de espacios deliberativos que realmente se circunscriban a los postulados de ley y a los parámetros de la participación.

La creación de leyes que invitan al ciudadano a participar están plagadas de trámites que imposibilitan ejercer el derecho a la participación, además se encuentran permeados por prácticas clientelares que hacen que el ciudadano considere dos veces antes de manifestarse mediante estos mecanismos, lo que lo aleja de integrar el escenario deliberativo, este prefiere integrar espacios alternativos más cercanos al ejercicio de la ciudadanía.

Consecuentemente, surge la pregunta sobre si ¿el compendio normativo en materia participación ciudadana es un conjunto de acciones que permiten al ciudadano intervenir activamente o si al contrario, estas normas son simplemente mecanismos de carácter jurídico asociados a la participación? Por lo tanto, se estaría correspondiendo o no a aquello que generalmente se entiende como *participación*, o al contrario, habría una limitación expresa al ciudadano que reduce la acepción de participación a su mínima expresión. Como respuesta a esta situación, la ciudadanía ha propiciado nuevos espacios para participar activamente en las decisiones del gobierno, de esta manera, genera un nuevo ámbito relacional y una forma alternativa de actuar frente a las determinaciones gubernamentales, y construye escenarios de carácter no formal que están reconocidos de manera general en el marco jurídico, pero que no tienen un desarrollo tipificado o una reglamentación específica.

Existen pues unos espacios deliberativos creados a partir de la promulgación de leyes, que se conocen como instancias legales o formales de participación, pero también existen unos escenarios alternativos adoptados por la ciudadanía para hacer efectivos los postulados de la participación, estos son espacios no formales de participación –vale la pena aclarar que su informalidad no implica que sean ilegales puesto que no existe prohibición normativa alguna que los proscriba–. El presente trabajo analiza estas dos instancias para determinar si nuestro ordenamiento jurídico actual corresponde a los conceptos de vigencia y eficacia.

Diferencia entre las instancias formales y no formales de participación ciudadana

La Constitución Política de Colombia plantea desde su preámbulo que en el ejercicio del poder soberano, la Asamblea Nacional Constituyente decretó la Constitución Política dentro de un marco jurídico, democrático y participativo. Por consiguiente, la constitución comienza promulgando la soberanía popular, dando un giro respecto a lo que se encontraba instituido, es decir que se pasó de un Estado de soberanía representativa a uno en el que cada ciudadano detenta un mínimo de poder. Igualmente, el marco constitucional deja ver que

su procedencia no es solamente de carácter jurídico y democrático, también es de carácter participativo, lo que convierte la participación en uno de los ejes transversalizadores de la constitución y la vida política de Colombia.

Los principios fundamentales de la *carta magna* nuevamente hacen referencia al concepto de participación, al tener esta una relación directa con la organización política, igualmente se refleja como fin esencial del Estado al “facilitar la participación de todos, en las decisiones que los afectan y en la vida económica, política, administrativa y cultural de la nación”, (Asamblea Nacional Constituyente [ANC], 1991). Ello significa que todos y cada uno de los colombianos tienen el derecho a intervenir en la toma de decisiones que les conciernen y el Estado colombiano debe facilitar los escenarios y mecanismos deliberativos para lograr dicho fin.

De las normas superiores sobre las que se edifica la democracia participativa, se infiere que el derecho de participación de todas las personas no se circunscribe al ámbito electoral, sino que permea todos los ámbitos públicos, privados, sociales, familiares y comunitarios, en los cuales se han de tomar decisiones que afectan a toda la comunidad. (Corte Constitucional, Sentencia C-127, 2004)

En este orden de ideas, el artículo 3 de la Constitución sigue fortaleciendo el principio de la participación, si bien no se menciona directamente en el artículo, sí se encuentra inscrito en este puesto que consagra la soberanía popular, la cual reside –en primer orden– de forma directa en el pueblo y en segundo orden, en sus representantes, quienes en todo caso deben responder ante sus electores.

Si bien la participación se contempla en la norma de normas, esta necesita de la ciudadanía para poder ser efectiva, por lo tanto se hace necesario abordar la acepción de ciudadanía, pues la misma se define por el acto mediante el cual una persona alcanza su mayoría de edad para poder elegir y ser elegido, es decir para ser un sujeto de derechos frente al Estado. Otra acepción de ciudadanía está dada por una errónea concepción sobre la persona que habita o se encuentra domiciliado en una ciudad, esta corresponde más a la acepción de ciudadano.

La ciudadanía, bajo el concepto que se adopta en el presente texto es aquella que se da mediante el accionar del ciudadano, y para ello, se recoge la definición presente en la misma Constitución: “Todo ciudadano tiene derecho a participar en la conformación, ejercicio y control del poder”. Esto significa que es ciudadano, quien activamente participa en la conformación, ejercicio y control del poder político, al contrario de quien asume una posición pasiva, siendo este un mero habitante de un territorio determinado.

Se puede decir entonces, que la connotación de participación ciudadana deriva del ejercicio crítico y propositivo que realiza un sujeto en su entorno

político, usando su poder soberano para dar solución a las necesidades que demanda la comunidad.

La Constitución no limita el ejercicio participativo al ámbito electoral, sino que lo amplía a todas las instancias del ejercicio del poder político capacitadas para la definición de asuntos que interesan al ciudadano. Esta redefinición del concepto de participación involucra, entonces, la construcción de un nuevo tipo de ciudadanía, que trasciende el ámbito meramente representativo e incorpora instrumentos novedosos de diálogo entre la sociedad y el Estado. (Corte Constitucional, Sentencia C-831, 2007)

Es pues ciudadano quien por su actuación está inmiscuido en los espacios deliberativos, confronta su posición con argumentos y respeta la decisión tomada por la mayoría. Dicho de otra manera, solo quien participa democráticamente obedece a la categoría de ciudadano. Ello en consonancia con lo que manifestó la Corte Constitucional al precisar que:

[...] el principio de participación democrática expresa no sólo [sic] un sistema de toma de decisiones, sino un modelo de comportamiento social y político, fundamentado en los principios del pluralismo, la tolerancia, la protección de los derechos y libertades, así como en una gran responsabilidad de los ciudadanos en la definición del destino colectivo. El concepto de democracia participativa lleva ínsita la aplicación de los principios democráticos que informan la práctica política a esferas diferentes de la electoral. Comporta una revaloración y un dimensionamiento vigoroso del concepto de ciudadano y un replanteamiento de su papel en la vida nacional. No comprende simplemente la consagración de mecanismos para que los ciudadanos tomen decisiones en referendos o en consultas populares, o para que revoquen el mandato de quienes han sido elegidos, sino que implica adicionalmente que el ciudadano puede participar permanentemente en los procesos decisorios no electorales que incidirán significativamente en el rumbo de su vida. Se busca así fortalecer los canales de representación, democratizarlos y promover un pluralismo más equilibrado y menos desigual. La participación concebida dentro del sistema democrático a que se ha hecho referencia, inspira el nuevo marco sobre el cual se estructura el sistema constitucional del Estado colombiano. Esta implica la ampliación cuantitativa de oportunidades reales de participación ciudadana, así como su recomposición cualitativa en forma que, además del aspecto político electoral, su espectro se proyecte a los planos de lo individual, familiar, económico y social. (Corte Constitucional, Sentencia C-180,1994)

En el artículo 40 de la Constitución Política se encuentra el elemento esencial de la participación ciudadana, que en conjunción con el artículo 2 de la *carta magna*, facilita la creación de los espacios para la deliberación. Traen estos como resultado, la creación de los dispositivos necesarios con los que cuenta el ciudadano para ejercer su poder soberano cuando decide organizarse y crear espacios participativos que no están regulados por una ley específica; es decir que con fundamento en estos dos artículos es que se soportan y tienen validez las acciones tomadas en las instancias de participación no formal, a diferencia de las formales que se encuentran debidamente estipuladas en leyes y decretos.

Instancias formales de participación ciudadana

En el siguiente cuadro sobre las instancias formales de participación ciudadana, se podrá identificar que estas están determinadas de acuerdo a su función, cada una obedece a uno de los conceptos: *conformación, ejercicio y control*. Cada instancia se encuentra debidamente denominada acorde a la norma que insta su creación, así como al *nivel organizativo*, es decir, al grupo de ciudadanos o asentamiento poblacional o comunitario. Igualmente, se acoge la categoría del *nivel intervención*, esto es, si la actuación de la instancia de participación corresponde a una acción consultiva, de iniciativa, formativa, entre otras. Y por último, se encuentra la categoría de *obligatoriedad*, lo que implica que deben ser creadas por mandato normativo.

Tabla 1. Matriz Instancias Formales de Participación Ciudadana.

<i>Instancia</i>	<i>Norma</i>	<i>Nivel de aplicación</i>	<i>Nivel de intervención</i>	<i>Obligante</i>
<i>Conformación del poder político</i>				
Consejos consultivos de planificación de territorios indígenas	Ley 152 de 1994	Comunidades indígenas	Análisis, discusión, consulta, recomendación y conceptualización	Sí
Consejos de planeación (nacional y territoriales)	Ley 152 de 1994, reglamentada por el Decreto 2284 de 1994	Nacional, distrital, departamental y municipal	Análisis, discusión, consulta, recomendación y conceptualización	Sí
Consejo comunitario de comunidades negras	Ley 70 de 1993	Comunidades negras	Administrativa, veeduría y conciliación	No
Consejo Municipal de Desarrollo Rural	Ley 101 de 1990	Municipal	Concertación	Sí
Comité de Participación en Salud	Decreto 1757 de 1994	Distrital, departamental, municipal	Control, iniciativa, planeación, veeduría, consulta, informativa	Sí
Comité de ética hospitalaria	Decreto 1757 de 1994	IPS	Promoción, divulgación, control	No
Consejos territoriales de seguridad social en salud	Ley 100 de 1993. Decreto 1757, Art. 19.	Nacional, departamental y municipal	Dirección, concertación	Sí
Juntas de Educación	Ley 115 de 1994	Nacional, distrital, departamental y municipal	Consulta, iniciativa, fiscalización	Sí

<i>Instancia</i>	<i>Norma</i>	<i>Nivel de aplicación</i>	<i>Nivel de intervención</i>	<i>Obligante</i>
Foros de educación	Ley 115 de 1994	Nacional, distrital, departamental y municipal	Información, consulta, iniciativa	Sí
Consejo municipal de cultura	Ley 397 de 1997	Municipal	Iniciativa, vigilancia, concertación y gestión	Sí
Juntas municipales de deportes	Ley 181 de 1995	Municipal	Iniciativa, vigilancia, concertación y gestión	Sí
Audiencia pública para el otorgamiento de licencias ambientales	Ley 99 de 1993	Municipal	Información y decisión	No
Consejo consultivo de ordenamiento	Ley 388 de 1997, Art. 29	Municipal	Asesoría, consulta	Sí
Comité local de prevención de desastres	Decreto 93 de 1998	Local	Información, gestión y atención	Sí
Comité municipal de integración y desarrollo de la comunidad	Decreto 0646 de 1992	Municipal	Iniciativa, fiscalización, concertación, gestión	Sí
Comisión municipal de policía y participación ciudadana	Ley 62 de 1993	Municipal / institucional	Iniciativa	No
Consejo municipal de paz	Ley 434 de 1998	Municipal	Iniciativa, fiscalización, concertación	No
Comité municipal de desplazados	Ley 387 de 1997	Municipal	Iniciativa, concertación	No
Juntas de vivienda comunitaria	Ley 743 de 2002, Decreto 2350 de 2003	Sectorial	Iniciativa, gestión	No
Comité consultivo de personas con limitaciones	Ley 361 de 1997	Municipal	Consultivo	No
Organizaciones Populares de Vivienda	Decreto 2391 De 1989	Municipal	Cooperación, autogestión	Sí
<i>Ejercicio del poder político</i>				
Juntas Administradoras Locales	Ley 136 de 1994	Comunas y corregimientos	Consulta, iniciativa, fiscalización. Nota: de creación potestativa de las autoridades locales	Parcial

<i>Instancia</i>	<i>Norma</i>	<i>Nivel de aplicación</i>	<i>Nivel de intervención</i>	<i>Obligante</i>
Juntas de Acción Comunal	Ley 743 de 2002, Decreto reglamentario 2350 de 2004	Local	Gestión, formación, planificación e información	Sí
Gobierno escolar	Ley 115 de 1994	Local (cada establecimiento educativo)	Gestión, información, consulta, iniciativa, fiscalización, y decisión	Sí
Comité de participación comunitaria en salud (Copacos)	Ley 10 de 1990	Municipal	Gestión, consulta, iniciativa, fiscalización, concertación, decisión	Sí
Juntas directivas de la Casa de la Cultura	Ley 397 de 1997	Municipal y local	Gestión, iniciativa y decisión	Sí
Consejo municipal de la juventud	Ley 375 de 1997	Municipal	Iniciativa y vigilancia	Sí
Consejo municipal de política social (Compos)	Decreto ley 1137 de 1999	Municipal	Decisión, iniciativa y concertación	Sí
Cabildo abierto	Ley 139 de 1994	Distrital, municipal y local	Decisión y discusión	Sí
<i>Control del poder político</i>				
Veedurías ciudadanas	Ley 850 de 2003	Nacional, departamental y municipal	Vigilancia, fiscalización	No
Comité de desarrollo y control social de los servicios públicos	Ley 142 de 1994 y Decreto 2157 de 1999	Municipal	Vigilancia, fiscalización, y decisión	Sí
Juntas de vigilancia	Ley 134 de 1996, Art. 144	Municipal	Vigilancia	No
Asociaciones o ligas de usuarios	Decreto 1416 de 1990, Decreto 1751 de 1994	Municipal	Consulta, iniciativa, fiscalización, concertación, decisión	No
Comité de veeduría comunitaria	Decreto 356 de 1994	Sectorial y local (área de operación de servicios de seguridad privada)	Iniciativa	Sí

Fuente: elaboración propia a partir de Ministerio de Hacienda y Crédito Público (2004) y Fernández Correa (2004)

Instancias no formales de participación ciudadana

La tabla 2 corresponde a las instancias no formales de participación ciudadana, en ella se señala el objeto para el cual se constituyó cada una, el nivel organizativo y el nivel de intervención. De estas instancias no es posible profesar obligatoriedad alguna, pero sí se puede observar el nivel de eficacia que han tenido de acuerdo con la función que han realizado.

Tabla 2. Matriz Instancias no formales de participación ciudadana

<i>Instancia</i>	<i>Objetivo</i>	<i>Nivel de aplicación</i>	<i>Nivel de intervención</i>	<i>Observaciones</i>
Asambleas Municipales Constituyentes (AMC)	Espacios municipales de participación democrática, orientados a fortalecer la capacidad del sector social y de la ciudadanía para la gestión política, económica y social.	Municipal	Control social a la gestión pública; rendición pública de cuentas; jornadas de acuerdos; presupuestos participativos; planeación participativa; pactos de convivencia; construcción y ejecución de políticas públicas	Entre el 2000 y 2008, en Antioquia había 72 AMC. Aquella del municipio de Tarso fue la más significativa. Se desarrollaron como ejercicios de soberanía popular con autonomía territorial de carácter democrático para facilitar la transformación social.
Asamblea Provincial del Oriente Antioqueño	Articular un sujeto colectivo, con proyecto estratégico, sobre el territorio. Se concibe al Oriente Antioqueño como una provincia autónoma, con alto desarrollo humano, conciliadora, incluyente, democrática y que se apropia de manera colectiva de sus recursos.	Subregional	Toma de decisiones políticas, participación en procesos de paz y reconciliación, víctimas y desmovilización	Es un proceso subregional que trata asuntos relativos al oriente antioqueño, surgió como iniciativa frente al conflicto armado.
Presupuesto participativo de la ciudad de Medellín	Transformación de la ciudad a partir de la creación de escenarios y procesos de participación ciudadana, la construcción colec-	Local, comunal, municipal	Planeación, presupuestación y organización ciudadana	Fue una iniciativa de un movimiento social de 1980, durante ese tiempo las organizaciones sociales y ONG de la ciudad busca-

<i>Instancia</i>	<i>Objetivo</i>	<i>Nivel de aplicación</i>	<i>Nivel de intervención</i>	<i>Observaciones</i>
	tiva, la concertación y la decisión sobre el presupuesto público y los asuntos del desarrollo local.			ron su implementación, hasta que en el 2004 se incluyó en el plan de desarrollo municipal. Se implementó mediante acuerdo N.º 43 de 2007 y Decreto N.º 1073 de 2009. Posteriormente, se modificó por el proyecto de acuerdo 055 de 2016. Se incluyeron luego en la Ley 1757 de 2015.
Comunidad de Paz de San José de Apartadó	Mecanismo alternativo frente a los actores armados, para salvaguardar la vida y la integridad de la comunidad.	Local	Confrontación pacífica y no-violenta del conflicto	La comunidad del Corregimiento de San José de Apartadó, luego de un amplio proceso de consulta interna y acogiendo la voluntad de la mayoría de sus habitantes decidió declararse Comunidad de Paz de San José de Apartadó, mientras el conflicto interno persista y la guerra continúe.

Fuente: elaboración propia

En síntesis, las instancias formales de participación ciudadana son unos escenarios en los que se insta a la participación de un determinado grupo de ciudadanos para que tomen decisiones que conciernen a la comunidad en general, dichas instancias se encuentran secularizadas por sector, ya sea educación, salud, vivienda, cultura, deporte, entre otros. Las instancias formales de participación están debidamente enunciadas en la norma y en algunos casos, hasta cuentan con decretos de carácter reglamentario y su ámbito de actuación se encuentra en los diferentes niveles de organización territorial (nacional, departamental, distrital, municipal, local, comunal, barrial, veredal y de poblaciones indígenas y negritudes).

El nivel de acción es el componente esencial de estas instancias, van desde lo consultivo, la fiscalización, la gestión, la iniciativa, la decisión, hasta aspectos tan determinantes como la concertación, la asesoría, la información y el direccionamiento. Allí radica precisamente el núcleo de su funcionalidad; las labores para las cuales fueron creadas las diferentes instancias formales de participación ciudadana pretendían la convergencia entre una necesidad de carácter social y la toma de decisiones en el ámbito gubernamental, pero tal aspecto se ve limitado cuando el actuar de los ciudadanos que integran el escenario de participación formal se interrumpe porque la decisión al interior del escenario no tiene poder vinculante para que el ente gubernamental adopte la decisión que se profiere en dicho escenario participativo.

Es entonces cuando se genera un quiebre y por consiguiente, la conformación de dicha instancia se vuelve inocua; de 34 escenarios identificados en el cuadro de las instancias formales, la conformación de 11 de estos espacios no es obligatorio para los mandatarios, solo uno de ellos se puede crear parcialmente y de los que quedan, 22 deben estar constituidos en los diferentes entes territoriales.

Pero el hecho de que exista obligación de crear 22 escenarios de participación no garantiza que se adopten sus determinaciones. Como se evidencia en el cuadro, el común denominador es que estas tienen un carácter netamente consultivo, la decisión final queda a la deriva, lo que se traduce en la generación de toda clase de vicisitudes para que la determinación tomada no sea acatada, y es en últimas, el mandatario quien decide si hace caso omiso o no de la determinación que tomó la instancia de participación. Todo ello ocurre porque las determinaciones de los órganos de participación no tienen carácter vinculante. A lo anterior hay que sumar que la no conformación de un escenario de participación no acarrea sanciones para los gobiernos que obvian dicha tarea.

La constitución de estas instancias de participación depende en gran medida de varias características del ente territorial, como: número de habitantes, grado de empoderamiento de los ciudadanos, cultura política de los mismos, y la voluntad política del mandatario, quien en última instancia, es el que puede formalizar la existencia de dicho escenario en la territorialidad. Adicionalmente, hay que manifestar que muchas de estas instancias se crean de manera coyuntural –como el consejo de planeación territorial–, mientras que otros sucumben por inanición, ya que no logran mantener la presencia/participación del número de ciudadanos que se requiere, al no contar con las instancias que impulsan el funcionamiento de la administración, en el caso de los escenarios de control o las veedurías. El panorama resulta muy poco prometedor ya que el carácter vinculante que debieron tener las determinaciones o decisiones tomadas por el

escenario de participación no lo abordó la norma que las constituyó, dejando a los participantes sin capacidad de maniobra o poder decisorio.

Ahora bien, los escenarios no formales de participación se fortalecen al ser espacios amplios de deliberación en los cuales confluyen varios sectores que representan a las organizaciones sociales, comunitarias, ciudadanas, oficiales y políticas. Esto hace que dichos espacios deliberativos y de concertación sean reconocidos y legitimados por los diferentes actores del poder político institucionalizado, lo que permite que las discusiones allí dadas tengan un carácter vinculante.

Caso tal ocurre en el ejercicio participativo de planeación y determinación del presupuesto que en sus inicios, fue un escenario de participación no formal, y por su alto grado de representatividad y legitimidad en la ciudadanía, se hizo necesaria la reglamentación desde el gobierno local para su funcionamiento. Es a partir de este escenario de cohesión ciudadana que se confiere representatividad a los líderes de la comunidad para que prioricen las necesidades barriales, las que se refrendan después de un proceso deliberativo, por medio de un ejercicio de participación democrática con el que se logra legitimar la acción de la ciudadanía. Además, el conocimiento que los ciudadanos tienen de su entorno permitió alcanzar la representatividad y legitimidad necesarias para poder llevar a cabo acciones concretas en beneficio de las comunidades, dichas acciones mejoran la calidad de vida de los ciudadanos.

Las Asambleas Municipales Constituyentes (AMC), se presentaban como un escenario fiel de concertación y de toma de decisiones de carácter vinculante demandadas por la ciudadanía como constituyente primario, surgió así la posibilidad de que en cada municipio de Antioquia se gestaran acciones de cogobierno que ayudaran a dar un salto en lo político, social, cultural y en el desarrollo municipal, además de confrontar la realidad del devenir del conflicto armado que se estaba presentando en muchos municipios del departamento.

En su momento, se consideró que las Asambleas Municipales Constituyentes eran el máximo espacio de deliberación pública que existía en los municipios, allí se desarrollaban todas las acciones para la toma de decisiones concertadas entre el gobernante y los ciudadanos a partir de ejercicios como la construcción de planes de desarrollo participativos, planeación participativa, determinación de presupuesto participativa y control social. Se tramitaban y acordaban propuestas con los diferentes actores sociales en torno a los asuntos prioritarios de los entes territoriales que luego constituían decisiones y acciones públicas. Como efecto colateral, el escenario de participación amplió su capacidad de acción y se convirtió en un espacio de formación política de ciudadanos a través del fomento de la deliberación y la promoción de la convivencia pacífica, por

consiguiente, la ciudadanía se empoderaba. Vale la pena aclarar que estos ejercicios aún perduran en algunos municipios de Antioquia y los ciudadanos que participan en estos escenarios siguen siendo los principales constructores de la realidad política local.

La Asamblea Provincial de Oriente es otro escenario en el que sus líderes, mandatarios y ciudadanos, se dieron a la tarea de reconocer para sí y en provecho de las demás subregiones, las riquezas que generaba el oriente antioqueño para el resto del departamento, además de la determinación de confrontar con vehemencia y de manera no violenta el conflicto armado presente en esta subregión.

La Comunidad de Paz de San José de Apartadó es otro caso ejemplar puesto que a partir de la cohesión social y la determinación de sus ciudadanos de hacerse respetar, sus habitantes decidieron declararse como una comunidad en la que no prestarían ayuda a ningún ejército como contraprestación para que su comunidad tuviera las posibilidades de acceder a un paz real.

De los escenarios no formales de participación, se puede enunciar que estos son de creación espontánea y con durabilidad en el tiempo. Por su cohesión y la fuerza de legitimación que tiene sobre sus miembros, resulta ser un escenario casi indiscutiblemente acatado por el mandatario, pues resultaría poco conveniente ir en contra del interés general, aún más si este se encuentra empoderado. El carácter progresivo y proactivo, además de innovador de los escenarios no formales de participación permiten que, de manera acertada, se generen respuestas inmediatas a la demanda de la comunidad, y por su alto número de participantes, genera mayor visibilidad.

Ahora bien, tal vez es el ámbito deliberativo y decisorio el que da legitimidad a estos escenarios de participación no formal, la afluencia de un número amplio de ciudadanos que discuten temas concernientes a su realidad, para los cuales encuentran posibles soluciones de manera concertada. Esto es lo que permite que dichos escenarios se posesionen de forma positiva en el contexto ciudadano. Se debe abordar ahora el segundo propósito del presente trabajo, encaminado a contrastar los escenarios formales y no formales de participación ciudadana bajo los conceptos de vigencia y eficacia.

Vigencia y eficacia

La participación democrática se entiende como un proceso social en el cual los ciudadanos y sus organizaciones se involucran para definir asuntos públicos. En consonancia con ello, la Corte Constitucional refiere que esta...

[...] Expresa un proceso social de intervención de los sujetos en la definición del destino colectivo [...] Se concibe y se vivencia como un principio de organización

y de injerencia activa de los individuos, que irradia todos los procesos de toma de decisiones que tienen lugar en los distintos campos y esferas de la vida social. (Corte Constitucional, Sentencia C-180, 1994)

La participación democrática requiere que las personas y las organizaciones desarrollen una actitud proactiva y propositiva hacia lo colectivo, la aceptación del pluralismo y una actitud amplia e incluyente frente a lo que atañe al interés público. Esto en el marco de un ejercicio en el que gobierno y ciudadanía se convierten en los agentes corresponsables de la construcción de una ética de lo público fundamentada en la voluntad general, el consenso y el manejo transparente e íntegro de los recursos. Lo anterior permite que las personas tomen conciencia sobre las problemáticas que viven, para organizarse con otros en igual o similar condición y movilizarse a través de la acción pública ciudadana.

En este acápite es importante delimitar el concepto de validez puesto que para que una norma sea vigente, debe ser válida, esto es, debe cumplir con un proceso de creación puesto que la misma se debe producir de acuerdo con los requerimientos establecidos por disposiciones superiores. Alexy (1994) plantea que:

A este tipo de concepto se hace referencia cuando se dice que una norma vale jurídicamente cuando es dictada por el órgano competente, de acuerdo con el procedimiento previsto y no lesiona un derecho de rango superior; dicho brevemente: cuando es dictada conforme al ordenamiento. [...] La condición de la validez jurídica de un sistema de normas es que las normas que a él pertenecen sean eficaces en general, es decir, que valgan socialmente. (p. 89).

Pero existen otros ámbitos en los cuales la validez también supone consenso social, para Habermas (1987) la validez se encuentra en el mundo social de la acción regulada por normas. Bajo dicha premisa, el sujeto se relaciona con algo objetivo y se comporta de forma correcta debido a que cree observar una norma de acción vigente. En este modelo el actor solo puede seguir o violar las normas que él considera subjetivamente válidas o justificadas y por tanto, queda expuesto a un enjuiciamiento de carácter objetivo. El sujeto realiza una interpretación racional de su acción, basándose en el cotejo entre la vigencia social y la validez construida de manera contra fáctica, de un contexto normativamente dado.

Jurídicamente, la vigencia se entiende como la posibilidad de aplicar las normas, dependiendo de postulados específicos de tiempo, modo y lugar. La relación radica en el hecho de que las normas se dictan con una función social determinada, nacen conforme a un proceso previsto, y en tanto cumplan los requerimientos, se puede exigir su cumplimiento. Las normas rigen dentro del territorio sujeto a la jurisdicción estatal para mantener el orden público, se hacen parte inseparable de la persona, como su sombra, y otorgan facultades

con respecto a su reconocimiento jurídico, al igual que su capacidad para actuar.

Es una verdad de Perogrullo que para el derecho la norma es esencial, pero no es suficiente que esta exista, para que realmente tenga una influencia intersubjetiva, que se debe exigir y por demás, cumplir con los objetivos para los cuales se creó, a saber, que tenga una función social que guíe, restrinja, garantice y eduque a los sujetos que hacen parte del constructo social. Para ello, resulta indispensable que las normas se puedan aplicar materialmente, que existan situaciones fácticas de hecho para las cuales fueron creadas; que sus mandatos –aun cuando no se cumplan voluntariamente– sean exigidos por los aparatos con los que cuenta el Estado, que se sancionen los incumplimientos a sus prohibiciones, o se reconozca su carácter laudatorio; asimismo, que se ofrezcan las garantías para la realización de las prescripciones y de los derechos reconocidos, esto es, para que sean eficaces.

El carácter eficaz de la norma, debe asegurar que se creen los medios, mecanismos, herramientas, instituciones y órganos que vuelvan realizable su aplicación. Deriva de ello que, al no estar dotadas las normas de dichos dispositivos, entran en desuso o se vuelven obsoletas, por lo tanto sus disposiciones tornan inaplicables. Lo anterior provoca su derogación formal posterior, aunque no su expulsión inmediata del ordenamiento jurídico, ya que estas perviven ante el cambio de circunstancias o intereses. La eficacia se debe evaluar con respecto a la utilidad que posee la norma en la sociedad, la correlación entre lo jurídicamente preceptuado y el fenómeno social que en realidad suscita, lo cual conlleva la realización del derecho, se reputa así la función que tiene el derecho para regular la conducta intersubjetiva humana, y la capacidad o carácter de obligatoriedad general de la norma.

Lo anterior permite definir que una norma es eficaz cuando los miembros de la sociedad la acatan, su introyección se debe dar tanto en el ámbito social como en el personal, pues de allí se reputa la calidad de la norma, predicándose así los propósitos para los cuales fue creada. Se entiende que no basta entonces con la existencia de una norma que por sí sola desarrolle preceptos que impidan, manden o permitan, se requiere de una correspondencia entre norma y realidad, para que refleje así la situación existente o que desee crearse, y que pueda efectivamente tener aplicabilidad en un tiempo y espacio determinado.

La validez normativa, vista desde el ángulo de la eficacia, se expresa en la existencia de instituciones y mecanismos que aseguren el cumplimiento y la realización de la norma. Ello no quiere decir que por ser esta de carácter general, impersonal y abstracta se quede en el plano de lo efímero, por el contrario, se debe asegurar que desde el momento en el que se tiene la convicción de la

necesidad de ejercer la regulación en cuestión, se determine cuál es la forma precisa, la institución propicia y el mensaje de introyección asertivo, para que esta sea de cumplimiento por parte de los actores del Estado con el objeto de garantizar el orden jurídico justo, esto es, para que la aplicabilidad de la misma se dé dentro del plano particular, personal y concreto.

Para determinar la vigencia y la eficacia de los escenarios de participación, también resulta preponderante su capacidad de maniobra, el nivel de injerencia y el grado de operatividad, de manera que se cumplan o se lleven a cabo las decisiones o determinaciones tomadas. De nada sirve que exista una instancia que se convoca para aportar y tomar decisiones respecto a asuntos de interés general y que no se puedan aplicar sus determinaciones por falta de herramientas que lleven a materializar la determinación tomada. Es precisamente en este punto en el que más se aplica el concepto de eficacia, puesto que los propósitos mediante los cuales se crea la instancia de participación se deben cumplir de manera formal y no de forma material.

Son entonces las instancias formales de participación ciudadana los escenarios a través de los cuales el legislador delegó un poder de acción a los asociados que integran dichos espacios. Algunos tienen el grado de reconocimiento y de funcionamiento, como las veedurías ciudadanas, las Juntas Administradoras Locales y las Juntas de Acción Comunal. El resto de instancias formales que existen en determinadas territorialidades dependen de la disposición imperativa que posea la norma acorde a la institucionalidad a la cual está inscrita, como las Juntas educativas, los Comos y los Copacos. Algunas instancias dependen directamente de entidades públicas y de sectores que pueden facilitar su funcionamiento, como los gobiernos escolares, foros educativos, Comités de Ética Hospitalaria, Consejos de Seguridad Social en Salud y Cabildos abiertos. Pero también es necesario identificar que la mayoría de estas instancias depende de la voluntad política del mandatario de turno para que las conforme de manera válida, como sucede con los Comités de Planeación o el Comité Consultivo de Ordenamiento, la Junta Municipal de Deportes, el Consejo de Municipal de Cultura y el Comité Local para la Prevención de Desastres.

Por otro lado, los escenarios no formales de participación presentan variaciones notorias con respecto a las instancias legales. En primer lugar, no tienen un número cerrado o cupo limitado para la asistencia de ciudadanos, estos van en representación propia o de diferentes grupos de los cuales son miembros. Son escenarios plurales a los cuales concurre un número significativo de ciudadanos a debatir democráticamente sobre aspectos de interés general, a sabiendas de que estas decisiones impulsan acciones que concluyen en realidades locales. Otro aspecto que caracteriza a estas instancias es que en la misma convergen

las acciones que determinan la conformación, el ejercicio y control del poder político.

Por consiguiente podemos extraer que las instancias de participación ciudadana, formales y no formales, tienen el mismo objetivo con respecto al aporte que se realiza al instaurar una cultura política en la cual los ciudadanos participen del funcionamiento del Estado. Ambos mecanismos comparten elementos que los unen profundamente, pero se diferencian en cuanto a su capacidad de maniobrabilidad y operatividad, los dos aspectos que en últimas, son los resultados que interesan a los ciudadanos; es a partir de los elementos divergentes que se puede concluir sobre la vigencia y eficacia de los escenarios de participación formales y no formales.

Conclusiones

Es pertinente recordar que la pregunta germen de este escrito busca deducir si los escenarios formales de participación ciudadana son los espacios más idóneos para posibilitar e impulsar la acción participativa e incluyente de los ciudadanos para la consolidación del Estado Social de Derecho. A partir de esta duda, se trazó el objetivo de llegar a una conclusión por medio del razonamiento, con fundamento en un conocimiento previo sobre los escenarios legales de participación ciudadana y si realmente eran estos los espacios que le permitían al ciudadano intervenir de forma asertiva en la conformación y control del poder político.

De acuerdo al interrogante principal, se colige que, desde un ámbito legal, los escenarios de participación ciudadana formales son los espacios idóneos para que los ciudadanos aporten a la consolidación del Estado Social de Derecho, esto se puede extraer de la misma norma que los constituye. Pero esto solo es así en el papel, en el plano real, la mayoría de estos escenarios no resultan provechosos, esto depende en parte del contexto en el que se desarrolle, ya que las normas que propenden por su creación no entregan las herramientas suficientes y no se les dota con la institucionalidad necesaria para que su funcionamiento no dependa en gran medida de la voluntad política y del empoderamiento de los ciudadanos.

La voluntad política no solo debe estar representada en el mandatario de turno que opte por convocar a la ciudadanía para que copen las diferentes instancias participativas creadas por la ley. La voluntad política también debe extenderse a todos los sujetos que cumplen una función dentro de una entidad pública, también debe estar presente en el legislador que debe asumir de manera responsable su labor, creando normas con los elementos suficientes para apoyar la acción de los ciudadanos que actúan dentro de las instancias legales

de participación, y por consiguiente, debe considerar la conformación de los diferentes escenarios acorde a la categorización del municipio.

El ejercicio participativo es de corresponsabilidades, y por lo tanto, se necesita de una ciudadanía empoderada y debidamente informada que reclame para sí estos escenarios y que estos sean verdaderamente incluyentes. Lo anterior se puede lograr a través de la iniciativa ciudadana o accediendo a los mecanismos de participación para que estas instancias sean dotadas de las facultades necesarias y así dar cumplimiento a las determinaciones que coadyuven a la consolidación del Estado Social de Derecho.

Respecto al objetivo trazado, se concluye que en la actualidad los escenarios formales no son el medio adecuado para que la ciudadanía intervenga de forma asertiva en la conformación, ejercicio y control del poder político, puesto que no genera representatividad y legitimidad, dos elementos cruciales que sí se evidencian en las instancias no formales de participación. Esto resulta supremamente paradójico pues los escenarios dotados de legalidad no convocan al ciudadano, pero en cambio los escenarios no formales sí logran seducir a los ciudadanos participantes. Es evidente que el nivel de acercamiento y el grado de empoderamiento se dan por la capacidad de acción, ya que es en dichos espacios en los que el sujeto político surge y sus ideas reciben atención y consideración para mejorar los niveles de vida individuales, comunales y municipales, es decir, a estos escenarios ingresa un sujeto que se convierte en ciudadano.

Al abordar el planteamiento desde la eficacia normativa que puedan tener los escenarios legales de participación, el presente escrito infiere que las instancias formales no cuentan con los dispositivos necesarios, por lo que en muchos entes territoriales, dichos escenarios entran en desuso o simplemente ni siquiera han sido implementados. Es decir que actualmente, algunas de estas instancias no cumplen su función material, por lo que se encuentran derogadas formalmente, aunque pervivan en el ordenamiento jurídico.

Si bien la ley que contiene la instancia participativa existente y la norma que de manera especial la regula no resultan útiles para el contexto en el cual se desarrolla dicha instancia, esto no corresponde al fenómeno social dado, y por demás no se encuentra inserta en los ciudadanos, esto es, no se presenta un flujo entre la norma y la realidad por lo que dicho precepto resultar ser ineficaz. Caso contrario ocurre con las instancias no formales, pues estos escenarios están a la par con la realidad que se suscita en cada nivel de aplicación, igualmente se caracterizan porque el fenómeno social se presenta de manera acorde con las condiciones que demandan los asociados y generan resultados que copan las expectativas que estos puedan tener de manera individual o colectiva.

Debiera el ejecutivo y el legislador conectarse más con la realidad local y propiciar que cada instancia de participación formal tuviera una conexión con aquellos escenarios de deliberación ampliada, para que recíprocamente estos intercambien los aspectos positivos que cada uno soporta, es decir, que confluyan entre ambos la legitimidad, la operatividad y la eficacia normativa.

Referencias

Alcaldía de Medellín (2009, julio 22). *Decreto No. 1073 de 2009 Por medio del cual se reglamenta el acuerdo 43 de 2007 en lo referente a la planeación local y el presupuesto participativo de Medellín*. Medellín: Alcaldía de Medellín.

Alcaldía de Medellín (2011). *ABC de la Planeación Local y el Presupuesto Participativo*. Medellín: Alcaldía de Medellín.

Alexy, R. (1994). *El concepto y la validez del Derecho*. Barcelona: Gedisa S. A. Barcelona.

Asamblea Nacional Constituyente (1991). *Constitución Política de Colombia*. Colombia: Corte Constitucional. Recuperado de <http://www.constitucioncolombia.com/indice.php>

Atienza, M. (1991). *Las razones del derecho. Teorías de la argumentación jurídica*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.

Colombia (1887, agosto 15). Ley 153 de 1887. Por la cual se adiciona y reforma los códigos nacionales, la ley 61 de 1886 y la 57 de 1887. Parte Primera. Reglas generales sobre validez y aplicación de las leyes. *Diario Oficial* (7.151). Recuperado de <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjurMantenimiento/normas/Norma1.jsp?i=15805>

Concejo de Medellín (2007). *Acuerdo Municipal N° 43 DE 2007. Por el cual se crea e institucionaliza la planeación local y el Presupuesto Participativo en el marco del Sistema Municipal de Planeación –Acuerdo 043 de 1996– y se modifican algunos de sus artículos*. Medellín: Concejo de Medellín.

Congreso de Colombia (1994, mayo 31). Ley 134 de 1994. Por la cual se dictan normas sobre mecanismos de participación ciudadana. *Diario Oficial* (41.373). Recuperado de https://www.mintic.gov.co/portal/604/articles-3659_documento.pdf

Congreso de Colombia (1994, julio 15). Ley 152 de 1994. Por la cual se establece la Ley Orgánica del Plan de Desarrollo. *Diario Oficial* (41.450). Recuperado de http://www.minhacienda.gov.co/HomeMinhacienda/ShowProperty;jsessionid=ahVO3Kva7iZn6I9-UVQOjDsinYxZp3MoA-7AokwtqnR0KsDKbMzIj!-1088947312?nodeId=%2FOCS%2FMIG_5817353.PDF%2F%2FidcPrimaryFile&revision=latestreleased

Congreso de la República (1983, diciembre 22). Ley 49 de 1983. Por el cual se constituyen las Juntas Administradoras Seccionales de Deportes, se reorganizan las Juntas Municipales de Deportes y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial* (16.428). Recuperado de <http://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=81074>

Congreso de la República de Colombia. (1994, febrero 8). *Ley 115 de 1994. Por la cual se dicta la Ley General de Educación*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Congreso de la República (1994, julio 11). Ley 142 de 1994. Por la cual se establece el régimen de los servicios públicos domiciliarios y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial* (41.433). Recuperado de <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjurMantenimiento/normas/Norma1.jsp?i=2752>

Congreso de la República (1997, agosto 7). *Ley 397 de 1997. Ley General de Cultura. Por la cual se desarrollan los Artículos 70, 71 y 72 y demás Artículos concordantes de la Constitución Política y se dictan normas sobre patrimonio cultural, fomentos y estímulos a la cultura, se crea el Ministerio de la Cultura y se trasladan algunas dependencias.* Recuperado de <https://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/es/ley-397-de-1997-ley-general-de-cultura>

Congreso de la República (1998, agosto 5). Ley 472 de 1998. Por la cual se desarrolla el artículo 88 de la Constitución Política de Colombia en relación con el ejercicio de las acciones populares y de grupo y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial* (43.357). Recuperado de http://www.defensoria.gov.co/public/Normograma%202013_html/Normas/Ley_472_1998.pdf

Congreso de la República (2003, noviembre 19). Ley 850 de 2003. Por medio de la cual se reglamentan las veedurías ciudadanas. *Diario Oficial* (45.376). Recuperado de <http://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=10570>

Congreso de la República (2015, julio 6). Ley Estatutaria 1757 de 2015. Por la cual se dictan disposiciones en materia de promoción y protección del derecho a la participación ciudadana. *Diario Oficial* (49.565). Recuperado de <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjurMantenimiento/normas/Norma1.jsp?i=62230>

Correa Mejía, J., y Galindo Recero, A. (2004). *Asambleas Constituyentes, Ciudadanas o Comunitarias. El Hogar de la Participación*. Medellín: Gobernación de Antioquia, Secretaria de Participación Ciudadana y Desarrollo Social.

Corte Constitucional (1992). *Sentencia No. T-406/1992. Estado Social De Derecho/Juez de tutela*. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1992/t-406-92.htm>

Corte Constitucional (1994). *Sentencia No. C-180/1994. Democracia Participativa-Alcance/Participación Ciudadana*. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1994/C-180-94.htm>

Corte Constitucional (1995). *Sentencia C-447/1995. Alcalde-Autorización para diseñar mecanismos de participación/Participación Ciudadana*. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1995/C-447-95.htm>

Corte Constitucional (2004). *Sentencia C-127/2004. Derecho de participación ciudadana- Características jurídicas. Derecho de participación-No circunscrita al campo electoral/Derecho de Participación-Alcance*. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2004/C-127-04.htm>

Corte Constitucional (2007). *Sentencia C-831/2007. Participación Ciudadana-Redefinición del concepto*. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2007/c-831-07.htm>

Escuela de Gobierno y Políticas Públicas de Antioquia. (2004). *Procesos de Planificación Subregional*. Medellín: Departamento Administrativo de Planeación de la Gobernación de Antioquia.

Fajardo Landaeta, J. (2001). *La participación social: todavía ausente*. Medellín: Imprenta Departamental de Antioquia.

Fernández Correa, P. (2004). *Gobernabilidad, Planeación del Desarrollo y Presupuesto Participativo como Instrumentos de Gestión de lo Público*. Bogotá: Corporación Viva la Ciudadanía, Servigraphic Ltda.

Fucito, F. (1999). *Sociología del derecho. El orden jurídico y sus condicionantes sociales*. Buenos Aires: Editorial Universidad de Buenos Aires.

Gaviria Díaz, C. (1992). *Temas de introducción al derecho*. Medellín: Señal Editora.

Gobernación de Antioquia (2005). *Escuelas de Formación en Competencias Ciudadanas, Módulos: Participación y Gestión Pública, y El Control Social*. Medellín: Gobernación de Antioquia.

Gobernación de Antioquia, Instituto de Estudios Regionales (INER) (2006a). *Asambleas Municipales ¿Movimientos Sociales, Organizaciones o Acciones Colectiva? Una Propuesta Interpretativa*. Medellín: Gobernación de Antioquia.

Gobernación de Antioquia, Instituto de Estudios Regionales (INER) (2006b). *La Fuerza de lo Cotidiano en la Gobernabilidad Local. Cinco Asambleas Municipales*. Medellín: Gobernación de Antioquia.

Gobernación de Antioquia, Secretaria de Participación Ciudadana y Desarrollo Social (2005). *Cómo Construir Presupuestos Participativos, Experiencias Pioneras en Antioquia*. Medellín: Gobernación de Antioquia.

Gómez Hernández, E. (2005). *Esperanza. Vivir Bien Frente al Desarrollo, Procesos de Planeación Participativa en Medellín*. Medellín: Pregón Ltda.

Habermas, J. (1987). *Teoría de la Acción comunicativa, Tomo I* (4^o ed.). Buenos Aires, Argentina: Taurus Editores.

Luhmann, N. (2003). El derecho de la sociedad. Recuperado de <https://archive.org/details/Luhmann-NiklasElDerechoDeLaSociedad>

Martínez, L. D., Moncada, R. (2003). *Control ciudadano a la gestión pública estatal*. Bogotá: Editorial Linotipia Bolívar y Cía.

Ministerio de Hacienda y Crédito Público (2004). *Coquito Recargado, Ejercicios Didácticos para Entender los Presupuestos Públicos*. Bogotá: Imprenta Nacional.

Ortiz Jiménez, W. (2010). *Ciudadanía alternativa. Nuevas formas de manifestación constitucional*. Medellín: Editorial Universidad Autónoma Latinoamericana.

Presidente de la República (1999, diciembre 16). Decreto 2517 de 1999. Por el cual se reglamenta la conformación de los Consejos Ciudadanos de Control de Gestión y de Resultados de la Inversión Pública, establecidos en el Capítulo II, artículo 4 de la Ley 508 del 29 de julio de 1999. *Diario Oficial* (43.819). Recuperado de <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=1541>

Puerta López, U., Pérez Múnera, C. A. (2006). *La participación ciudadana y el desarrollo de la cultura política en Colombia*. Bogotá: Legis S.A.

Corte Constitucional De Colombia. Sentencia No. T-406/1992. Estado Social De Derecho/Juez De Tutela.

Corte Constitucional De Colombia. Sentencia No. C-180/1994. Democracia Participativa-Alcance/ Participación Ciudadana.

Corte Constitucional De Colombia. Sentencia C-447/1995. Alcalde-autorización para diseñar mecanismos de participación/Participación Ciudadana

Sentencia C-127/2004 Derecho de participación ciudadana-Características jurídicas. Derecho de participación-no circunscrita al campo electoral/Derecho de Participación-alcance.

Corte Constitucional De Colombia. Sentencia C-831/2007 Participación Ciudadana-Redefinición Del Concepto

Unión Temporal de ONG, Conciudadanía, Fundauniban, IPC, Corporación Nuevo Arco Iris (2004). *El presupuesto participativo, una propuesta para radicalizar la democracia*. Medellín: Pregón Ltda.

Urán, O. A. (2007, octubre). La participación ciudadana en la planeación y financiamiento de la ciudad como institución democrática emergente, los casos de Manchester, Medellín y Porto Alegre. *Controversia*, 189, 173-211. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/cinep/20100920040318/art7Controversia189.pdf>

Valencia Villa, H. (1987/1997). *Cartas de batalla, una crítica del constitucionalismo colombiano*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Cerec.

Vélez Rivera, R. (2008, julio-diciembre). Políticas públicas y gobierno público en Medellín. Estrategias de consolidación del derecho público con perspectiva territorial, 2008-2009. *Revista Ratio Juris*, 25-32.

Aproximación a la complejidad del alcohol y sus efectos en el comportamiento de los funcionarios policiales del municipio de Tulcán (Ecuador)*

Santiago Espinoza Borja**

Recibido: 08 de mayo del 2018

Enviado a pares evaluadores: 15 de mayo del 2018

Aprobado por Comité editorial: 30 de mayo del 2018

<https://doi.org/10.22395/csye.v7n13a2>

RESUMEN

El presente artículo pretende abordar los efectos del alcohol en el comportamiento de los funcionarios encargados de hacer cumplir la ley en el distrito de Tulcán y así facilitar el proceso de retroalimentación institucional, imprescindible para los procesos evaluativos y de crecimiento. Se plantea la problemática como un fenómeno comportamental que no se origina exclusivamente en una sustancia, sino que resulta de múltiples vertientes que actúan de forma directa e indirecta en el desarrollo de la conducta consumista; en tal virtud, no se puede entender esto desde una visión lineal o tradicional, hace falta incorporar una teoría que conciba la complejidad. Para analizar estos efectos,

se utilizan métodos y datos estadísticos cuyos resultados evidencian la tendencia decreciente de las faltas disciplinarias, y a la vez, los tipos de comportamientos relacionados con el alcohol que sanciona el Reglamento de Disciplina Institucional. Igualmente, se evidencia el efecto de bucle recursivo, mediante el cual la Institución actúa sobre sus miembros y a la vez, sus miembros influyen en la entidad policial, lo cual hace necesario acabar por completo con el consumo de alcohol dentro de las actividades convencionales y no convencionales que se realizan en la institución.

Palabras claves: alcohol; comportamiento; complejidad; funcionario; institución.

* Este texto hace parte de una investigación realizada en el reparto policial del distrito de Tulcán, perteneciente a la provincia del Carchi, una de las 24 provincias del Ecuador, entre finales del 2016 y comienzos del 2017 en el contexto de la Maestría en Pensamiento Complejo de la Multiversidad Edgar Morin, México.

** Máster en Programación Neurolingüística de la Universidad Tecnológica Indoamérica (Ecuador). Especialista en Ciencias de la Complejidad de la Multiversidad Edgar Morin (México), donde se encuentra cursando maestría en Pensamiento Complejo. Licenciado en Psicología de la Universidad Particular de Loja (Ecuador). Hipnotista Eriksoniano con el aval del Instituto Milton Erickson de Argentina. Terapeuta EMDR con el aval del Instituto EMDR Iberoamérica. Correo electrónico: santi.borja@hotmail.es

An approach to the complexity of alcohol and its effects on the behavior of police officers in the municipality of Tulcán (Ecuador)

ABSTRACT

This article addresses the effects of alcohol on the behavior of law enforcement officials in the Tulcán district to assist institutional feedback, which is essential for growth and evaluative processes. The problem is posed as a behavioral phenomenon that does not originate exclusively in a substance, but results from multiple variables that act directly and indirectly in the development of consumer behavior. In such virtue, this phenomenon may not be understood from a linear or traditional perspective, it is necessary to incorporate a theory that conceives complexity. To analyze these effects, statistical methods and

data are used. Results show a decreasing tendency of disciplinary faults, and simultaneously evidence the types of behaviors related to alcohol that the Institutional Discipline Regulation sanctions. Likewise, the recursive loop effect, by means of which the Institution acts on its members and at the same time, its members influence the police entity they belong to, is made evident. Due to the above, completely stopping alcohol consumption within the conventional and non-conventional activities carried out in the institution becomes mandatory.

Keywords: alcohol; behavior; complexity; official; institution.

Aproximação à complexidade do álcool e seus efeitos no comportamento dos funcionários policiais do município de Tulcán (Equador)

RESUMO

O presente artigo pretende abordar os efeitos do álcool no comportamento dos funcionários encarregados de fazer com que se cumpra a lei no distrito de Tulcán e assim facilitar o processo de retroalimentação institucional, imprescindível para os processos avaliativos e de crescimento. Propõe-se a problemática como um fenômeno comportamental que não se origina exclusivamente em uma substância, mas que resulta de múltiplas vertentes que atuam de forma direta e indireta no desenvolvimento da conduta consumista. Em virtude disso, não se pode entendê-lo a partir de uma perspectiva linear ou tradicional, falta incorporar uma teoria que conceba a complexidade. Para

analisar esses efeitos, foram utilizados métodos e dados estatísticos cujos resultados evidenciam a tendência decrescente das faltas disciplinares e, ao mesmo tempo, os tipos de comportamento relacionados com o álcool sancionados pelo Regulamento de Disciplina Institucional. Igualmente, fica evidente o efeito cíclico recursivo, por meio do qual a Instituição age sobre seus membros e, simultaneamente, seus membros influenciam na entidade policial, o que faz com que seja necessário acabar por completo com o consumo de álcool dentro das atividades convencionais e não convencionais realizadas na instituição.

Palavras-chave: álcool; comportamento; complexidade; funcionário; instituição.

Introducción

Para efectos de este artículo se utiliza el término “conducta” como sinónimo de comportamiento, esto en función de la interpretación de la Real Academia Española de la Lengua (RAE, 2009), que define la conducta como “manera con que los hombres se comportan en su vida y acciones”. La conducta se puede entender como la marca personal de cada individuo, es importante comprender que el comportamiento de cada sujeto se matiza por factores internos y externos como: creencias, valores, costumbres, experiencias, clima, lugar, horario, interacción personal, estado de salud, etc. Estos factores influyen a la persona a lo largo de su desarrollo individual y sientan la base de sus vivencias y de la forma particular de su actuar en los diferentes contextos de su diario vivir. Así, se puede decir que no se llega a conocer a una persona hasta conocer su conducta, tanto en sus momentos en soledad y de actuación en tanto individuo, como en aquellos que se desenvuelve en sociedad y en clave colectiva (comportamiento grupal). En esta línea, cuando Morin (2001) habla del “bien pensar” aclara:

Este es el modo de pensar que permite aprehender en conjunto el texto y el contexto, el ser y su entorno, lo local y lo global, lo multidimensional, en resumen, lo complejo, es decir las condiciones del comportamiento humano. (p. 59)

En este artículo se toma en cuenta un modelador de la conducta preponderante, como lo es la droga llamada *alcohol*.

Al abordar el consumo de esta droga y la alteración del comportamiento que suscita, se puede destacar que, gracias a las conductas visibles de las personas bajo los efectos de una droga, dicha alteración no es un tema desconocido. Pero, ¿qué se entiende por droga? Al respecto, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2004) tradicionalmente concibe que una droga es:

[...] toda sustancia que introducida en el organismo por cualquier vía de administración, produce una alteración, de algún modo, del natural funcionamiento del sistema nervioso central del individuo y es, además, susceptible de crear dependencia, ya sea psicológica, física o ambas.

Su clasificación no termina ahí, a lo largo de la historia las normas legales de cada país han ido aceptando como normal el consumo de un tipo de drogas y rechazando el de otras, esto ha llevado a que las drogas se clasifiquen de la siguiente manera: 1) *drogas sujetas a fiscalización* como marihuana, cocaína, hachís, etc. En países como Uruguay y Bolivia y en algunos Estados de Estados Unidos se acepta, con ciertas regulaciones, el consumo de marihuana o cocaína; y por otro lado, las *drogas legales*, como los cigarrillos y el alcohol.

Esta clasificación conlleva en cierta medida, que la gente conciba a las drogas permitidas como *no drogas*, lo cual contribuyendo al aumento de su consumo. El alcohol, la droga más consumida en el mundo, es un caso particular de esto.

En el *Informe de situación regional sobre el alcohol y la salud en las Américas*, la Organización Panamericana de la Salud y la Organización Mundial de la Salud (OPS y OMS, 2015) reportan que:

En la Región de las Américas, se consume más alcohol que en el resto del mundo. En particular, en los últimos cinco años han aumentado los episodios de consumo excesivo, pasando de una tasa del 4,6% al 13,0% en el caso de las mujeres y del 17,9% al 29,4% en el de los varones. (p. 5)

Atendiendo a esta problemática, en países como España, específicamente en la ciudad de Madrid, De Puelles (2008) desarrolló un estudio dirigido a los cuerpos policiales titulado “Consumo perjudicial de alcohol en el Cuerpo Nacional de Policía: implicaciones disciplinarias, laborales y psicopericiales”. De manera acorde, el presente artículo pretende abordar *los efectos del alcohol en el comportamiento de los funcionarios encargados de hacer cumplir la ley en el distrito Tulcán*, de esta manera contribuir en los procesos de retroalimentación policial y así coadyuvar a un mejor desarrollo de los métodos de evaluación, gestión y crecimiento institucional. Dicho propósito se lleva a cabo con una aproximación no tradicional (o de simplificación), con lo cual se evitan –al menos en parte– concepciones lineales de causa y efecto, puesto que se postula que esta realidad merece ser estudiada en toda su complejidad, entendiendo la *complejidad* desde la concepción del filósofo Edgar Morin:

La complejidad es la unión de la simplicidad y la complejidad, la unión de los procesos de simplificación (selección, jerarquización, separación, reducción) con sus contraprocesos (comunicación, articulación de lo que está disociado y es distinto). La complejidad va más allá de la alternativa entre el pensamiento reductor, que sólo [sic] ve los elementos, y el pensamiento global, que sólo [sic] ve el todo. (Munne, 2003, p. 8)

Es importante entender que la ocurrencia de un hecho se da gracias a un proceso sistemático de eventos, circunstancias y antecedentes previos, durante y posteriores al hecho.

Desde una visión patológica, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1992), mediante la Clasificación Internacional de Trastornos Mentales (CIE-10, 1992), establece la existencia de los *Trastornos mentales y del comportamiento debidos al consumo de alcohol*, en tal virtud, se ha de entender que al presentarse el consumo de alcohol en las filas policiales, el comportamiento de sus miembros puede verse afectado. En tal virtud, se procedió a recabar la información concerniente al número de sanciones disciplinarias de los años 2014, 2015 y 2016. Se seleccionaron las sanciones directamente relacionadas con el consumo de licor o estado de embriaguez¹ y el ausentismo laboral (subsiste), lo

¹ El eje lo constituyeron: los que se presentaren en público ante el personal formado o concentrado en estado de embriaguez, no asistir oportunamente a un servicio sin causa justificada o concurrir en estado de embriaguez, haber ingerido bebidas alcohólicas antes del servicio, etc.

último debido a que solo se sancionan las inasistencias que no se pueden justificar adecuadamente.

De la disciplina policial

Para normar el comportamiento adecuado y el inadecuado, en todas las sociedades alrededor del mundo se han creado leyes, códigos, constituciones, acuerdos, entre otras normas que, en su mayoría, se orientan al castigo, advertencia, temor o reprensión, muy pocas de ellas a la recompensa del buen comportamiento. Dentro de las instituciones del orden público pasa de igual manera y la Policía Nacional del Ecuador no es la excepción; a través del *Reglamento de disciplina de la Policía Nacional*, se busca regir disciplinariamente la prevención de hechos negativos perpetrados por sus funcionarios. Este tipo de controles funcionan a manera de *medida ejemplarizadora* (promesa de castigo o sanción en caso de cometer una falta).

En relación con el *Reglamento de disciplina* como promesa de castigo para impedir comportamientos no adecuados de un servidor policial, en el 2014 se instituyeron nuevas disposiciones legales en materia penal en el país, tal como la aprobación que hizo la Asamblea Nacional del Ecuador (2014) del *Código Orgánico Integral Penal*, el cual establece “la prohibición de cualquier forma de privación de libertad en instalaciones o lugares no autorizados legalmente, así como toda forma de arresto, coerción o privación de libertad derivada de procedimientos disciplinarios administrativos” (Código Integral Penal, [COIP], 2014). De acuerdo con dicha prohibición, en la institución policial se elimina la figura de arresto como medida sancionadora y se creando una nueva clasificación de sanciones con respecto a las faltas de primera y segunda clase.

No obstante, esta reforma solo aplicó durante un breve periodo (dos años) por cuanto el 22 de diciembre del 2016, mediante el “Acuerdo Ministerial No 8010”, entró en ejecución el nuevo *Reglamento de Disciplina de la Policía Nacional*, el cual acoge las modificaciones realizadas al reglamento de 1998 y a la vez, se fundamenta en el mismo, sin dejar de reconocer que se incorporan novedades en el discernimiento y sanción de las faltas disciplinarias. De esta manera, en el capítulo primero, título cuarto de este (2016), las sanciones de las faltas disciplinarias quedan clasificadas de la siguiente forma:

Artículo 31. Las faltas se reprimirán con las siguientes sanciones:

- 1) Destitución o baja;
- 2) Reprensión simple, formal o severa en sus diferentes niveles;
- 3) Suspensión del cargo sin goce de remuneración hasta 30 días;
- 4) Sanción pecuniaria del 1 al 7% de la remuneración mensual unificada (Ministerio del Interior del Ecuador, 2016, p. 12).

Con respecto al alcohol, en el presente *Reglamento de Disciplina*, el Artículo 30 recoge las agravantes de cometer un acto de indisciplina, su literal a) menciona como una de las agravantes: “cometer la falta en actos de servicio y en estado de embriaguez siempre que este no constituya delito”.

Una vez establecidos los tipos de sanciones y agravantes en relación con el consumo de licor, se pueden mencionar algunas de las acciones que giran en torno al alcohol y que son consideradas una violación al Reglamento de Disciplina de la Policía Nacional (Ministerio del Interior del Ecuador, 2016), esto de acuerdo con la clasificación de las sanciones:

[...] se castiga el hecho de que un servidor policial haya ingerido bebidas alcohólicas antes del servicio, se presentare en público ante el personal formado o concentrado en estado de embriaguez, concurrir al trabajo en estado de embriaguez, consumir alcohol durante el servicio (trabajo), conducir vehículos oficiales en estado de embriaguez; entendiéndose que todas estas sanciones son administrativas y no exceptúan al infractor de atenerse a las instancias legales. (Ministerio del Interior del Ecuador, 2016, pp. 21-26)

Es importante destacar el Artículo 8 de las Dispersiones Finales de este reglamento, el cual señala que “Es deber del superior preservar la comisión de infracciones y sólo [sic] como último recurso acudir a las sanciones. Así mismo, estimular a quien sobresalga en el cumplimiento de sus obligaciones” (Ministerio del Interior del Ecuador, 2016, p. 8).

Sobre el alcohol: una droga no-droga

En el transcurso del desarrollo de una persona, uno de los comportamientos que la sociedad le propone y transmite es la conducta consumista de alcohol, esto principalmente porque las bebidas embriagantes son permitidas por las leyes, se venden en un sinnúmero de lugares, son de fácil acceso, se consumen en toda ocasión y se ofrece una amplia variedad de razones para ello. Todo ello puede ofrecer una explicación al por qué los funcionarios encargados de hacer cumplir la ley consumen alcohol, después de todo Morin (1994) refirió que “[...] los individuos producen la sociedad, la que produce a los individuos” (p. 3). De igual manera, se puede argumentar que el hecho de ser policía no le quita la condición de persona, entendiéndose el concepto *persona* desde la uni-multiplicidad de ser padre/madre, hijo, esposo/esposa, policía, individuo, amigo, hermano, familiar, grupo, etc.; pero también se podría llegar a señalar que es probable que el problema no sea el alcohol sino el uso o abuso del mismo.

El alcohol, una droga no-droga es un criterio que surge de la clasificación común que las personas realizan de las drogas, puesto que, a pesar de que desde la perspectiva y entendimiento del ámbito sanitario (salud, medicina) se

habla de drogas (incluido el alcohol), cuando las personas en general se refieren a las drogas, la gran mayoría las relacionan con la marihuana, la cocaína o sus derivados. Dicha situación se evidencia también en la distinción que hacen organizaciones tradicionales como Alcohólicos Anónimos y Narcóticos Anónimos, los cuales surgen de manera consciente o inconsciente en función de esta clasificación que pareciera separar el alcohol de las otras drogas. Tanto así que al que consume licor se le denomina: “alcohólico”, “borracho”, “chumado”, “tomador”, “bebedor”, entre otros. En cambio, a quien consume marihuana, cocaína o sus derivados se le denomina “drogadicto”. Incluso en las campañas de prevención existe una marcada diferencia publicitaria para las drogas y para el alcohol, como si fuesen dos cosas distintas.

Si se parte del concepto de la OMS (s.f), droga es,

[...] cualquier sustancia que una vez introducida en el organismo, a través de distintas vías (inyectada, fumada o tragada), tiene capacidad para alterar o modificar las funciones corporales, las sensaciones, el estado de ánimo, o las percepciones sensoriales (vista, oído, tacto, gusto, olfato).

Así, el alcohol o alcohol etílico (etanol) mezclado en diferentes concentraciones en las bebidas como la cerveza, el vino y los licores destilados (aguardiente, brandy, ginebra, ron, tequila, vodka, whisky, etc.), es una droga *depresora*, y si bien sus efectos inmediatos son la euforia y la desinhibición, con la continuación de su consumo se genera una disminución del ritmo cardíaco y respiratorio, el tiempo de reacción es retardado, se desencadena la descoordinación y sedación del sujeto consumidor.

Se debe tener presente que el alcohol sigue siendo la droga de mayor consumo en el mundo (según estadísticas de la OMS) y a la vez, la droga que más daño social causa. Precisamente en el Ecuador, según el Ministerio de Salud Pública (MSP, 2016), en el 2010 el Consejo Nacional de Sustancias Estupefacientes y Psicotrópicas (Consep, 2010) informó:

En el año 2010, se reportaron 515 muertes atribuidas al consumo de sustancias psicotrópicas, diagnosticados y clasificadas por la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-10), lo que viene a representar el 0,89% del total de muertes. Dentro de este porcentaje el alcohol es el principal causante, atribuyéndole un 97,43% de las causas. (MSP, 2016, p. 6)

Es importante entender que el alcohol, al tener característica soluble, pasa prontamente al sistema digestivo y posteriormente al sistema circulatorio. Al recorrer el cuerpo, sus efectos son inmediatos, es así que se puede evidenciar que en bajas cantidades, produce un engañoso efecto de seguridad, euforia y desinhibición, todas ellas sensaciones pasajeras a medida que se aumenta el consumo, ya que el alcohol es en esencia un *depresor* del sistema nervioso central

(SNC). Lo anterior conlleva que en grandes ingestas de esta sustancia el SNC disminuye su control sobre el organismo, lo cual desemboca en que la persona tenga poca coordinación, una disminución de sus reflejos, dificultades de comunicación, fatiga, somnolencia, intoxicación, pérdida de conciencia e incluso puede llegar a la muerte por depresión cardiorrespiratoria; también se asocian otros efectos por el consumo crónico o recurrente como: impotencia, cirrosis, atrofia y degeneración cerebral. En las embarazadas puede derivar en síndrome alcohólico fetal, bajo nivel intelectual, malformaciones, etc. Es importante destacar que los efectos dependen de la cantidad, tipo y velocidad de la ingesta, así como del peso, sexo y forma de alimentación de la persona en cuestión.

Como afectación *comportamental*, es posible mencionar que el alcohol afecta los sentimientos, la memoria, procesos reflexivos, control social, y puede derivar en irritabilidad, impulsos sexuales, impulsos agresivos, inestabilidad emocional, deterioro de la capacidad de juicio, deterioro familiar y social, conductas delictivas, ausentismos laborales y suicidios.

Visión del método

El presente estudio tiene un enfoque metodológico cuantitativo-cualitativo, la información se recabó de la oficina de Recursos Humanos de la Sub Zona de Policía Carchi, Distrito Tulcán, que tuviesen relación con el listado de las sanciones impuestas a los servidores policiales durante los años 2014, 2015 y 2016; Luego se procedió a clasificar los datos obtenidos, extrayendo aquellos datos de las sanciones registradas en el Distrito Tulcán que presentaran relación directa con el consumo de alcohol o estado de embriaguez. De igual manera, se llevaron a cabo entrevistas a los funcionarios de asesoría jurídica y oficina de recursos humanos para determinar qué otras faltas disciplinarias tenían relación directa o indirecta con el consumo de alcohol.

De esta forma, gracias a la recolección de información cuantitativa (estadística de castigados) y también de la información cualitativa de las entrevistas que buscaban la identificación de comportamientos que se consideran contrarios a la reglamentación que rige la institución policial, fue posible conocer datos reveladores de una realidad institucional que como en el mundo entero, puede llegar afectar a la persona o servidor policial en su individualidad, al grupo de familia y a la sociedad al este pertenecer a un organismo gubernamental que tiene como misión hacer cumplir la ley.

Resultados

La Sub Zona de Policía Carchi (Provincia del Carchi) tiene en la actualidad un número aceptable de efectivos policiales, aun teniendo en cuenta la permanente

e indistinta movilización de efectivos que son asignados a otras plazas, mientras otros agentes son designados a trabajar en la Sub Zona Carchi; se puede hacer una cuenta aproximada de entre 700 y 800 servidores policiales en esta sub zona. Este total se reparte en los tres Distritos: Espejo, Montufar y Tulcán, luego en circuitos y sub circuitos. A la vez, se puede hallar otra división con base en los servicios que prestan como: Policía Comunitaria, Antinarcóticos, Administración, Sanidad, Policía Judicial, Criminalística, Grupo Motorizado, entre otros.

Esta división no obedece a principios de separación, sino que más bien a un fundamento *transdisciplinario*. Al respecto, Max-Neef (2004, p. 7) explica que “[l]a transdisciplinariedad se da cuando existe una coordinación entre todos los niveles”. Así ocurre en la policía porque el trabajo se realiza en coordinación mutua a fin de alcanzar objetivos que trasciendan aquellas necesidades individuales o sectoriales, y que porten a un solo objetivo general, el de cumplir con la misión de la institución, es decir de la Policía Nacional entendida como un todo. El Distrito Tulcán alberga el mayor número de efectivos policiales (entre 500 y 600), Montufar (entre 100 y 150) y Espejo (entre 50 y 60), esto contando los diferentes servicios policiales.

El análisis de estadísticas de los sancionados en los años 2014, 2015 y 2016 arrojó resultados interesantes que se presentan a continuación según su año respectivo para una mayor comprensión.

En el 2014 se registró un total de 235 sanciones en toda la Sub Zona Carchi, de estas 153 sanciones se dieron en el Distrito Tulcán, lo cual equivale al 65,10%; de las 153 sanciones, 63 se relacionan con faltas originadas por el consumo de alcohol, es decir el 41,14%. Cabe aclarar que bajo dicha categoría están: presentarse con aliento a licor, en estado de embriaguez y subsistes (ausencia por varios días al trabajo sin justificación, lo cual desde la experiencia de la Asesoría Jurídica, está relacionado en un 80% a 90% con el consumo de licor).

En el 2015, en la Sub Zona Carchi se registraron 115 sanciones por diferentes causas, de las cuales 90 sanciones fueron impuestas en el Distrito Tulcán, lo que equivale al 78,26%, de estas faltas; entre ellas 36 atañen al consumo de alcohol, lo que equivale al 40%.

En el 2016 hubo 105 sanciones disciplinarias en la Sub Zona Carchi, 94 impuestas en el Distrito Tulcán, lo cual equivale al 89,52%, de éstas, 28 sanciones tienen que ver con el consumo de alcohol, un porcentaje del 29,78% de las reprobaciones en las cuales el licor pudo haber generado una alteración comportamental.

Tabla 1. Estadística de sanciones de la SZ Carchi y Distrito Tulcán en los años 2014, 2015 y 2016 y las sanciones a causa del alcohol con su porcentaje respectivo

<i>Población</i>	<i>Sanciones 2014</i>	<i>Sanciones 2015</i>	<i>Sanciones 2016</i>
Sub Zona Carchi	235 (100%)	115 (100%)	105 (100%)
Distrito Tulcán	153 (65,10%)	90 (78,26%)	94 (89,52%)
Faltas referentes al alcohol	63 (41,14%)	36 (40%)	28 (29,78%)

Fuente: datos de la oficina de Recursos Humanos de la Sub Zona de Policía Carchi

Análisis

Al examinar estos resultados, el debate gira en torno a si el comportamiento inadecuado que originó estas faltas disciplinarias, estuvo exclusivamente afectado por la variable del alcohol o si se presentan otros factores como: el que los sujetos tuviesen dificultades o problemas (personales o laborales) previos al consumo de licor, que el exceso de confianza o la esperanza de no entrar en evidencia llevase al cometimiento de estas faltas. Las circunstancias socio-ambientales generan una multi-influencia que restringe la individualidad de las personas, ¿en verdad existe tal individualidad o solo somos un todo que responde al todo?, en fin, hay múltiples preguntas que formular al momento de analizar estos datos. Pero desde ya se puede establecer que esta conjugación de posibles razones escapa al método lineal causa-efecto, en tal virtud, no se puede caer en la simplificación que favorezca una de estas posibilidades para determinar que una u otra es la causal específica que genera un comportamiento que se tilda de inadecuado.

Es necesario tener un panorama amplio para analizar los resultados, que si bien se fundamentan en los individuos, no por ello se debe dejar de analizar el todo. Al respecto, cabe resaltar el señalamiento de Pascal (s.f) citado por Edgar Morin (1999):

Como todo es causado y causante, ayudado y ayudante, mediato e inmediato y como todo se mantiene por un vínculo natural e insensible que relaciona a los más alejados y a los más diferentes, considero imposible conocer las partes sin conocer el todo y conocer el todo sin conocer particularmente las partes. (p. 98)

De acuerdo con lo anterior, más que solo ver las faltas disciplinarias de los integrantes de la Institución Policial, también se debe analizar la dinámica de la institución en su conjunto, al respecto, la Constitución del Ecuador (2008) establece en su Art. 63 que:

La Policía Nacional es una institución estatal de carácter civil, armada, técnica, jerarquizada, disciplinada, profesional y altamente especializada, cuya misión es atender la seguridad ciudadana y el orden público, y proteger el libre ejercicio de los derechos y la seguridad de las personas dentro del territorio nacional. (República del Ecuador, 2008)

Se puntualiza entonces en la estructura *jerarquizada y disciplinada* que implica la obediencia al superior jerárquico, aquel que tiene la obligación de sancionar a un compañero, aún a sabiendas del malestar que esto puede causar en el sancionado, lo anterior puede generar un sesgo subjetivo por el cual se decida no sancionar a un subalterno, lo cual lleva a considerar que los datos expuestos en la tabla 1 (Estadística de sanciones en 2014, 1025 y 1026) pueden estar matizados por referir solo las faltas sancionadas, puede que se hayan dado otras acciones indebidas que no se sancionaron. Como se señaló anteriormente, el estudio tomó en cuenta solo las sanciones registradas y relacionadas directamente con el alcohol y los subsistemas, entendiendo el alcohol como causal indirecta de los últimos.

Es así que según las estadísticas de la oficina de Recursos Humanos, se puede evidenciar un *decremento* anual en faltas disciplinarias en la Sub Zona Carchi en estos tres años, lo cual se contrapone con el incremento en el porcentaje de sanciones impuestas en el Distrito Tulcán; esto con la salvedad que en cambio, se presenta una disminución en las sanciones relacionadas con el consumo de alcohol (consúltese tabla 1). Si bien las estadísticas obedecen a una percepción lineal en base a lo deseado –es decir, al querer bajar algo se espera que los resultados sigan la línea recta de la reducción, pero si el deseo es que haya un incremento, se espera que los resultados lineales sean de aumento y que puedan trascender hacia la conducta de las personas–, se diría que se espera un orden lógico sin tomar en cuenta que la naturaleza humana no podría ser lineal y ordenada.

Hemos aprendido a finales del siglo XX que hay que substituir la visión de un universo que obedece a un orden impecable por una visión donde el universo sea el juego y lo que está en juego es una dialógica (relación-antagónica, competente y complementaria) entre el orden, el desorden y la organización. (Morin, 1999, p. 21)

En función de lo expuesto no podríamos cantar victoria ni fracaso ante los resultados, tan solo entender que las estadísticas sobre el comportamiento humano no se pueden analizar linealmente, sino que se debe tomar en cuenta la dinámica en la cual se genera o desenvuelve la conducta bajo estudio.

Lo anterior conduce a hacer referencia sobre el entorno desde la *Teoría General de Sistemas* que al describir el ambiente, “[s]e refiere al área de sucesos y condiciones que influyen sobre el comportamiento de un sistema” (Arnold, y Osorio, 1998, p. 4). Así las cosas, cada persona es un sistema constituido por sistemas y a la vez es parte de sistemas más amplios (ambiente exterior). Desde esta perspectiva, se podría inferir la influencia que tiene el medio ambiente en los individuos, el cual puede incitar a los policías a consumir licor en un momento inoportuno, como por ejemplo horas antes de iniciar jornada laboral. Adicional a la presión externa, influye el hecho de que no exista un control permanente, lo cual podría impulsar al servidor policial a arriesgarse con la esperanza de

no ser descubierto o de no recibir a una sanción. Esto conduce a los factores internos, es decir, la modalidad de consumo de cada persona que, a pesar de que el individuo la conozca, puede llegar a hacer una auto-negación para poder realizar un consumo determinado. Es decir, puede que la persona sepa que una vez acepta una copa de licor va sentir la necesidad de seguir consumiendo, pero para aceptar la primera copa de licor, se auto-engaña al creer que esta vez en serio, solo va tomarse esa copa.

Si se entiende que el alcohol causa efectos en los sentimientos, la memoria, procesos reflexivos, y control social; genera irritabilidad, impulsos sexuales, impulsos agresivos, inestabilidad emocional, deterioro de la capacidad de juicio, deterioro familiar y social, conductas delictivas, ausentismos laborales y suicidios; es de suponer que si los funcionarios encargados de hacer cumplir la ley consumen licor, van a tener afectaciones comportamentales que les lleven a incurrir en faltas disciplinarias. Esto va más allá de la causa-efecto, y depende en gran medida del momento de ingesta, cantidad de ingesta, horario de trabajo, reacciones individuales con el alcohol y otras circunstancias que puedan existir. Se suma a lo anterior que para que haya una sanción, debe haber un superior que esté convencido de que no existe justificación alguna para el hecho evidenciado. Así las cosas, una sanción posiblemente siempre será subjetiva en base a las agravantes y atenuantes consideradas por quien detenta el poder para imponer la sanción.

Se podría llegar a entender el *bucle recursivo* existente entre la institución como un todo y sus funcionarios como sus partes, el todo influiría en las partes motivando el consumo de licor desde procesos de interacción, invitaciones, ceremonias, reuniones y demás actividades en las cuales el alcohol sigue siendo uno de los protagonistas; pero al mismo tiempo, el todo sanciona el consumo de drogas y promueve campañas de prevención desde distintos estamentos como el Servicio de Sanidad; se generaría entonces un proceso de interdependencia entre consumo y control del consumo. Al respecto, Morin (2011) habla de una “auto-eco-organización” haciendo mención a la relación existente entre autonomía y dependencia.

Conclusiones

Mediante la revisión de la tabla 1, se puede evidenciar que existe un decremento de las sanciones disciplinarias impuestas a los servidores policiales, en la Sub Zona Carchi se ha bajado de 235 en el 2014 a 105 en el 2016. De igual manera, en el Distrito Tulcán se redujo de 153 (2014) a 94 (2016). Asimismo, existe una considerable reducción en el porcentaje de faltas disciplinarias cometidas en el Distrito Tulcán a causa del alcohol, es así que de 63 faltas sancionadas en el 2014 se pasa a 36 en el 2015 y se llega a 28 en el 2016.

El alcohol es causante de una gran parte de las sanciones disciplinarias impuestas a los funcionarios encargados de hacer cumplir la ley en los periodos estudiados, en el 2014, el 41,14% fueron a causa del alcohol, seguidamente en el 2015 el 40% y en el 2016 el 29,78% de las faltas estuvo directamente relacionado al consumo de licor. Las sanciones tienen un alto nivel de subjetividad, esto porque están supeditadas a lo que el superior considere como una agravante o atenuante en una determinada falta.

El alcohol afecta el comportamiento de los servidores policiales, propicia de esta manera que ellos incurran en faltas disciplinarias como: no asistir oportunamente a un servicio sin causa justificada, concurrir en estado de embriaguez, presentarse en público, ante el personal formado o concentrado en estado de embriaguez, no asistir a trabajar por varios días, introducir bebidas alcohólicas para su consumo a las dependencias policiales, ya sea trabajando o fuera de servicio, presentarse al servicio en estado de embriaguez, conducir vehículos oficiales en estado de embriaguez, emborracharse mientras se cumple una sanción disciplinaria.

Si bien las bebidas alcohólicas cultural y socialmente hacen parte de casi todas las ceremonias y festividades de gran parte de la sociedad, en el caso de la institución policial es importante que esta reformule doctrinas, políticas y demás disposiciones que le permitan romper con este tipo de comportamiento consumista, para así impulsar en sus funcionarios la adopción de una forma de vida sin alcohol ni otras drogas. Esto bajo el entendimiento de que existe una relación de influencia bidireccional (institución a funcionarios y funcionarios a institución), ya que también el buen comportamiento de cada individuo influye positivamente para una mejor imagen de la Policía ante la población.

Se debe entender que el fenómeno comportamental no se origina exclusivamente en una sustancia, sino que presenta una fenomenología compleja, múltiple y sistemática de variada recursividad; que no podría ser entendida con una visión lineal o tradicional, sino que hace falta una teoría que conciba la complejidad. No se puede seguir permitiendo que los policías caigan en el consumo alcohol de forma tal que afecte su buen comportamiento dentro de las instancias administrativas y reglamentarias de la institución y del buen servicio que todo funcionario policial está obligado a brindar a la ciudadanía.

Referencias

Arnold, M. y Osorio, F. (1998). Introducción a los Conceptos Básicos de la Teoría General de Sistemas. *Cinta de Moebio*, (3). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10100306>

De Puelles Casenave, C. (2008). Consumo perjudicial de alcohol en el cuerpo nacional de policía: implicaciones disciplinarias, laborales y psicopericiales. *Psicopatología clínica, legal y forense*, 8, 79-106. Recuperado de: <http://www.masterforense.com/pdf/2008/2008art5.pdf>

Max-Neef, M. (2004). *Fundamentos de la Transdisciplinaridad*. Universidad Austral de Chile. Recuperado de <http://ecosad.org/phocadownloadpap/otrospublicaciones/max-neef-fundamentos-transdisciplinaridad.pdf>

Ministerio de Salud Pública del Ecuador (MSP) (2016). *Atención integral del consumo nocivo de alcohol, tabaco y otras drogas. Protocolo Quito*. Ecuador: Ministerio de Salud Pública. Dirección Nacional de Normatización-Comisión de Salud Mental-MSP. Recuperado de <https://vlex.ec/vid/atencion-integral-consumo-nocivo-642159313>

Ministerio del Interior del Ecuador (2016). *Reglamento de Disciplina de la Policía Nacional del Ecuador*. Ecuador: Policía Nacional del Ecuador. Recuperado de http://www.policiaecuador.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/07/REGLAMENTO_DE_DISCIPLINA_DE_LA_POLICIA_NACIONAL.pdf

Morin, E. (1994). *La noción de sujeto*. En D. Fried-Schnitman (Comp.), *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad* (pp. 67-89). Argentina: Editorial Paidós. Recuperado de <http://ahau2012.blogspot.com/2006/04/nocin-de-sujeto-en-morin.html>

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (M. Vallejo, trad.), Paris: Unesco. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740so.pdf>

Morin, E. (1999b). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma Reformar el Pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión. Recuperado de: https://revistanotaalpie.files.wordpress.com/2014/05/la_cabeza_bien_puesta_1979.pdf

Morin, E. (2011). *Introducción al pensamiento complejo*. Recuperado de: http://www.pensamientocomplejo.com.ar/docs/files/MorinEdgar_Introduccion-al-pensamiento-complejo_Parte1.pdf

Munné, F. (2003) *¿Qué es la complejidad?* Barcelona: Universidad de Barcelona. Recuperado de <https://eleuterioprado.files.wordpress.com/2010/07/baixar-artigo-3.pdf>

Organización Mundial de la Salud (OMS) (1992). *CIE-10. Décima revisión de la clasificación internacional de las enfermedades. Trastornos mentales y del comportamiento. Descripción clínica y pautas para el diagnóstico*. Madrid: Ed. Méditor.

Organización Panamericana de la Salud (OPS) y Organización Mundial de la Salud (OMS) (2015) *Informe de situación regional sobre el alcohol y la salud en las Américas*. Washington: OPS. Recuperado de http://www.paho.org/hq/index.php?option=com_content&view=article&id=11108%3A2015-regional-report-alcohol-health&catid=1893%3Anews&Itemid=41530&lang=es

Real Academia Española (RAE) (2009). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa.

República del Ecuador (2008, octubre 20). *Constitución de la República del Ecuador Decreto Legislativo. Registro Oficial 449*. Ciudad Alfaró: Asamblea Constituyente Recuperado de http://ecuadorforestal.org/wp-content/uploads/2010/05/CONSTITUCION_DE_LA_REPUBLICA_DEL_ECUADOR_20081.pdf

República del Ecuador Asamblea Nacional (2014). *Código Orgánico Integral Penal (COIP)*. Quito: República del Ecuador. Recuperado de: <http://www.epn.edu.ec/wp-content/uploads/2015/06/COIP1.pdf>

La (re)producción de las élites en tiempos de democratización del sistema universitario. Análisis conceptual a partir de las experiencias latinoamericanas*

María Luisa Quaresma**
Cristóbal Villalobos Dintrans***

Recibido: 03 de febrero del 2018

Enviado a pares evaluadores: 07 de febrero del 2018

Aprobado por Comité editorial: 30 de mayo del 2018

<https://doi.org/10.22395/csye.v7n13a3>

RESUMEN

El artículo desarrolla un análisis teórico-conceptual sobre el rol del sistema universitario en los procesos de movilidad y reproducción de la élite en el contexto de la democratización escolar. Se presenta una revisión de los principales debates sobre el concepto de élite y se analiza la relación entre (re)producción de la élite y universidad/carrera en países desarrollados y América Latina, con énfasis en dos países cuyos sistemas universitarios

se caracterizan por sus altos niveles de democratización escolar y segregación interna: Chile y Brasil. Así, se propone una reflexión que muestra la importancia de la confluencia entre universidad y carrera en la configuración de los procesos de movilidad y reproducción social, entendiendo la configuración de la élite como un proceso dinámico y adaptativo.

Palabras clave: élite; educación superior; América Latina, reproducción social.

* Este artículo resulta de un proyecto de investigación en curso titulado "Las élites académicas universitarias en Chile: un estudio sobre los perfiles, vivencias y percepciones del éxito que tiene el alumnado y el rol de las instituciones universitarias de élite en los procesos de reproducción y movilidad social", financiado por Conicyt (proyecto Fondecyt Regular número 1170371), en el cual la autora y el coautor de este artículo participan como investigadora responsable y coinvestigador, respectivamente.

** Doctora en Sociología de la Facultad de Letras da Universidade do Porto (Portugal) y licenciada en Sociología de misma universidad. Profesora de la Universidad Autónoma de Chile, Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades, e investigadora en el Instituto de Estudios Sociales y Humanísticos de la referida universidad. Correo electrónico: quaresma.ml@gmail.com

*** Doctor en Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, magíster en Economía Aplicada a las Políticas Públicas de la Universidad Alberto Hurtado y la Georgetown University. Trabajador social y sociólogo de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Investigador asociado del Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (Cepepe-UC) de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Correo electrónico: clvillal@uc.cl

Elites' (Re)production in the University System's Democratization Times. Conceptual Analysis based on Latin American Experiences

ABSTRACT

The article develops a theoretical and conceptual analysis on the role of the university system in elite's mobility and reproduction processes in the context of educational democratization. A review of the main debates on the elite concept is presented, as well as an analysis on the relationship between elite's (re)production and university / career studied in developed countries and Latin America. Emphasis is made on two countries with

university systems characterized by high levels of educational democratization and internal segregation: Chile and Brazil. Thus, a reflection is proposed that shows the importance of the confluence between university and career in the configuration of mobility processes and social reproduction, understanding the elite's configuration as a dynamic and adaptive process.

Keywords: elite; higher education; Latin America, social reproduction.

A (re)produção das elites em tempos de democratização do sistema universitário. Análise conceitual a partir das experiências latino-americanas

RESUMO

O artigo desenvolve uma análise teórico-conceitual sobre o papel do sistema universitário nos processos de mobilidade e reprodução da elite no contexto da democratização escolar. Apresenta-se uma revisão dos principais debates sobre o conceito de elite e analisa-se a relação entre (re)produção da elite e universidade/curso em países desenvolvidos e na América Latina, com ênfase em dois países cujos sistemas universitários se caracterizam

por seus altos níveis de democratização escolar e segregação interna: o Chile e o Brasil. Assim, propõe-se uma reflexão que mostra a importância da confluência entre universidade e curso na configuração dos processos de mobilidade e reprodução social, entendendo a configuração da elite como um processo dinâmico e adaptativo.

Palavras-chave: elite; educação superior; América Latina, reprodução social.

Introducción

Uno de los más importantes mecanismos de producción y reproducción de las élites es la educación superior. En la medida en que las sociedades logran mayores niveles de desarrollo, las certificaciones postsecundarias se hacen cada vez más necesarias para integrar cualquier grupo social privilegiado (Gérard y Wagner, 2015). Además, la expansión y democratización de la educación superior genera una lucha entre las clases sociales por oportunidades educacionales terciarias que les permitan conservar o aumentar sus ventajas posicionales.

Con el crecimiento de la matrícula postsecundaria, esta lucha se traslada del terreno cuantitativo (número de años de escolaridad) al cualitativo, por lo cual la disputa por los diplomas universitarios más selectivos y de mayor calidad cobra cada vez más fuerza. Por lo mismo, el aporte de estos diplomas no es parejo ni igualitario, sino que se desarrolla a través de una jerarquía de prestigio que privilegia a un “núcleo selecto” de carreras que garantizan altos ingresos, elevado reconocimiento social, contactos y redes sociales y seguridad económica futura (Brunner y Flisfich, 2014).

De esta forma, el valor simbólico de estos diplomas (y su valor de uso como recurso estratégico en los campos sociales y profesionales) dependen de la combinación de ciertas carreras en ciertas universidades, lo que permite perpetuar procesos de segmentación social y reproducción de diferencias a favor de los grupos más selectos de la sociedad. Así, mientras la carrera construye un prestigio social general y fija un propósito social al individuo, la universidad es una “marca de fábrica”, que genera “una representación social compartida, provisoria y localizada, asociada a un nombre y resultante de evaluaciones más o menos poderosas y formalizadas” (Chauvin, 2013, p.3).

¿Cuál es entonces el rol de las universidades en la producción y reproducción de las élites contemporáneas? ¿De qué maneras utilizan las élites las instituciones de educación superior y las carreras como un espacio para su producción? El punto de referencia del presente artículo que busca responder a estas interrogantes es la realidad latinoamericana, con énfasis en los casos chileno y brasileño. De esta forma, se pretende precisar, a través de un análisis teórico-reflexivo, el uso que hacen las élites del espacio universitario como una forma de promover mecanismos de producción y reproducción social. Se postula que, en general, las élites construyen, preservan y validan reductos de excelencia y prestigio en determinadas carreras y ciertas universidades para garantizar la reproducción social de su grupo.

Se propone, de esta manera, entretener un análisis conceptual que combine dos campos académicos relativamente diferenciados. Por una parte, un análisis

sociológicamente fundamentado sobre los procesos de movilidad y reproducción social y el rol del sistema educativo en estos, para aportar así al debate sobre la histórica relación entre educación y estructura social. El complemento estriba en una reflexión que, desde la sociología de la educación, permita develar las características del sistema de educación superior y su configuración contemporánea, lo cual contribuye al debate sobre el mérito, la justicia y la igualdad de oportunidades en este espacio.

A diferencia de otros estudios, este análisis se desarrolla en base a tres premisas. En primer término –y a diferencia de un amplio espectro de estudios que buscan conocer y analizar quiénes son las actuales élites–, se hace una reflexión sociológica sobre los procesos de construcción de las futuras élites en el contexto universitario, lo que implica reconocer la noción de élite como un proceso anclado temporalmente en la historia de los sujetos, más que como una categoría instituida.

En segundo término, e íntimamente relacionado con lo anterior, se pretende revelar (y develar) el rol activo de las instituciones de educación superior en el proceso de producción y reproducción de las élites. Así, y a diferencia de la mayoría del conocimiento académico producido en el continente, se entiende la educación superior como un factor crítico (y no un simple proceso de continuidad “natural” entre la educación primaria y el trabajo) para la configuración de las élites.

Finalmente, se establece que este rol activo de la educación superior lo ejercen dos fuerzas: i) las universidades; y ii) las carreras. Como se indicó, se parte de la idea de que en esta combinación virtuosa entre universidades y carreras es que las élites construyen y configuran sus privilegios, lo que contrasta con los análisis existentes hasta la fecha, casi puramente concentrados en la figura de las universidades.

El objetivo es aportar al análisis conceptual contemporáneo sobre las élites y su relación con las universidades. Para ello, el artículo se divide en seis apartados. El apartado que sigue a esta introducción analiza el concepto de élite, haciendo énfasis en los significados contemporáneos de la misma. El tercer apartado describe las investigaciones y estudios de referencia sobre las élites en América Latina, se da cuenta de sus principales limitaciones y aportes. Los apartados cuarto y quinto argumentan conceptualmente sobre la relación entre élite y universidad, para dar evidencia de las jerarquías de prestigio que privilegian a un grupo reducido de establecimientos y de carreras, lo cual garantiza –en tiempos de democratización escolar– la (re)producción social de las clases dominantes en los países desarrollados, pero también en dos países latinoamericanos, tomados como ejemplos paradigmáticos de lo que ocurre en

América Latina: Chile y Brasil. Con base en todo lo anterior, el último apartado desarrolla una serie de conclusiones y reflexiones finales a manera de síntesis del aporte que el artículo ofrece para el análisis de la movilidad social y el desarrollo de los sistemas educativos.

Élite: el concepto y las nuevas reconfiguraciones de sus significados

Hablar de élite es hablar de un concepto polisémico (Moya, 2013) de difícil definición (Ball, 2015) y, en cierta medida, envuelto en controversia, una vez que o “[...] surge como connotación positiva, elogiosa, realzando calidades de individuos o grupos, o tiene una connotación negativa, crítica, responsabilizando personas o segmentos de la sociedad por las injusticias y desigualdades sociales” (Bottomore, 1965, p. 6). Se trata por tanto, de un concepto en disputa y continua revisión.

La discusión sobre el significado y conformación de las élites lo introdujeron Pareto (1916) y Mosca (1939) a las Ciencias Sociales, dos teóricos clásicos de la escuela italiana que desarrollaron los conceptos de *élite gobernante* y *clase política* respectivamente, para designar y dar cuenta de las minorías dominantes que en todas las sociedades logran someter a las mayorías. En la sociología norteamericana, el concepto lo popularizó Charles Wright-Mills (1957), quien desarrolló la idea de “*élite del poder*”, la cual incorpora tres sub-élites responsables del destino de las mayorías: los dirigentes de empresas, los líderes políticos y los jefes militares. Los estudios de los sociólogos franceses Bourdieu y Passeron (1964; 1974) sobre el *habitus*, los capitales (económicos, pero también culturales, sociales y simbólicos) y la distinción también son aportes basales para la comprensión de estos grupos dominantes y de sus mecanismos de formación, reproducción y dominación.

Contemporáneamente, la discusión sobre las élites ha ganado renovada visibilidad social y sociológica (Ball, 2015), principal, aunque no exclusivamente, debido a la agudización de las diferencias sociales y económicas que el capitalismo transnacional y financiero genera entre un selecto grupo de individuos y una inmensa mayoría de ciudadanos (Piketty, 2014). Así, por ejemplo, Savage et al. (2013), definieron recientemente a la élite como el grupo social del país que posee, en todas las dimensiones, más ventajas y más privilegios, los cuales se traducen en la posesión de los más altos niveles de todas las formas de capitales (en el sentido bourdesiano del término). Al ser poseedora del más notable poder económico, cultural y social del país, la élite está, en general, constituida por un reducido y exclusivo grupo que se distingue por la sub-representación de las minorías étnicas y por la sobre-representación de egresados de las universidades con mayor reputación del país (Savage et al., 2013).

En contraste Khan (2012a) prefiere no hablar de una sola élite, sino de élites (en plural), a las cuales define como aquellos grupos que se caracterizan por poseer un vasto y “desproporcionado acceso a o control de un recurso social” (Khan, 2012a, p. 362), con una condición particular: tener un “valor transferible” a otros espacios de la vida social. Así, y en función de la naturaleza de ese recurso, este sociólogo distingue entre élites económicas, políticas, sociales, culturales o de conocimiento.

Otra característica de las élites contemporáneas sería su alto nivel de diferenciación con respecto a la mayoría de los individuos. En esta línea, Khan (2012b) indica que las élites actuales son más ricas que las élites del pasado por su elevada participación en el mundo financiero. Paradójicamente, también se señala que las élites en el nuevo siglo son más inclusivas y receptivas frente a los valores meritocráticos, lo cual supone un nuevo rasgo identitario: haber pasado de ser “[...] una “clase” a una colección de individuos: –los mejores y los más talentosos” (Khan, 2012b, p. 480). De esta manera, para Khan las actuales élites no funcionarían necesariamente bajo una lógica de reciprocidad o apoyo, sino bajo la noción de competencia que impone el esfuerzo meritocrático (Young, 1958). Así, el esfuerzo y el talento individual serían los ingredientes que servirían para legitimar el privilegio, lo que permitiría que este fuera, además, percibido como aceptable porque sería considerado “justo” (Dubet, 2000).

Un rasgo igualmente diferenciador de las élites actuales consistiría en el dominio de un conjunto de habilidades “blandas” que les garantizarían ventajas significativas, especialmente en el campo profesional, en el cual se les valora mucho en la actualidad (Brown et al., 2016). Como observan Darchy-Koechlin et al. (2015, p. 144), las élites no poseerían únicamente “virtudes académicas” y altos niveles de conocimiento cognitivo y cultural, también dominarían valiosas aptitudes no-cognitivas, como la capacidad comunicativa y argumentativa, la auto-confianza, el sentido de responsabilidad, o la capacidad de liderazgo. La educación en colegios que privilegian la formación integral del individuo, como es el caso de los colegios de élite (Moya y Hernández, 2014), o la inserción en contextos familiares con elevados recursos económicos, culturales y relacionales potencian el desarrollo de estas habilidades blandas, fundamentales para la construcción de trayectorias profesionales, sociales y personales exitosas.

Finalmente, es importante entender el efecto del escenario de la globalización en el debate sobre las élites, que promueve la aplicación de conceptos clásicos a las nuevas realidades. En este sentido, no es de extrañar que durante los últimos años surgieran conceptos nuevos, como el de *élite transnacional* (Robinson, 2012) para designar a los grupos poderosos que mantienen contacto y redes internacionales; el de *élite de la esfera económica* para designar, por ejemplo, a los CEO

(*Chief Executive Officer*) de las mayores empresas (Ellersgaard, Larsen y Munk, 2013); o la noción de “dominante dominantes” (MacLean, Harvey y Chia, 2010, p. 342), aplicada a aquellos sujetos que poseen una súper-concentración de poder, como es el caso de los directores *Top 100* de las mayores empresas inglesas y francesas. En síntesis, y aunque es claro que existen diferencias con las élites estudiadas por los clásicos, las élites contemporáneas preservan con aquellas un rasgo en común que parece estar en el núcleo mismo de su definición: son potentes “motores de desigualdad social” (Khan, 2012a, p. 362).

Las élites en América Latina. Un estado del arte

En general, el tema de las élites ha sido poco trabajado en América Latina (Waldman, 2007). Esto es paradójico, considerando que es el continente más desigual del globo (Oxfam, 2015) y que, en estos contextos, los estudios sobre los grupos dominantes tienen el potencial de ayudar al entendimiento de los mecanismos que fundamentan las desigualdades sociales (Luci y Gessaghi, 2016).

En términos de investigaciones comparadas que abarquen el conjunto de la región, la producción académica sobre las élites es bastante limitada. Entre los estudios más relevantes sobre las élites sudamericanas está el clásico *Élites y desarrollo en América Latina* de Lipset y Solari (1967), que analiza el papel de las distintas minorías que controlan el poder, como es el caso de las élites políticas, religiosas, culturales, obreras, campesinas, pero también de la élite militar, que ha jugado un papel determinante en las dictaduras de la región y en la historia política del continente. Más recientemente, aun cuando focalizado solamente en las élites políticas, se encuentra el estudio de Sáez (2006) que parte de la premisa de que “los políticos importan”, problematiza la contribución para la democracia que han realizado estos grupos, a partir del análisis de entrevistas a legisladores de 17 países sudamericanos. Estas se compendian en una importante obra colectiva que permite una comprensión del rol de la política desde sus propios actores. Desde una mirada más ecléctica, el libro de Birle *et al.* (2007), compila un conjunto de artículos sobre temas tan diversos como las élites criollas, las élites intelectuales-artísticas, los indígenas bolivianos y el campo de poder, el ascenso de los tecnócratas en México y Chile o la cooperación de los grupos dominantes para el desarrollo de sus países; entrega de esta manera, información sobre la configuración de distintos grupos de poder presentes en la región.

A diferencia de la información comparada, la investigación focalizada en élites de países particulares de la región es más abundante. En Colombia, el escenario del conflicto armado encausó el enfoque analítico hacia las élites y su relación con la emergencia de la lucha armada. Así, mientras Posada (2009) analizó las dinámicas de poder y de usurpación de tierras de las élites terratenientes, frecuentemente en articulación con los grupos de guerrilla

y paramilitares, Romero (2000) se centró en las élites regionales y Mauceri (2001) relacionó la configuración fragmentada de las élites colombianas con la estrategia de *abdicación-privatización* adoptada por el Estado para combatir los movimientos armados.

En Argentina, el tema también ganó protagonismo en las últimas décadas. En este contexto, resaltan los estudios históricos que muestran las continuidades y rupturas en la construcción de la élite. Allí destacan: la contribución de Losada (2009) sobre las diferentes fracciones de la élite del país entre el período colonial y el peronismo, las investigaciones de De Imaz (1964) sobre los grupos dirigentes que entre 1936 y 1961 dominaban en Argentina, y los estudios de Hora (2003) sobre las poderosas clases propietarias rurales entre 1860 y 1945. Complementariamente, otras investigaciones han estudiado a los grupos dominantes actuales, Luci (2014) trabajó la dimensión cosmopolita de las élites actuales, representadas por los *managers* de las grandes empresas, para quienes la internacionalización de las carreras profesionales funciona como un mecanismo de distinción y jerarquización. Luci y Gessaghi (2016) se enfocaron en las familias tradicionales y las élites empresariales del país y reflexionaron sobre el rol de las redes de solidaridad y del trabajo de individuación meritocrática en la construcción, conservación y justificación de las posiciones de privilegio. Asimismo, Heredia (2011) y Castellani (2016) centraron sus planteamientos, respectivamente, en los ricos estructurales y los nuevos ricos de la capital, y en la élite económica argentina de la década del noventa. También es importante considerar los estudios sobre el rol de la educación en la formación de las clases dominantes, desarrollados por Gessaghi (2010), Ziegler (2017), Tiramonti y Ziegler (2008), y Méndez (2013).

La creación del Observatório de Elites Políticas e Sociais do Brasil es un hito significativo para esta área de estudios en Brasil. La creación de esta instancia va en consonancia con la revitalización de esta temática diagnosticada por Perissinotto y Codato (2008). En este país, los estudios pioneros del sociólogo Fernando Henrique Cardoso (1964; 1967) y de Bresser-Pereira (1974) sobre los empresarios brasileños tuvieron continuidad con los trabajos recientes de Costa et al. (2012) y de Pohlmann y Valarini (2013), que también se focalizaron en este tipo de élites. Asimismo, y de igual forma a lo ocurrido en Argentina, en Brasil se ha desarrollado una línea de investigación sobre la educación de las élites y de la relación entre sistema escolar y campo educativo en la cual destacan los trabajos de Nogueira (2002), Nogueira y Aguiar (2008), Almeida (2015; 2009) y Brandão (2007).

En Chile, la indiferencia de las ciencias sociales frente al tema de las élites la señalaron Joignant y Guell, autores de *Tecnócratas y Mandarines* (2011), una

de las obras más importantes sobre el tema hasta la fecha. Este libro compila un conjunto de contribuciones sobre la élite nacional, enfatiza en la élite gobernante, la tecnocracia y los procesos valóricos y educativos que están en el origen de la reproducción social de las élites, entrega así una panorámica general de dichas clases dominantes en Chile. Un tópico especialmente relevado en el país ha sido los mecanismos y formas de cierre social que aplican los grupos dominantes.

El estudio de Aguilar (2011) aborda las distintas dimensiones que adquieren las fronteras de la élite, mostrando así la combinación de factores materiales y simbólicos que se utilizan en el proceso de cierre social. En esta misma línea, el estudio de Stabili (2003) describió el *habitus* de la élite tradicional chilena, a través de testimonios femeninos que revelaron la importancia de dimensiones como el sentido de hidalguía o la fidelidad a las tradiciones. Complementariamente, los estudios de Thumala (2007), Hunneeus (2013) o Bowen (2015) han centrado su atención en las élites económicas, ya sea problematizando el *ethos* religioso de los ejecutivos de las grandes empresas, las “estrategias matrimoniales” (Bourdieu, 1989) utilizadas en la reproducción social de estas élites o las representaciones valórico-morales de los pobres compartidas por las élites económicas religiosas. Al igual que en otros países, allí los estudios sobre élites políticas también han estado presentes (Espinoza, 2010; Moya, 2013).

La universidad y la formación de las élites. Diferenciación y (re)producción social

Un tema central en el estudio de las élites (especialmente en las sociedades contemporáneas) es el rol de las instituciones escolares en su proceso de producción y reproducción (Moya y Hernández, 2014; Van Zanten, Ball y Darchy-Koechlin, 2015; Ziegler, 2017). Este proceso se desarrolla a lo largo de toda la trayectoria escolar del estudiante e inicia con una elección cuidadosa de la primera escuela (Van Zanten, 2015). De esta forma, la educación primaria y secundaria de élite busca, a través de rigurosos procesos de selección, elevadas mensualidades y clientelas con elevados poderes económicos, preservar el *habitus* de clase, crear capital social y generar privilegios posicionales dentro y fuera del campo educativo (Koh y Kenway, 2016; Bathmaker *et al.*, 2016).

En la educación superior, la élite busca mantener y profundizar sus privilegios a través de mecanismos de distinción y diferenciación. De esta manera, los sistemas de educación superior se van produciendo y configurando. En las sociedades en las cuales se desarrollaron durante el siglo XX procesos de universalización de la educación secundaria, y democratización y expansión de la educación superior, la lucha entre las clases sociales por oportunidades educacionales terciarias, que les permitan conservar o aumentar sus ventajas posicionales, se traslada del terreno cuantitativo al terreno cualitativo. Como mencionamos

anteriormente, en este escenario, las élites construyen, preservan y validan reductos de excelencia y prestigio en determinadas carreras y universidades, que les permitan garantizar que la reproducción social de su grupo se mantenga, a pesar de la expansión de la educación superior. En síntesis, es la combinación de ciertas carreras en ciertas universidades la que permite perpetuar procesos de segmentación social y reproducción de diferencias a favor de los grupos más selectos de la sociedad, lo que ha sido extensamente demostrado en diversos países desarrollados.

Así, por ejemplo, en un país como Francia, la dualidad valorativa de vías universitarias está representada, por un lado, por las *Grandes Écoles* estudiadas por Bourdieu (1989) y por otro, por las universidades de masas que acogen los públicos populares. Aunque se hayan adoptado políticas en el sentido de la apertura social de estas instituciones durante los últimos 20 años, distintas investigaciones (Van Zanten, 2010; Darchy-Koechlin *et al.*, 2015) han señalado que, en general, estas siguen siendo un reducto de la juventud dominante, como resulta claro del perfil social de los alumnos de las “*classes préparatoires*” que dan acceso a sus selectivos concursos de admisión (Darmon, 2013). De esta manera, no extraña que dichas escuelas se interpreten como la “promesa seductora de un futuro profesional próspero” (Draelants, 2010, p. 351) catalizando, de esta manera, el ideal contemporáneo de la élite. Dicha apreciación no parece estar alejada de la realidad, toda vez que se ha comprobado que las *Grandes Écoles* son la vía real para acceder a las altas esferas científicas, políticas y administrativas de Francia y a los altos cargos dirigentes de las grandes empresas, que en el 2006 reclutaban cerca de 50% de sus dirigentes de estos espacios (Massol, Vallée y Koch, 2010).

El caso de Francia, aunque sea paradigmático de la jerarquización de vías universitarias, no es el único. También en el Reino Unido “[...] el mero hecho de asistir a las universidades no garantiza el acceso a las futuras élites: el tipo de institución también importa” (Croxford y Raffe, 2015, p. 1626). Así, tal como observan MacMillan, Tyler y Vignoles (2015), gran parte del acceso a las ocupaciones de elevado *status* lo determina la universidad en la que se estudió. De esta manera, las más prestigiosas universidades del Russell Group –en el cual se encuentran Cambridge y Oxford, entre otras–, funcionan como un verdadero vivero de las élites británicas (Bathmaker *et al.*, 2016; Jones, 2014), garantizando a sus egresados probabilidades tres veces mayores a las de las nuevas universidades para que ocupen cargos de élite en el mercado laboral, en áreas tan diversas como derecho, economía, periodismo o política (Jackson, 2009).

Las universidades del Russell Group junto con la University of London Colleges se consideran una especie de súper-élite de las universidades, que, según Wakeling y Savage (2015), confirman el rol facilitador de las universidades de

renombre para el acceso a posiciones socialmente ventajosas, especialmente en términos de recursos económicos. Un hecho que confirma este privilegio es que los ex alumnos de Oxford, por ejemplo, tienen un ingreso familiar 50% superior al de los colegas de la universidad ubicada en el puesto 23 de los *rankings* nacionales.

En cuanto a los Estados Unidos, la evidencia apunta en direcciones bastante similares. El estudio de Karabel (2005) identificó las tres instituciones universitarias (Harvard, Yale y Princeton) en las cuales está sobrerrepresentada la élite estadounidense. Aunque actualmente se muestren más abiertas a la heterogeneidad racial, étnica y religiosa, en el marco de sucesivas re-definiciones del concepto de mérito, estas universidades siguen siendo reductos privilegiados de elegidos, lo cual evidencia una “masiva sub-representación de pobres y de estudiantes de la clase obrera” (Karabel, 2005, p. 554), tal como ocurre en otras universidades selectivas.

Para Espenshade y Radford (2011), esta sub-representación no es producto de los mecanismos (más o menos explícitos de admisión), sino también del proceso de autoselección/autosegregación que las familias y jóvenes desarrollan al momento de ingreso al sistema superior, en el cual aspectos económicos, culturales y sociales se entremezclan y codefinen. De esta manera, serían las élites las que construirían y reconstruirían la propia noción de mérito en el sistema educativo norteamericano, como una forma para reflejar de mejor manera los valores y capacidades de su propio grupo, estableciendo el “*pedigree*” necesario para un futuro laboral exitoso (Rivera, 2016).

Aunque muy informativa y consistente, este conjunto de evidencias tiende a concentrarse en entender el rol de las instituciones de educación superior en los procesos de producción de la posición social en países desarrollados, con altos niveles de renta y en los cuales la educación superior se encuentra masificada desde hace décadas. En contraste, la siguiente sección presenta la evidencia disponible hasta la fecha sobre el proceso de producción y reproducción de la élite en dos países con procesos de masificación universitaria recientes y con los más elevados niveles de desigualdad educativa en América Latina: Brasil y Chile.

Educación superior y reproducción social en América Latina. Los casos de Chile y Brasil

Al igual que en otros contextos geográficos, también en América Latina el sistema de enseñanza superior es una vía privilegiada de producción y reproducción de las élites y un universo que actualmente se caracteriza por “su heterogeneidad institucional, su fuerte diversificación y diferenciación”, rasgos desarrollados en el marco del cambio “de un modelo universitario de élite bastante homogéneo

y cerrado a un sistema con características más populares, de índole masiva” (Olivier, 2012) que condujo al fuerte aumento del sector privado.

En este contexto, Brasil y Chile son dos casos interesantes. En primer lugar, ambos países son casos paradigmáticos de privatización universitaria, con más del 50% de la matrícula en el sector privado (Olivier, 2012), lo cual ha provocado crecientes tensiones en ambos contextos. En segundo lugar, Chile y Brasil representan casos de expansión universitaria explosiva, que ha alcanzado niveles de masificación similares a los de los países industrializados (Brunner y Villalobos, 2014) y que por lo mismo, temáticas como el financiamiento y la calidad de la enseñanza se han puesto en la mirada pública en la última década. Finalmente, tanto Brasil como Chile han propulsado en esta última década importantes reformas a sus sistemas de admisión universitaria, con el objetivo de integrar a poblaciones históricamente excluidas de este nivel educativo (Villalobos et al., 2017). Esto ha dado pie a discusiones profundas sobre el talento, el mérito y la justicia educativa. Por todas estas razones, estos países pueden entenderse como ejemplos centrales del proceso de masificación, privatización, segmentación social y diferenciación académica propios de las sociedades latinoamericanas, siendo, por lo tanto, casos ejemplares para el estudio de la relación entre élites y educación superior.

Ahora, con respecto a las investigaciones sobre las élites, es interesante notar que los estudios disponibles presentan similitudes y diferencias en ambos países. En el caso de Brasil, Almeida (2015) observa que la formación de enclaves sociales y académicos empieza desde el inicio de la trayectoria escolar. Así, los hijos de las familias privilegiadas reciben educación en prestigiosos y exclusivos colegios del sector privado, algunos con un perfil internacional que atiende el deseo de internacionalización común en las élites brasileñas, como observan Windle y Nogueira (2015). Por otro lado, los descendientes de las clases populares tienen como única alternativa la red de educación pública, que ha perdido calidad de forma constante desde la década de los setenta (Almeida, 2015).

Así, al momento de ingresar a la educación superior, los “herederos” (Bourdieu y Passeron, 1964) se concentran en las más selectivas carreras de un núcleo reducido de prestigiosas universidades, que incluye esencialmente establecimientos públicos y gratuitos, pero también algunos particulares y pagados, como ciertas universidades católicas y algunas pocas escuelas profesionales tuteladas por fundaciones no lucrativas. Las prestigiosas universidades de São Paulo y Campinas, por ejemplo, acogían en el 2000 solamente el 22,2% y el 30,7%, respectivamente, de alumnos provenientes de colegios públicos. La baja presencia de jóvenes pertenecientes a familias desfavorecidas económica y culturalmente es aún más notoria en las carreras más selectivas de cada una de

estas universidades: Medicina (5,3% y 7,3%), Ingeniería Mecánica (6,0% e 4,8%) y Economía (6,8% y 4,3%). De esta manera, queda en evidencia que la reproducción de la élite se manifiesta por la combinación de procesos de autoselección, trayectorias diferenciadas y procesos de selección institucional, prácticamente indiferenciables entre sí.

A pesar de la gradual implementación de políticas que buscan la apertura de la universidad pública a los grupos populares, esencialmente a través del mecanismo de las cuotas (Villalobos et al., 2017), las élites brasileñas no solamente mantienen sus antiguos enclaves universitarios, sino que han generado estrategias que les han permitido expandir su radio de acción, conquistando así nuevos nichos. Como señala un estudio sobre la expansión del sector público universitario y la apertura de nuevas extensiones en las Universidades Federal y Estatal de São Paulo (Almeida 2015), mientras los campus más antiguos de estas universidades (ubicados en los mejores barrios de la ciudad y con la oferta de las carreras de más prestigio) siguen concentrando a las élites, los nuevos campus (construidos en los barrios pobres y con la oferta de las carreras de menos prestigio) concentran principalmente a los jóvenes de las clases trabajadoras, lo cual conlleva procesos de jerarquización que incluyen como factor central la gestión y diferenciación del espacio social.

Otro estudio de Almeida y Ernica (2015) sobre la inclusión y segmentación social en la enseñanza superior pública de São Paulo también concluye que la relativa inclusión de las clases populares coexiste con el sostenimiento de la tradicional segmentación de la educación superior brasileña, lo que permite que las carreras más prestigiosas se mantengan relativamente cerradas a los grupos sociales menos favorecidos. Así, en la Universidad Federal de São Paulo, por ejemplo, el 64% de los estudiantes que ingresaron en el 2012 provenían de padres sin formación superior o de hogares de bajo nivel socioeconómico y aún así, se evidenciaba una fuerte concentración de estudiantes de alto status socioeconómico y simbólico en carreras como Administración o Medicina –que en el 2012 acogían respectivamente el 80% y el 77,9% de jóvenes de los estratos favorecidos–, y que por el contrario, otro grupo de carreras concentra a los estudiantes de los estratos más pobres, como ocurre con Ciencias Sociales, Servicio Social, Filosofía o Pedagogía –estas acogían, respectivamente, el 64,6%, el 63,9%, el 58,5% y el 48% de jóvenes social y económicamente más desfavorecidos–.

En el caso del sector privado, la elección de las élites se concentra en un grupo selecto de universidades, generalmente ubicadas en barrios “nobles”. Algunas de estas universidades se reconocen por su selectividad académica y por la calidad de su formación en áreas como Economía o Administración Pública, otras se reconocen por la selectividad social garantizada por el filtro

de elevadas mensualidades, lo cual posibilita el acceso a carreras tradicionales, como Ingeniería o Economía o aún a carreras menos convencionales, como Moda o Diseño Gráfico. Según Pholmann y Valarini (2013), cerca de la mitad de los *top managers* de las mayores empresas brasileñas concluyeron su carrera universitaria en universidades particulares de renombre y sólida reputación académica.

En su modelo de clasificación de las universidades privadas brasileñas, García (2005) identifica como instituciones de élite a: la Fundação Getúlio Vargas (FGV), espacio de referencia en la formación de las élites económicas (Codato et al 2016) y parlamentarias (Simoni et al., 2016); la Faculdade de Economia e Finanças (Ibmec); y la Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM). En el “cuadrante de los sueños” del sector privado, García (2005) incluye a la Pontificia Universidad Católica (PUC), también destacada en la formación de los líderes económicos (Codato et al. 2016) y políticos (Simoni et al., 2016).

Por otra parte, Chile dispone en su sistema nacional de educación superior “de un núcleo institucional que proporciona la plataforma para la tarea formativa de las élites” (Brunner, 2012, p. 122). Como observa Brunner, si antes de la reforma universitaria de 1967 y 1968 las ocho universidades del país eran un reducto exclusivo de la élite tradicional chilena que aseguraba la “propia reproducción como grupo” (Aguilar, 2011, p. 227), con la masificación de la educación superior esa labor pasó a ser garantizada por una minoría de prestigiosas universidades que hoy coexisten con instituciones educativas que preparan las masas y que son mayoría (Fleet y Guzmán-Concha, 2016). Así, en el contexto del notorio incremento de la población matriculada la matrícula, que pasó de 25.000 estudiantes en 1960 a 1.130.000 en 2012 (Brunner 2014), Chile se encuentra frente a la multiplicación y la diferenciación de las organizaciones que proveen educación superior (Brunner y Villalobos, 2014). Uno de los rasgos diferenciadores más inmediato es el nivel de selectividad, con importantes implicaciones sobre las escalas de prestigio y la reputación social de estas instituciones. Los retornos a la educación terciaria presentan gran heterogeneidad en función de la universidad a la que se asiste (Urzúa, 2012; Espinoza, 2013) –que impacta en el tipo de cargo al que se accede (Neira, 2004) y en los niveles de empleabilidad (Meller, 2010)–, pero también en función de la carrera que se elige, de igual forma, allí se presentan niveles diferenciados de renta mensual (Espinoza, 2013).

De esta forma, y confirmando que la reputación se transfiere de la institución a los individuos que asisten a ella (Chauvin, 2013), los alumnos de las universidades de élite tienen amplias ventajas económicas en comparación con los estudiantes de las universidades de masas (Fleet y Guzmán-Concha, 2016), lo que también ocurre entre los estudiantes de las universidades del Consejo de Rectores de las Universidades de Chile (Cruch) en comparación con los de las nuevas universidades privadas (Meller, 2010), se combinan por tanto criterios

históricos y de calidad en la reproducción social de las élites. De la misma manera, los jóvenes que eligen carreras como Ingeniería, Medicina o Derecho presentan numerosas ventajas sociales y profesionales con respecto a los que eligen Pedagogías o Artes (Mineduc, 2010), se demuestra así el alto grado de diferenciación y segregación del sistema educativo universitario mercantilizado consolidado en los últimos 25 años (Villalobos, 2016).

Respecto a las universidades y carreras de élite, estas se caracterizan por poseer altos niveles de calidad y prestigio, garantizados mediante un proceso de selección riguroso pero que “no reduce de manera automática el campo de reclutamiento a los herederos, quienes, de cualquier manera, en su mayoría, tienen asegurado el acceso a instituciones de este tipo, sino que sirve además como filtro meritocrático para reclutar nuevos hombres y mujeres que alimenten la circulación (micro, interna) de aquellos grupos” (Brunner, 2012, p. 122). Entre estas universidades, se encuentran especialmente dos: la Universidad de Chile (UCH) y la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC), espacios de formación de la élite gobernante tecnocrática chilena (Brunner, 2012). Ambas se encuentran posicionadas en los primeros puestos de los *rankings* universitarios de América Latina, son las instituciones que imparten las más prestigiosas y selectivas carreras del país, esencialmente Derecho, Ingeniería y Economía y Negocios.

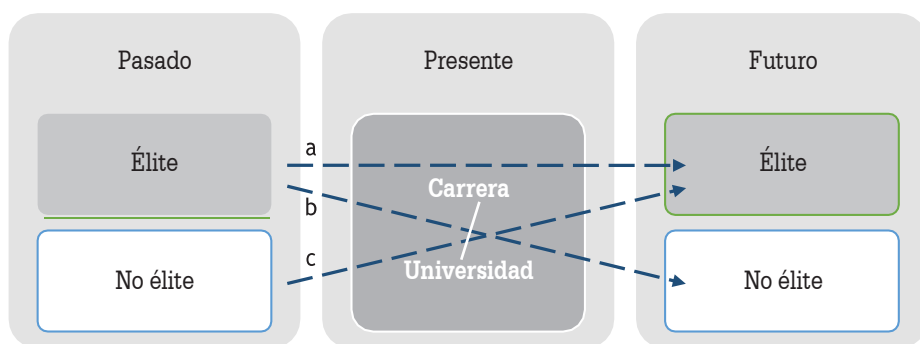
Estas carreras y universidades producen la élite del futuro, son las instituciones y estudios de los cuales egresan los altos ejecutivos del país, pero también las figuras más relevantes de la vida política. Joignant (2011) analizó las trayectorias de un grupo de veinte *technopols* (actores que fusionan altos niveles de capitales técnicos y políticos) antes y después de haber cumplido el rol de ministros y subsecretarios en los primeros veinte años de transición democrática (1990-2010) e identificó los dos rasgos más determinantes de este grupo: la universidad y la carrera. Así, la gran mayoría de los *technopols* cursaron su pregrado en las dos universidades mencionadas y egresaron, en su gran mayoría, de las carreras de Derecho (ocho) y Economía (siete).

Por otra parte, Zimmerman (2015) constató que los estudiantes de Ingeniería o Derecho de la UCH o la PUC presentan mayor probabilidad de ocupar posiciones de liderazgo en las grandes empresas del país. Los resultados demuestran la importancia del *background* social para el acceso a los cargos de élite empresarial (medida a través del colegio asistido). Lo anterior confirma la amplia ventaja de los jóvenes de las clases privilegiadas y revela los límites de la movilidad social ascendente. Así, Zimmerman (2015) concluye que el 5% de los egresados de colegios particulares de élite constituye el 39% de los *top managers*, mientras el 4% de las escuelas públicas de élite apenas da cuenta del 5% de estos altos ejecutivos.

Conclusiones

El estado actual de la investigación sobre las clases dominantes y sus procesos de producción y reproducción social en América Latina es dinámico y creciente. En aquellos países en los cuales los sistemas educativos son altamente desiguales y estratificados (como en América Latina, especialmente en Chile y Brasil), la discusión sobre el rol del espacio educativo en estos procesos ha cobrado renovado interés durante los últimos años. Sin embargo, la mayor parte de la literatura existente tiende a concentrarse en: i) visualizar las estrategias y mecanismos de reproducción de las élites en la educación primaria o secundaria; ii) estudiar las actuales élites económicas, políticas y sociales, los estudios secundarios y/o terciarios solo se incorporan como una variable explicativa *a posteriori*.

A contrapelo, la presente reflexión visualiza el concepto de élite y sus procesos de producción y reproducción como un proceso cambiante temporalmente, se hace hincapié en el rol de la formación terciaria en el proceso de configuración de la élite. De esta manera, se buscó desarrollar una reflexión teórica que diera cuenta de la importancia del punto de encuentro entre universidad y carrera para la configuración de los procesos de movilidad o reproducción social. Se evidencia de esta manera que el proceso de formación es dinámico en el tiempo. En la figura 1 se puede apreciar una representación gráfica simplificada del mismo.



Nota: En letras las diferentes trayectorias: (a) reproducción; (b) desvanecimiento; y (c) generación.

Figura 1. Mapa de trayectorias universitarias de élite

Fuente: elaboración propia

Como se puede observar, existen tres momentos o pilares temporales de producción y reproducción de la élite organizados en torno al rol de la educación terciaria: i) *la herencia* (representada por el pasado del sujeto), que corresponde al proceso de socialización familiar, socioeconómico y educativo anterior a la universidad; ii) *la pertenencia* (da cuenta del presente del individuo), que corresponde al proceso de producción y reproducción realizado en el espacio terciario

en el cual resultan centrales el nivel de estatus y privilegio de las carreras y universidades y; iii) *la referencia* (proyectada en el futuro), que da cuenta del proceso de formación y/o consolidación de la élite, sea en términos de su capital económico, político o intelectual y que constituye la “imagen de marca” de la institución también para estudiantes y familias.

De esta manera, se pretende relevar el rol activo de la formación post-secundaria en la producción y reproducción social. Se identificaron tres dinámicas o trayectorias de producción y/o reproducción de las élites. En primer término (a), están los tradicionales procesos de *reproducción* de las élites, que surgen mayoritariamente en relación con la conservación del nivel socioeconómico y que se garantizan con el estudio de carreras como Ingeniería Civil, Ingeniería Comercial o Derecho en prestigiosas universidades. En estos casos, las universidades y carreras actúan como un *locus* de formación que consolida la posición social recibida “en herencia”, esto genera trayectorias de continuidad élite-élite.

En segundo lugar (b), se deben considerar los procesos de movilidad ascendente garantizados (o por lo menos facilitados) por la asistencia a una carrera/universidad, lo que compondría procesos de *generación* de élites. En este caso, carreras como Medicina o determinadas ramas de la Ingeniería en universidades selectivas, pero no necesariamente prestigiosas, pueden jugar un papel fundamental puesto que actúan como “resorte” para la consolidación de nuevos grupos sociales emergentes que se consolidan a través de la adquisición de ciertos capitales (en general, económicos), posteriormente utilizados o intercambiados por otras formas de capital (políticos, culturales, intelectuales). En estos casos, el rol de la carrera/universidad es contribuir a la reconfiguración del espacio social de élite, de manera que le abra la puerta a los que, gracias a los procesos educativos, logran romper las barreras sociales.

Finalmente, este análisis requiere también una reflexión sobre los procesos de movilidad “descendente” (c), no en el sentido que la sociología tradicionalmente le atribuye, sino en el sentido de lo que podría llamarse como *desvanecimiento* de la élite. Así, estos casos no se caracterizan necesariamente por la convencional caída en la escalera social, ya que, como documenta la literatura, las élites poseedoras de conciencia de clase auto-preservan el capital adquirido en herencia, cerrando sus fronteras a quienes no han adquirido, por vía familiar, su *ethos*. Por el contrario, se trata de procesos que se caracterizan por la asistencia a carreras en universidades (generalmente de prestigio) que no garantizan, *per se*, los más altos niveles de ingreso o reconocimiento social, político o intelectual. Esta elección se basa, esencialmente, en motivaciones personales de cariz expresivo (“la vocación”) o aún, en estrategias funcionales de división del trabajo familiar/social.

Ejemplos de este tipo de trayectorias podrían ser carreras poco prestigiosas socialmente (como las Pedagogías o el Arte) en entornos altamente prestigiosos (es decir, universidades selectivas y/o privadas). En estos casos, el espacio terciario actúa como un espacio de desarrollo personal, cuyo retorno esperable es la “*profesionalización de la vocación*” y no un retorno de naturaleza económica o social. Menos expresivas numéricamente que las anteriores, estas elecciones configuran también una marca identitaria de los herederos, cuya pertenencia social altamente protegida les permite compartir aspiraciones que obedecen más al principio del placer que al de la realidad (Bourdieu y Passeron, 1964).

Aunque este sea un abordaje preliminar y todavía de naturaleza teórica, la reflexión sobre el rol de las universidades y carreras en los procesos de producción y reproducción de la élite permite expandir las fronteras del entendimiento sobre la relación entre universidad y procesos de reconfiguración social, dando cuenta de las instituciones de educación superior como espacios no solamente de formación, sino de educación y de socialización, y también como lugares centrales para la reproducción, generación o desvanecimiento de las élites, esto ofrece nuevos insumos para la investigación académica sobre clases sociales y sistema educativo.

Referencias

- Aguilar, O. (2011). Dinero, educación y moral: el cierre social de la élite tradicional chilena. En: A. Joignant y P. Güell (Eds.), *Notables, tecnócratas y mandarines. Elementos de Sociología de las élites en Chile (1990-2010)*, (pp. 185-202). Santiago: Ediciones Diego Portales.
- Almeida, A. M. (2009). *As escolas dos dirigentes paulistas. Ensino médio, vestibular, desigualdade social*. Belo Horizonte: Argumentum Editora.
- Almeida, A. M. (2015). The changing strategies of social closure in elite education in Brasil. En A. Van Zanten, S. Ball y B. Darchy-Koechlin (Eds.), *Elites, privilege and excellence. The national and global redefinition of educational advantage* (pp. 70-81). Nueva York: Routledge.
- Almeida, A. M., y Ernica, M. (2015). Inclusão e segmentação social no Ensino Superior público no Estado de São Paulo (1990-2012). *Educacao e Sociedade*, 36(130), 63-83.
- Ball, S. (2015). Elites, education and identity. An emerging research agenda. En A. Van Zanten, S. Ball y B. Darchy-Koechlin (Eds.), *Elites, privilege and excellence. The national and global redefinition of educational advantage* (pp. 233-240). Nueva York: Routledge.
- Bathmaker, A. M., Ingram, N., Abrahams, J., Hoare, A., Waller, R., y Bradley, H. (2016). *Higher Education, Social Class and Social Mobility. The Degree Generation*. London: Palgrave Macmillan.
- Birle, P., Hofmeister, W., Malhold, G., y Potthas, B. (2007). *Elites en América Latina*. Madrid-Frankfurt: Iberoamericana, Editorial Vervuert.
- Bottomore, T. (1965). *As elites e a sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Bourdieu, P. (1989). *La noblesse d'Etat. Grandes écoles et esprit de corps*. Paris: Les Editions de Minuit.

- Bourdieu, P., y Passeron, J.C. (1964). *Les héritiers*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1974). *A reprodução-elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Editorial Vega.
- Bowen, S. (2015). Educar la moral del pobre: fronteras simbólicas y gobierno de los pobres por parte de la élite económica católica de Santiago de Chile. *Pro-Posições*, 26(2), 51-73.
- Brandão, Z. (2007). A produção das elites escolares: escolas, famílias e cultura. *Caderno CRH*, 20(49), 15-22.
- Bresser-Pereira, L. (1974). *Empresários e administradores no Brasil*. São Paulo: Brasiliense.
- Brown, P., Power, S., Gerbrand, T., y Allouch, A. (2016). Credentials, talent and cultural capital: a comparative study of educational elites in England and France. *British Journal of Sociology of Education*, 37(2), 191-211.
- Brunner, J. J. (2012). La lucha por la educación de las élites: campo y canales formativos. *Revista UDP*, 9, 119-143.
- Brunner, J. J., y Flisfisch, Á. (2014). *Los intelectuales y las instituciones de la cultura*. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Brunner, J. J., y Villalobos, C. (2014). *Políticas de educación superior en Iberoamérica, 2009-2013*. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Cardoso, F. H. (1964). *Empresário industrial e desenvolvimento econômico no Brasil*. São Paulo: Difel.
- Cardoso, F. H. (1967). Las élites empresariales en América Latina. En Seymour L. y Solaris, A. (eds.). *Elites y desarrollo en América Latina*. Buenos Aires: Paidós.
- Castellani, A. (2016). *Radiografía de la élite económica argentina. Estructura y organización en los años noventa*. Buenos Aires: Unsam Edita.
- Chauvin, P. M. (2013). La sociologie des réputations. Une définition et cinq questions. *Communications*, (93), 131-145.
- Codato, A., Cavalieri, M., Perissinotto, R., y Dantas, E. (2016). Economic mainstream and power: a profile analysis of Central Bank directors during PSDB and PT governments in Brazil. *Nova economia*, 26(3), 687-720.
- Costa, P., Roks, T., y Santos Filho, G. (2012). Recrutamento, valores e padrões de ação política da elite empresarial. *Revista de Sociologia e Política*, 20(43), 221-246.
- Croxford, L. y Raffé, D. (2015). The iron law of hierarchy? Institutional differentiation in UK higher education. *Studies in Higher Education*, 40(9), 1625-1640.
- Darchy-Koechlin, B., Draelants, H., y Tenret, E. (2015). National and international students' definition of merit in French Grandes Écoles. En A. Van Zanten, S. Ball y B. Darchy-Koechlin (Eds.). *Elites, privilege and excellence. The national and global redefinition of educational advantage*. Nueva York: Routledge.
- Darmon, M. (2013). *Classes préparatoires. La fabrique d'une jeunesse dominante*. Paris: La Découverte.
- De Ímaz, J. L. (1964). *Los que mandan*. Buenos Aires: Eudeba.
- Draelants, H. (2010). Les effets d'attraction des grandes écoles. Excellence, prestige et rapport à l'institution. *Sociologie*, 3(1), 337-356.

Dubet, F. (2000). L'égalité et le mérite dans l'école démocratique de masse. *L'année Sociologique*, 50(2), 383-408.

Ellersgaard, C., Larsen, A., y Munk, M. (2013). A Very Economic Elite - The Case of the Danish Top CEOs. *Sociology*, 47(6), 1051-1071.

Espenshade, T., y Radford, A. (2011). *No Longer Separate, Not Yet Equal: Race and Class in Elite College Admission and Campus Life*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Espinoza, Ó. (2013). Equidad e inclusividad en el sistema de educación superior en Chile. En Óscar Espinoza (Ed.), *Equidad e Inclusividad en la educación superior en los países Andinos: Los casos de Bolivia, Chile, Colombia y Perú* (pp. 93-133). Santiago de Chile: Ediciones Universidad UCINF.

Espinoza, Ó., y González, L. (2011). La crisis del sistema de educación superior chileno y el ocaso del modelo neoliberal. En *Barómetro de Política y Equidad, Nuevos actores, nuevas banderas* (pp. 94-133). Santiago: Fundación Equitas-Fundación Friedrich Ebert.

Espinoza, V. (2010). Redes de poder y sociabilidad en la élite política chilena. Los parlamentarios 1990-2005. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 9(26), 251-286.

Fleet, N. y Guzmán-Concha, C. (2016). Mass higher education and the 2011 student movement in Chile: material and ideological implications. *Bulletin of Latin American Research*, Special Issue, 1-17.

García, M. (2005). Planeamiento estratégico. *Revista Ensino Superior*, (77), 41-43.

Gérard, É., y Wagner, A. C. (2015). Introduction: Élités au Nord, élités au Sud: des savoirs en concurrence? *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, (14), 7-24.

Gessaghi, V. (2010). *Trayectorias educativas y clase alta. Etnografía de una relación* (Disertación doctoral). Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Heredia, M. (2011). Estructurales y nuevos ricos en Buenos Aires: primeras pistas sobre la reproducción y la recomposición de las clases altas. *Estudios Sociológicos*, 29(85), 61-97.

Hora, R. (2003). *Los terratenientes de la pampa argentina. Una historia social y política 1860-1945*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Huneus, S. (2013). Estrategias de reproducción matrimonial de la élite económica en Chile. *Revista de Sociología*, (28), 67-82.

Jackson, M. (2009). Disadvantaged through discrimination the role of employers in social stratification. *The British Journal of Sociology*, 60(4), 669-692.

Joignant, A. (2011). Tecnócratas, technopols y dirigentes de partido: tipos de agentes y especies de capital en las élites gubernamentales de la Concertación (1990-2010). En A. Joignant y P. Güell (Eds.), *Notables, tecnócratas y mandarines. Elementos de Sociología de las élites en Chile (1990-2010)*. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.

Joignant, A., y Güell, P. (Eds.), *Notables, tecnócratas y mandarines. Elementos de Sociología de las élites en Chile (1990-2010)*. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.

Jones, O. (2014). *The establishment: And how they get away with it*. Harmondsworth: Allen Lane.

Karabel, J. (2005). *The chosen: The hidden history of admission and exclusion at Harvard, Yale and Princeton*. Boston: Houghton Mifflin.

Khan, S. (2012a). The Sociology of elites. *Annual Review of Sociology*, (38), 361-377.

- Khan, S. (2012b). Elite identities. *Identities: Global Studies in Culture and Power*, 19(4), 477-484.
- Koh, A., y Kenway, J. (2016). Introduction: Reading the Dynamics of Educational Privilege through a spatial lens. En: A. Koh y J. Kenway (Eds.), *Elite schools: Multiple Geographies of Privilege* (pp. 1-15). Nueva York: Routledge.
- Lipset, S. y Solari, A. (1967). *Élites y desarrollo en América Latina*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Losada, L. (2009). *Historia de las élites en la Argentina: desde la conquista hasta el surgimiento del peronismo*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Luci, F. (2014). La "internacional de los managers" cultura cosmopolita, movilidad internacional y éxito corporativo en las grandes empresas globales. *A Contracorriente: Revista de Historia Social y Literatura en América Latina*, 11(2), 166-194.
- Luci, F., y Gessaghi, V. (2016). Familias tradicionales y élites empresarias en Argentina: individuación y solidaridad en la construcción y sostén de las posiciones de privilegio. *Política*, 54(1), 53-84.
- MacLean, M., Harvey, C., y Chia, R. (2010). Dominant Corporate Agents and the Power Elite in France and Britain. *Organization Studies*, 31(3), 327-348.
- MacMillan, L., Tyler, C., y Vignoles, A. (2015). Who gets the top jobs? The role of family background and networks in recent graduates' access to high-status professions. *Journal of Social Policy*, 44(3), 487-515.
- Massol, J., Vallée, T., y Koch, T. (2010). Les élites économiques sont-elles encore si différentes en France et en Allemagne?. *Regards sur l'économie Allemande*, (97), 5-14.
- Mauceri, P. (2001). Estado, élites y contrainsurgencia: una comparación preliminar entre Colombia y Perú. *Colombia Internacional*, (52), 44-64.
- Meller, P. (2010). Rol de la universidad en la determinación del ingreso de los profesionales. En P. Meller y B. Lara (Eds.), *Carreras Universitarias. Rentabilidad, selectividad y discriminación* (pp. 103-125). Santiago: Uqbar.
- Méndez, A. (2013). *El colegio. La formación de una élite meritocrática en el Nacional Buenos Aires*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Mineduc (2010). *Futuro Laboral 2009-2010. Profesionales y Técnicos en Chile: información fundamental*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Mosca, G. (1939). *The ruling class: Elementi di scienze politica*. London: McGraw- Hill.
- Moya, E. (2013). Entre la espada y la pared. Los discursos sobre la élite política en el contexto de la globalización. Un estudio de tres casos, Chile, Argentina y México. *X Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Moya, E. y Hernández, J. (2014). El rol de los colegios de élite en la reproducción intergeneracional de la élite chilena. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (26), 59-82.
- Neira, H. (2004). Educación universitaria en Chile: una visión panorámica centrada en los alumnos. *Estudios Pedagógicos*, (30), 123-133.
- Nogueira, M. A. (2002). Estratégias de escolarização em famílias de empresários. En A. M. Almeida y M. A. Nogueira (Eds.). *A escolarização das elites. Um panorama internacional da pesquisa*. Petrópolis: Editorial Vozes.
- Nogueira, M. A., y Aguiar, A. (2008). La formation des élites et l'internationalisation des études: peut-on parler d'une "bonne volonté internationale"?. *Education et sociétés*, 1(21), 105-119.

Olivier, G. (2012). *Reto de la educación superior privada en América latina: entre la expansión y la resistencia*. Recuperado de <https://ideas.revues.org/382>

Oxfam (2015). *Privilegios que negan derechos. Desigualdade extrema e sequestro da democracia na américa latina e o caribe*. Recuperado de https://www.oxfam.org/sites/www.oxfam.org/files/file_attachments/cr-privileges-deny-rights-inequality-lac-300915-summ-pt_0.pdf

Pareto, V. (1916). *Trattato di Sociologia Generale*. Vol. II. Firenze: Barbera.

Piketty, T. (2014). *El capital en el Siglo XXI*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Perissinotto, R., y Codato, A. (2008). Apresentação: por um retorno à Sociologia das Elites. *Revista de Sociologia e Política*, 16(30), 7-15.

Pohlmann, M. y Valarini, E. (2013). Elite econômica no Brasil: discussões acerca da internacionalização da carreira de executivos brasileiros. *Revista de Sociologia Política*, 21(47), 39-53.

Posada, A. (2009). *Guerreros y campesinos. El despojo de la tierra en Colombia*. Norma: Bogotá.

Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2015). *Desarrollo Humano en Chile. Los tiempos de la politización*. Santiago: PNUD Chile.

Rivera, L. (2016). *Pedigree: How Elite Students Get Elite Jobs*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Robinson, W. (2012). Global Capitalism Theory and the Emergence of Transnational Elites. *Critical Sociology*, 38(3), 349-363.

Romero, M. (2000). Changing Identities and Contested Settings: Regional Elites and the Paramilitaries in Colombia. *International Journal of Politics, Culture and Society*, 14(1), 51-69.

Sáez, M. (2006). *Políticos y política en América Latina*. Madrid: Fundación Carolina/Siglo XXI.

Savage, M., Devine, F., Cunningham, N., Taylor, M., Li, Y., Hjellbrekke, J., Miles, A. (2013). A New of Social Class? Findings from the BBC's Great Class Survey Experiment. *Sociology*, 47(2), 219-250.

Simoni Junior, S., Dardaque, R., y Mingardi, L. (2016). A elite parlamentar brasileira de 1995 a 2010: até que ponto vai a popularização da classe política? *Colombia Internacional*, (87), 109-143.

Stabili, M. R. (2003). *El sentimiento aristocrático. Élités chilenas frente al espejo (1860-1960)*. Santiago: Editorial Andrés Bello y Centro de Investigaciones Diego Barros Arana.

Thumala, M. A. (2007). *Riqueza y Piedad. El catolicismo de la élite económica chilena*. Santiago: Editorial Debate.

Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2008). *La educación de las élites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Buenos Aires: Paidós.

Urzúa, S. (2012). La rentabilidad de la educación superior en Chile: revisión de las bases de 30 años de políticas públicas. *Estudios Públicos*, (125), 1-52.

Van Zanten, A. (2010). L'ouverture social des grandes écoles: diversification des élites ou renouveau des politiques publiques d'éducation? *Sociétés Contemporaines*, (78), 69-96.

Van Zanten, A. (2015). A family affair reproducing elite positions and preserving the ideals of meritocratic competition and youth autonomy. En A. Van Zanten, S. Ball y B. Darchy-Koechlin (Eds.), *Elites, privilege and excellence. The national and global redefinition of educational advantage* (pp. 29-42). Nueva York: Routledge

Van Zanten, A, Ball, S., y Darchy-Koechlin, B. (2015). *Elites, privilege and excellence: the national and global redefinition of educational advantage*. Nueva York: Routledge

Villalobos, C. (2016). El campo educativo en Chile post-dictadura (1990-2013). Continuidad y ruptura en la implementación del neoliberalismo en educación. En A. Pinol (Ed.), *Democracia versus neoliberalismo. 25 años de neoliberalismo en Chile* (pp. 159-178). Santiago: Fundación Rosa Luxemburgo-ICAL.

Villalobos, C., Treviño, E., Wyman, I., y Scheele, J. (2017). Social justice debate and college access in Latin America: merit or need? The role of educational institutions and states in broadening access to higher education in the region. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(73), 1-31.

Wakeling, P., y Savage, M. (2015). Elite universities, elite schooling and reproduction in Britain. En A. Van Zanten, S. Ball y B. Darchy-Koechlin (Eds.), *Elites, privilege and excellence. The national and global redefinition of educational advantage* (pp. 169-184). Nueva York: Routledge.

Waldmann, P. (2007). Algunas observaciones y reflexiones críticas sobre el concepto de élite. En P. Birley y W. Hofmeister (Eds.), *Élites en América Latina* (pp. 9-30). Berlín, Vervuert: Bibliotheca Ibero-Americana.

Windle, J., y Nogueira, M. A. (2015). The role of internationalization in the schooling of Brazilian elites: distinctions between two class fractions. *British journal of education*, 36 (1), 174-192

Wright-Mills, C. (1957). *La élite del poder*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Young, M. (1958). *The Rise of the Meritocracy, 1870-2033*. London: Thames y Hudson.

Ziegler, S. (2017). Personalization and competition in elite schools in Buenos Aires: school strategies for the production and legitimization of dominant groups. *Journal of education and work*, 30(2), 145-155.

Zimmerman, S. (2015). Making Top Managers: The Role of Elite Universities and Elite Peers. Recuperado de: www.drive.google.com/file/d/0B3o_Y3MSsVJ3TXh1aW12cjF6TXc/view

Deporte y entrenamiento deportivo como alternativas frente a la “degeneración de la raza” durante la primera mitad del siglo XX en Colombia*

Jair Hernando Álvarez Torres**
José Tomás Cortés Díaz***

Recibido: 25 de mayo del 2018

Enviado a pares evaluadores: 18 de junio del 2018

Aprobado por Comité editorial: 29 de junio del 2018

<https://doi.org/10.22395/csye.v7n13a4>

RESUMEN

El deporte y el entrenamiento deportivo han sido prácticas pensadas en diferentes coordenadas del planeta, sin embargo, sus modelos permanecieron anclados al contexto cultural europeo hasta tiempos recientes. Este artículo se concentra en la descripción analítica de algunos condicionantes de la época que promovieron la propagación del juego, el deporte y el entrenamiento deportivo como alternativas frente a la pregunta sobre la decadencia de la cultura colombiana y la degeneración de la raza,

en particular a principios del siglo XX en Colombia, la cual postularon los intelectuales de la Generación del centenario, quienes procuraban un proyecto modernizador del país. El análisis documental realizado sugiere que este grupo de intelectuales elitistas tenía los pies en Colombia, pero su pensamiento estaba en Europa y Estados Unidos, y querían ver o convertir cultural y socialmente a Colombia en un país del viejo continente.

Palabras clave: biopolítica; deporte; entrenamiento deportivo; educación física.

* Artículo de revisión y análisis, producto del ejercicio académico de los autores. A través de este texto se intenta articular el tema del entrenamiento deportivo y su papel en el proceso biopolítico en Colombia. Para ello, se alimenta de cada uno de los saberes de sus autores.

** Doctor en Historia de la Universidad Nacional de Colombia. Licenciado en Filosofía de la Universidad de Antioquia (Colombia). Con estudios Doctorales en Historia en la Universidad Torcuato Di Tella (Argentina). Profesor de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Medellín (Colombia). Correo electrónico: jhalvarez@udem.edu.co

*** Magíster en Educación de la Universidad de San Buenaventura, sede Medellín (Colombia). Especialista en Entrenamiento Deportivo de la Universidad de Antioquia (Colombia) y Licenciado en Educación Física de la misma universidad. Tecnólogo Deportivo del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid (Colombia). Director del programa de Actividad Física y Deporte de la Universidad Católica Luis Amigó. Correo electrónico: jotomas2001@yahoo.com.ar

Sports and Training seen as Alternatives to “Race Degeneration” during the first half of the 20th Century in Colombia

ABSTRACT

Sport and training are practices that have been thought and elaborated in different coordinates of the planet, however, their models remained anchored to the European cultural context until recent times. This article focuses on the analytical description of some conditioning factors of such times that promoted games, sports and training as possible solutions for the so-called decline of Colombian culture and race degeneration, particularly in the early 20th century. Intellectuals belonging to the

Centennial Generation who sought a modernizing project for the country declared the race degeneration and started such debate. Literature review suggests that this group of elitist intellectuals had their feet in Colombia, but their perspectives and understandings focused in Europe and the United States; they sought to transform Colombia –culturally and socially– into a country of the old continent.

Keywords: biopolitics; sports; training; physical education.

Esporte e treinamento esportivo como alternativas à “degeneração da raça” durante a primeira metade do século XX na Colômbia

RESUMO

O esporte e o treinamento esportivo foram práticas pensadas em diferentes coordenadas do planeta, no entanto, seus modelos permaneceram ancorados no contexto cultural europeu até tempos recentes. Este artigo se concentra na descrição analítica de alguns condicionantes da época que promoveram a propagação do jogo, do esporte e do treinamento esportivo como alternativas diante da pergunta sobre como a decadência da cultura colombiana e da degeneração da raça, em particular

no início do século XX na Colômbia, que foi postulada por intelectuais da Geração do centenário que buscavam um projeto modernizado do país. A análise documental realizada sugere que esse grupo de intelectuais elitistas estavam com os pés na Colômbia, mas seu pensamento estava na Europa e nos Estados Unidos e queriam ver a Colômbia convertida, cultural e socialmente, em um país do velho continente.

Palavras-chave: biopolítica; esporte; treinamento esportivo; educação física.

Introducción

El entrenamiento deportivo, si bien lo practica un individuo en concreto o grupos de individuos diferenciados, lleva intrínseco un modo de racionalidad que se le pretende imponer a la población, tal como sucedió en la primera mitad del siglo XX, a propósito de los debates sobre el progreso y la raza en Colombia. No obstante, este fenómeno no comenzó de manera exclusiva en dicho contexto, al contrario, el deporte y el entrenamiento deportivo son prácticas pensadas en diferentes coordenadas del planeta, pero sus grandes modelos han estado anclados al contexto cultural europeo, tal como se expone en la primera parte de este texto.

Este artículo, se concentra en la descripción de algunas condiciones de la época que permitieron la propagación del juego, el deporte y el entrenamiento deportivo como alternativas frente a la preocupación por la decadencia de la cultura colombiana y la degeneración de la raza en particular. Los intelectuales de principios del siglo XX, especialmente aquellos a los que se denomina Generación del Centenario¹, pretendieron determinar la causa de dicha degeneración y las formas de profilaxis adecuadas para su atenuación y/o resolución, con explicaciones de tipo biológico-ambientales, religiosas y morales. Estos personajes tenían en común que:

[...] habían sido formados o tenían contacto permanente tanto con el norte del continente americano como con el viejo continente, hasta que estalla la Primera Guerra Mundial y aquellos no pueden continuar sus viajes al extranjero, y al tener que quedarse en Colombia, empiezan a sentir cierto desconsuelo ante la situación de atraso que vivía el país. De esta manera, nos atrevemos a creer que este grupo de intelectuales elitistas tenía los pies en Colombia pero su pensamiento estaba en Europa y Estados Unidos, o mejor dicho, querían ver o convertir cultural y socialmente a Colombia en un país más del viejo continente. (Álvarez, 2012, p. 53)

Resulta de gran relevancia para este trabajo la idea de estos intelectuales de que dicha degeneración se originaba ante la ausencia de una *educación o cultura física* en los colombianos de la época, tal como lo expuso el médico psiquiatra Miguel Jiménez López. Este autor, por ejemplo, consideraba que la enseñanza secundaria era incompleta, ya que se dedicaba la mayoría del tiempo al intelecto y la memoria, a expensas de la formación del carácter y del cuerpo. Su propuesta apuntaba a una reforma educativa que se adaptara a las realidades del país y de la vida, en concordancia con los preceptos de la “escuela activa” (Jiménez

¹ Entre otros, destacan los siguientes: Lucas Caballero, Jorge Bejarano, Emilio Robledo, Alfonso Castro, Simón Araujo, Calixto Torres Umaña, Miguel Jiménez López, Luis López de Mesa y Agustín Nieto Caballero. Este apodo se les otorgó gracias a la coincidencia entre la celebración del Primer Centenario de la Independencia de Colombia y los destacados aportes intelectuales que realizaon desde los cargos públicos y el ejercicio de sus profesiones a nivel social.

López 1928). La degeneración de la raza tendría de esta forma una posible causa y etiología en el abandono de la educación y la cultura física, puesto que,

[...] no hay exageración al establecer este lamentable balance de la vida escolar. Si muchas veces se cree hallar causas distintas de ésta [sic] a la debilidad creciente de las generaciones nuevas, es porque se quiere perder de vista el más poderoso factor de degeneración: el abandono de la educación física. (Jiménez López, 1928, p. 228)

En el caso de López de Mesa, Aline Helg dice lo siguiente:

López de Mesa tenía una visión determinista del pueblo colombiano. En su *Introducción a la historia de la cultura en Colombia* (1930), comparaba esquemáticamente la psicología del negro con la de un niño despreocupado y la del indio con la de un anciano malicioso. La superioridad de la raza española, y en particular la de los nórdicos, le parecía evidente. Sin embargo, según él, todos tenían las capacidades intelectuales y físicas que una educación apropiada y un programa de higiene nacional permitirían desarrollar. Uno de los problemas cruciales de Colombia era la fosa que separaba el campo de la ciudad. (Helg, 2001, p. 152)

De todas maneras, dicha afirmación dejó en claro que para la época, había ciertas falencias en la instrucción pública colombiana, y que de una u otra forma, todos los intelectuales estaban preocupados por darle la mejor solución posible a este asunto a favor del progreso y la civilización del pueblo colombiano, y algunos se atrevieron a plantear que el problema de la raza era un problema de la formación y no un asunto filo u ontogenético, es decir, que más bien era un problema de tipo cultural y no versaba sobre un perfil biológico. En todo caso, se plantearon propuestas que permitieran la conducción de los comportamientos de los cuerpos desde su vida cotidiana, es decir, una vivencia de la biopolítica bajo otras condiciones, o en palabras de Giddens y Fehér,

[...] el punto de la biopolítica es la vida cotidiana, y sus olas reverberan desde allí en círculos constantemente crecientes hacia el centro del dominio público. Esto es evidente por sí mismo puesto que los problemas de “el cuerpo” se articulan “naturalmente” en la vida diaria. (1995, p. 50)

De este modo, una nueva estrategia biopolítica² comienza a ubicarse en las aulas de clase para impactar la vida social y cultural de los sujetos. La educación física, y su relación con el cuerpo, el movimiento, el juego y el ocio, tendrán inje-

² Es ineludible mencionar el compromiso inicial de este artículo con la toma de posición frente a la forma como ha de entenderse el concepto de biopolítica. Por eso, se asume este concepto a partir de la siguiente definición: “Hay que entender por biopolítica la manera en que, a partir del siglo XVIII, se buscó racionalizar los problemas planteados a la práctica gubernamental por los fenómenos propios de un conjunto de vivientes en cuanto población: salud, higiene, natalidad, longevidad y raza” (Castro, 2004, p. 45). Se reconoce además, que a partir del ejercicio de poder, la biopolítica se dedica al cuerpo múltiple o colectivo, que se diferencia en cierta medida de los procesos de disciplinamiento logrados a partir de un ejercicio de poder sobre el cuerpo individual, que si bien es ejercido sobre un sujeto en particular, hará parte de ese cuerpo múltiple que también será gobernado.

rencia directa con los procesos de modernización a través del control del tiempo, la dinamización de la escuela activa, los juegos recreacionales, el fortalecimiento de la raza y la organización del deporte, siendo este último el lugar dentro del cual se ubica el entrenamiento deportivo como centro de interés de este trabajo.

El entrenamiento deportivo

El entrenamiento deportivo como área específica de la educación física, comparte los mismos principios formativos y antropológicos de la educación. No obstante, en su proceso para constituirse como un saber específico, transitó por varias etapas, producto de las transformaciones que se daban al interior de la educación física. Al revisar la historia, se podría preguntar ¿Qué estrategias o técnicas aplicaron los pedagogos para incrementar el rendimiento humano, y esto cómo los llevo a transformar los cuerpos? Para ayudar en esta tarea, las diversas escuelas de gimnasia presentan poderosos sistemas de ejercicios, los cuales ordenan de forma progresiva y seriada que, además, permitieron pasar de una educación física basada en procedimientos heterogéneos a un sistema progresivo en el cual las tareas y actividades se analizaban cuidadosamente. En este momento, el término "entrenamiento" ya tenía una aplicación destinada a cultivar y promover las acciones técnicas específicas de la educación física (Rauch, 1985).

A lo largo del tiempo, los conceptos teóricos del entrenamiento deportivo han sobrellevado diversas transformaciones en tanto que saberes específicos, con relación al momento histórico, ubicación geográfica y pensamiento de quien lo aplica. Ello permite recoger planteamientos y catalogarlos en dos corrientes a propósito de su relación con el concepto de educación: una que lo ubica como una cuestión de desarrollo biológico-pedagógico y otra como solo biológico. Para los teóricos del entrenamiento deportivo que reducen el entrenamiento deportivo a una situación de adaptación biológica, tales como González Badillo (2002), Ozolin, Grosser, Starischka y Zimmermann (1983), Platonov (1988), Zimkin y Manno (1991), todos ellos citados por Pérez, J. y Pérez, D. (2009), el entrenamiento deportivo es una cuestión técnica llevada a cabo con procedimientos instrumentales e internalistas en los cuales solo es importante dosificar esfuerzos de forma creciente y continúa para generar economía funcional.

La otra corriente de pensamiento, para la cual el entrenamiento deportivo supone una relación entre lo biológico y lo pedagógico, está representada por autores como Martin (1977), Matveiev, Bompa y Vittori (1983), Verkhoschansky (1985), Zintl (1991), Quezada (1997), Pérez y el colectivo de profesores del departamento de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia (2008), también citados por Pérez, J. y Pérez, D. (2009). Estos coinciden

al afirmar que el entrenamiento deportivo es un proceso complejo que aumenta las condiciones funcionales, personales y sociales de los individuos. De hecho, se propone el entrenamiento deportivo como un proceso encaminado a la formación multilateral del individuo, desde el punto de vista físico–funcional, motriz, psicológico, cognitivo, social y moral; estas relaciones se encuentran reguladas por las mediaciones que se establecen entre el entrenador–pedagogo y el alumno–atleta. Por esto, la necesidad de un tratamiento particular en relación a las características formativas que se dan a través del acto educativo que allí se configura.

Para entrar en el tema del entrenamiento deportivo en Colombia y su papel como estrategia biopolítica, se hace necesario hacer un recorrido por su proceso histórico. Es posible estudiar la evolución del rendimiento deportivo con cierta seguridad y fidelidad desde aproximadamente finales del siglo XIX. Previo a ese momento, los deportistas entrenaban basados en carreras de larga duración, de forma continua y uniforme, sin una planificación sistemática de las tareas a desarrollar. Sin embargo, los antecedentes dan cuenta que el proceso partió de los métodos de entrenamiento. De hecho, los primeros procedimientos tenían una fundamentación empírica, pero fueron evolucionando hasta convertirse en métodos caracterizados por la implementación de principios didácticos; se empezó a dotar de sentido la ejecución de ejercicios y los procedimientos para cada ejecución, aparecieron las escalas de valor para las actividades desarrolladas, como ejercicios simples, complejos, de preparación, competitivos, aplicados, entre otros. También, desde la aplicación del método se reconocieron y nombraron los efectos del entrenamiento sobre el organismo (Rauch, 1985).

Para inicios del siglo XX el método de entrenamiento consistía en correr distancias iguales o muy cercanas a la competencia, así como al ritmo que se pretendía mantener en ella; se empezó a sustituir el método de entrenamiento continuo por un tipo de entrenamiento alterno, en el cual los tramos y las repeticiones de ejercicios ya no se hacían a una velocidad uniforme e ininterrumpida (Forteza de la Rosa, 1999)), sino que eran intercalados con cierto número de aceleraciones. Sin embargo, el entrenamiento carecía de fundamentación científica, por lo tanto no era planeado de manera sistemática; aunque se le prestaba especial importancia al cuidado personal y la dieta, la base del entrenamiento eran las carreras y los ejercicios gimnásticos generales. Ahora bien, el principio básico era entrenar con más duración que la especialidad competitiva. Durante este periodo, se dio una marcada influencia de las diferentes escuelas aplicadas en la educación física y producto de ello se empezó a generar una preocupación por la salud de los individuos que entrenan. De dicha preocupación, se dedujo que el deporte, a pesar de tener un fundamento competitivo para su entrenamiento, también tenía un principio educativo y esto quedaba manifiesto en la

preocupación por el cuidado del cuerpo como principio fundamental para la práctica deportiva.

Después de las Olimpiadas de Estocolmo (1912), los entrenamientos fueron más ordenados, y a partir de allí se empezaron a sistematizar los datos prácticos y dispersos sobre el tema, dándole al trabajo empírico un giro y encaminándolo a un trabajo más planificado. El resultado fue un mayor volumen para la preparación, de tal forma que en la temporada competitiva el rendimiento fuese estable, esto llevó a los atletas destacados a dividir el entrenamiento en dos sesiones diarias. Se hacía mucho énfasis en la técnica de ejecución, por lo cual se incorporaban activamente múltiples ejercicios preparatorios en el entrenamiento. Es entonces, el periodo comprendido entre 1912 y la mitad del siglo XX en que inicia la construcción del campo epistemológico del entrenamiento deportivo.

El finlandés Laury Pinkala destaca como pionero de la sistematización, pues introduce novedades como trotes lentos hasta *sprint* y pausas parciales no totales (de 10-15 s). Al igual que Matsusawa en Japón, entrenador de natación, por sus trabajos de flexibilidad y la técnica de recuperación. En Suecia en 1930, Gosse Holmer creó el sistema Fartlek (*fart*: velocidad, y *lek*: juego) y sustentó su teoría en la importancia que se le debe dar, tanto al trabajo como al descanso. Sin embargo, el promotor de este método fue Gosta Olander, partidario del trabajo en contacto con la naturaleza. Su método es duro y exigente, seguido por tareas suaves y respiratorias. Para Olander, el entrenamiento no supone solamente un esfuerzo corporal, sino también una preparación mental, su idea fundamental era que las verdaderas fuentes del esfuerzo físico no están en los músculos sino en el cerebro. En Gosse Holmer y Olander, hay una clara contraposición a la postulación de Pinkala (trabajo corto pero intenso), pues privilegian un esfuerzo mediano y extenso, es decir que se inclinan por el factor cuantitativo.

En el caso Húngaro, Mihaly Igloi adaptó los métodos de entrenamiento de los finlandeses y los hizo conocer, pero con ciertas "adaptaciones": una gran dosis de trabajo diario (20-40 Km), el respeto por la individualidad, el trabajo centrado en los "puntos fuertes" de cada atleta, gran variedad del entrenamiento fraccionado y la no repetición de dos sesiones iguales para un mismo atleta. En 1940, el Alemán Tony Nett generó una sistematización del entrenamiento deportivo mediante el ordenamiento de los métodos y sistemas existentes. Nett los clasificó de acuerdo con los objetivos, organizó la temporada anual, escribió sobre el entrenamiento fraccionado y otros temas.

Se deben destacar los importantes aportes de Holmer y Olander, a través de sus métodos de trabajo, situaron la capacidad del sujeto por encima de cualquier modelo matemático de carga, es decir, los sujetos entrenaban siempre y cuando su capacidad de trabajo individual lo permitiera, sin llegar a límites de

sobrecarga exagerada. Lo anterior supone una preocupación por el bienestar del individuo, además, se empiezan a manejar los conceptos de preparación mental e individualidad, lo que lleva a pensar el deporte de competencia desde otra lógica en su preparación y competencia.

Si bien se intenta hacer una descripción de la forma en la que se adquiriría el rendimiento para inicios del siglo XX, esto no constituye en sí una teoría del entrenamiento, eran métodos particulares que daban resultados en diferentes partes de mundo. Para este momento, el término “record” no era sustancial, porque no se llevaban registros de tiempos y marcas anteriores, solo importaba ganar Forteza de la Rosa (1999).

Todo esto era completamente desconocido en el contexto colombiano, ni siquiera se había planteado un modelo de rendimiento al interior del país. Pero a partir de inicios del siglo XX y bajo la presión ejercida por la pobreza que deja la Guerra de los Mil Días, empieza en Colombia todo un movimiento para el disciplinamiento y la formación corporal, que al final terminaría fundando las bases de los procesos de rendimiento en el país. La Guerra de los Mil Días (que en realidad fueron 1.100 días) se dio por el conflicto entre conservadores y liberales. El país estaba gobernado por los conservadores, pero los liberales ejercían una fuerte presión al poder, lo que derivó en la declaración de guerra civil por parte de los liberales en 1899; fue una época intensa que dejó gran cantidad de muertos, cerca de cien mil vidas se perdieron en todo el territorio nacional.

Como era de esperarse, el resultado de la guerra fue un país devastado, con altos niveles de pobreza, sin vías de comunicación, con carreteras destruidas y una deuda externa e interna considerable. Pero, lo más representativo que dejó la guerra fueron las preocupantes condiciones de enfermedad de la población. Para los intelectuales de la época, esta era una situación que tenía que corregirse de forma inmediata para poder pensar en la reconstrucción del país³. Una reflexión sería en torno a lo que se debería hacer para regenerar la raza en Colombia resultaba inaplazable.

³ El diagnóstico de los intelectuales era que se tenía una población desordenada, sin control social y enferma. Concluyeron entonces que con esta población no era posible llevar a cabo el proyecto modernizador en Colombia. Así, el tema de la raza que imperó en el país durante las dos primeras décadas del siglo XX clasificó a la sociedad en aptos y no aptos, de tal forma que, desde la educación corporal (en este caso la educación física), se implementó un discurso para fortalecer el modelo económico, social y político de la época. Algunos intelectuales como Miguel Jiménez López, Luis López de Mesa, Jorge Bejarano y Lucas Caballero, llegaron al consenso de que la población colombiana era incapaz de desarrollar el proyecto modernizador (Ruiz Patiño, 2009). Para esta afirmación se dieron a la tarea de hacer una clasificación de las características de la población, definiendo los rasgos corporales, fisiológicos y actitudinales que deberían tener aquellos individuos que podrían brindarle al país su fuerza de trabajo. Para el pensamiento de la época, se requería la formación de un hombre fuerte, vigoroso y sano para que sirviera a la economía y la protección del Estado (Cortés Díaz, 2015, p. 74).

El deporte y el entrenamiento deportivo en Colombia durante la primera mitad del siglo XX

Como se mencionó anteriormente, para algunos intelectuales colombianos de la época, también conocidos como la Generación del centenario, el debate sobre la raza tuvo fuertes repercusiones en la concepción educativa y formativa del pueblo colombiano en lo concerniente al *ideal de hombre* a formarse en las escuelas. A continuación se hace mención de algunos de ellos con sus planteamientos respectivos.

Lucas Caballero: negó la gravedad de la miseria del pueblo colombiano con el pretexto de que el pobre no podía desear lo que no conocía, y preconizó como solución al subdesarrollo la generalización de la enseñanza elemental. *Jorge Bejarano*: higienista de profesión, vio en la raza negra el principal factor de regeneración de los pueblos mestizos e indígenas montañeses. *Emilio Robledo* y *Alfonso Castro*: estos médicos antioqueños recusaron las acusaciones de degeneración colectiva afirmando que los locos no eran tan numerosos en Colombia como en los países europeos y que las causas de criminalidad y de locura se encontraban en las enfermedades, el alcohol y la sífilis, mas no en las razas. *Simón Araujo*: su tesis se centraba en la educación, sostuvo que la juventud colombiana tenía dificultades intelectuales iguales a las de otras naciones, pero que había perdido su entusiasmo por los estudios a causa de la errada política escolar del Ministerio de Instrucción Pública; estimaba igualmente que uno de los mayores problemas de Colombia era su pobreza, la cual le impedía desarrollarse.

Calixto Torres Umaña: se inclinó por definir la debilidad de la raza colombiana a partir de elementos biológicos. *Miguel Jiménez López*: fue quien comenzó el debate en torno a la degeneración de la raza con una ponencia en 1918 presentada en el Tercer Congreso Nacional de Médicos. La ponencia se denominaba "Nuestras razas decaen. El deber actual de la ciencia". Su tesis se centraba en afirmar que una degeneración colectiva afectaba al pueblo colombiano, tanto en lo físico como en lo psíquico. La inferioridad fisiológica del pueblo mal alimentado se notaba en la pequeña estatura, su cantidad de glóbulos rojos y su temperatura corporal, inferiores a la normal. En cuanto a lo psíquico, consideraba que la raza débil colombiana se debía a la mezcla entre los colonizadores españoles, los cuales eran aventureros inmorales, y los indígenas, y que esto se evidenciaba en el aumento de la locura y la criminalidad, la frecuencia de guerras civiles, el recurso al suicidio, el alcoholismo y la sífilis. *Luis López de Mesa*: estaba de acuerdo con la perspectiva pesimista de Jiménez López acerca de la herencia racial negativa del pueblo colombiano (Helg, 2001, pp. 111-115).

En este artículo, nos ocuparemos de la forma en la que el deporte comienza a tener un rol protagónico en el escenario social y su relevancia para el proyecto

modernizador del país. Para muchos de los intelectuales de principio del siglo XX en Colombia, el cuerpo surge como instrumento de posibilidades para la salvación y el futuro del país, como cuerpo sano, vigoroso, disciplinado, saludable, controlado, educado, estético, distinto, bien puesto, ejercitado, rendidor, resistente, etc. (Runge Peña y Muñoz Gaviria, 2012, p. 83). Asimismo, la falta de control social e higiene personal eran consideradas foco de muchas enfermedades, así como la causa del atraso social y económico del país. Para resolver esto, fue la educación, y específicamente la educación física, la encargada de dar soporte a la educación del cuerpo y mejorar la higiene de la población.

Pero más allá de los esfuerzos académicos e intelectuales, se requería de unas condiciones que optimizaran esos esfuerzos, lo cual se comienza a materializar a partir de tres sucesos importantes para la primera mitad del siglo XX, a propósito del deporte como estrategia para combatir la degeneración de la raza: 1) La sanción de la Ley 39 de 1903, Ley orgánica de la educación y su Decreto reglamentario 491 de 1904; 2) La sanción de la Ley 80 de 1925, que reglamenta la educación física y los deportes; y 3) La creación en 1936 del Comité Olímpico Colombiano, cuya misión era apoyar los procesos olímpicos y brindarle al deporte y, en especial al alto rendimiento, una nueva visión y estructura para su desarrollo. El interés de este trabajo se centra en estos tres aspectos, los cuales, poco a poco, fueron abriendo camino para la consolidación del campo deportivo en Colombia.

De acuerdo con los trabajos realizados por algunos investigadores en Colombia, la primera mitad del siglo XX⁴ se caracterizó por una serie de cambios en los epicentros educativos de Colombia. Prueba de lo anterior fue, por ejemplo, la fundación del *Gimnasio Moderno*, un colegio en el que se experimentó con la pedagogía reformista o activa⁵ como manera de formar moral y físicamente a sus

⁴ Nos referimos precisamente a la producción historiográfica que se ha hecho de la historia de la educación en Colombia, tal como sucede con los trabajos de autores como: Le Bot (1979) que se concentra en la relación entre Estado, educación y clases sociales; Bohórquez Casallas (1956) el cual ha hecho un aporte significativo sobre la división en cuatro grandes periodos de la educación en el territorio colombiano a partir de la escuela dominante: prehistóricas y primitiva (escuela espontánea o cósmica); hispano-granadina, de 1500 a 1820 (se combina la Escuela oral y verbalista con la Escuela memorista); democrático-moderna, 1820-1886 (Escuela objetiva); y democrática-contemporánea, 1886 a hoy (Escuela activa). El trabajo de Cacia Prada (1997) que impacta precisamente por su desconocimiento frente a la producción investigativa en historia de la educación y la pedagogía en Colombia durante las últimas dos décadas del siglo XX; Sáenz Obregón, Saldarriaga y Ospina (1997); y finalmente, el impresionante trabajo realizado por Helg (2001), texto de ineludible referencia cuando se trata de historiar la primera mitad del siglo XX en Colombia, pues no se queda en el mero análisis de las políticas educativas de la época, sino que recoge elementos periféricos y los vuelve importantes, tal como acontece con las discusiones de los intelectuales de la época con respecto al tema de la degeneración de la raza en Colombia, entre otros.

⁵ El movimiento de pedagogía de la reforma o activa representó uno de los momentos más ricos y productivos de la pedagogía en la historia y, particularmente, en Colombia. En el seno de este movimiento se desarrollaron numerosas ideas y planteamientos pedagógicos novedosos y abundaron las propuestas y proyectos teórico-prácticos. La importancia de este movimiento de comienzos del siglo XX radica en haber roto con la

estudiantes. En concordancia con los planteamientos e ideas orientadoras del movimiento reformista o de pedagogía activa de comienzos de siglo, la pedagogía en Colombia cambió su mirada frente al sujeto en formación y reivindicó, como premisa fundamental, la actividad del estudiante⁶.

En lo que concierne a la educación física, desde la segunda década del siglo XX en el país se insistió en su intensificación y modernización, constituyéndose en uno de los pocos elementos de la nueva pedagogía que en Colombia logró un desarrollo sostenido e ininterrumpido (Sáenz, Saldarriaga, Ospina, 1997). La Ley 39 de 1903 y su Decreto Reglamentario 491 de 1904 oficializan la importancia de la educación física, la recreación y los deportes para la población colombiana, aunque al comienzo de la implementación de este marco jurídico en las escuelas, el ejercicio físico estuvo fuertemente focalizado en los varones, dado que los primeros instructores de educación física en las escuelas eran exmilitares del ejército, que tenían programado todo un régimen disciplinario para los cuerpos masculinos.

Fueron entonces estos instructores quienes comenzaron a implementar dicho marco jurídico, organizando juegos gimnásticos y paseo higiénico y recreativo durante una media jornada cada dos semanas, tal como reza en el artículo 63 del Decreto 491 de 1904: "Cada dos semanas se destinará medio día a paseo higiénico y recreativo. El institutor organizará juegos gimnásticos entre los alumnos". Esta idea fue fuertemente difundida y reconfigurada a través de las escuelas, con cada vez mayor énfasis e importancia, dado que los discursos médicos aplaudían este tipo de actividades por el bien de la población colombiana, y en especial, de las futuras generaciones. Es así que en la década de 1920 se da una proliferación de propuestas sobre la formación del cuerpo y su importancia social.

Por su parte, la Ley 80 de 1925 creó, entre otras cosas, la Comisión Nacional de Educación Física para combatir las causas de deterioro físico de la infancia,

concepción tradicionalista, pasiva y jerárquico-autoritaria de la educación, haber asumido una posición crítica frente a la "vieja escuela" (escuela tradicional) y haber propuesto una nueva manera de mirar la infancia y su educación, basada ahora en el respeto por el niño y en el fomento de su formación mediante la actividad. Dentro de los pedagogos que encarnaron esta nueva visión de la educación se encuentran, entre otros, Ovide Decroly (1871-1932), John Dewey (1859-1952), William James (1842-1910), Peter Petersen (1884-1952), Rudolf Steiner (1861-1925), Ellen Key (1849-1926), María Montessori (1870-1952), Helen Parkhurst (1887-1973), Célestin Freinet (1896-1966). No debemos olvidar que en las bases –antropológicas, políticas, pedagógicas– de este movimiento se encuentran implícita o explícitamente las ideas del precursor de esta nueva visión del niño y de su educación, a saber: Jean-Jacques Rousseau.

⁶ Por eso, a pesar del pluralismo teórico y experiencial, el movimiento de pedagogía de la reforma o activa pudo consolidarse gracias a una serie de *ideas orientadoras* en las que el niño entró a cumplir un papel determinante. De allí precisamente el término "paidocentrismo" (escuela, educación y contenidos ajustados y centrados en el niño, en sus intereses y necesidades) para caracterizar de un modo general a este movimiento, con sus diferentes orientaciones, variantes, tendencias, enfoques y respectivos modelos y aplicaciones.

diseñando concursos y organizando un plan nacional de educación física obligatoria en las escuelas de educación primaria, secundaria y en las universidades. Durante la primera mitad del siglo XX, se realizaron juegos nacionales, torneos, e incluso, se reorganizó el Ministerio de Educación al crear la sección de Educación Física.

De igual modo, por medio del Decreto 1528 de 1936, se creó el Instituto Nacional de Educación Física como dependencia directa del Ministerio de Educación Nacional y posteriormente, de la Universidad Pedagógica Nacional, para la formación de profesores y de maestros de escuela primaria en ejercicio, por medio de cursos especiales. Los planes de estudio de dichos cursos se centraban en las prácticas y los saberes de la pedagogía experimental y el examen escolar: psicología, anatomía, fisiología, bioquímica, biología, nutrición y dietética, primeros auxilios y puericultura para las mujeres. Posteriormente, en 1937, se hizo énfasis en la dimensión psicológica del examen escolar al introducir las prácticas de la antropometría, los test de inteligencia, el diagnóstico y medición de las aptitudes y la orientación profesional.

La sanción de la Ley 80 de 1925, le dio el espaldarazo oficial a las intenciones científicas de los médicos, psiquiatras, sociólogos y pedagogos al propiciar una pedagogía activa en la escuela a través de la cual se instauró la reglamentación de la educación física y los deportes. Tal como lo plantean Runge, Muñoz y Álvarez (2005, p.124):

[...] la propuesta sería la defensa de la educación física, tematizada y perfeccionada por los sabios y las corporaciones científicas, como estrategia pedagógica para formar la voluntad y encaminar las energías hacia la realización de los ideales de hombre propios de la época, y donde se establece una relación directa entre cuerpo y moral para luchar contra la degeneración de la raza.

Por otro lado, dicha Ley creó la Comisión Nacional de Educación Física, compuesta por tres miembros nombrados por el poder ejecutivo, del Director General de Higiene y del Ministro de Instrucción Pública.

Algunas de sus funciones principales eran: organizar todo lo referente a los concursos anuales de atletismo, a los que eran llamados todos los habitantes del país, fomentar la construcción de plazas de deportes, fundar asociaciones deportivas, relacionarlas entre sí y con las extranjeras, recabar de las autoridades y del sector privado donativos para el fomento del deporte. (Forero, 1989, p. 352)

En la exposición de motivos para la aprobación de la Ley 80 de 1925, el defensor del proyecto y representante a la Cámara, Carlos Uribe Echeverri (citado por Forero, 1989, p. 352) esgrimió uno de los argumentos más potentes para su posterior aprobación al afirmar que:

En nuestros días [1925] los deportes que se cultivan en Suecia nos han enseñado los efectos extraordinarios en la regeneración de ese país por medio de los ejercicios científicamente dirigidos. La organización gimnástica de los alemanes ha tenido una influencia poderosa en todo lo que en esa raza es unidad, fuerza, orden, disciplina. En Inglaterra los deportes han fijado también las características del pueblo y así lo dice la expresión consagrada: en los partidos de fútbol, de rugby de Eton, fueron desarrollados el valor y la tenacidad que cambiaron en Waterloo la derrota por la victoria.

Estas afirmaciones tendrán eco en algunos intelectuales de la época, como se expone a continuación.

Uno de aquellos intelectuales de la época es Miguel Jiménez López, quien aportó al debate de la época con la siguiente afirmación que va en relación directa con la cita del párrafo anterior: "tres son los métodos de educación física que en diversas épocas se han disputado el favor de los educadores: el método alemán o gimnástica con aparatos; el método inglés, o de los deportes; y el método sueco, llamado también gimnasia científica o racional" (Jiménez López, 1928, p. 235).

Los tres métodos mencionados, se adoptaron en Colombia. Los métodos alemán y sueco se aplicaron en el Gimnasio Moderno de Bogotá a partir de 1927, cuando se contrató al profesor Hans Huber, integrante de la Misión Pedagógica Alemana, quien a su vez, era un maestro que ofrecía cursos de educación física a otros maestros de Bogotá. Estos últimos asimilaron sus enseñanzas sobre ejercicios con aparatos, a mano libre, carreras, saltos y lanzamientos, con los cuales se podía formar un cuerpo capaz de enfrentar los avatares del mundo moderno. Una de las mayores dificultades para la difusión e implementación de este método en Colombia giraba en torno al elevado costo de los aparatos necesarios para la formación del cuerpo.

El método inglés ha tenido, hasta el día de hoy, una fuerte acogida en la formación del cuerpo desde la educación física en las escuelas, pero también desde la idea de un cuerpo sano que se logra a partir de la práctica de algún deporte, recomendado por médicos y educadores físicos. Este método es quizás el más pertinente para el desarrollo del capitalismo, pues los ideales de formación que persigue permiten en el sujeto educable, la incorporación de los valores centrales del espíritu capitalista, tales como el individualismo metodológico, utilitarismo, progresismo, interiorización de la norma, competición, entre otros.

Para los tres métodos mencionados se requiere de un entrenamiento permanente por parte de quien lo practica, y un guía o instructor que le permita el perfeccionamiento del ejercicio, a medida que repite las acciones necesarias para obtener el rendimiento requerido. Por eso, dentro del espíritu del método deportivo propuesto por los ingleses, se genera la necesidad de un entrenamiento

deportivo guiado, apoyado en quienes, de manera inicial y empírica, serían los primeros entrenadores deportivos, que por lo general tenían relación directa con el ejército o habían tenido la oportunidad de practicar algún deporte, basándose en una transmisión empírica de sus conocimientos a sus discípulos.

Como respuesta a dos necesidades fundamentales del momento, resultaba imperativo pensar en un proyecto de reconciliación Nacional, asimismo, en el país se estaba presentando un perfeccionamiento y elevado nivel de rendimiento competitivo, además de los avances en el ámbito internacional, de ahí que fuera sancionada la ley 80 de 1925 mediante la cual se dio inicio a los primeros Juegos Nacionales. La práctica deportiva regular y sistemática de la población fueron determinantes para este proceso. Las primeras categorías que se dieron en las justas fueron la colegial y la particular, a razón de que los colegios y universidades tenían una fuerte representación en la competencia.

Los primeros Juegos Olímpicos Nacionales se organizaron en 1927, mediante el Decreto 1842, en Bogotá. Pero como caso curioso, este certamen pasó –después de haber finalizado– a ser considerado como un ensayo, el 26 de marzo de 1928, Miguel Abadía Méndez expidió el Decreto 560 que le dio vida a los Juegos Nacionales y le adjudicó la sede a la ciudad de Cali y no a Bogotá, como pretendían sus dirigentes, todo por el enfrentamiento entre el Gobierno Nacional y la Asociación Deportiva Colombiana que tenía el manejo directo del certamen.

Los deportes que hicieron presencia en las primeras justas deportivas fueron: ajedrez, atletismo, ciclismo, natación, boxeo, baloncesto, triciclo y fútbol. Así mismo, los departamentos considerados como pioneros fueron: Antioquia, Atlántico, Boyacá, Caldas, Cundinamarca, Huila, Magdalena, Norte de Santander, Santander, Tolima y Valle.

Queda marcada y muy visible la necesidad de los instructores, entrenadores o guías, como quieran llamarse a las personas encargadas de buscar el máximo rendimiento de los sujetos. Ya desde antes de 1925 se venían desarrollando procesos que intentaban mejorar los desempeños en competencia, sin embargo, no se tenía aún configurado un espacio competitivo en el cual se pudiera desarrollar, y es en este punto en el que radica la importancia de los Juegos Olímpicos Nacionales, como se les llamó en un principio.

La historia de los Juegos marcha de la mano con la del rendimiento deportivo porque se presenta una política de Estado para que los departamentos preparen deportistas y compitan en los juegos, implica esto la cualificación del personal técnico encargado de potencializar a los deportistas, pero también la revisión de los métodos que hasta entonces se venían aplicando. Como se expuso con anterioridad, se pensaba toda una estrategia mediada por el deporte en pos de

la reconciliación Nacional. Producto de este proceso, Colombia participó en los Juegos Olímpicos de 1932 por primera vez con un deportista que asumió el reto de forma personal, sin el apoyo del Estado. Sin embargo, en 1936 se creó el Comité Olímpico Colombiano (COC) y ese año, Colombia se afilió al Comité Olímpico Internacional (COI) y participó en los Juegos Olímpicos con tres deportistas.

Como ya lo enunciamos antes, en el contexto internacional, por este mismo período, en Europa –especialmente Inglaterra, Francia y Alemania– se conforman clubes deportivos con fines higienistas. Es en este contexto en el que nacen algunos de los populares deportes que en la actualidad acaparan la atención de los espectadores. No está de más indicar que esta actividad física propuesta como remedio a lo que parecía una juventud decadente en unas sociedades igualmente decadentes, produjo el espíritu olímpico que aún pervive (cf. Burrow, 2001).

El atleta que quiere tener músculos poderosos acude al movimiento y al esfuerzo; la persona que desea adquirir la maestría en un ramo cualquiera de arte, una y mil veces empuña el pincel o se pone ante el teclado para ejercitar sus manos y sus sentidos. Así, en la educación del carácter: nuestro propósito es obtener hombres de voluntad firme y de personalidad definida? [sic] Pues debemos, desde sus primeros pasos, ejercitar a ese sér [sic] humano en el objeto único y específico de la voluntad: en la acción. (Jiménez López, 1928, p. 205)

En nuestro ámbito, este movimiento lo representaron personas como Miguel Jiménez López, Rafael Bernal Jiménez, Felipe Lleras Camargo, Eduardo Vasco (Padre), Gabriel Anzola Gómez, Tomás Rueda Vargas, Norberto Solano, Tomás Cadavid, Alfonso Jaramillo, Agustín Nieto Caballero, entre otros⁷. Además de las ideas que aquí se pusieron en juego, desde el punto de vista institucional y legislativo, también la Ley Uribe cumplió un papel determinante, según lo plantean Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1997, cap. 8). De acuerdo con estos autores:

[la] Ley Uribe buscaba transformar los estudios teóricos en prácticos, enfatizando lo concreto sobre lo abstracto y lo real sobre lo ideal, y buscaba también remplazar “el sentimentalismo en la ciencia y la imaginación en las teorías”, por estudios y trabajos escolares de utilidad económica. Así mismo, esta ley pretendía introducir el sistema educativo de los pueblos anglosajones, para poder lograr su nivel de progreso económico. Por otra parte, los métodos de enseñanza introducidos apuntaban a la superación del excesivo verbalismo y memorismo en que habían caído en la instrucción pública las Lecciones de Cosas [...] Esta reforma de los métodos debía basarse en las necesidades inmediatas del país, así como en las de los alumnos. En las escuelas primarias la escuela debía tener en cuenta la edad del alumno para no forzar su espíritu ni contrariar el “desarrollo natural de la razón”, fomentando la enseñanza intuitiva y utilizando ejemplos relativos a su país y a su vida cotidiana, con el fin de despertar en él el espíritu de observación, de reflexión, de intención y de expresión. (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997, pp. 47-48)

⁷ Todos ellos también hacen parte de la Generación del centenario en la historia intelectual colombiana.

Entre las funciones que debía cumplir la educación en la sociedad, estaba la misión de generar un elemento cultural integrador que limara las identidades regionales y aproximara a la población a una idea de nación que los identificara. Para el cabal cumplimiento de esta función se requería como condición necesaria, la unificación de los mensajes que debía transmitir el maestro, de manera tal que los docentes formados en las distintas regiones tuvieran las mismas calidades y recibieran el mismo tipo de formación. Esta necesidad se hace evidente en la Ley 6 de agosto de 1912 sobre el establecimiento de escuelas de primeras letras para los niños de uno y otro sexo.

Así pues, las pretensiones de un progreso y avance social en Colombia llevaron a que se viera la institución escolar como una parte estratégica para las pretensiones de homogenización de la población. Se trataba de que la pedagogía asumiera también el discurso del progreso y con base en él se diera a la tarea de posibilitar nuevas formas de subjetivación. En la práctica y en el discurso pedagógico, y por supuesto, en la escuela misma, radicaban pues, tanto las posibilidades de una educación “nueva”, diferente, como las esperanzas de “progreso” de la sociedad. Así lo sostenía Miguel Jiménez López:

La humanidad está de tal manera constituida, que cada uno de sus miembros trae a la vida capacidades y dones llamados a proveer a cada una de las necesidades del conjunto social. A medida que en el transcurso de los tiempos la actividad humana, que en sus principios fue rudimentaria e instintiva, se ha ido diferenciando en mil direcciones que buscan sin cesar la perfección [...] La vida tiene ese milagroso poder de previsión que crea capacidades y poderes especializados allí donde son necesarios al mantenimiento y al avance de las especies. En las mismas especies que viven en colectividad, se advierte que hay individuos que nacen especialmente dotados para las funciones reproductoras, en tanto que otras traen aptitudes para la vida industrial de la sociedad, y, entre estos últimos, los hay organizados para dirigir, al paso que otros se adaptan por su conformación nativa a las humildes pero esenciales funciones del trabajo. (1948, pp. 77-78)

Desde finales del siglo XIX, la vida como referente formativo recibe interpretación por parte de pedagogías como las de Decroly y Dewey, quienes otorgan al médico la oportunidad de ponerse a la delantera de la formación de maestros. Es el momento en el cual la higiene se asume como instrumento de regeneración de la raza y la infancia empieza a mostrarse como un referente formativo autónomo. Es notable entonces, que desde fines del siglo XIX e inicios del siglo XX, la apropiación progresiva del saber médico lograra popularizar una crítica, un malestar contra las condiciones físicas de la población pobre, y de manera especial, de la infancia que asistía a las escuelas oficiales.

De igual modo, como diría Catalina Reyes,

[...] en la Colombia de principios del siglo XX, la pobreza, el marginamiento [sic], la precariedad y el hacinamiento en las viviendas, la desnutrición, la falta de

normas higiénicas y la ausencia de medidas de salubridad públicas hicieron de las ciudades un foco de enfermedades y epidemias que alcanzaban muchas veces cifras alarmantes de mortalidad. (1994, p. 15)

Es bajo este panorama que el discurso médico comenzó a ocupar un lugar irremplazable en la escuela y en los programas de la escuela para la población más pobre del país. Así, el médico cada día ocupaba más espacio en lo social, pues actuaba directamente en los consejos higiénicos y tratamientos de enfermedades en las escuelas, participaba en los debates realizados frente a las teorías pedagógicas y en los exámenes escolares. Como dato adicional y significativo, es importante indicar también, que la peste de gripe de 1918 en Santa Fe de Bogotá fue determinante para la hegemonización del saber médico e higienista en la 'cuestión social' del país (Noguera, 2003).

Además, el dispositivo de la medicalización fue muy eficiente en el sentido de delimitar los intereses públicos y los fines sociales, porque pasó a ser una necesidad nacional. De esta manera, en la década de 1920, la medicalización se aproximó como si fuese una extensión de la obra cristiana, lo cual evitó su rechazo en tanto que peligro para el dominio eclesiástico sobre las familias, que a pesar de todo, siguió siendo hegemónico. Qué mejor manera para iluminar lo dicho que con una cita del doctor Vasco, tomada de su *Breviario de la madre* (1934):

Porque todas estas fuerzas vitales, estas energías biológicas sólo [sic] tienen un valor relativo, frente a las energías que iluminan la vida superior del hombre, y que forman la espuma de la verdadera cultura. El torbellino de los días que corremos nos está mostrando con caracteres de tragedia, hasta dónde puede llegar el hombre máquina que no tiene más aspiraciones que el 'espacio vital' ni más ley que el derecho de conquista.

Lo anterior quiere decir que la fisiología y la nutrición no valen nada –y a veces menos que nada, muchas veces– si no están precedidas por la unidad que entrañan los factores morales, y que esta unidad sí valorizará hasta el infinito el enigma de los ceros, cuyo valor depende siempre de los guiones que los preceden o los siguen.

El magno error de estos tiempos ha sido sin duda el estímulo de una civilización que olvidó los factores espirituales, y que pasó por alto el cultivo de las necesidades de orden moral que son las únicas capaces de contrarrestar la natural elación del egoísmo humano. (1934, p. 221)

Posteriormente, en la década de los treinta, también se observó que los saberes biológicos como la medicina y la psicología, eran insuficientes para dar cuenta de toda la dinámica poblacional, y es entonces cuando se apropiaron saberes específicamente sociales, como la antropología y la sociología, trayendo como consecuencia, la exigencia de nuevos conocimientos al maestro. La con-

secuencia en la práctica pedagógica en esta década consistió esencialmente en lograr que la escuela, el maestro y el niño fueran reproductores de una cultura higiénica basada en un saber higiénico, fisiológico y anatómico. Es entonces desde el discurso médico que en Colombia se introduce la pedagogía activa, ya que desde ahí se estudiaba la salud del cuerpo, de la mente y de la moral. Tal modelo lo adoptaron las escuelas normales a principios del siglo XX y se generalizó posteriormente a mediados de la década de 1930.

A propósito de la biopolítica, se pueden desarrollar hipótesis que van de la mano con las transformaciones sociales y culturales que se irán presentando de manera paulatina en Colombia, tal como sucede con la industrialización y su relación con el cuerpo en formación para el trabajo; la formación de la mujer y su cuerpo, a propósito de una mirada funcionalista y moral; la niñez y la tensión entre los tiempos para el estudio y los tiempos para el trabajo; la ubicación social de los niños y las personas “especiales”, “discapacitados”, “anormales”; la homosexualidad como “enfermedad”; la raza y etnia como categorías hegemónicas para la distribución socioeconómica de la población; entre otros. Pero esos pueden ser temas para otros escritos, que abandonamos en este caso para no perdernos en el bosque de las ideas.

Conclusiones

Es importante destacar que, inicialmente en Colombia el concepto de pedagogía activa implicaba un incremento en el movimiento físico del alumno. Dicha comprensión restringida cobró fuerza al articularse rápidamente al discurso médico de regeneración y vigorización fisiológica de la raza, y a las nuevas concepciones sobre la acción recíproca entre cuerpo, inteligencia y moral, como se daba en Europa en ese momento. De alguna manera, dicha propuesta iba en contra del modelo de educación moral y católica que dominaba para ese entonces. Estos cambios se dieron tanto en términos teóricos y prácticos como institucionales, cambios que resultaron de la progresiva apropiación de los saberes y conocimientos modernos, y de la recepción de los planteamientos del movimiento de pedagogía reformista o activa que por esa época se desarrollaba también en gran parte del mundo.

De otro lado, la aproximación a la comprensión de la formación discursiva denominada “entrenamiento deportivo”, pone sobre la mesa una serie de enunciados dispersos que se van aglutinando y legitimando por aquellos intereses educativos y culturales que comienzan a emerger gracias a la preocupación por la degeneración de la raza y a otras alternativas que permitieron el progreso de la población colombiana durante la primera mitad del siglo XX, y que modificaron las condiciones biopolíticas para el ejercicio de poder sobre los cuerpos de la

población, a través de la educación física como estrategia escolar y posteriormente, con el entrenamiento deportivo como estrategia social.

De esta manera, el entrenamiento deportivo se convierte en un instrumento fundamental para lograr fines y registros, representados en marcas, records, puntajes, entre otros, que se proponen para dar cuenta de los incrementos de fuerzas corporales y mayor capacidad de trabajo, con ello se le da vida a una elite deportiva. Así, el entrenamiento se configura como medio para generar economía fisiológica y estructural, soportada sobre un minucioso control de los rendimientos.

A su vez, con las diferentes etapas en la evolución del entrenamiento deportivo, se presentan dos líneas que llevan a significados diferentes. La primera tiene un alto compromiso con la estructura y planificación de las tareas que buscan el máximo aprovechamiento de las capacidades energéticas, la relación estímulo – descanso manifiesta la habilidad para la producción de esfuerzos en el sujeto. La segunda, tiene que ver con el proceso de industrialización, aparece el tema de la estética como elemento diferenciador, el cual prevalece sobre la fuerza y la destreza. La higiene y la apariencia exterior del cuerpo se asocian a la salud, al bienestar y a la acción lúdica del cuerpo.

Referencias

- Álvarez, J. (2012). Educación, progreso y cuerpo en Colombia entre 1920 y 1940: el caso de Antioquia. En A. Runge y B. Escobar (Comp.) (2012), *Educación, eugenesia y progreso: biopoder y gubernamentalidad en Colombia* (pp. 236). Medellín: Edición Unaula.
- Angulo, A. M. (2007). Conceptos pedagógicos alemanes en la educación colombiana: La Segunda Guerra Mundial y la actualidad. *Matices en lenguas extranjeras*, 1.
- Arboleda, R. (1992). Una aproximación entre la antropología y la educación física. *Educación física y deportes*, 14, 81-91.
- Betancur, G. (1984). Presentación Ley 39 de 1903. *Revista Colombiana de Educación*, (13), 121-135.
- Bohórquez Casallas, L. A. (1956). *La evolución educativa en Colombia*. Bogotá: Cultural Colombiana.
- Bompa, T. (2007). *Periodización. Teoría y metodología del entrenamiento* (2º ed.). Barcelona: Editorial H. Europea.
- Burrow, J. (2001). *La crisis de la razón, el pensamiento europeo, 1848 - 1914*. Barcelona: Crítica.
- Cacua Prada, A. (1997). *Historia de la Educación en Colombia*. Santa Fe de Bogotá: Academia Colombiana de Historia.
- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Castro, J. (2008). *Constitución política de Colombia* (2º ed.). Bogotá: Editorial Universidad del Rosario.
- Castro, J. J. (1938). *Educación nacional. Informe al Congreso*. Bogotá: Editorial ABC.

Chinchilla, V. J. (1999). Historiografía de la educación física en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, (38-39), 101-116.

Congreso de Colombia (1991, enero 18). Ley 181 de 1995. Ley del deporte. Por el cual se dictan disposiciones para el fomento del deporte, la recreación, el aprovechamiento del tiempo libre y la Educación Física y se crea el Sistema Nacional del Deporte. *Diario Oficial* (41.679). Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-85919_archivo_pdf.pdf

Cortés Díaz, J. T. (2013). *Análisis en torno a la relación entrenamiento deportivo - formación de sujeto deportista desde perspectivas críticas latinoamericanas: caso Indeportes Antioquia 1996 - 2011*. (Tesis de maestría). Universidad San Buenaventura, Medellín. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10819/1649>

Cortés Díaz, J. T. (2015). Deporte y posconflicto: una opción para la convivencia. En S. N. Cogollo Ospina (coord.), *Imaginar la paz en Colombia. cavilaciones desde la academia* (pp. 72-86). Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó.

Forteza de la Rosa, A. (1999). *Direcciones del Entrenamiento Deportivo. Metodología de la preparación del deportista*. La Habana, Cuba: Ed. Científico Técnica.

Forero, M. (1989). El deporte en Colombia. En Á. Tirado Mejía, *Nueva Historia de Colombia*. Vol. 6 (pp. 399), Bogotá: Planeta Colombiana Editorial.

Gallego, F. y Cano, E. (1988). Coldeportes Antioquia: 20 Años Promoviendo en el Departamento. *Educación física y deportes*, 10, 64-70.

Giddens, A., y Fehér, F. (1995). *Biopolítica. La modernidad y la liberación del cuerpo*. Barcelona: Península.

González Acevedo, E. (2006). *¿Es el deporte, la recreación y la educación física en Colombia, un derecho fundamental?* (Trabajo de Especialización). Universidad de Antioquia, Medellín. Recuperado de: <http://viref.udea.edu.co/contenido/pdf/039-deportederecho.pdf>

González, M. E. (2010). *Sociedad y deporte: análisis del deporte en la sociedad y su reflejo en los medios de comunicación en España*. España: Universidad de la Coruña.

González, R. Madera, E., y Salguero, A. (2004). Las escuelas gimnásticas y su relación con la actividad física y educación física actuales. *Efdeportes*, 10(73). Recuperado de <https://www.efdeportes.com/efd73/gimn.htm>

Harre, D. (1987). *Teoría del entrenamiento deportivo*. Buenos Aires: Editorial Stadium.

Helg, A. (2001). *La educación en Colombia, 1918 - 1957. Una historia social y económica* (2º ed.). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Le Bot, I. (1979). *Educación e ideología en Colombia*. Medellín: La Carreta.

López, M. J. (1928). *La escuela y la vida*. Impr. réunies. Fundación Confiar.

Jiménez, M. (1948). *La actual desviación de la cultura humana. Discursos y ensayos*. Tunja: Imprenta Oficial.

Machado, H. y Rodas, S. (1983). *Educación, deporte y psicología*. Medellín: Politécnico Colombiano.

Matveiev, L. P. (1982). *El proceso del entrenamiento deportivo*. Argentina: Editorial SRL Stadium.

Matveiev, L. P. (1977). *Principios del entrenamiento deportivo*. Moscú: Cultura Física y Deporte.

Matveiev, L. P. (2001). *Teoría general del entrenamiento deportivo*. Barcelona: Editorial Paidotribo.

- Martin, D., Carl, K., y Lehnertz, K. (2001). *Manual de metodología del entrenamiento deportivo*. Barcelona: Editorial Paidotribo.
- Mendoza, W. (2009). Consideraciones teóricas para el desarrollo de estudios sociohistóricos del deporte. *Cuaderno Venezolano de Sociología*, 18(1), 45-64.
- Mesa, E., A. (1985). Aproximación al estudio de la nueva legislación sobre deporte, educación física y recreación (ley marco). *Educación física y deportes*, 7-11.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (1959). *Educación Colombiana. disposiciones orgánicas y reglamentarias de la educación nacional de 1903 a 1958*. Bogotá: Imprenta del Ministerio de Educación Nacional.
- Molano, A., y Vera, C. (1984). Evolución de la política educativa durante el siglo XX, primera parte, 1900 - 1957. *Revista Colombiana de Educación*, (13), 139-143.
- Muñoz, D., y Alvarado, S. (2009). La integralidad como multidimensionalidad, un acercamiento desde la teoría crítica. *Hologramática*, 1, 103-116.
- Muñoz, D.A., Muñoz, E.A., y García, L. (2010). El desarrollo humano y la pedagogía: diálogo de discursos. *Acierto: Revista académica y científica*, (1657-5954), 9-15.
- Muñoz, C. (2011). *Los problemas de la raza en Colombia. Más allá del problema racial: el determinismo geográfico y las "dolencias sociales"*. Bogotá: Universidad del Rosario, Memoria Viva Colección Bicentenario.
- Noguera, C. (2003). *Medicina y política: discurso médico y prácticas higiénicas durante la primera mitad del siglo XX en Colombia*. Medellín: Fondo Editorial Universidad Eafit.
- Ozolin, N. (1970). *El sistema moderno de entrenamiento deportivo*. La Habana: Educación Física y Deporte.
- Ozolin, N. G. (1983). *Sistema contemporáneo de entrenamiento deportivo*. La Habana, Cuba: Editorial Científico Técnica.
- Parent, J. (1990). *Para una ética del deporte*. (M. de Navarrete, Ed.). Michoacán: Julián H Guaraldo.
- Pérez, J. y Pérez, D. (2009). El entrenamiento deportivo: conceptos, modelos y aportes científicos relacionados con la actividad deportiva. *Revista digital Efdportes*, 13.
- Prieto, V. (2000). *El Gimnasio Moderno y la formación de la élite liberal bogotana, 1914 - 1948*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Quitán Roldán, D. L. (2013, enero-junio). Deporte y modernidad: caso Colombia. Del deporte en sociedad a la deportivización de la sociedad. *Revista Colombiana de Sociología*, 36(1), 19-42.
- Rauch, A. (1985). *El cuerpo en la educación*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Reyes, C. (1994, junio). Higiene y salud en Medellín, 1900 - 1930. *Estudios Sociales*, (7), 13-43.
- Ruiz Patiño, J. H. (2009). *La política del sport: elites y deporte en la construcción de la nación colombiana, 1903-1925*. (Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá. Recuperado de <http://repository.javeriana.edu.co/bitstream/10554/343/1/pol96.pdf>
- Runge, A, Muñoz, D., Álvarez, J (2005). Degeneración de la raza y necesidad de una cultura/educación física: cuerpo y evolucionismo social en la Colombia de la primera mitad del siglo XX. *Revista Itinerario Educativo*, XIX(46), 124.

Runge, A, Muñoz, A. (2012). *Evolucionismo social, problemas de la raza y educación en Colombia, primera mitad del siglo XX: el cuerpo en las estrategias eugenésicas de línea dura y línea blanda*. Medellín: Universidad Autónoma Latinoamericana.

Sáenz Obregón, J., Saldarriaga, O., y Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903 – 1946*. Colombia: Colciencias, Ediciones Foro Nacional por Colombia, Ediciones Uniandes, Editorial Universidad de Antioquia.

Vasco, E. (1934). *Breviario de la madre*. Medellín, Bedout.

Vélez, B. (1993). Sociología del deporte: algunos problemas teóricos y epistemológicos. *Educación Física y Deporte*, 15(1), 65-72.

Verjoshanski, I. V. (1982). *Principios del entrenamiento para atletas de élite*. Moscú: Academia de Ciencias de la URSS.

Referencias pedagógicas de la educación expandida*

Alejandro Uribe Zapata**

Recibido: 25 de mayo del 2018

Enviado a pares evaluadores: 19 de junio del 2018

Aprobado por Comité editorial: 29 de junio del 2018

<https://doi.org/10.22395/csye.v7n13a5>

RESUMEN

Este artículo analiza algunas referencias pedagógicas asociadas al término educación expandida, tales como: educación alternativa, pedagogías críticas y pedagogías emergentes, con el propósito de precisar dichos términos y explorar su relación con el concepto y las prácticas de educación expandida. Se estudian tanto las semejanzas como las disimilitudes de los términos y se concluye que: 1) la educación alternativa influye de manera directa en muchas de las prácticas de

la educación expandida; 2) la educación expandida presenta una cercanía con las pedagogías críticas; y 3) en contravía de la visión imperante que considera que la educación expandida es una pedagogía emergente, se demuestra que esta es en realidad un discurso crítico/práctico sobre educación, sin compromiso normativo ni prescriptivo.

Palabras clave: tecnología educativa; educación alternativa; pedagogía; historia de la educación; (tesauro); educación expandida; pedagogías emergentes.

* Este artículo de reflexión es una versión resumida de uno de los capítulos que hacen parte del trabajo *El hilo de Ariadna: concepto y prácticas de educación expandida* realizado en el marco del Doctorado en Educación, línea de investigación Educación y TIC de la Universidad de Antioquia.

** Magíster en Educación de la Universidad de Antioquia (Colombia) y filósofo de la misma universidad, en la cual se encuentra cursando el Doctorado en Educación. Correo electrónico: alurizap@gmail.com. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-9228-9088>

Expanded Education Pedagogical References

ABSTRACT

This article analyzes some pedagogical references associated with the term expanded education, such as: alternative education, critical pedagogies and emerging pedagogies, in order to specify such terms and explore their relationship with the concept and practices of expanded education. Term similarities and differences are studied and it is concluded that: 1) alternative education directly influences many practices of expanded education; 2)

expanded education presents convergence in many aspects with critical pedagogies; and 3), contrary to the prevailing idea that expanded education is an emerging pedagogy, it is shown that it is actually a critical and practical discourse on education, with no normative or prescriptive commitment.

Keywords: educational technology; alternative education; pedagogy; history of education (thesaurus); expanded education; emerging pedagogies.

Referências pedagógicas da educação expandida

RESUMO

Este artigo analisa algumas referências pedagógicas associadas ao termo educação expandida, tais como: educação alternativa, pedagogias críticas e pedagogias emergentes, com o propósito de determinar tais termos e explorar sua relação com o conceito e com as práticas de educação expandida. Estudam-se tanto as semelhanças quanto as diferenças dos termos e conclui-se que: 1) a educação alternativa influencia de maneira direta em muitas das práticas da educação expandida; 2)

a educação expandida apresenta uma proximidade com as pedagogias críticas; e 3) ao contrário da visão que impera e considera que a educação expandida é uma pedagogia emergente, demonstra-se que ela é, na realidade, um discurso crítico/prático sobre educação, sem compromisso normativo nem prescritivo.

Palavras-chave: tecnologia educativa; educação alternativa; pedagogia; história da educação; (tesauro); educação expandida; pedagogias emergentes.

Introducción

Este artículo explora algunos referentes pedagógicos asociados al término *educación expandida*. Los términos escogidos derivan de algunas definiciones asociadas a este concepto emergente y son los siguientes: *educación alternativa*, *pedagogías críticas* y *pedagogías emergentes*. A continuación se pretende precisar dichos términos y explorar su relación con el concepto y las prácticas de educación expandida.

Tanto en el caso del concepto como en el de las prácticas de educación expandida, no es posible identificar un momento de emergencia concreto ni un corpus de ideas claramente delimitado y organizado al cual se asocien. Al contrario, se alimentan de una amalgama de ideas y prácticas provenientes de diversos campos. No obstante, se caracterizan por: considerar aspectos conceptuales y metodológicos de la educación no formal e informal, y de la cultura digital; estimular relaciones inter y transdisciplinarias; y estar disponibles para la ciudadanía, es decir que son participativas, experienciales y procesuales (Uribe Zapata, 2018).

Con la finalidad de presentar una síntesis, este artículo se concentra en tres referentes pedagógicos para explorar la semejanza y disimilitud que presentan con respecto al término *educación expandida*¹. Estos se seleccionaron a partir de puntos clave de las definiciones de Freire (2012), Fonseca Díaz (2012), Díaz López (2009, 2012) y Díaz, Gil y Jiménez (2010).

Por referentes pedagógicos se entienden aquellos insumos teóricos con un carácter más endógeno, propios de la institucionalidad, y que se emplean –sin tapujos– así su uso no sea homogéneo. Se hace entonces mención a tres términos: *educación alternativa*, *pedagogías críticas* y *pedagogías emergentes*. Como se explicó, el objetivo es precisar los términos y ver su relación con el concepto y las prácticas de la educación expandida.

Educación alternativa

Según la Enciclopedia Británica (Encyclopaedia Britannica, 2009), la educación alternativa es aquella que difiere de la que ofrecen las escuelas convencionales². Es posible encontrar ejemplos tanto dentro del sistema escolar como por fuera del mismo, el carácter alternativo puede estar en el mobiliario, en los temas a trabajar, en la organización curricular o en el tipo de relaciones que se fomentan entre docentes y estudiantes. Así, en la categoría caben las escuelas tipo

¹ No son los únicos referentes. Cercanos a estos están los de *educación no formal e informal*, *teorías de la desescolarización*, *aprendizaje social*, *estudios de comunicación y educación*, entre otros (Uribe Zapata, 2017a)

² En España, por ejemplo, tienen un buscador específico para proyectos que abogan por esta idea. Véase <http://ludus.org.es/es>

Summerhill, las aulas abiertas que se popularizaron en los Estados Unidos a partir de la década de 1970, el pensamiento pedagógico de la escuela Nueva o el movimiento crítico, hasta la educación en casa (*homeschooling*)³ y las escuelas que Rosan Bosch y su equipo diseñaron (Rosan Bosch, s.f.).

Al ser la educación alternativa una reacción a la educación obligatoria estandarizada, repetitiva y reproductora del *statu quo* presente en diversos momentos históricos incluyendo el actual, lo *alternativo* ha adquirido múltiples matices con el paso del tiempo. Por ejemplo, durante la Ilustración y la puesta en marcha de los ideales suscritos por la Revolución Francesa, lo *alternativo* eran ideas como las de Rousseau que promovían la libertad de pensamiento y la no atadura a los condicionamientos sociales, particularmente el yugo de los reyes absolutistas y la vertiente déspota del clero. Antes que controlar a la sociedad civil a través de enseñanza pública obligatoria, Rousseau buscaba el desarrollo libre y espontáneo de las personas, primero a través de la experiencia y posteriormente vía la educación. Por esta, y otras posturas pedagógicas revolucionarias en aquel entonces, Rousseau es considerado el precursor intelectual de la *Escuela Nueva* (Godotti, 1998)

A finales del siglo XIX e inicios del siglo XX se gestó dicho movimiento de renovación escolar, también llamado de otras formas (*pedagogía progresista, escuela activa, etc.*) y fue el más influyente de los últimos años. Aunque este no es el espacio para reseñar a cada una de las figuras que han desempeñado un papel en la configuración de esta escuela, cabe mencionar a Ferrière, Montessori, Decroly, entre otros; es importante subrayar algunos rasgos generales, independientemente de cómo fueron llevados a la práctica, su país de origen o cómo se ajustaron a los enfoques teóricos de cada pensador. En este caso, se van a subrayar algunos elementos de esta iniciativa, gestada desde el propio seno del sistema, ya que es allí donde se pueden vislumbrar con detalle aspectos pedagógicos que todavía siguen presentes en diversas prácticas educativas expandidas.

Para dilucidar tales principios, hay dos documentos oficiales que sintetizan las metas y aspiraciones de la *Escuela Nueva* (Marín Ibañez, 1976). El primero, titulado *Liga Internacional de la Educación Nueva*, tiene siete (7) principios; el segundo, titulado *Oficina Internacional de las Escuelas Nuevas*, tiene treinta (30). Con estos documentos se buscaba depurar la creciente multiplicación de escuelas que solo aprovechaban la popularidad del término para adherirse al movimiento, pero sin alterar sus propias realidades educativas. No obstante, esto resultó ser un arma de doble filo. Por ejemplo, como dato curioso, pero también ilustrador, solo una escuela cumplía con todos los principios y varias escuelas

³ En Colombia, por ejemplo, existe la Red Colombiana de Educación en Familia. Véase <http://www.enfamilia.co/>

de renombre difícilmente superaban el umbral mínimo de 15 condiciones que había propuesto el mismo Ferrière, promotor de esta iniciativa.

Al sintetizar estos principios, se pueden rescatar las ocho ideas siguientes (Godotti, 1998; Marín Ibañez, 1976; Trilla Bernet, 2001).

- El carácter renovador, de apertura y alternativo de estas escuelas en contraposición con aquellas memorísticas, repetitivas, transmisoras, preocupadas solo por la disciplina y por cumplir un currículo.
- Su ubicación geográfica en el campo, para así tener contacto con la naturaleza, y su carácter de internado, para emular –en parte– los códigos familiares y la coeducación.
- En sintonía con lo anterior, una defensa de lo natural, artesanal y experiencial; se pregona un contacto no mediatizado, sobre todo en los primeros años.
- Acento en ciertas habilidades mentales que resultan claves para acercarse al mundo social y natural, tales como la observación, la elaboración de preguntas, las hipótesis de trabajo, entre otras asociadas a la elucubración intelectual, antes que a los contenidos o la mera adquisición de datos enciclopédicos.
- Defensa por la formación y el cultivo del cuerpo a través de los deportes y la gimnasia, en suma, el reconocimiento de la importancia que tiene la educación física.
- Un paidocentrismo acentuado, en el que todos los componentes educativos se ponen al servicio del aprendiz al tiempo que se fomenta la actividad del estudiante como principal forma de aprendizaje.
- Fomento del autogobierno escolar fundado en una educación que aboga por la libertad y la participación conjunta de los estudiantes.
- Promoción de la educación artística, se le deja de considerar simplemente como un asunto menor o accesorio de las otras disciplinas.

Para cerrar este aparte, vale la pena subrayar al menos una propuesta pedagógica alternativa del siglo XX promovida desde la educación escolar: la *Escuela Moderna* de Freinet⁴.

⁴ Como toda elección, esta es arbitraria y caprichosa ya que no incluye pensadores de la talla de Montessori y sus materiales (incluyendo mobiliario) para estimular el pensamiento de los niños; Decroly y los centros de interés; o Sutherland Neill y la Escuela de Summerhill, entre otros. Para una síntesis global de movimientos pedagógicos del siglo XX, véase la obra coordinada por Trilla Bernet (2001).

Este pedagogo francés no reflexionaba sobre la escuela a partir de postulados teóricos únicamente, él trabajaba en una como maestro. El dato biográfico importa, ya que si bien fue un lector de la tradición renovadora clásica (Montaigne, Rousseau o Pestalozzi) y las diversas corrientes de la *Escuela Nueva* (Dewey, Decroly, Montessori, entre otros), criticó con dureza el idealismo y el escaso correlato práctico de estas propuestas. De ahí que sus reflexiones pedagógicas fueran fruto de su propio quehacer diario y que se mostrara renuente a considerar sus ideas como un método, esto es, un grupo de conocimientos fijos, rígidos, inmunes al contexto y aplicables, como si fueran una receta de cocina. Al contrario, por su mutación, capacidad de adaptación a las diversas situaciones y su carácter parcial e inacabado (González Monteagudo, 1988), prefería el término *técnicas*, ya que estas se legitiman o descartan en la práctica pedagógica y en contextos escolares reales. Apelando a términos de la informática, Freinet era un defensor de las estrategias *bottom-up* (de abajo hacia arriba) antes que las *top-down* (de arriba hacia abajo).

Otro dato biográfico de interés fue su participación activa en la Primera Guerra Mundial, ya que las heridas de guerra afectaron su tono de voz, el cual perdió intensidad. En gran medida, por esa limitante física tuvo que recurrir a una serie de recursos adicionales, *técnicas*, para no ver alterada su práctica pedagógica (Imbernón Muñoz, 2001). Algunas de estas técnicas y recursos adicionales, que se ponían constantemente a prueba en su escuela y adoptadas en el movimiento denominado Escuela Moderna (en honor a Ferrer Guardia), son el texto y dibujo libre, la correspondencia entre escuelas, el diario escolar, la imprenta, el limógrafo, entre otros.

La carta de la Escuela Moderna, un documento que se redactó en 1968, ilustra los diez (10) principios de esta escuela. Por su valor, los transcribo de manera literal según mi propia traducción libre del original en francés (ICEM, 2000):

1. La educación es desarrollo y elevación, no una acumulación de conocimientos, un amaestramiento o una servidumbre.
2. Nos oponemos a todo adoctrinamiento
3. Nos negamos a la ilusión de una educación que es suficiente por ella misma y fuera de las influencias sociales y políticas que la condicionan
4. La escuela del mañana será la escuela del trabajo
5. La escuela del mañana estará centrada en el niño
6. La investigación experimental es la base y la primera condición de nuestro esfuerzo de modernización escolar para la cooperación

7. Los educadores que siguen la pedagogía de Freinet son los responsables de la orientación y la extensión de las ideas cooperativas
8. Nuestro movimiento de la Escuela Moderna está preocupado por mantener las relaciones de simpatía y colaboración con todas las organizaciones que trabajen en el mismo sentido.
9. Nos relacionamos con la Administración
10. La Pedagogía Freinet es, por esencia, internacional.

Las técnicas de Freinet mencionadas con anterioridad, adicionalmente a su valor didáctico, compartían una serie de principios con la Escuela Nueva que vale la pena destacar. En efecto, valoraban el tanteo experimental, la educación por y para el trabajo, la cooperación entre estudiantes, la importancia del ambiente escolar y social en el que estaba inscrita la escuela y la necesidad de crear materiales puntuales para así potenciar las ideas, pero desde el plano de la práctica educativa (Freinet, 1996).

En términos más filosóficos, Freinet rechazaba todo lo formal (él lo llamaba *lo escolástico*), organizado y artificial, y defendía un vitalismo que se alimentaba de la misma práctica pedagógica. La pedagogía no solo se debía nutrir del ensayo y el error, sino que debería servir para generar cambios sociales e intelectuales, pero desde espacios reales de trabajo y no a partir de discursos lejanos o textos abstractos sin correlato en la práctica (Legrand, 1993). En ese sentido, las ideas pedagógicas de Freinet anticipan parte de los discursos asociados a la cultura del hacer y se alimentan de un matiz político explícito.

Relación de la educación alternativa con la educación expandida

La educación expandida se alimenta del ecosistema de ideas que se pueden catalogar dentro de la difusa, pero amplia etiqueta de educación alternativa. A continuación un par de ejemplos para exponer esta idea.

La educación expandida tiene estrecha relación con la cultura digital. Y dentro de esta cultura, uno de los fenómenos más llamativos de los últimos años ha sido la transición de la web 1.0 a la web 2.0. El cambio no fue solamente un asunto tecnológico, sino también social y cultural. El nuevo escenario permitía el consumo y la lectura pasiva de contenidos –como antaño– y además ampliaba las posibilidades creativas de los usuarios en términos de escritura y producción. En el plano educativo, una vieja aspiración de las pedagogías alternativas y activas empezaba a cobrar vigencia: que el estudiante fuese el protagonista, puesto que tiene recursos a su disposición para expresarse a su gusto y la nueva y amplia gama de posibilidades que ofrece este entorno suplen

las posibles limitaciones técnicas del docente, de ahí que este adquiriera otro rol (Prats, 2013). En la educación expandida el centro es el aprendizaje y por tanto, el sujeto que aprende.

Un segundo punto se asienta en la cultura del hacer, defendida por Dewey a través de su aprendizaje a partir de la experiencia, o para decirlo en términos de ahora, el *aprender haciendo*; o por Freinet gracias a su defensa del tanteo experimental y las prácticas concretas en espacios de aula por encima de las deliberaciones teóricas fuera de contexto. Estas propuestas pedagógicas alternativas tienen unos antecedentes interesantes en términos educativos, así rara vez sean transparentes en su formulación. No obstante, no es simplemente una recuperación actual de una idea de antaño, mucho menos un hacer por el hacer. Hoy en día se apela a este enfoque, no solo por su supuesta potencialidad pedagógica, sino porque también es un ejercicio que invita a la apropiación, la participación y reflexión sobre los objetos que nos rodean, configuran e inciden de manera exponencial en nuestras prácticas cotidianas. En suma, en la educación expandida se trata de expresar la idea que *hacer es pensar* (Sennett, 2009).

Las pedagogías críticas

Desde la década del setenta del siglo pasado empezaron a emerger propuestas críticas interinas que no solo entendían a los sujetos como agentes de cambio y de transformación social, sino que tenían en cuenta las complejidades propias de las instituciones escolares y se enfrentaban a temáticas tabú tales como el género, la raza o las preferencias sexuales en contextos escolares.

Las pedagogías críticas, como todas las ideas sugerentes en la esfera educativa, no se configuran a partir de un conjunto homogéneo de ideas sino que se alimentan a partir de múltiples fuentes teóricas y asumen diversas formas desde la práctica. Con todo, emerge –con regularidad– la vocación por vincular la educación con la situación social imperante, tal es el caso de Paulo Freire.

Tal como hizo Dewey (2004) en su momento, Freire difuminó las distancias entre sujeto y objeto al asumir una dialéctica permanente entre extremos conceptuales y prácticos. También asumió la pedagogía como una práctica política atada al contexto y no como un recetario metodológico que se sigue paso a paso de manera acrítica. Por ello, vale la pena prestar atención a dos ideas sugerentes, entrelazadas e inseparables que permean todo el corpus de la obra de Freire, a saber, la concientización y la educación libertaria.

La concientización, o concienciación –respetando la terminología original de Freire– es el esfuerzo liberador por el que pasa el oprimido para arribar a una toma de conciencia. Es un despertar que incluye tres fases que no se siguen

necesariamente de manera lineal y menos al pie de la letra: la mágica, la ingenua y la crítica. En la primera hay impotencia y resignación, por lo que no se hace nada para cambiar la situación. En la segunda se reconocen los problemas a un nivel individual, pero todavía no se entienden las causas de los mismos plenamente, de ahí que las acciones no sean congruentes y asuman también el rol del opresor. En la tercera se entiende mejor la estructura opresiva y se logran entender los problemas, pero en función de comunidad, por lo que las acciones subsiguientes, en el diálogo con otros, pretenden cambiar ese estado de cosas (Freire, 2011).

La educación libertaria es la antípoda de la que Freire llama “educación bancaria”, esta es esa educación domesticadora en la que el educador se limita a depositar de manera unidireccional una información estática en las mentes pasivas, acríticas y anestesiadas de los educandos, pero sin posibilidad de réplica, sin considerar su experiencia previa y en el fondo buscando que se adecúen sin rechistar, al orden social establecido. La educación liberadora, por su parte, problematiza la realidad, no la asume como algo dado que hay que aceptar, sino como un punto de partida susceptible de cambio, y establece un diálogo constructivo entre el educador y el educando que busca transformar la realidad. Antes que adaptarse a la realidad, los sujetos la recrean, la enriquecen y actúan en ella gracias a la interacción y al diálogo activo con los otros. Tal como la alfabetización de los campesinos adultos de Freire, constituye un acto político, ya que no busca enseñar simplemente a decodificar de manera mecánica el código escrito e incluye la lectura de los propios contextos. Para resumir este pasaje, es mejor apelar a las propias palabras de Freire:

Lo importante, desde el punto de vista de la educación liberadora y no “bancaria”, es que, en cualquiera de los casos, los hombres se sientan sujetos de su pensar, discutiendo su pensar, su propia visión del mundo, manifestada, implícita o explícitamente, en sus sugerencias y en las de sus compañeros. (Freire, 2005, p. 158)

Después de Freire, varios autores siguieron configurando y enriqueciendo la compleja cartografía de las pedagogías críticas, pero con matices. Por ejemplo, Peter McLaren, pedagogo canadiense, habla de Freire como su mentor intelectual y su propuesta de pedagogía crítica revolucionaria es casi una extensión de las ideas del pedagogo brasileiro. Otros, como los pedagogos norteamericanos Henry Giroux y Michael Apple, se nutren de una amplia diversidad de tradiciones teóricas, tales como Marx, el neomarxismo cultural de Gramsci, la escuela crítica de Frankfurt y su segunda generación, en particular de Habermas.

¿Cuáles son los elementos comunes en las obras de estos autores y otros que no se mencionan por falta de espacio? Vamos a seguir cuatro de las cinco señas de identidad que rescata Carbonell Sebarroja (2015). Primero, un paso de la crítica

a la transformación. No solo se analizan las diversas y complejas relaciones de poder, así como las tensiones internas en las instituciones educativas, sino que se abre un espacio de posibilidad para la emancipación transformadora a través del reconocimiento de los sujetos como seres activos.

Segundo, una apuesta contra la neutralidad, el pensamiento único y la fragmentación curricular. Aquí la mira está puesta en la organización y selección de contenidos que configuran el currículo, explícito y oculto, ya que este rara vez es neutral, suele ser el fruto de intereses e ideologías ajenas a la estructura escolar que terminan condicionando la socialización de los estudiantes. Un currículo acorde, entonces, debe al menos respetar la amplia diversidad cultural y social e incluir así las voces marginadas; evitar los contenidos ahistóricos y acontextuales, conectar con el entorno y la memoria local; y promover una integración de saberes antes que una fragmentación curricular.

Tercero, el diálogo y la cultura cruzan los muros del aula. Los procesos de emancipación, así como las dinámicas dialógicas, no se presentan solo en contextos de aula sino también por fuera de ella. En ese orden, una escuela pública es aquella que se vincula activamente con su comunidad y no exclusivamente con lo estatal o lo corporativo. Desde esta perspectiva, las distancias entre la escuela y el mundo de la vida se minimizan al máximo.

Cuarto, el profesor como intelectual transformador. El educador no es visto como un mero técnico, un burócrata acomodado o solamente como un transmisor de ideas ajenas, sino como una persona comprometida con la crítica, la acción y los procesos de liberación y emancipación. En esta línea, también se critica la figura del intelectual aislado de la realidad y sin ningún tipo de función social. Al contrario, los educadores deben ser personas comprometidas, una idea que puede desembocar en muchos casos en el activismo y la militancia. Así se vislumbra el reto mayor: “conseguir que lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico” (Carbonell Sebarroja, 2015).

Relación de las pedagogías críticas con la educación expandida

En efecto, la emergencia de conceptos y prácticas asociadas a la educación expandida es de por sí una alteración al estado de cosas imperante y una crítica a la gramática de la modernidad. Por ejemplo, al ofrecer rutas formativas desligadas de la institucionalidad escolar, así como formas alternativas de aprendizaje, es posible estimular la conciencia crítica al ver que es posible elaborar otros discursos alrededor de la educación en particular, y la modernidad en general. Además, las prácticas educativas expandidas, al ser sectorizadas, comunales y estar atadas a contextos específicos, promueven, no siempre de manera consciente, dinámicas políticas de carácter molecular y ejercicios de

glocalidad circunscritos a coordenadas espaciales puntuales, pero motivados por temáticas transnacionales. O lo que es igual, ponen en práctica dinámicas educativas liberadoras, activistas y de corte político en micro espacios ciudadanos en los cuales es posible la réplica, el diálogo respetuoso entre pares, la problematización de la sociedad y las críticas pacíficas al orden social establecido (Uribe Zapata, 2017b).

Pedagogías emergentes

Las pedagogías emergentes son,

[...] el conjunto de enfoques e ideas pedagógicas, todavía no bien sistematizadas, que surgen alrededor del uso de las TIC en educación y que intentan aprovechar todo su potencial comunicativo, informacional, colaborativo, interactivo, creativo e innovador en el marco de una nueva cultura del aprendizaje. (Adell Segura y Castañeda Quintero, 2012, p. 15)

Estas pedagogías están vinculadas al concepto de tecnologías emergentes en el contexto educativo, tal como las defiende Veletsianos (2010):

Las tecnologías emergentes son herramientas, conceptos, innovaciones y avances utilizados en diversos contextos educativos al servicio de diversos propósitos relacionados con la educación. Además, propongo que las tecnologías emergentes (“nuevas” y “viejas”) son organismos en evolución que experimentan ciclos de sobreexpectación y, al tiempo que son potencialmente disruptivas, todavía no han sido completamente comprendidas ni tampoco suficientemente investigadas. (pp. 3-4)

Así, las pedagogías emergentes se caracterizan por ser tanto ideas nuevas como propuestas pasadas que encuentran un terreno propicio para ser puestas en práctica en el contexto actual. Además, presentan características que no han sido prefijadas de antemano, estas van mutando según el contexto, ya que apelan a estrategias horizontales de aprendizaje entre pares y de difusión de abajo hacia arriba. Al igual que las tecnologías, estas pedagogías también se exponen a ciclos de expectativas desbordadas debido a que se exagera su potencial transformador, pero no por eso se deja de apreciar su potencial disruptivo. Finalmente, extrapolando lo expuesto por Veletsianos, estas pedagogías no han sido completamente comprendidas ni tampoco suficientemente investigadas.

Se subrayan cinco rasgos comunes de este tipo de pedagogías (Adell Segura y Castañeda Quintero, 2015):

- No reducen la educación a un asunto de transmisión/adquisición de conocimientos o una suma de habilidades puntuales para satisfacer las demandas del mercado. Al contrario, creen que educarse es tanto formar ciudadanos para una sociedad compleja como la actual, así como formar sujetos críticos y autónomos aún si pertenecen a un colectivo.

- Se inspiran tanto en teorías pedagógicas de vieja data, como el constructivismo o el aprendizaje basado en proyectos, así como en ideas aparentemente más actuales, como el conectivismo o el aprendizaje crossover. Los nuevos escenarios de formación estimulan, por una parte, la puesta en práctica de viejos ideales que antes eran inviables, costosos o dispendiosos, pero por otra, generan dinámicas que invitan a la reflexión, puesto que escapan de nuestro sistema categorial clásico.
- Superan los límites espacio/temporales de las aulas escolares, unifican cada vez más los contextos formales de formación con aquellos que no los son, promueven rutas de formación personalizadas y estimulan la creación de entornos de aprendizaje propios según los intereses de cada uno.
- Fomentan conocimientos, habilidades y actitudes asociadas con la metacognición, el aprender a aprender, y lo que en sociología denominan la agencia, esta es, la capacidad que tiene una persona (un agente) de actuar e intervenir sobre el mundo.
- Buscan promover dinámicas formativas que sean al mismo tiempo experiencias significativas y auténticas que apelan al compromiso emocional de los estudiantes, no solo a la dimensión cognitiva. Lo anterior implica la creación de actividades creativas, abiertas y divergentes, asimismo una postura abierta en lo que concierne a la evaluación, ya que no se trata de repetir una serie de contenidos o poner una nota numérica, sino de recrear los insumos, conectarlos con contextos reales y auténticos, y estar atento a la emergencia de aprendizajes no previstos.

En síntesis, las pedagogías emergentes muestran que es posible configurar contratos pedagógicos alternativos en contextos de aprendizaje mediados por lo digital. Si bien en muchos espacios educativos predomina la perspectiva instrumentalizada frente la tecnología o se institucionaliza un uso que refuerza prácticas pedagógicas enfocadas en la transmisión, repetición, vigilancia y control, también empiezan a emerger perspectivas que ven la tecnología como prótesis cognitiva y social que ayuda a transformar el mundo y con ello, la emergencia de diversas dinámicas formativas. No obstante, las pedagogías emergentes todavía son un gerundio, en términos históricos, son muy recientes y deben investigarse más puesto que, así posean un potencial disruptivo según diversas fuentes, podrían generar falsas expectativas.

Relación de las pedagogías emergentes con la educación expandida

A la luz de lo expuesto, no extraña la proliferación de neologismos, acrónimos y sintagmas de corte educativo que empiezan a reclamar atención, pues parecen conllevar el potencial para crear nuevas formas de intercepción entre la

pedagogía, la tecnología y el mundo interactivo actual. De hecho, un grupo de investigadores del Instituto de Tecnología Educativa de la Universidad Abierta del Reino Unido, junto con otras entidades, empezaron en 2012 a realizar una serie de informes en los cuales compendian una lista anual de términos, teorías y prácticas con el título de *Pedagogía Innovadora* (su original en inglés: *Innovating Pedagogy*). En uno de sus informes más recientes (2015), incluyeron términos como *aprendizaje crossover*, *aprendizaje incidental*, *pensamiento computacional*, *aprender haciendo ciencia con laboratorios remotos*, entre otros (Sharples et al., 2015).

Por su parte, la investigadora Paola Ricaurte Quijano publicó en su blog un glosario de pedagogías emergentes en el que se encuentran términos tales como *aprendizaje ubicuo*, *pedagogía laparoscópica*, *educación disruptiva*, *aprendizaje invisible*, *aprendizaje en red*, *pedagogía de pares*, entre otros (Ricaurte, 2015). La educación expandida también aparece en ese glosario. Vale preguntarse: ¿es entonces la educación expandida una pedagogía emergente? A mi juicio, no me atrevería a responder esa pregunta de manera afirmativa. Es más, si se entiende la pedagogía desde una perspectiva normativa y no simplemente como un conjunto de saberes descriptivos o explicativos sobre las prácticas educativas, la educación expandida no sería ni pretendería ser una pedagogía.

Para reforzar esto último, vale la pena recordar la distinción realizada entre pedagogías, en el sentido normativo y los discursos sobre educación, a los que no se les exige esa voluntad normativa (Ayuste González y Trilla Bernet, 2005). En ese orden, la educación expandida es más un discurso crítico y contemporáneo sobre la educación antes que una teoría pedagógica que dice cómo debería ser la educación y, más importante aún, cómo hacer para que sea así. La educación expandida no huye de estas preguntas, pero tampoco es su objetivo responderlas como si tuviera la última palabra. Ante todo, no busca prescribir sino provocar y estimular. No sobra recordar que fue promovida por un grupo de curiosos preocupados por la educación, no por un claustro de profesores deseosos de desarrollar un discurso pedagógico nuevo.

Si bien algunos autores defienden de manera bastante convincente la hipótesis de una pedagogía posmoderna de corte normativo (Laudo Castillo, 2011), mi postura en general es escéptica frente los metarrelatos, en este caso, los metarrelatos pedagógicos. En consecuencia, una Pedagogía –en mayúscula– que incluye todas las demás posibles pedagogías –en minúsculas–, no es algo que me seduzca simplemente porque sospecho de esa correlación estrecha entre una sola teoría y múltiples prácticas. Las características pedagógicas de estas iniciativas pueden tener su origen tanto en las pedagogías modernas –ya consolidadas–, como en otras pedagogías, en construcción, no normativas, emergentes y quizás más provocadoras que sugestivas, por citar algunas: *pedagogías remix*

(Peña Sánchez et al., 2011), *pedagogía líquida* (Laudo Castillo, 2015), *pedagogía P2P* (Fonseca Díaz y Rueda Ortiz, 2012) o *paragogía* (Fernández Enguita, 2013).

Conclusiones

A continuación tres conclusiones, una por cada término analizado.

Primero, la educación alternativa influye de manera directa muchas de las prácticas de la educación expandida. En términos pedagógicos, los movimientos de renovación escolar promovidos desde el mismo sistema, enmarcados acá bajo la etiqueta genérica de *Escuela Nueva*, han influido en las configuraciones formativas que se gestan dentro de estas prácticas.

En concreto, el tránsito desde unas metodologías de aprendizaje centradas en la repetición y recepción pasiva de insumos hacia enfoques pedagógicos emergentes atados al aprender creando, aprendizaje autónomo y capacidad creativa de los estudiantes es muy notorio (Adell Segura y Castañeda Quintero, 2015; Area Moreira, 2015).

Como se infiere de las propuestas mencionadas, la formación deriva de la actividad y de la reflexión sobre la propia experiencia. El aprendizaje se construye de abajo hacia arriba y es un gerundio permanente. De ahí que el énfasis no esté tanto en contenidos curriculares, sino en las destrezas y habilidades que se potencian gracias al proceso experiencial del estudiante, en un marco de libertad, con los diversos artefactos culturales y espacios de formación disponibles en la actualidad.

Es difícil no aceptar que muchos de los principios pedagógicos de la Escuela Nueva están presentes en las configuraciones educativas y formativas de diversos colectivos, así reciban allí otros nombres. En cierta forma, se pueden ver unas metodologías pedagógicas emergentes alejadas de los contenidos herméticos y más sintonizadas con el aprender creando, la ética DIY (en español, *hágalo usted mismo*), la creación con insumos propios y la remezcla con nuevos sentidos.

Segundo, se hace evidente su cercanía con las pedagogías críticas. Como se escribió líneas atrás, la emergencia de conceptos y prácticas asociadas a la educación expandida es de por sí una alteración al estado de cosas imperante y una crítica a la gramática de la modernidad. Además, con talleres formativos que buscan la elaboración de medios comunitarios artesanales (una radio, por ejemplo) o el conocimiento crítico de las caras menos amigables de internet (el internet profundo o la sensibilidad de los datos privados en línea) se busca un distanciamiento de lo meramente instrumental y estimular el pensamiento crítico con respecto al ecosistema digital, al tiempo que se aboga por prácticas educativas liberadoras de corte político en micro espacios ciudadanos tales como los barrios.

Tercero, algunos ven la educación expandida como una pedagogía emergente. No es ese mi caso. Si se apela a la concepción normativa de la pedagogía, en el sentido de asumir el reto teórico y práctico de decir cómo debería ser la educación y, sobre todo, cómo hacer para que sea así, la educación expandida se queda corta a pesar de esbozar, sin orden sistemático, algunas ideas interesantes. Prefiero verla como un discurso crítico/práctico sobre educación, sin compromiso normativo ni prescriptivo, que busca provocar y estimular el debate al tiempo que pone en práctica una serie de presupuestos logísticos perfectamente susceptibles de cambio, mejora o abandono. Creo que visualizar/explicitar unos lineamientos pedagógicos teóricos y metodológicos de diversa índole, tales como el aprendizaje entre pares o las prácticas formativas no vicarias, no implica abogar por una teoría pedagógica en concreto y menos sostener que son los pasos iniciales para la construcción de una Pedagogía, así con mayúscula. Se puede adelantar que en las prácticas de educación expandida hay elementos claramente contenidos en ideas pedagógicas de antaño y otros que inicialmente podrían catalogarse como emergentes, o sea, no beben de una sola fuente conceptual claramente delimitada, sino de múltiples grifos.

Referencias

Adell Segura, J., y Castañeda Quintero, L. (2012). Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes? En J. Hernández Ortega, M. Pennesi Fruscio, D. Sobrino López, y A. Vázquez Gutiérrez (Coords.), *Tendencias emergentes en educación con TIC* (pp. 13-32). Barcelona: Asociación Espiral, Educación y Tecnología.

Adell Segura, J., y Castañeda Quintero, L. J. (2015). Las pedagogías escolares emergentes. *Cuadernos de Pedagogía*, 462, 21-25.

Area Moreira, M. (2015). Reinventar la escuela en la sociedad digital. Del aprender repitiendo al aprender creando. En M. Poggi (Ed.), *Mejorar los aprendizajes en la educación obligatoria. Políticas y actores* (p. 167-194.). Buenos Aires: IIPE-Unesco.

Ayuste González, A., y Trilla Bernet, J. (2005). Pedagogías de la modernidad y discursos postmodernos sobre la educación. *Revista de Educación*, (336), 219-248.

Carbonell Sebarroja, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI: alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Octaedro.

Dewey, J. (2004). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.

Díaz, R., Gil, F. G., y Jiménez, P. (2010). Liberar el código fuente. *Razón y Palabra. Cultura digital y vida cotidiana en Iberoamérica. Una revisión crítica más allá de la Comunicación*, 15(73).

Díaz López, R. (2009). Educación expandida: la red como fuente de conocimientos. *Periférica: Revista para el análisis de la cultura y el territorio*, 10, 197-205.

Díaz López, R. (2012). Expanding education so that we can stop feeling that we need to be taught. En *Expanded Education (english edition)* (pp. 43-60). Sevilla: ZEMOS98. Recuperado a partir de http://www.international.zemos98.org/IMG/pdf/expanded_education.pdf

Encyclopaedia Britannica (2009). Alternative education. Recuperado de <https://www.britannica.com/topic/alternative-education>

Fernández Enguita, M. (2013). El aprendizaje difuso y el declive de la institución escolar. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 6(2), 150-167.

Fonseca Díaz, A. D. (2012). Metodologías abiertas, creación colectiva y transdisciplinariedad. *Itinerario Educativo*, 26(59), 115-141.

Fonseca Díaz, A. D., y Rueda Ortiz, R. (2012). Subjetividades, ciudadanías y tecnologías digitales. *Diálogos de la Comunicación. Usos y prácticas de la comunicación*, (84), 1-25.

Freinet, C. (1996). *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. (J. Campos, Trad.). México: Siglo Veintiuno.

Freire, J. (2012). Educación expandida y nuevas instituciones: ¿es posible la transformación? En R. Díaz y J. Freire (Eds.), *Educación Expandida* (pp. 67-85). Sevilla: ZEMOS98.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. (J. Mellado, Trad.). México, D.F.: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2011). *La educación como práctica de la libertad*. (L. Ronzoni, Trad.). México: Siglo XXI Editores.

Godotti, M. (1998). *Historia de las ideas pedagógicas*. México: Siglo XXI.

González Monteagudo, J. (1988). Célestin Freinet, un precursor de la investigación en la escuela. Aspectos generales de su didáctica. *Investigación en la Escuela*, 6, 51-61.

ICEM (2000, junio). La charte de l'école moderne. *Le Nouvel Educateur* (120), 38-39. Recuperado de <https://www.icem-freinet.fr/archives/ne/ne/120/charte120-pdf.pdf>

Imbernón Muñoz, F. (2001). Célestin Freinet y la cooperación educativa. En J. Trilla Bernet (Ed.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp. 249-270). Barcelona: Graó.

Laudó Castillo, X. (2011). La hipótesis de la pedagogía postmoderna. Educación, verdad y relativismo. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 2(23), 45-68.

Legrand, L. (1993). Célestin Freinet, un creador comprometido al servicio de la escuela popular (1896-1966). *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, XXIII(1-2), 425-441.

Marín Ibañez, R. (1976). Los ideales de la Escuela Nueva. *Revista de Educación*, 242, 23-42.

Peña Sánchez, J., Noreña Noreña, N. M., Fonseca, A., del Pilar Navas, M., Fagua Fagua, A. P., y Fernández Jaimes, C. (2011). Una revisión de los procesos sociocognitivos y creativos en la educación mediada por los entornos digitales. *Tesis psicológica: Revista de la Facultad de Psicología*, 6, 14-35.

Prats, E. (2013). Jugando a ser dioses: puntos críticos de las tecnologías en educación. *TESI*, 14(3), 101-120.

Ricaurte, P. (2015, abril 24). Glosario de pedagogías emergentes [Entrada de blog]. *Cultura digital*. Recuperado de <https://paolaricaurte.wordpress.com/2015/04/24/glosario-de-pedagogias-emergentes/>

Rosan Boch (s.f.). [website]. Recuperado de <http://www.rosanbosch.com/es>

Sennett, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.

Sharples, M., Adams, A., Alosie, N., Ferguson, R., FitzGerald, E., Gaved, M., ... Yarnall, L. (2015). *Innovating Pedagogy 2015. Open University Innovation Report No. 4*. Milton Keynes: The Open University. Recuperado a partir de http://oro.open.ac.uk/45319/1/InnovatingPedagogy_2015.pdf

Trilla Bernet, J. (Ed.). (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó.

Uribe Zapata, A. (2017a). Protoideas educativas de la educación expandida. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 51, 292-310. Recuperado a partir de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/856/1374>

Uribe Zapata, A. (2017b). Una revisión de prácticas educativas expandidas de la ciudad de Medellín. *Rev. Guillermo de Ockham*, 15(1), 139-148. <http://dx.doi.org/10.21500/22563202.2757>

Uribe Zapata, A. (2018). Concepto y prácticas de educación expandida: una revisión de la literatura académica. *El Ágora USB*, 18(1), 277-292. <http://dx.doi.org/10.21500/16578031.3456>

Veletsianos, G. (2010). A Definition of Emerging Technologies for Education. En G. Veletsianos (Ed.), *Emerging technologies in distance education* (pp. 3-22). Edmonton: AU Press. Recuperado a partir de <http://www.aupress.ca/index.php/books/120177>

Ensayos





Detalle interior de *Adentro y afuera: de lo femenino en el espacio*, instalación. Exposición individual de la artista María Isabel Naranjo Cano. Sala de Arte de la Biblioteca Central de la Universidad Pontificia Bolivariana, 2016.

Escritura teatral.

Los ciegos: una tragedia simbolista

Mario Sánchez Vanegas*

Recibido: 18 de junio del 2018

Enviado a pares evaluadores: 28 de junio del 2018

Aprobado por Comité editorial: 29 de junio del 2018

<https://doi.org/10.22395/csye.v7n13a6>

RESUMEN

Los ciegos de Maurice Maeterlinck es la obra que expondré en este texto como una "tragedia griega". En términos dramáticos, presenta la languidez y el desfallecimiento existencial del hombre, el desamparo y la orfandad en que se halla ante un designio incognoscible y lóbrego. La argumentación se construye a través de la importancia

que Nietzsche da al coro como un papel apolíneo para hacer explícito el sufrimiento. Así mismo, planteo que Maeterlinck no duda en hacer de esta pieza un gran coro que proclama la verdad del mundo y no otra sino "la de lo espantoso y absurdo del ser".

Palabras clave: Los ciegos; Maurice Maeterlinck; simbolismo; teatro estático; tragedia griega; Friedrich Nietzsche.

* Maestro en Arte Dramático de la Universidad de Antioquia (Colombia) y Especialista en Dramaturgia de la Universidad Nacional de las Artes (Argentina). Trabaja como director general en el Teatro El Fractal y como director de teatro en la Universidad EAFIT (Colombia). Correo electrónico: teatrodetritus@gmail.com

Theatrical Writing. The Blind: A Symbolist Tragedy

ABSTRACT

In the present text, I present The blind by Maurice Maeterlinck as a “Greek tragedy”. In dramatic terms, it presents the languor and existential faintness of men, the helplessness and orphanage in which he finds himself before an incomprehensible, depressive and dark design. Arguments are based on the importance that Nietzsche assigns to the choir, as an

Apollonian role to make suffering explicit. Likewise, I propose that Maeterlinck does not hesitate to make a great chorus of this piece that proclaims the truth of the world, one of “the frightful and absurd of being”.

Keywords: The blind; Maurice Maeterlinck; symbolism; static theatre; greek tragedy; Friedrich Nietzsche.

Escritura teatral. Os cegos: uma tragédia simbolista

RESUMO

Os cegos, de Maurice Maeterlinck, é a obra que apresentarei neste texto como uma “tragédia grega”. Em termos dramáticos, apresenta a languidez e o desfalecimento existencial do homem, o desamparo e a orfandade em que se encontra diante de um desígnio incognoscível e lúgubre. A argumentação se constrói através da importância que Nietzsche dá ao coro

como um papel apolíneo para explicitar o sofrimento. Igualmente, proponho que Maeterlinck não duvida ao fazer dessa peça um grande coro que proclama a verdade do mundo e não outra diferente da “do espantoso e absurdo do ser”.

Palavras-chave: Os cegos; Maurice Maeterlinck; simbolismo; teatro estático; tragédia grega; Friedrich Nietzsche.

La tragedia está muy bien ordenada. Todo es seguro y tranquilizador. En el drama, con todos esos traidores, esos malvados fanáticos, esa perseguida inocencia, ese fulgor de esperanza, es horrible morir, como un accidente [...] En la tragedia puede uno estar tranquilo [...] Después de todo, en el fondo, todos son inocentes. No porque uno mate y el otro sea muerto, es sólo [sic] cuestión del reparto de papeles. Y además, la tragedia es sobre todo tranquilizadora, porque desde el principio se sabe que no hay esperanza, esa sucia esperanza [...] En el drama se lucha, porque se espera en cierto modo poder salvarse. Es repugnante. Eso tiene un sentido. Pero aquí todo es absurdo. Todo es vano. Finalmente, ya no hay que intentar nada.

Antígona de Jean Anouilh,
citado por Albin Lesky en *La tragedia griega* (2001)

Los dramas de Maeterlinck son sobre todo una epifanía, una purificación de las almas. Sus dramas son un coro de almas que cantan a media voz el sufrimiento, el amor, la belleza y la muerte. Hay en ellos una simplicidad que transporta lejos de la tierra, un goce estático o una armonía que anuncia el reposo.

Vsevolod Meyerhold en *Teoría teatral: historia y técnica del teatro* (2013)

[...] la ceguera también es esto, vivir en un mundo donde se ha acabado la esperanza.

José Saramago en *Ensayo sobre la ceguera* (1999)

Introducción

¿Cómo puede un teatro que prescinde de la acción y la mimesis estar tan cerca de la tragedia griega? Es una propuesta que podríamos decir que pertenece a la "vanguardia hermética", desarrollada como una estética de la provocación a mitad del siglo XX, su principal apoderado es el teatro de los simbolistas y en este, Maurice Maeterlinck con su obra *Los ciegos*, un manifiesto que él denomina *drame statique* (drama estático) y de esta manera rechaza la idea clásica de un tiempo inexorable que avanza hacia adelante y de modo lineal, en beneficio de una imagen-tiempo plana (Lehmann, 2013).

Sin mucho esfuerzo, podríamos decir que *La Isla de los Muertos* (1880) de Arnold Böcklin (1827-1901), inicial y paradójicamente llamada *Un lugar tranquilo*, es el espacio ideal para *Los ciegos* (1890), obra escrita por Maurice Maeterlinck

(1862-1949) que junto con *La intrusa* (1890), *Las siete princesas* (1891) y *Pelleás y Mélisande* (1892), integran la serie “teatro estático” como una nueva forma de ver y representar el teatro buscando otras formas de expresión. En palabras del autor:

Hay en la vida cotidiana algo de trágico, mucho más real, mucho más profundo y mucho más conforme con nuestro ser verdadero que lo trágico de las grandes aventuras. Es fácil de sentir, pero difícil de mostrar, porque esa tragedia esencial no es simplemente material o psicológica. Ya no se trata aquí de la lucha determinada de un ser contra un ser, de la lucha de un deseo contra otro deseo o del eterno combate de la pasión y del deber. Se trataría más bien de hacer ver lo que hay de sorprendente en el solo hecho de vivir. (Maeterlinck, M. (2003) *La tragedia cotidiana*. *Gaceta, universidad veracruzana*, (67-69) Recuperado de <https://bit.ly/2TbElbF>)

La obra de Böcklin constituye uno de los trazos profundos del movimiento simbolista en el momento en el que los poetas buscaban una reivindicación en contra de los valores del materialismo y el pragmatismo, como reacción al naturalismo y al realismo, mediante narraciones opuestas a la realidad visible, es el sueño frente a la razón, más allá del divertimento y la sustantividad informada. Es lo que Jean Moréas define en el manifiesto literario publicado en 1886 como “enemigo de la enseñanza, la declamación, la falsa sensibilidad y la descripción objetiva” (Schmidt, 1960). De esta forma, parecía incontenible el surgimiento de un teatro en el que el ser humano se enfrenta con su peor tragedia: su propia realidad existencial.

Baudelaire y Flaubert, los que más insistieron en tan ardua campaña de esta modalidad de escritura para teatro, fracasaron en su tarea dramática. Despertaron así en el pensamiento estético de la época, la necesidad de una dramática que exigía que fuera un dramaturgo de oficio el que provocara una colisión estética y final contra el naturalismo. Es entonces cuando Maeterlinck con su obra *Los ciegos*, abre el camino para el teatro hacia ese universo oscuro y enigmático gracias al uso audaz de metáforas que buscaban evocar las afinidades ocultas por medio de la sinestesia, como en su momento lo definieron Stéphane Mallarmé (1842-1898) y Paul Verlaine (1844-1896), precursores del movimiento en la década de 1870.

Maeterlinck inicia un teatro que “no es en los actos, sino en las palabras, donde se encuentran la belleza y la grandeza de las bellas y grandes tragedias.” (Maeterlinck, 2003)

Es así que el “teatro estático” en tanto tragedia no depende de las acciones de los personajes ni de la posible interacción entre ellos, sino de lo que sus palabras ponen en evidencia. En este sentido, Jorge Dubatti, por ejemplo, en su ensayo “Maurice Maeterlinck y el drama simbolista” (en el Centenario del estreno mundial de *El Pájaro Azul*”, 2009) afirma que a la obra de Maeterlinck

la caracteriza con precisión esa búsqueda y revelación de los misterios de la vida a través de las palabras:

Maeterlinck reclama al espectador una disponibilidad espiritual hacia lo sagrado, el Misterio, el Enigma en tanto indescifrable pero no por eso menos perceptible como sentimiento y experiencia. Invita además al reconocimiento del arte desde su autonomía y soberanía, y a encontrar en éste [sic] una consecuente instrumentalidad espiritual. (Dubatti, 2009)

Al abordar este movimiento del “teatro estático” no se puede dejar de hacer mención a otros de sus representantes: Fernando Pessoa (1888-1935), con *El Marinero* (1933), que su autor define como “drama estático en un cuadro”; encaminado hacia la “tragedia de un teatro simbolista” con obras como *Yerma* (1934), *La casa de Bernarda Alba* (1936) y *Bodas de sangre* (1933), el poeta y dramaturgo Federico García Lorca (1898-1936), evidencia el simbolismo como instrumento de creación y lenguaje trágicos, por ejemplo, en *Así que pasen cinco años* (1931) y en el dibujo “invisible” de la muerte en la escena final de *Doña Rosita la soltera* (1935) mediante efectos sonoros, cambios de luz, etc., inspirados en *La Intrusa* de Maeterlinck, a quien mencionó en una ocasión –cosa que no solía hacer– con dos adjetivos concluyentes: “enorme y admirable”. (*Impresiones y paisajes*, Federico García Lorca, 1998). Sin embargo, este “teatro estático” no es nuevo o así lo expone Meyerhold:

Las mejores tragedias antiguas, Las Euménides, Antígona, Electra, Edipo en Colonna, son estáticas, carecen no sólo [sic] del llamado “argumento”, sino incluso de acción psicológica. Las tragedias antiguas constituyen ejemplos de teatro inmóvil, en los que la fuerza trágica está representada por el destino y por la posición del hombre en el universo [...] Es necesario un teatro inmóvil también en el plano técnico, un teatro que considere el movimiento como música plástica, como expresión exterior de una emoción interior (movimiento entendido como ilustración). La técnica del teatro inmóvil prefiere por esto gestos contenidos y movimientos limitados; teme los movimientos superfluos porque distraen al espectador de los complejos sentimientos interiores que pueden captarse únicamente en un rumor, en una pausa, en el temblor de una voz, en una lágrima que vela los ojos del actor. (Meyerhold, 2013, p. 159)

¿Cómo sucede la tragedia en *Los ciegos* de Maeterlinck? Sabemos que Friedrich Nietzsche (1844-1900) al momento de escribir *El nacimiento de la tragedia en el espíritu de la música* (1872) era un gran admirador de Arthur Schopenhauer (1788-1860) y fue la obra *El mundo como voluntad y representación* (1819) de este autor la que en principio orientó de alguna forma la obra nietzscheana en consideraciones sobre la naturaleza y el sentido de la tragedia como que:

El placer que la tragedia nos proporciona no pertenece al sentimiento de lo bello, sino al de lo sublime. Una escena sublime de la naturaleza que se desarrolla ante nosotros, muchas veces nos produce el efecto de anular la voluntad para mantenernos

en disposición puramente contemplativa; pues, de igual modo, ante la catástrofe trágica nos desprendemos hasta de la misma voluntad de vivir. El campo de acción de la tragedia es el aspecto aterrador de la vida, ofreciéndonos el espectáculo de la miseria humana, el reinado del error y del azar, la pérdida del justo, el triunfo de los malvados; contemplamos, pues, todo aquello que más repugna a nuestra voluntad en el sistema del mundo. Este espectáculo nos conduce a apartar la voluntad de la vida, a no amar a ésta [sic] ni a desearla. (Schopenhauer, 1960)

La anterior descripción sobre la tragedia calzaría como un guante a *Los ciegos* de Maeterlinck, dado que la propuesta del dramaturgo simbolista es un despliegue sobre la conciencia trágica ante los horrores en los que se resuelve la existencia fútil al tratar de penetrar en la artificialidad de los deseos, en los caprichos de las pasiones y en la exquisitez de la voluntad de vivir.

Del mismo modo, y siendo el concepto nietzscheano sobre la tragedia el que aquí me interesa, el Coro es lo que mejor calza a la obra de Maeterlinck. Lo anterior después de que Nietzsche realizara una casi irrefutable diferenciación entre lo apolíneo y lo dionisiaco, concebidos como dos componentes fundamentales por su oposición y complementación simultánea con el espíritu griego –dos realidades que Schopenhauer habría llamado “representación” y “voluntad” –.

Asimismo, después de que Nietzsche estableciera un dios de la mitología griega como personificación de cada componente así: lo dionisiaco de Dioniso, que según Nietzsche es un dios que sufre pero, a la vez, exaltadamente jubiloso: el dios del vino y de la embriaguez. El dios que bendecía la identificación entusiasta de todos los miembros de la comunidad durante la apoteosis de la orgía. Deidad que combina, según la descripción nietzscheana, la más despiadada crueldad con la más amable benevolencia, el ímpetu salvaje con la clemencia y la benignidad.

Lo apolíneo de Apolo encarna las fuerzas opuestas, es–de acuerdo con la tradición griega que Nietzsche interpreta– el dios resplandeciente, es decir, la divinidad de la luz, el dios de las artes figurativas que preside el mundo de la representación, de la fantasía y “la bella apariencia de lo onírico”. Es también, como Nietzsche subraya, el dios vaticinador, el intérprete de los sueños y del destino.

Frente a Dioniso, que patrocina la fusión orgiástica de los espíritus, Apolo simboliza más bien el principio de individualización. Ambos principios tuvieron en el origen, según Nietzsche reconoce, su cauce propio: lo dionisiaco en las exaltadas festividades orgiásticas en las que todo desenfreno estaba permitido y se buscaba la compenetración mística de los protagonistas de la fiesta, asumiendo así el “desgarramiento del *principium individuationis*” como un fenómeno artístico; lo apolíneo, en las artes representativas, es decir, en la pintura y escultura o, también, en la poesía épica (Nietzsche, 1977).

Después de esta diferenciación que describe en varios apartes de su obra como “un coro dionisiaco que se descarga en un mundo apolíneo de imágenes”, o bien como “una representación simbólica de la sabiduría dionisiaca por medios artísticos apolíneos” o finalmente, como una “visión que es en su totalidad una apariencia onírica y por tanto de naturaleza épica, más, por otro lado es objetivación de un estado dionisiaco”, afirma Nietzsche que la tragedia, originariamente, fue “coro y nada más que coro: de lo cual sacamos nosotros la obligación de penetrar con la mirada hasta el corazón de ese coro trágico, que es el auténtico drama primordial”.

Así como Nietzsche da al coro el papel apolíneo de hacer explícito el sufrimiento, de igual manera Maeterlinck no duda en hacer de esta pieza un gran coro que proclama la verdad del mundo y no otra sino “la de lo espantoso y absurdo del ser”, un gran coro compuesto por doce ciegos (seis hombres y seis mujeres, una de ellas con un niño en brazos) que esperan a ser regresados a su refugio guiados por el sacerdote que yace muerto entre ellos, “en medio, hacia el fondo de la noche, sentado, muy anciano, envuelto en una capa”. Seis mujeres a la izquierda y, separados por un árbol descuajado y pedazos de roca, seis hombres a la derecha, ubicados diametralmente a los lados de quien sería su única salvación, el cadáver del sacerdote. Lo anterior inevitablemente evoca la Última Cena de Jesús y los doce apóstoles, solo que en esta ocasión hablaríamos de un Jesús muerto rodeado por sus discípulos, que al reconocerlo muerto y muerta su única salvación, desesperan pidiendo misericordia, a lo que solo les responde el silencio rasgado por leves sonidos de pasos que muelen las hojas y el viento. El niño, el único que puede ver, pero no hablar, parece ser testigo de aquella presencia que los demás no pueden descifrar y que Maeterlinck, haciendo uso del simbolismo como plástica ligada al diálogo, limita la situación a la palabra explicitando el elemento esencial y decisivo de la tragedia: lo irremediable.

En concordancia con Nietzsche con respecto a que el coro constituye el elemento fundamental de la tragedia, hay tres tipos de voces que pueden ser relevantes en el coro. Una primera cuando por medio del coro habla la *polis*, el ciudadano medio, con el cual todos o casi todos se identifican y que va comentando los episodios de la tragedia, hablando como si fuera el sentido común, expresando los temores ancestrales, las expectativas recónditas que los protagonistas comparten, pero que no hacen explícito para no comprometer sus ideales.

Una segunda voz del coro es la de la tradición, origen y fundamento de las instituciones y la mentalidad de la *polis*. Mientras los ciudadanos del común son construcciones socio-culturales, el héroe gesta su condición heroica a través de la transgresión de las instituciones y las normas vigentes. De allí que la

tradición interpele al héroe casi que “maternalmente” a través del coro, cuando lo invita a la prudencia, no sea que suscite la envidia de los dioses o la ira de las erinias; y finalmente, una tercera voz que habla de la *sabiduría poética*, esa que Esquilo y Sófocles –profundos conocedores de la sociedad de su tiempo, de las tradiciones, pero también de los anhelos, vicisitudes y conflictos del hombre griego– terminan por formular. Del mismo modo, *Los ciegos* como coro es apenas un grupo de individuos, con personajes sin nombres propios, sin jerarquización alguna de protagonismo, invidentes todos, también unificados por el color y el estilo de sus ropajes –que fácilmente nos convoca a el “quitón”, una especie de túnica interior larga hasta los pies, ceñido por un cinturón, la “clámide”, una capa corta, y el “himatión”–, que eran semejantes a una capa larga, que Maeterlinck describe como “vestiduras amplias, sombrías y uniformes”, haciendo abstracción material de sus cuerpos, aligerando su pesadez, y conectando de alguna forma su individualidad y psicología en el orden de la trascendencia.

¿Puede ser legítimo hablar de “tragedia” cuando hablamos de *Los ciegos*? Si se tiene en cuenta la situación trágica en la que están inmersos los personajes de la obra, cuyo tema es un conflicto absolutamente trágico con un final fúnebre, sí se legítima dicho postulado.

Bastaría, acaso, hacer alusión a *lo irremediable* como elemento esencial y decisivo de lo trágico, esto con base en la distinción conceptual que Lesky formula en *El problema de lo trágico* cuando expone que es “en las fuerzas opuestas que se levantan unas contra otras, donde está el ser humano que no encuentra la solución a su conflicto y ve su existencia entregada a la destrucción” . Comencemos por exponer por qué *la visión radicalmente trágica del mundo* expuesta en *Los ciegos* cumple con la destrucción incondicional de fuerzas y valores, sin solución y que no puede explicarse con ningún sentido trascendente:

EL CIEGO MÁS VIEJO: No nos hemos visto nunca unos a otros. Nos preguntamos y nos respondemos; vivimos juntos, estamos siempre juntos, pero no sabemos lo que somos... Por mucho que nos toquemos con las dos manos... los ojos saben más que las manos

Como segundo punto, Lesky, traza y designa el *conflicto trágico absoluto* como aquel al que se refería Goethe cuando hablaba de lo trágico, un conflicto que, por muy absoluto que fuera en sí mismo no representaría al mundo por entero, por lo que resulta concebible que tenga que finalizar con la muerte y la destrucción:

LA CIEGA MÁS VIEJA: No sabíamos nada... No le hemos visto nunca... ¿Cuándo hemos sabido algo bajo nuestros pobres ojos muertos?... No se quejaba... Ahora es demasiado tarde... ¡He visto morir a tres, pero así, nunca! Ahora nos toca a nosotros...

Y como tercer fenómeno, Lesky separa de los anteriores a *la situación trágica*, en la que se levantan las fuerzas opuestas unas contra otras, el ser humano no encuentra solución a su conflicto y ve su existencia entregada a la destrucción, excepto que en *Los ciegos* –a diferencia de lo que plantea Lesky al final de esta acepción– la situación trágica se experimenta dolorosamente con todo su peso y es definitiva.

En medio, hacia el fondo de la noche, está sentado un Sacerdote muy anciano, envuelto en ancha capa negra. El busto y la cabeza ligeramente inclinados y mortalmente inmóviles, se apoyan contra el tronco de una encina enorme y cavernosa. El rostro es de inmutable lividez de cera, y en él se entreabren los labios violeta. Los ojos, mudos y fijos, no miran ya del lado visible de la eternidad [...]

Es así como nos podemos volver a encontrar con el texto de Nietzsche cuando describe el arte como

[...] un mago que salva y cura; únicamente él es capaz de retorcer esos pensamientos de náusea sobre lo espantoso y lo absurdo de la existencia, convirtiéndolos en representaciones con las que se puede vivir: esas representaciones son lo sublime, sometimiento artístico de lo espantoso, y lo cómico, descarga artística de la náusea de lo absurdo. (Nietzsche, 1977)

Descubre así del lenguaje trágico el “producto de una mirada que penetra en lo íntimo y horroroso (en lo dionisiaco y sufriente) de la naturaleza” (Nietzsche, 1977).

Los ciegos junto al acantilado de una isla rodeada por el mar son tan vulnerables como aquel hombre que Nietzsche cita de Schopenhauer:

Como un pescador en una barca, tranquilo y lleno de confianza en su frágil embarcación, en medio de un mar desencadenado, que, sin límites y sin obstáculos, eleva y abate, mugiendo, montañas de olas espumosas, el hombre individuo, en medio de dolores, permanece impasible y sereno, apoyado con confianza en el *principium individuationis*. (Nietzsche, 1977)

Ahora, supongamos que esa duda que por un segundo llega a sospechar el hombre de la balsa sobre aquella calma aparente, sobre una verdad más real e intensa, es la verdad que abrazó a los ciegos en aquel lugar lejos de su refugio y que apenas se atreven a confrontar para descubrir, en un mundo de aparente calma y equilibrio, que el caos llega de la mano de la muerte, lo que los convierte en animales que provocan lástima. Entran así como aquel hombre, en un estado dionisiaco de perturbación extraordinaria ante las potencias titánicas de la naturaleza que los rodea y de su propia naturaleza: ciegos, algunos de nacimiento, y viejos, sin la menor esperanza de recuperar el equilibrio inicial, víctimas de su propia condición humana. Por ello no cabría duda de que la verdad de Sileno sería tan reveladora en esta situación como lo fue en Nietzsche: “lo que debes

preferir es no haber nacido, no ser, ser nada. Y además lo que mejor puedes anhelar es... morir pronto" (Nietzsche, 1977).

PRIMER CIEGO DE NACIMIENTO: *¡Hay un muerto entre nosotros, os digo! ¡Oh! ¡Oh! ¡He tocado la cara de un muerto! ¡Estáis sentados junto a un muerto! ¡Estáis sentados junto a un muerto! ¡Sin duda, uno de nosotros [h]a muerto de repente! ¡Pero hablad, que yo sepa quiénes son los que viven! ¿Dónde estáis? ¡Responded! ¡Responded todos a la vez! (Los ciegos responden sucesivamente, excepto la Ciega loca y el Ciego sordo; las Tres viejas han dejado de rezar). Ya no distingo vuestras voces!... ¿Habláis todos lo mismo? ¡Todos tiemblan!"*

Caronte de pie, abrigado por un sudario y acompañado solo por lo que parece un ataúd, desliza sobre la superficie inmutable su barca hacia las entrañas de una isla rocosa, su morada, el inframundo. Ya no alcanzamos a ver más que ese pequeño bosque de cipreses del que probablemente, solo se escuchan los lamentos despedazados a gritos de los ciegos, allí, desahuciados.

Conclusión

En conclusión, Maeterlinck realiza la primera dramaturgia antiaristotélica de la Modernidad, el primer acometido de lo que llamamos teatro estático; es el mejor ejemplo de lo que suscita la eclosión entre los teóricos de la literatura dramática, dado que desde Aristóteles no había surgido una propuesta que suprimiera toda dialéctica entre la forma y el contenido, que rescindiera el *quid* de la definición aristotélica del teatro: la acción.

En palabras de Peter Szondi:

Si la tragedia griega había mostrado al protagonista en trágica pugna con el destino o el drama del Clasicismo indaga[n]do los conflictos latentes en la relación interpersonal, aquí se tratará exclusivamente de captar el momento en que el hombre se ve sorprendido en su indefensión por el destino.

Referencias

- Dubatti, J. (2009). *Concepciones de teatro. Poéticas teatrales y bases epistemológicas*. Buenos Aires: Colihue.
- García Lorca, F. (1998). *Impresiones y paisajes*. Madrid. España: Colección Cátedra. Letras Hispánicas.
- Gombrich, E. H. (2006). *The Essential Gombrich*. Tailandia: Ed. Phaidon.
- Lehmann, H. T. (2013). *Teatro Posdramático*. México: Cendeac.
- Lesky, A. (2001). *La tragedia griega*. España: Ed. Acantilado.
- Maeterlinck, M. (2003) La tragedia cotidiana. *Gaceta, universidad veracruzana* (67-69). Recuperado de <https://bit.ly/2TbElbF>

- Maeterlinck, M. (2009). *La intrusa, Los ciegos, Pelleas y Melisande, El pájaro azul*. Madrid: Ed. Cátedra.
- Meyerhold, V. (2013). *Teoría teatral: historia y técnica del teatro*. Madrid: Ed. Fundamentos.
- Nietzsche, F. (1977). *El nacimiento de la tragedia* (A. Sánchez Pascual, trad.). Madrid: Alianza.
- Saramago, J. (1999). *Ensayo sobre la ceguera*. Madrid: Ediciones Alfaguara.
- Schmidt, A M. (1960). *La Literatura simbolista*. Buenos Aires: Eudeba.
- Schopenhauer, A. (1960). *El mundo como voluntad y representación*, vol. II. Madrid-Buenos Aires-México: Ed. Fondo Cultura Económica.
- Szondi, P. (2011). *Teoría del drama moderno (1880-1950) Tentativa sobre lo trágico*. Madrid: Clásicos Dykinson.

Odo Marquard: sobre la necesidad del pluralismo en los márgenes de la antropología filosófica y la filosofía política

María Cristina López Bolívar*

Recibido: 11 de febrero del 2018

Enviado a pares evaluadores: 19 de marzo del 2018

Aprobado por Comité editorial: 22 de abril del 2018

<https://doi.org/10.22395/csye.v7n13a7>

RESUMEN

Odo Marquard, filósofo alemán de la posguerra de la Segunda Guerra Mundial, dedicó gran parte de su vida a escribir en innumerables ensayos sobre el origen de los estragos sociales, políticos y humanos que ocasionaron la realización de las utopías que tuvieron lugar durante los siglos XIX y XX y que desembocaron en los totalitarismos, tanto de izquierda como de derecha. Para este autor, el origen se encuentra en la eliminación de la pluralidad y el disenso propios de un mundo contingente, en el cual no es posible privilegiar una visión del mundo y del hombre, sino aceptar las múltiples concepciones del hombre

y del mundo. La antropología filosófica y la filosofía política son herramientas fundamentales para dar cuenta de esta pluralidad que –reconocida desde los valores del civismo burgués de libertad e igualdad, y de la mano con una actitud escéptica– puede evitar el surgimiento de nuevos totalitarismos en el siglo XXI. En este sentido, más que actual, el análisis que se presenta en el ensayo sobre el pluralismo desde Marquard, puede aportar elementos críticos para un diagnóstico de las sociedades contemporáneas.

Palabras claves: pluralismo; hombre; escepticismo; antropología filosófica; filosofía política.

* Magíster en Filosofía de la Universidad de Antioquia (Colombia) y filósofa de la misma universidad. Profesora de cátedra del Instituto de Filosofía de la Universidad de Antioquia y Profesora de la Universidad Tecnológica de Pereira (Colombia). Correo electrónico: crisrina1856s@gmail.com

Odo Marquard: On the Need for Pluralism in Philosophical Anthropology and Political Philosophy

ABSTRACT

Odo Marquard, German post- Second World War philosopher, devoted a significant part of his life to writing countless essays about the origin of social, political and human havoc caused by the concretion of utopias that took place during the 19th and 20th century, and that led to totalitarianism, both left and right. For Marquard, the origin lies in the abolition of plurality and dissent characteristic of a contingent world, one in which it is not possible to privilege an understanding of the world and men, and it is necessary to accept multiple conceptions. Philosophical anthropology and

political philosophy are fundamental to account for this plurality that –recognized by the bourgeois citizenship values of freedom and equality, and hand in hand with a skeptical attitude– may prevent the emergence of new totalitarianisms in the 21st century. In this sense, the analysis on pluralism from Marquard's point of view presented in this essay remains timely and may provide critical elements to diagnose contemporary societies.

Keywords: pluralism; men; skepticism; philosophical anthropology; political philosophy.

Odo Marquard: sobre a necessidade do pluralismo nas margens da antropologia filosófica e da filosofia política

RESUMO

Odo Marquard, filósofo alemão do pós-Segunda Guerra Mundial, dedicou grande parte de sua vida a escrever, em inúmeros ensaios, sobre a origem dos danos sociais, políticos e humanos que ocasionaram a realização das utopias que ocorreram durante os séculos XIX e XX e que desembocaram nos totalitarismos, tanto de esquerda quanto de direita. Para esse autor, a origem está na eliminação da pluralidade e da divergência próprias do mundo contingente, no qual não é possível privilegiar uma visão do mundo e do homem, mas aceitar as múltiplas concepções do homem e do mundo. A antropologia filosófica e a filosofia política

são ferramentas fundamentais para abarcar essa pluralidade que — reconhecida a partir dos valores do civismo burguês de liberdade e igualdade, juntamente com uma atitude cética — pode evitar o surgimento de novos totalitarismos no século XXI. Nesse sentido, mais do que atual, a análise apresentada no ensaio sobre o pluralismo a partir de Marquard pode oferecer elementos críticos para um diagnóstico das sociedades contemporâneas.

Palavras-chave: pluralismo; homem; ceticismo; antropologia filosófica; filosofia política.

Introducción

Odo Marquard, en su libro *Filosofía de la compensación* (2001), postula que desde sus principios, el discurso político ha acogido en su seno diferentes posturas, movimientos y valores morales, pero también disímiles concepciones sobre el hombre. De ahí que para el exprofesor de la Universidad de Giessen, el discurso de la antropología filosófica está directamente relacionado con la teoría política. Para este autor, ambas posturas guardan un factor en común, a saber, el pluralismo que reconocen como necesario en las visiones compartidas que tenemos de nosotros mismos (antropología filosófica) y de la vida en sí (la esfera de lo político).

En este sentido, Marquard encierra una noción de pluralismo entendido como la diversidad de actores y opiniones a los cuales se les reconoce su importancia en la vida del hombre, pero a ninguno de ellos se le otorga preponderancia, aquella que llevará a cabo la división de poderes en la esfera pública. Con este pluralismo, reivindica su rechazo al totalitarismo por deslegitimar la necesidad del disenso propio e inherente a las sociedades democráticas. El objetivo principal del presente texto es conocer la apuesta por el pluralismo de Marquard que, como se expone a continuación, se encuentra dentro de los valores del civismo burgués. Para ello, se presenta su postura antropológica en torno a la comprensión del hombre. Seguidamente, se aborda el escepticismo como puente entre la postura antropológica y política marquardiana. Por último, se presenta el pluralismo político de este autor con relación a los valores del civismo burgués.

– I –

La antropología filosófica es un área de la filosofía que enfatiza en la necesidad de estudiar al género humano. El humanismo surge en parte, como respuesta a esta necesidad que solo hasta la modernidad enfatiza en hablar del hombre desde la secularización del discurso filosófico, lejos de la teología, para reflexionar sobre él a partir de los diversos aspectos que lo atraviesan, es decir desde lo social, lo económico, lo cultural y la política, todos ellos elementos relevantes de aquello que se denominó en la filosofía ilustrada como *mundo de la vida*, del que hace parte el hombre “humano”. Sin embargo, para decir qué es la antropología filosófica se necesita más que una reflexión escueta sobre la necesidad de estudiar al hombre en el mundo. Marquard lo sabe muy bien y así lo expone en el ensayo “*El hombre de este lado de la utopía. Observaciones sobre la historia y la actualidad de la antropología filosófica*”, allí reflexiona con rigor sobre la necesidad de una antropología filosófica en el marco de un pluralismo político y antropológico.

Para Marquard la antropología filosófica fue, es y será relevante porque crea la posibilidad de estudiar al hombre en su pluridimensionalidad como ser

perteneciente al mundo de la vida, es decir, al mundo real. Así, en gran parte de su texto se preocupa por el origen cronológico de la antropología filosófica. Esta inquietud se debe a una necesidad de entender a la misma como una reflexión de la filosofía moderna que se dedica a la comprensión del hombre humano que surge en Alemania y toma fuerza en 1772 cuando Kant, tras exponer todo su programa crítico de la razón, nombra dos extrañamientos frente al mundo del conocimiento.

El primer *extrañamiento* hace referencia a la metafísica que divaga y se pierde en los conceptos puros. El segundo es un *extrañamiento* frente a las ciencias naturales que solo se instituyen a partir del conocimiento experimental. Para Kant, ambos extrañamientos suscitan –a pesar de su puritanismo conceptual– un cuestionamiento sobre si efectivamente, los estudios y las reflexiones filosóficas y científicas tienen en cuenta al “mundo real”, el mundo en el que el hombre humano, el hombre pragmático vive su vida.

Para Kant *el conocimiento del hombre es conocimiento del mundo* porque el hombre es una parte del mundo y en este sentido, el conocerse a sí mismo no difiere ni anula el hecho de conocer el mundo en el cual se habita. Por el contrario, para Marquard *el conocimiento del mundo es conocimiento del hombre*. Dar cuenta de las diferentes dinámicas que convergen en el mundo en términos políticos, sociales, económicos, etc., es a su vez, dar cuenta de un hombre humano constitutivamente plural. Para ambos autores, ya sea desde el conocimiento de sí mismo como conocimiento del mundo, o desde el conocimiento del mundo como conocimiento de sí mismo, se plantea una necesidad “pragmática” –dice Kant– de conocer al hombre desde “el mundo real”, desde sus rutinas cruzadas por los diversos aspectos que configuran la vida, y desde allí, se habla del hombre humano en términos de pluralismo. En otras palabras, reconocer la pluralidad del mundo o la pluralidad del hombre es reconocer el pluralismo inmanente del mundo real.

En el mundo real –el mundo del hombre humano– es importante tener en cuenta un horizonte de apertura que nunca se cierra y que se alimenta de la pluralidad de historias que narra el hombre, no solo aquel activo sino también el “sufriente”, el hombre “deficitario” o “sin esencia”¹ para quién es necesario que la historia permanezca abierta y atenta a los cambios que generan los diferentes sentidos de la vida del hombre humano. De este horizonte de apertura se encarga la antropología filosófica (sin que esta sea su única o principal función), de presentar el “carácter dudoso” del hombre que se cuenta y da cuenta de sí en las diferentes dimensiones que atraviesan al mundo real, o en palabras de Marquard, “[...] en las variadas configuraciones de la cultura” de las que no da

¹ Marquard menciona que estos términos recogen los aspectos claves en las diferentes concepciones humanistas sobre el hombre (Marquard, 2007, p. 97).

cuenta una filosofía de la historia embebida en el progreso como objeto último de cualquier análisis histórico” (Marquard, 2001, p. 97).

La antropología filosófica de Marquard es una “antropología filosófica del desencanto”, no un estudio objetivista de lo que “sí y solo sí” es el hombre, sino de las posibilidades de ser que –en cuanto hombre que participa en un mundo plural– se encuentran en el mundo real. Estas posibilidades están ligadas, no a un horizonte utópico de perfeccionamiento del hombre, pero sí a presentar y estudiar las posibilidades de que el hombre “escape de sus defectos”. Para la antropología filosófica el hombre humano es “un chapucero”, un remiendo de ensayos y errores, errores y más ensayos, que hace una cosa en lugar de la otra y que *puede* hacer una cosa en lugar de la otra. Así, la antropología según Marquard es:

[...] la antropología del ‘en vez de’. Así –y en tanto rebelión contra el rechazo de la civilidad– es la antiutopía. Un fantasma recorre Europa (y agregaría que el mundo): el fantasma de la absoluta utopía sedienta de realización. Contra los fantasmas –precisamente contra aquellos que preparan su próximo aquelarre– hay un único remedio: la ilustración, y contra el peligro de una recaída en las pretensiones utópicas absolutas, la antropología filosófica. (Marquard, 2007, p. 126)

Para Marquard resulta importante la antropología del “en vez de” que presenta “el carácter dudoso” del hombre humano presente en el mundo real. Aquí es cuando la antropología se cruza con la filosofía política pues, ante las utopías socialistas que según el autor, fueron el germen de los totalitarismos del siglo XX, la antropología filosófica responde con un pluralismo bastante escéptico, porque ya ha podido dar cuenta de los estragos que causan las utopías autoritarias al mundo real cuando tratan de desterrar el “en vez de” para perpetuar un único horizonte de sentido y comprensión sobre el hombre y el mundo.

En pleno rechazo de la autoridad absoluta que supone un sentido unidimensional del mundo, no es posible entender la antropología filosófica como ciencia integral o como estudio dominante sobre el hombre humano, ya que como dice el autor:

[...] La realidad del ser humano es predominantemente lo contingente. Contingente es lo que podría ser de otra manera: La realidad del hombre, el hombre mismo como ser real es contingente, es casualmente de un modo y también de otro [...] esta diversidad es la oportunidad para la libertad humana: es aquella posibilidad de libertad la que hace valer la doctrina de la división de poderes; pues el efecto político liberador de la división política de poderes es solo un caso especial del efecto liberador de la diversidad general de la realidad. [...] Montesquieu hace valer la división política de los poderes legislativo, ejecutivo y judicial solo como garantía de la libertad política; pero hay que tener en cuenta que Montesquieu [...] se encontraba en la tradición moralística, y esta es la tradición del escepticismo. (Marquard, 2005, p. 143)

– II –

La antropología del “en vez de” es la realización del escepticismo que valida la división de poderes como consecuencia del reconocimiento del pluralismo en concordancia con la vida. Dicho reconocimiento debe ser protegido en los márgenes de una democracia porque, siendo antiutópica, no apela a ni reivindica una concepción del hombre y el mundo, sino que legitima los diálogos, los disensos y consensos propios del mundo real, un mundo diverso y contingente.

No hay valores absolutos para el escéptico, así mismo, tampoco los hay para la antropología filosófica como comprensión plural del hombre y del mundo. Abierta a los diálogos, no busca consensos, por el contrario, funciona como toda postura pluralista. Marquard rescata el momento del disenso de estos diálogos en los cuales la antropología filosófica es tan relevante, proveniente de una tradición filosófica con diferentes concepciones de lo que es el hombre, soporta y acoge con mejores herramientas el disenso del cual, no solo se enriquece sino que ayuda a “catalizar” u a orientar en el desarrollo mismo de los diálogos, tan bifurcados pero todos acogidos bajo los estudios del hombre humano en el “mundo de la vida”.

Es significativo recordar al hombre del mundo real siempre, al hombre en concreto, más acá de determinaciones conceptuales u consideraciones experimentales, sumergido en la contingencia. Ese hombre que habita el mundo real o la *contingencia*, ese, o mejor, este hombre humano, presente en el mundo “sin esencia” y “deficitario” es el hombre “dudoso” del cual habla la antropología del “en vez de”. Así las cosas, se vuelve relevante entender y tener presente la antropología filosófica marquardiana no como una comprensión unidimensional del hombre sino como un estudio o entendimiento del hombre sin horizontes históricos determinados y definidos, los suyos son abiertos, plurales y propios de una sociedad que puede construirse desde los valores del civismo burgués de libertad e igualdad que, en pleno reconocimiento de la contingencia, se construye de espaldas a cualquier germen utópico de autoritarismo y en aras de una democracia parlamentaria, como se explica al final de este texto.

En pos de aclarar un elemento fundamental del discurso del profesor de Giessen cabe preguntarse ¿qué entiende Marquard por contingencia?

– III –

Para Marquard el problema de la contingencia es un problema ético, repercute directamente en el comportamiento de las personas. Se entiende por contingencia todo aquello que puede ser de otra manera, incluso las elecciones de las personas que se consideraban pilares de un direccionamiento ético de las sociedades modernas que, como se ha demostrado a lo largo de la historia de

la humanidad, pueden cambiar. En este sentido, la contingencia es transversal a la vida, inherente a una naturaleza cambiante y evolutiva. Para Marquard la aceptación de la propia contingencia no es arbitraria sino que supone la aceptación consciente de saberse finitos. En sus palabras:

Ciertamente, el concepto finito de lo contingente, que procede de la teología cristiana de la creación, se refiere a "lo que podría ser de otra manera". Pero tiene dos variantes si, en vez de mirarlo desde Dios, lo miramos (más humanamente) desde el ser humano. O bien lo contingente es "lo que podría ser de otra manera" y lo que por tanto podemos cambiar (por ejemplo, este discurso que yo podría haber pronunciado así o de otra manera): Se trata pues de lo contingente por arbitrariedad. O bien lo contingente es "lo que podría ser de otra manera" y no lo podemos cambiar, o solo poco (el golpe del destino que se resiste a su negación: por ejemplo, haber nacido): Se trata pues de lo contingente por destino. [...] De aquí se sigue que los seres humanos somos siempre más nuestras contingencias (nuestras contingencias por destino) que nuestras realizaciones. No esto[y] diciendo que seamos solo nuestras contingencias, digo únicamente que no solo somo[s] nuestras realizaciones [...] (Marquard, 2000, p. 24)

Quién está dispuesto a dudar como Marquard, de las determinaciones que sedimentan la vida en un único sentido, o en otras palabras, quien está dispuesto a aceptar la contingencia llegará al escepticismo, tal como lo señala en la conferencia antes citada. Pero el escéptico no suprime el hábito, tampoco niega la libertad. El escéptico no desprecia sus tradiciones, sabe que son parte constitutiva de su mundo, aquellas le permiten resguardarse de la impredecible contingencia al crear rutinas mediante las cuales da cuenta de su libertad para elegir qué hacer y cómo actuar. Se podría entonces interpretar que la libertad queda relegada por un relativismo valorativo producto de la contingencia, mas sucede todo lo contrario; la libertad se cultiva en la contingencia –como se explicaba anteriormente– en cuanto esta permite reconocer como pilar fundamental del mundo de la vida, la pluralidad y diversidad que habita al hombre, una pluralidad que si bien reivindica la división de poderes para Marquard, se entiende ella misma como el reconocimiento de diversas maneras de ver y vivir en el mundo, lo que permite el encuentro, la diversificación y el disenso de las múltiples posturas políticas.

En este sentido, me gustaría aclarar que para un escéptico como el autor alemán, la vida no está determinada porque es contingente, porque es una incertidumbre constante que no liga al hombre a un determinismo histórico o a una "locomotora" que guíe su trasegar, tanto individual como colectivo.

Para Marquard es muy importante tener en cuenta una "dietética", un moderamiento de las aspiraciones propia de las personas de *la modernidad tardía* caracterizada por la falta de sentido vital, para que esta no permita revivir la utopía revolucionaria de un tiempo mesiánico. Para que de pie a vivir

el pluralismo presente y necesario para sostener los valores del civismo burgués de libertad e igualdad como los únicos que han podido frenar las aspiraciones totalitarias que se esconden tras una postura utópica, como en el caso de la Alemania Nazi, tema que le preocupa significativamente por su cercanía vital con este periodo histórico.

– IV –

La interdisciplinariedad da cuenta de la aceptación de la contingencia como diversificación de lo que es y puede ser el hombre y la vida. De aquí que la antropología filosófica y la filosofía política sean los soportes del pluralismo. Ambas disciplinas distinguen las diferentes maneras de ser y vivir en el mundo y permite la participación de actores antagónicos en aras de la armonía social.

Así, otro de los aspectos a resaltar es que no se debe caer en idealismos teóricos que se vuelvan predilectos a la hora de realizar alguna práctica política en la cual el pluralismo –constitutivo y sobresaliente en el ejercicio de la opinión pública– se censure. El profesor alemán dice que no se trata aquí de “fomentar un entusiasmo revolucionario”, sino de que el objetivo principal de cualquier concepción que ose llamarse a sí misma pluralista, tiene que ser el de “responder urgentemente a la vida cotidiana”. De aquí que para Marquard sea tan importante el civismo burgués en el marco de un discurso político pluralista, pues es este mismo el que representa al hombre plural producto de la contingencia “en el mundo de la vida”. Empero, no basta el civismo para exponer en el mundo a un hombre plural.

Para Marquard los estudios interdisciplinarios son importantes porque permiten asistir al mundo de diversas maneras, con diversas perspectivas que acentúan la relevancia del pluralismo. En este sentido es importante que no impere ninguna postura sobre las otras, que desde el pluralismo y con el mismo se garanticen las comprensiones múltiples sobre la vida, incluso en la academia.

Nótese que la postura marquardiana no solo va del discurso al discurso, sino del discurso a la práctica, a la vida cotidiana; hace del pluralismo, la incertidumbre escéptica y de la contingencia, la reafirmación de cierta aversión contra los totalitarismos provocados en el siglo XX y que desdibujaron la idea del hombre como sujeto libre. En Marquard la división de poderes es la “garantía” para que escenarios distópicos y totalitarios no vuelvan a surgir, ya que reconoce lo necesario que es el disenso para la consolidación de la comunidad política.

El desacuerdo, el mirar los objetos desde diferentes ópticas es lo que también permite construir –desde los valores republicanos del civismo burgués– a la sociedad civil.

A lo mejor como lo expone Marquard, “el antiquísimo vicio de los filósofos –su crónico déficit de consenso–” también sea en este tiempo, la principal virtud de un régimen político y sea necesario para una interdisciplinariedad académica efectiva.

– V –

Antes de continuar con la dilucidación de la última parte de este ensayo, quiero resaltar una postura que está presente en Marquard y que no se ha aclarado lo suficiente en este texto, me refiero a la figura del escéptico, que en palabras del autor, se define de la siguiente manera:

En el libro de 1957 Helmut Schelsky distingue [...] la generación escéptica: desilusionada, desengañada, antiideológica y precisamente por eso especialmente apta para sobrevivir. Yo formo parte de esa generación escéptica: no soy muy apto para la supervivencia (¿quién puede serlo, y a la vez ser filósofo?), pero sí soy escéptico. Y el escepticismo de la generación escéptica [...] fue la respuesta directa, expresa y plenamente racional al totalitarismo nacionalsocialista y sus crueles consecuencias. Y formaba parte de este escepticismo el que uno no quisiera dejarse persuadir por algún totalitarismo nuevo. El *fiat utopia, pereat mundus* se hizo sospechoso en todas sus formas. Mi propio escepticismo (y el escepticismo es, en efecto, la seña de identidad de mi filosofía) es el susto convertido en posición teórica, la desilusión convertida en posición teórica. La experiencia fundamental está expresa en este principio: puedo equivocarme [...] los otros también. (Marquard, 2005, p. 30)

El escepticismo marquardiano no es solo una apuesta teórica sino vital que se declara abiertamente contra las utopías. Duda y cuestiona las mismas por los estragos que ocasionaron en el siglo XX. A lo que apunta es a adoptar una actitud crítica frente a la vida y en cada acontecimiento de la esfera pública que pueda desembocar en un totalitarismo.

¿Por qué la apuesta de Marquard desde el escepticismo y pluralismo lleva al civismo burgués?

Para este autor la apuesta por el civismo burgués, más que ser la consecuencia del pluralismo y el escepticismo, es la garantía para que estos dos preceptos se desarrollen social, interdisciplinaria y políticamente, de la mano con una comprensión antropológica abierta a múltiples interpretaciones sobre lo que es el hombre. Sin embargo, la necesidad de desarrollar el pluralismo y el escepticismo se encuentra en el hecho de que estos –dentro de los parámetros del civismo burgués– son los que pueden evitar la configuración de la utopía en un régimen totalitario. Cabe anotar de manera crítica que, a pesar de todos los entuertos del civismo burgués –como la configuración de un Estado débil que cede ante las presiones del mercado–, las críticas que socialistas como Marx, libertarios como Nozick y anarquistas como Bakunin le han realizado al mismo, no es fácil

desterrarlo de la esfera política, ya que parece que su ideología sigue siendo la única capaz de pervivir gracias a que acepta las diferencias y no intenta homogeneizar a los hombres bajo un ideal mesiánico.

El origen del argumento marquardiano no es práctico, pese a que se encuentra en el epicentro de sus consideraciones en torno a la Segunda Guerra Mundial, sino teórico, puesto que va desde la huida del “tener conciencia” al “ser conciencia”.

Los actores de la posguerra sufrieron el señalamiento del mundo que los culpaba de complicidad por su anomia social ante los trágicos acontecimientos o peor aún, por su participación –aunque fuese pasiva– en los mismos hechos. Así, la vergüenza colectiva se sumaba al hambre y la miseria de las sociedades de la posguerra, las cuales soportaban en aras de expiar su culpa, el señalamiento y la hambruna a la que eran sometidos, o bien por la contingencia o bien por la comunidad internacional. Pero, como dice Marquard, la culpa y la vergüenza son insostenibles y en la década de 1960 se popularizó la crítica como “[...] el más exitoso mecanismo de descarga, y su figura fundamental fue esta: uno se sustrae al tribunal al convertirse él mismo en el tribunal, Se huyó del tener conciencia hacia el ser conciencia”.

La mala conciencia sobre sí mismo se superaba al volverse mala conciencia de los demás. Esto explica el por qué los años de la posguerra son aquellos en los cuales Alemania ha producido más intelectuales críticos². El lema “nunca más nacionalismos” se radicaliza hasta convertirse en el “nunca más identificación”, como lo señala el profesor alemán, que justifica así y nuevamente, no solo su escepticismo, sino “el no” que se da a las utopías después de un siglo de desenlaces trágicos de las utopías en Europa; como un “no” producto que llega desde un pasado para instalarse a manera de compensación, resistencia y rechazo a las tiranías que negaron el civismo burgués en aras de la igualdad social. Para el autor:

La negación del civismo burgués es el mal que hay que combatir si se quiere combatir el totalitarismo; y esto no puede hacerse mediante la negación del civismo burgués, sino solo mediante lo contrario a esto: comprometiéndose con ese civismo, con la democracia liberal parlamentaria de la República Federal. La República Federal no es una revolución malograda: precisamente porque es una república burguesa. El entusiasmo por las dictaduras antiburguesas (de derechas y de izquierdas) es nocivo. Hay que tornarlo políticamente superfluo reforzando políticamente el centro político, sobre el que luego se puede discutir si es preferible que sea un centro reformista o un centro conservador: La democracia parlamentaria dispone de procedimientos que permiten resolver esta discusión. [...] lo conveniente no es la negación del civismo burgués, sino negarse a negar el civismo burgués. Esto es lo que yo aprendí en 1945 y después de 1945. (Marquard, 2005, p. 36)

² La escuela de Frankfurt es prueba fehaciente de ello.

Conclusión

En síntesis y según Marquard, en el marco de una democracia parlamentaria como aquel que reconoce la libertad del hombre y las diferentes concepciones de vida que devienen del ejercicio de la misma, el civismo burgués es necesario como fundamento de resistencia contra las sociedades políticas que, producto de las utopías, llegaron o pueden llegar a ser totalitarias. Cabe advertir que el diagnóstico sobre las utopías que presenta el autor no se da únicamente en clave política. La necesidad de la antropología filosófica como reconocimiento de hombres con diferentes visiones del mundo y de la contingencia, se expresa en el estudio del hombre sobre sí mismo como ser libre. Este estudio de un hombre plural debe darse en clave de interdisciplinariedad, pero sobre todo, ha de tenerse en cuenta en la construcción de una comunidad política que establezca la división de poderes como garantía a la afirmación de la libertad y pluralidad en torno a la vida de los hombres. Todo esto de la mano de un escepticismo político y vital.

Referencias

- Kant, I. (2004). *Antropología en sentido pragmático*. Madrid: Alianza.
- Marquard, O. (2000). *Apología de lo contingente*. España: Katz.
- Marquard, O. (2001). *Filosofía de la compensación. Escritos sobre antropología filosófica*. Buenos Aires: Paidós.
- Marquard, O. (2005). *Individuo y división de poderes*. España: Trotta.
- Marquard, O. (2007). *Felicidad en la infelicidad*. España: Katz.

Traducción



Detalle interior de *Adentro y afuera: de lo femenino en el espacio*, instalación. Exposición individual de la artista María Isabel Naranjo Cano. Sala de Arte de la Biblioteca central de la Universidad Pontificia Bolivariana, 2016.

Fragmentos de *El cerebro y el pensamiento.* *La nueva edad de las ciencias cognitivas** de Jean-François Dortier

Traducción de

Luis Alfonso Paláu Castaño**

<https://doi.org/10.22395/csye.v7n13a8>

El libro dirigido por Jean-François Dortier, sociólogo francés, autor de *Sciences humaines. Panorama des connaissances* (Ciencias humanas: panorama del conocimiento, 2010) y de *l'Homme, cet étrange animal. Aux origines du langage, de la culture et de la pensée* (El hombre, ese extraño animal. Los orígenes del lenguaje, la cultura y el pensamiento, 2012); quien además ha dirigido numerosas obras de síntesis como el *Dictionnaire des sciences humaines* (Diccionario de las ciencias humanas, 2004/2008), y el *Dictionnaire des sciences sociales* (Diccionario de las ciencias sociales, 2013), todos publicados por la casa editorial Sciences Humaines –fundada por el mismo Dortier–, constituye un aporte al campo de investigación de la ciencias cognitivas contemporáneas. El libro despliega una reflexión genealógica sobre la constitución de dichas ciencias cuya semilla fue la invención del computador. La revista *Ciencias Sociales y Educación* agradece a la editorial Sciences Humaines permitirnos publicar en español los fragmentos del libro que pueden apreciar a continuación.

Hilderman Cardona-Rodas
Editor

* Traducción del francés al español de Luis Alfonso Paláu Castaño, Medellín, noviembre 13 del 2016, de Dortier (2014, pp. 7-30, 91-94) Revisada para su publicación en la revista *Ciencias Sociales y Educación* de la Universidad de Medellín, en marzo 12 del 2019. Se reconstruye al final la bibliografía de referencias a las que alude Dortier en estos fragmentos (nota del editor).

** Doctor en Historia y Filosofía de las Ciencias de la Universidad de París I (Sorbona-Panteón, Francia). Profesor titular de Historia de la biología de la Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín. Profesor emérito de la Facultad de Ciencias Humanas y Económicas de la universidad referida. Correo electrónico: lapalau@une.net.co

Introducción

Preguntas sobre el pensamiento

Todos hemos pasado por esta experiencia perturbadora al menos una vez en la vida. Usted anda por la calle o está en un supermercado, se cruza con una persona que viene hacia usted sonriéndole y lo saluda. Usted responde cortésmente a su sonrisa, pero por dentro está buscando desesperadamente situarla: “esta cara me es conocida, pero ¿dónde la he visto?, ¿quién es?”. Y durante algunos instantes, un pequeño pánico interior lo invade: “¿me debo detener?, ¿hacerle conversación?”. Hemos pues en una situación paradójica: usted reconoce a esa persona pero no sabe verdaderamente quién es. Este recuerdo de un momento poco placentero tiene una virtud: nos ayuda a responder a la pregunta: “¿qué es conocer?”.

Conocer a una persona es reconocer su rostro, pero también saber quién es ella (un viejo compañero, un antiguo colega, un vecino o la panadera), cuál es su nombre y quizás más cosas aún. En el caso de la persona conocida/desconocida que se encuentra por la calle, se ve claramente que esas diversas capas de conocimiento se pueden disociar.

Conocer un rostro es ante todo identificar formas visuales (una forma ovalada, ojos, boca, nariz), colores y deducir de ello que se trata de un rostro humano. Es un primer nivel de conocimiento. Luego, es necesario reconocer ese rostro en medio de los otros millares que se presencian en el transcurso de la vida. Este segundo estadio de identificación plantea un serio problema a las personas que sufren de prosopagnosia, una perturbación específica de la cognición que nos hace incapaces de distinguir los rostros. Oliver Sacks describió un caso de prosopagnosia en su libro *El Hombre que confundió a su mujer con un sombrero*. Una vez que se distingue e identifica el rostro, queda todavía por establecer conocimientos asociados (¿de quién se trata?). Lo anterior plantea un problema, precisamente en los casos de encuentro con un desconocido conocido [...], pero también es posible recordar de repente quién es esa persona (¡mi viejo vecino!) sin recordar su nombre, lo que de paso muestra que el pensamiento y el lenguaje no siempre coinciden.

¿Qué es conocer?

El conocimiento de una cosa o de una persona es una construcción progresiva. Recurre a muchos procesos superpuestos: la percepción (las formas de la cara), la memoria (el recuerdo de una persona), el lenguaje (su nombre). El acto de conocer –o cognición– moviliza una serie de procesos mentales encajados los unos en los otros, que le permiten a los seres humanos (pero también a los animales y

a ciertas máquinas) des-enscriptar su entorno y resolver problemas de todas las formas posibles. La “cognición” es el conocimiento en toda su variada forma y expresión: percepción, aprendizaje, memoria, lenguaje, inteligencia, atención, consciencia... Y las ciencias cognitivas son aquellas que se proponen estudiar la cognición (es decir el conocimiento en el sentido corriente).

¿Qué se aborda en el estudio de las ciencias cognitivas?

Volvamos a nuestro ejemplo del reconocimiento de un rostro. Existen en la actualidad programas computacionales de reconocimiento automático de rostros; el reconocimiento de las formas es uno de los dominios de la Inteligencia Artificial (IA), una de las disciplinas fundadoras de las ciencias cognitivas. En el cerebro humano, el reconocimiento de los rostros excita un área cerebral muy especializada situada en la parte posterior del cerebro –en el lóbulo occipital– una lesión en esa zona es lo que origina el trastorno de prosopagnosia mencionado anteriormente. El estudio de los mecanismos cerebrales implicados en la identificación de rostros tiene que ver con las neurociencias cognitivas, otra disciplina insignia de las ciencias cognitivas.

Las neurociencias reciben la denominación de “cognitivas” porque no se contentan con establecer los procesos biológicos implicados en la cognición, sino que buscan establecer los vínculos entre estructura y función. Al estudiar los circuitos comprometidos en el reconocimiento de rostros, se trata de mostrar que dicho reconocimiento no moviliza únicamente áreas visuales, sino también la memoria, el lenguaje [...]. Por ejemplo, las neurociencias buscan con sus propios métodos (imágenes por resonancia magnética o IRM, estudio de las lesiones, entre otros) identificar los diferentes procesos psicológicos que tienen lugar en el reconocimiento de caras.

La psicología es igualmente una disciplina central de las ciencias cognitivas. Los psicólogos estudian, por ejemplo, cómo se pone a funcionar el reconocimiento de rostros en el curso del desarrollo del niño: ¿es un mecanismo innato o adquirido?, ¿cómo evoluciona en el curso de su desarrollo? La cuestión del reconocimiento de los rostros también se puede abordar desde la filosofía. Por ejemplo, los fenomenólogos se proponen describir lo que sería la depuración (o “la idea pura” si se quiere) de un rostro humano, independientemente de todo rostro particular.

Es así que el estudio de los rostros puede adoptar otros ángulos y enfoques. Un lingüista podría tratar de repensar las relaciones entre lenguaje y pensamiento preguntándose sobre el hecho de que se pueda reconocer a una persona sin recodar su nombre. Un antropólogo puede buscar qué hay de universal y de particular en la manera en la que las culturas humanas representan las caras (rostros naturales, rostros maquillados, máscaras).

En torno a las cinco disciplinas fundadoras, a saber: inteligencia artificial, neurociencias, psicología, filosofía y lingüística, las ciencias cognitivas nacieron en la década de 1950. Luego, el campo de lo cognitivo se amplió a otras disciplinas: la antropología cognitiva (estudio de los universales y de la variedad de las formas culturales), la etología cognitiva (estudio de la cognición animal), la sociología cognitiva (estudio de los procesos mentales en situación social), la economía cognitiva (estudio de las estrategias cognitivas de los agentes económicos), y la lista aún no termina.

¿Cuáles son los dominios que estudian las ciencias cognitivas?

La cognición es un campo muy vasto. Tradicionalmente la psicología ha catalogado la cognición en diferentes facultades: percepción, aprendizaje, memoria, inteligencia, consciencia y lenguaje. En un primer momento las ciencias cognitivas volvieron a investir estos dominios al aportarles su mirada (paradigma) particular. Luego, a partir de la década de 1980, su dominio se amplió. Las emociones entraron en el campo de estudio cuando se comenzó a considerar que ellas no eran quizás un obstáculo sino un soporte indispensable para la inteligencia. Otro dominio de investigación fértil actualmente es el de la motricidad y la acción. Caminar, correr, moverse en el espacio, evitar los obstáculos o asir un objeto son formas de cognición en funcionamiento. Actuar o desplazarse supone movilizar representaciones del entorno y cálculos sofisticados (frecuentemente inconscientes).

La inteligencia colectiva es otro campo de investigación activo en las ciencias cognitivas, pues la cognición no es solamente un fenómeno individual. Los humanos, como las máquinas o los animales (las hormigas o las abejas, por ejemplo) interactúan entre ellos para pensar, actuar y tratar de resolver problemas.

¿Qué tipo de investigaciones se llevan a cabo?

En 1965 el holandés Adriaan de Groot, investigador en psicología y “maestro” del juego de ajedrez, efectuó el siguiente experimento. Presentó a jugadores de ajedrez veteranos, durante algunos segundos, un tablero en el que estaban colocadas muchas piezas y les pidió que recordaran su posición. En esta prueba, los jugadores muy buenos –maestros y grandes maestros– obtuvieron resultados significativamente superiores a los que obtuvieron jugadores novicios sometidos a la misma prueba. Para los veteranos, algunos instantes eran suficientes para memorizar el lugar de casi la totalidad de las piezas. ¿Es decir que los jugadores de ajedrez tienen mejor memoria que los otros? Es la conclusión que sacó de ello A. de Groot. Según él, no es la capacidad de proyección (capacidad de anticipar un número de jugadas superior) lo que caracteriza al buen jugador, sino el gran

dominio de las configuraciones de juegos conocidos. Esto les permite avanzar fácilmente imaginando las fases de juegos sucesivos.

En 1973 Herbert A. Simon, uno de los padres de la Inteligencia Artificial (IA), junto con el psicólogo norteamericano W. Chase renovaron el experimento de A. de Groot, pero cambiando un poco los datos iniciales. Esta vez las piezas estaban colocadas al azar sobre el tablero (sin que ello correspondiera a una posición de juego como en el primer caso). Los maestros del ajedrez no tuvieron entonces mejores resultados que los novicios, ¿qué concluir? El buen jugador memoriza mejor las configuraciones únicamente si estas corresponden para él a una posición de juego. En resumen, memoriza porque puede interpretar lo que ocurre. De esta simple experiencia se puede extraer una lección más general: la capacidad de memorización se muestra dependiente de la organización del pensamiento y del conocimiento de “situaciones características”. Tenemos acá un tipo de investigaciones que se pueden adelantar sobre el funcionamiento del pensamiento.

Pongamos otro ejemplo. El estudio de los alumnos que sufren de dislexia (trastorno de la lectura) muestra que muchos de ellos presentan un déficit fonológico: confunden “fa” y “va”, o “co” y “go”. ¿Se debe a un problema de audición? No, en las pruebas auditivas estos sujetos obtienen resultados completamente normales. Las causas de este déficit fonológico quedan pues todavía por elucidar.

Tales investigaciones se realizan por millares. Buscan resolver cuestiones tan diferentes como: “la motivación, ¿tiene influencia sobre la percepción del entorno?”; “¿cuáles son las conexiones entre lenguaje y pensamiento?”; “¿cómo controla el cerebro los dedos del pianista?”; o también, “¿cuáles son las etapas que sigue el pensamiento para resolver un problema de crucigrama?”.

¿Cómo trabaja el espíritu humano?

Emmanuel Kant ya lo había comprendido: el mundo tal como se lo percibe no es un reflejo exacto de la realidad sino una reconstrucción mental. Los datos de los sentidos se filtran y se reordenan bajo “esquemas” cognitivos que reestructuran las informaciones percibidas y les dan sentido. En la década de 1920 los psicólogos de la forma (*Gestalt Theorie*) habían demostrado experimentalmente esta idea a propósito de la visión. Las informaciones que se reciben del mundo exterior son aprehendidas en el marco de “formas” preestablecidas a través de las cuales se percibe la realidad. Lo real no se nos aparece tal cual es, sino tal como nuestros sentidos, nuestro espíritu, nos permiten verlo.

Las ciencias cognitivas han generalizado este descubrimiento. El cerebro, sede del pensamiento, funciona como un dispositivo de tratamiento de informa-

ción. Esto significa que el sujeto que piensa no se contenta con asimilar datos en bruto del medio en el que está inmerso. Pensar es siempre efectuar selecciones y focalizar la atención en algunos datos para luego ponerlos en forma y ensamblarlos, siguiendo diversas modalidades (asociación, deducción, analogía). Esta perspectiva global ha dado lugar a múltiples descubrimientos que, a su vez, han tenido múltiples consecuencias en los dominios de la percepción, la memoria y el aprendizaje. Este proceso de reconstrucción de datos se sitúa en muchos niveles de la cognición: la percepción (que es una lectura del mundo), la memoria (que reconstruye los datos) y el razonamiento.

En el dominio de las representaciones colectivas, los psicólogos sociales han analizado la manera en la que nuestra visión de la sociedad y del otro está ampliamente filtrada por estereotipos que nos hacen muy sensibles a ciertos aspectos de nuestro medio, y que tienden a eliminar las informaciones que no nos placen. No todos vemos el mundo de la misma manera, cada uno saca de él los datos que le interesan.

¿Cómo hace el ser humano para decidir, razonar y resolver problemas?

Frente a numerosos problemas de la vida corriente, el ser humano utiliza estrategias mentales que llamamos "heurísticas". Por ejemplo, para encontrar la billetera extraviada, uno comienza por buscar en los lugares más corrientes: en los bolsillos de los vestidos, en las mesas y sus cajones (heurística n.º 1). Si esta estrategia fracasa, se adopta entonces otro proceder que consiste en tratar de recordar dónde se la utilizó por última vez (heurística n.º 2). Y si estas estrategias son infructuosas, ya en medio de la desesperación, habrá que peinar la casa: una estrategia de exploración más sistemática y costosa, pero más fiable (estrategia n.º 3).

La psicología cognitiva y la IA tratan de descubrir tales algoritmos de resolución de problemas (en el dominio del ajedrez, del diagnóstico médico, de las escogencias de consumo, etc.). Para esto se formalizan las estrategias mentales bajo formas de programas de ordenador que simulan las etapas y protocolos necesarios para realizar tareas. Luego se comparan esos programas con las actuaciones humanas, para ver cómo procede el espíritu humano para resolver problemas.

Paradójicamente, la hipótesis inicial de los teóricos de las ciencias cognitivas, que pensaban que era posible traducir fácilmente el pensamiento humano en reglas lógicas, ha tropezado con obstáculos inmensos. Las estrategias mentales solo en parte son reductibles a un conjunto de procedimientos lógicos. Los recursos de los que dispone el pensamiento humano para pensar son múltiples: ciertamente el razonamiento lógico, pero también la analogía, la pertinencia, la presunción,

la inducción, la abducción, las rutinas mentales. En resumen, el ser humano puede recurrir a una gran panoplia de estrategias, más o menos fiables, pero irreductibles a un modelo único. Se habla a este respecto de “polimorfismo del razonamiento humano”. El espíritu humano es menos calculador y razonador de lo que se había creído. Si dispone de “razón”, esta está hecha de un matrimonio entre lo que Pascal llamaba “el espíritu de finura” y “el espíritu de geometría”. Por otra parte, se descubre que las emociones orientan muy fuertemente el pensamiento para decidir qué es necesario hacer frente a un entorno incierto.

¿Existen teorías generales del pensamiento?

Recordemos ante todo que una teoría no es sino un *corpus* de hipótesis que se proyecta sobre la realidad para darle sentido. Luego recordemos que las teorías son construcciones humanas más o menos fiables y siempre perfectibles.

A partir de esto, se pueden distinguir tres tipos de teorías:

- 1) Está primero el “paradigma” general de las ciencias cognitivas: acabamos de reconocerlo a propósito de la memoria, de la percepción y del razonamiento. Consiste en encarar el pensamiento como un dispositivo de “tratamiento de información” en el que la información está sometida a diferentes manipulaciones: filtrado, puesta en forma, combinación. Propiamente hablando, este paradigma no es una teoría, sino más bien un punto de vista global sobre el funcionamiento del pensamiento. Esta perspectiva que consiste en “abrir la caja negra” del cerebro/espíritu¹ para estudiar las estrategias mentales y adoptar un enfoque ante los fenómenos psicológicos en muchos niveles (biológico, psicológico, social) tiene que ver con un proyecto científico general: establecer las leyes universales del pensamiento. Es el fundamento intelectual de las ciencias cognitivas, es lo que el filósofo Michel Foucault llamaba una “episteme”.
- 2) Existen luego “paradigmas” que forman una teoría general del pensamiento, es decir un modelo explicativo de gran alcance. Muchos paradigmas se han sucedido uno tras de otro en el curso de la historia de las ciencias cognitivas.
 - El modelo “computacional” o “simbólico” fue el modelo base de las ciencias cognitivas. Este paradigma toma como modelo el funcionamiento del computador. El cerebro sería una especie de “máquina lógica” que trata

¹ A partir de las investigaciones contemporáneas sobre el funcionamiento del cerebro, las neurociencias han dado pie a una nueva comprensión de la naturaleza humana. El cerebro se considera ahora, no solo como el centro organizador del organismo individual, sino además como el centro que integra diversas esferas (ecosistémica, genética, cultural, social y fenotípica del organismo) en un sistema bio-psico-sociocultural. Por ello, se habla de un cerebro/espíritu desde la perspectiva de la complejidad que articula lo psicosomático en un sistema de interacciones múltiples (nota del editor).

los datos bajo forma de símbolos (o “representaciones”), combinándolos entre sí a partir de programas o algoritmos equiparables a un programa informático.

- El modelo que le compitió, llamado “conexionismo”, aborda el cerebro como si fuera un hormiguero. Se trataría de una vasta red compuesta de unidades elementales en interacción que se auto-organizan sin una planificación de conjunto.
 - El modelo de la cognición “encarnada” o de la “enacción” busca explicar la cognición humana como la de un organismo vivo inmerso en un entorno, que construye representaciones de su medio con el fin de actuar sobre este.
 - El paradigma de la “cognición situada” encara la cognición como un sistema de interacción entre agentes o entre hombre y máquinas.
 - El paradigma evolucionista considera al cerebro humano como un producto de la evolución, y a las grandes funciones cognitivas como procesos adaptativos destinados a resolver problemas de supervivencia.
- 3) Existe finalmente un tercer nivel de conceptualización en las ciencias cognitivas: las “teorías locales”. Son modelos de alcance más limitado, relativos a un dominio particular: el lenguaje, la memoria, la percepción, etc. En el dominio de la lectura, por ejemplo, se puede citar la “teoría de la doble vía” según la cual el proceso de descodificación de un texto pasa por dos canales diferentes. El primer canal, llamado “acceso directo”, pasa directamente de la visualización de la palabra a su comprensión. La otra vía supone una “mediación fonológica”, es decir una verbalización interna de la palabra (uno “se habla” y uno “se escucha” silenciosamente cuando lee, y esta pequeña voz interior sería útil para la descodificación de las palabras). Estos dos accesos cooperarían en la lectura según el grado de familiaridad con las palabras encontradas.

Las ciencias cognitivas están pues lejos de formar una ciencia unificada en torno a un modelo de referencia. Vehiculan incluso una pléyade de modelos, paradigmas, teorías de mayor o menor calado que se entremezclan y sirven de soporte a las investigaciones. La proliferación de dichos modelos puede parecer un cúmulo de desvíos en busca de un mismo objetivo, pero esto es ley en el desarrollo científico. La multiplicidad de los modelos explicativos refleja la diversidad de las corrientes de pensamiento, así como la de los fenómenos que se estudian.

Una historia de las ciencias cognitivas

Las ciencias cognitivas tienen una prehistoria que se remonta al siglo XVIII y al proyecto de describir el pensamiento bajo el esquema de una máquina lógica. Pero su nacimiento oficial data de la década de 1950, en el surco de la invención del computador. Luego, ellas conocieron un ascenso fulgurante que tomó el aspecto de una revolución científica. Desde comienzos de la década del 2000, la expansión de su dominio se paga al precio de su diversificación y la renovación permanente de los paradigmas marca el estallido del proyecto fundacional.

1700 a 1800: rumbo a la formalización del pensamiento

Era un viejo sueño de filósofo, reportar todas las actividades del espíritu humano a un pequeño número de elementos; “ideas simples”, “reglas elementales” que gobernarán el conjunto de las producciones mentales de los seres humanos. Descubrir algunos “átomos” de sentido que permitieran luego comprender todas las ideas que nacen en su espíritu, desde las opiniones del hombre común y corriente hasta los pensamientos más elaborados. Tal es la óptica de los filósofos “racionalistas”, como René Descartes (1596-1650) o Gottfried Wilhelm Leibniz (1646-1716), que se opusieron a los “empiristas” como John Locke (1632-1704) o David Hume (1711-1776), para quienes el pensamiento se construye a partir de la percepción y las experiencias. Para Descartes por el contrario, pensar es razonar. Y la razón consiste en encadenar ideas simples siguiendo las rigurosas reglas de la lógica. Para Leibniz, pensar es calcular.

1845 a 1945: camino hacia el pensamiento automático

El proyecto de formalización del pensamiento condujo en un siglo a la invención del computador.

El proyecto de una mecanización del pensamiento comenzó a tomar forma en el siglo XIX. Georges Boole (1815-1864) inventó el “cálculo simbólico” que permite traducir operaciones lógicas como “o”, “y”, “si... entonces” en operaciones matemáticas simples efectuadas por las cifras 0 y 1. Boole soñaba con traducir todas las operaciones del espíritu humano a una matemática elemental: “las leyes que necesitamos construir son las del espíritu humano”.

Por la misma época, Charles Babbage (1791-1871) dibujó los planos de una “máquina analítica” capaz de tratar ecuaciones del tipo $(a + b) \times (c + d)$ o de calcular logaritmos. El trabajo de los primeros computadores consiste en calcular, resolver problemas algebraicos o lógicos, almacenar, seleccionar, clasificar datos (*data*) al mismo tiempo que se ejecuta una serie de instrucciones escritas mediante un lenguaje simbólico (informático). A esto es a lo que se llama “computar”.

La invención del computador resulta de la convergencia de numerosos descubrimientos: invención del cálculo simbólico (G. Boole); impulso de la electrónica (que permite la construcción de memorias), del cálculo numérico (las primeras calculadoras eléctricas datan de la década de 1920); técnicas de programación (tarjetas perforadas), etc. Dos innovaciones intelectuales son decisivas:

1. En 1936 el matemático inglés Alan M. Turing (1912-1954) imaginó un dispositivo virtual (máquina de Turing) que tradujera todo problema matemático humanamente calculable bajo la forma de una serie de operaciones simples. Inventó así el principio del algoritmo, una de las bases de lo que será la informática.
2. John von Neumann (1903-1957), al asociar el cálculo analítico (realizado por las primeras supercalculadoras electrónicas) y el principio del algoritmo (que emerge de la máquina de Turing), sentó las bases de los primeros verdaderos computadores (llamados "arquitectura von Neumann").

No existe propiamente hablando, el primer computador (como tampoco existe un primer carro o un primer avión). Entre 1945 y 1950 se asistió a la transformación de supercalculadoras en computadoras, luego de innovaciones continuas. El Eniac (acrónimo de la expresión inglesa Electronic Numerical Integrator and Computer), "la última de las grandes calculadoras", según Philippe Breton, y el proyecto Edvac (Electronic Discrete Variable Automatic Computer) son etapas que conducen a la creación de los "verdaderos" computadores como el Univac (Universal Automatic Computer) o el IBM 701 (1951).

1860 a 1900: primeros descubrimientos sobre el cerebro

A comienzos del siglo XIX, la frenología de Franz Josef Gall (1758-1828) buscaba conocer los instintos y las facultades intelectuales de los seres humanos observando la forma de su cráneo. Esta teoría no tiene ninguna base científica sólida, pero la idea de base no es absurda; supone que existen en el cerebro áreas especializadas, sedes de aptitudes específicas. En la década de 1860 Paul Broca (1824-1880) localizó el centro del lenguaje en el lóbulo temporal izquierdo. Carl Wernicke (1848-1905) descubrió que una forma de afasia está ligada a una lesión en una zona vecina al área de Broca. Luego se desató un debate apasionado, hacia finales del siglo XIX, entre "localizacionistas" –para quienes se pueden localizar las "facultades mentales" en áreas especializadas del cerebro– y "holistas" que, como Pierre Flourens (1794-1867), persisten en pensar que el cerebro funciona como un "todo".

A finales del siglo XIX, el español Santiago Ramón y Cajal (1852-1934) descubrió la existencia de la neurona. Las primeras "cartografías" de las áreas del

cerebro emergieron a comienzos del siglo XX con Walter Campbell y Korbinian Brodmann.

1945 a 1955: cibernética, cerebro y ordenador

De 1946 a 1953 se organizaron en Nueva York las conferencias Macy que reunieron a un grupo de científicos de diversos horizontes. Entre ellos se encontraban los matemáticos Norbert Wiener (1894-1964) y J. von Neumann y el neurofisiólogo Warren McCulloch, pero también investigadores de las ciencias humanas como el antropólogo Gregory Bateson (1904-1980), el sociólogo Paul F. Lazarsfeld (1901-1976) y el psicólogo Kurt Lewin (1890-1947).

Uno de los temas de discusión fue la cibernética. El término lo acuñó Norbert Wiener en 1948. Para su creador, la cibernética (del griego *kybernetes*, piloto) sería la nueva ciencia de los sistemas autorregulados. N. Wiener trabajó para el ejército norteamericano sobre los dispositivos de pilotaje automático de aviones (dotados de un mecanismo de retroalimentación que les permite mantener una dirección). Resulta congruente que ese sistema de autorregulación automática sea un dispositivo muy general que se encuentra en otros sistemas: organismos vivientes, cerebros, sociedades [...]. Los dominios de aplicación de la cibernética pueden por tanto, pasar de la fisiología a la ingeniería, transitando por el conocimiento del cerebro.

Quienes participaron en las conferencias Macy no compartían –todos– las mismas concepciones, pero sus ideas gravitaban en torno a algunas ideas-fuerzas. Ante todo, la de la posibilidad de asociar el cálculo con un soporte eléctrico –idea esencial que va a estar en el origen de la invención del ordenador–, proveniente de la teoría de la información (Claude E. Shannon), con la comprensión de ciertos modos de funcionamiento de las células del cerebro (W. McCulloch). Otra idea-fuerza es la de la “acción con finalidad” del pilotaje por retroacción o retroalimentación (*feedback*) que tendrá repercusiones fundamentales para la IA. La idea de “modelo” o “sistema” (en el cual interactúan elementos) está en el origen de todas las versiones de la teoría de los sistemas que van a nacer en los siguientes años. Se hace evidente entonces que las ideas de ordenador, cerebro, sistema auto-regulado, cálculo lógico [...] se interpenetran y articulan de diferentes maneras que desembocan en nuevas pistas y que también a veces conducen a callejones sin salida.

Si estamos de acuerdo en pensar que hay una analogía evidente entre el funcionamiento del cerebro y el de las máquinas automáticas, muchos modelos están en gestación. Un modelo “conexionista” –inspirado en la fisiología y en el conductismo– concibe las operaciones inteligentes como un sistema autorregulado. Un modelo “simbólico” encara el pensamiento como una serie de cálculos.

Las conferencias de Macy fueron un momento fundador, de encuentros fértiles, pero también de citas no logradas². El término cibernética cayó en desuso en la década de 1960, luego de la muerte de su fundador N. Wiener. Se reactivó por un tiempo gracias a H. von Foerster, secretario de las conferencias Macy y teórico de la “segunda cibernética”.

1956: el nacimiento de la Inteligencia Artificial (IA)

En el verano de 1956 en Dartmouth (Canadá), el matemático John McCarthy organizó el primer seminario sobre IA. Sus cofrades Marvin Minsky y Claude Shannon, el padre de la teoría de la información, estuvieron presentes. También asistió Herbert A. Simon, especialista en organizaciones, y su amigo matemático Alan Newell. Los dos trajeron una gran sorpresa al presentar el primer programa de IA: Logic Theorist. Este programa informático estaba destinado a demostrar teoremas matemáticos. Su funcionamiento era el de una máquina lógica capaz de encadenar y articular una masa de proposiciones a partir de algunas premisas (sobre el modelo del silogismo “si A implica B” y “B implica C”, entonces “A implica C”).

Había nacido la IA. Su objetivo: copiar y luego superar las actividades humanas reputadas como inteligentes: razonar, utilizar el lenguaje o resolver problemas. ¿Cómo lograrlo? H. A. Simon propuso una vía general: cada problema por resolver se puede descomponer en una serie de objetivos intermedios, para cada uno de ellos se han de explorar diferentes vías hasta que se encuentre la solución.

Para reparar una avería de un automóvil, por ejemplo, se le descompone en dos series de problemas: ¿se trata de un problema eléctrico o mecánico? Si es un problema eléctrico: verificar primero la batería, luego el encendido; si es un problema mecánico, etc. Sobre este principio de resolución de problemas, H. A. Simon y A. Newell concibieron en 1957 el *General Problem Solver* (GPS), un programa informático cuya vocación es resolver toda una clase de problemas del mismo tipo. A partir de ese prototipo, H. A. Simon creyó poder crear con prontitud una máquina para traducir lenguas, jugar al ajedrez, tomar decisiones, etc. Él no ocultó su ambición: “de aquí a diez años, un computador digital será campeón del mundo del ajedrez”. El GPS sería así un buen modelo para dar cuenta del pensamiento humano. “De aquí a diez años, en psicología, la mayor parte de las teorías tendrán la forma de programas informáticos”, afirmaron perentoriamente H. A. Simon y A. Newell. Con este empuje, empezaron las investigaciones rápidamente y en los años siguientes dieron luz a nuevas realizaciones.

² Ver J.P. Dupuy (1999). *Aux Sources des Sciences Cognitives (En los orígenes de las ciencias cognitivas)*. París: la Découverte (nota del texto original).

En 1958 J. McCarthy creó el LISP (*List Processing*, o procesamiento de listas), un lenguaje de programación en IA que aún se utiliza ampliamente. En 1959, Arthur Samuel inventó un programa de juego de damas. A partir de la década de 1960, los primeros sistemas expertos se perfeccionaron. En 1965 Edward Feigenbaum creó *Dendral*, un sistema experto capaz de determinar la fórmula química de una molécula. En 1966 nació *Eliza*, un programa de diálogo hombre-máquina concebido por Joseph Weizenbaum. En 1970, Terry Winograd creó *Shrdlu*, un programa que comprende y “responde” a instrucciones (desplazar objetos sobre un soporte) formuladas en lenguaje humano. El mismo año apareció el primer número de la revista *Artificial Intelligence*.

1956: los inicios de la psicología cognitiva

A comienzos de la década de 1950 el conductismo reinaba en la psicología norteamericana, pero algunos autores empezaron a tomar distancia con respecto a ese paradigma. Entre ellos, dos profesores de Harvard, Jerome S. Bruner y George Miller. Bruner publicó en 1956 *A Study of Thinking*, el cual rompió con los principios behavioristas. En lugar de interesarse en los solos comportamientos observables de los sujetos, Bruner y sus colaboradores intentaron evidenciar las estrategias mentales de sujetos confrontados a una tarea (clasificar cartas por ejemplo). Se trata de comprender el curso de su pensamiento, la secuencia de las operaciones mentales que conducen a resolver un problema.

En el mismo 1956, Miller demostró en un artículo célebre, “The Magical number 7, plus or minus 2” (Siete: el número mágico, más o menos dos), que la memoria inmediata es limitada: solo con dificultades puede ella memorizar una lista de más de siete elementos. Para superar esta debilidad, el espíritu humano emplea un método que consiste en agrupar los elementos (como se lo hace para un número de teléfono en el que uno reagrupa las cifras en grupos de a dos). En sus trabajos ulteriores, Miller trató de actualizar tales “planes de acción” utilizados por el cerebro para resolver problemas. Se interesó en los primeros pasos de IA, pues pensaba que allí encontraría herramientas para formalizar esos famosos planes de acción, que son al pensamiento lo que el programa es al computador. Estuvo presente en uno de los seminarios fundadores de la IA, realizado en el Massachusetts Institute of Technology (MIT) en 1956, entre H. A. Simon y el joven Noam Chomsky. En 1960, este último fundó con J. Bruner el Center of Cognitive Psychology en Harvard con un nuevo enfoque del pensamiento. Se abrió entonces la caja negra para comprender los arcanos del pensamiento en acción. El proceder consistía en tratar de revelar las estrategias mentales utilizadas por sujetos frente a un problema.

Para Jerome Bruner se trataba de un nuevo campo, inmenso, para la psicología: el estudio de las producciones mentales al que deben asociarse antropólogos,

filósofos, lingüistas, historiadores de las ideas, etc. Con la distancia, seguro que se le pueden asignar precursores más lejanos (como el psicólogo inglés Frederic C. Bartlett) y considerar que enfoques tales como los de la psicología de la forma, o la de Jean Piaget, tenían ya que ver con psicología cognitiva.

1956: Noam Chomsky y la gramática generativa

En 1956, el año del nacimiento de la IA y de la psicología cognitiva, Noam Chomsky tenía 28 años. Acababa precisamente de presentar su tesis *The Logical Structure of Linguistic Theory*. También él participó en el movimiento de fundación de las ciencias cognitivas. Por lo demás, en la conferencia del MIT estuvo presente con el psicólogo G. Miller y los pioneros de la IA, como H. A. Simon. Estaba a punto de formular una nueva teoría lingüística: la gramática generativa (GG), la cual expuso en 1957 en *Syntactic Structures*³.

Chomsky se apoyó en las pistas que le otorgó su profesor Zellig S. Harris (gramática transformacional) y partió de la existencia de una aptitud propiamente humana para producir el lenguaje y para construir frases, asociando para ello palabras que cumplen con reglas de gramática. Esta aptitud (competencia) es natural en el niño. Reposa sobre el dominio de algunas reglas de producción universales, es decir: comunes a todas las lenguas. Por ejemplo, un niño que aprende a hablar forma frases tales como “caído balón”, o “balón caído”. Esto significa que construye frases a partir de constituyentes fundamentales (nombre, verbo...), organizadas siguiendo una regla de producción ($P = N + V$). Posteriormente enriquece la frase con nuevos elementos para decir “el balón ha caído” o “ha caído el balón”. El niño comete errores, pero esos errores tienen un sentido –podrá decir por ejemplo “el balón está caído”, pero está aplicando una regla, la del uso de un auxiliar. Nunca se le escuchará decir “el caído ha balón”. Existe claramente, en la fuente de producción de una frase, una especie de lógica invisible, “reglas de producción” subyacentes. Esas reglas son, sin duda universales, comunes a todas las lenguas. Cada lengua está compuesta a su manera, en función de variaciones en torno a algunos motivos.

Se evidencia entonces todo el partido que la IA naciente pudo sacar de este proyecto. Por una parte, el espíritu de la GG de muestra cercano al de la IA. En los dos casos, se trata de encontrar “programas” fundamentales, reductibles a algunas reglas de producción, que permiten “generar” toda suerte de producciones mentales. Si Chomsky lograra construir un verdadero modelo de GG, entonces se volvería fácil traducir esas reglas de gramática universal (GU) en un programa informático, y por tanto, permitirle a un ordenador que hable, traduzca [...]. Pero al hilo de los años, la teoría de Chomsky –cada vez más abstracta– se alejó progresivamente de este objetivo inicial de un tratamiento informático.

³ La editorial Siglo XXI publicó su traducción al español en México, en 1974 (nota del traductor).

1975: Jerry Fodor y la teoría "simbólica" del espíritu

El filósofo Jerry Fodor (1935) enseñó en el MIT de 1959 a 1986, y hace parte del *staff* de Chomsky⁴. Estuvo presente a su lado en la célebre confrontación Piaget-Chomsky en Royaumont en 1975, año en el que publicó *The Language of Thought* (El lenguaje del pensamiento), un hito en la historia de las ciencias cognitivas.

En su libro *The Language of Thought*, J. Fodor⁵ presentó un modelo del pensamiento que se inspira en la analogía con el funcionamiento del ordenador. El pensamiento es al cerebro lo que el programa informático (*software*) es a la máquina (*hardware*).

Algunos años más tarde, J. Fodor publicó *The Modularity of Mind*, 1983⁶. Según él, el espíritu no funciona como un todo unificado. El psiquismo humano trata las informaciones bajo la forma de módulos especializados destinados cada uno a un tipo particular de operación. Teoría de referencia, ese "modelo simbólico del espíritu" suscitó también críticas por parte de sus detractores que, como Daniel C. Dennett o Francisco Varela, hablarían al respecto de la "gran ortodoxia" del cognitivismo.

1975 a 1985: los debates de la filosofía del espíritu

Las pretensiones de la IA de querer "modelizar el pensamiento", crear "máquinas inteligentes", no podía dejar indiferentes a los filósofos del espíritu. En 1972 Hubert Dreyfus publicó *What Computers Can't Do: The Limits of Artificial Intelligence* (*Lo que los computadores no pueden hacer: los límites de la inteligencia artificial*), en el que criticaba las ambiciones de la IA. Según él, lo único que hace la máquina es ejecutar reglas abstractas, mientras que el pensamiento humano está fundado sobre proyectos, intenciones.

A partir de la década de 1980, la polémica rebrotó. El filósofo John R. Searle, uno de los grandes nombres de la filosofía estadounidense, desarrolló una serie de argumentos para demostrar que la máquina no piensa puesto que no tiene acceso al sentido. El argumento de la "pieza china" está destinado a mostrar que una máquina no hace sino manipular símbolos abstractos, sin comprender su significación. Ella puede traducir palabra a palabra un texto en dos lenguas extranjeras, desde que disponga de un diccionario de correspondencias. Pero no comprende el sentido de las palabras utilizadas; tropieza pues con las ambi-

⁴ Jerry Fodor falleció en el 2017, se traduce el texto original de Dortier, escrito antes de la muerte de Fodor, para hacer justicia al original, no sin dejar de actualizar al respecto (nota del editor).

⁵ La editorial Alianza publicó su traducción al español en Madrid, en 1984 bajo el nombre *El lenguaje del pensamiento* (nota del traductor).

⁶ La editorial Morata publicó su traducción al español en Madrid, en 1985 bajo el nombre *La modularidad de la mente*. Un ensayo sobre la psicología de las facultades (nota del traductor).

güedades semánticas; ¿cómo se puede escoger entre “*weather*” o “*time*” para traducir la palabra “tiempo”, si no se tiene acceso al sentido? La crítica resultó decisiva pues fue precisamente en el dominio de la traducción automática en el cual la IA comenzó a mostrar sus limitaciones.

Por su lado, un pensador como D. C. Dennet se convirtió en el defensor resuelto de la IA. Para él, las máquinas pueden –a largo plazo– aceptar el desafío del sentido, que en el fondo no es sino un problema técnico, como cualquier otro. Según él, los humanos se empecinan en crear mitos en torno a entidades como la conciencia y la intención, que lo único que hacen es impedir la comprensión de los mecanismos mentales, los que en principio, no tienen nada de misterioso.

Muchos otros debates agitaron a la comunidad de los filósofos. Uno de ellos concierne a las conexiones entre cerebro y pensamiento, el “*mind/body problem*”. Opone a los partidarios del funcionalismo como J. Fodor, a los materialistas como Patricia Churchland. Los materialistas defienden una concepción neurológica del pensamiento, los partidarios una basada en la emergencia (J. R. Searle), y los de la teoría del doble aspecto (Ernest Nagel), etc.

Cada una de las grandes cuestiones de la filosofía del espíritu dio lugar a una cascada de múltiples nuevos debates y desarrollos, que sigue un modo de confrontación y de diálogo muy característico de la filosofía anglosajona. Por este hecho, en algunos años, la filosofía del espíritu se convirtió en uno de los campos más fértiles de la filosofía en inglés.

1975 a 1995: formación de la galaxia “ciencias cognitivas”

Hasta mediados de la década de 1970 no existía el término “ciencias cognitivas”. Una convergencia de ideas e investigaciones se estaba operando entre un pequeño grupo de investigadores centrados en IA, psicología cognitiva, lingüísticas de inspiración chomskyana, y algunos filósofos. Pero el cognitivismo no había adoptado aún la forma de una verdadera disciplina, con un paradigma unificado y un asiento institucional sólido. A partir de 1975, las cosas cambian. En los Estados Unidos las “ciencias cognitivas” comenzaron a ser materia de discusión e interés, se organizaron y reunieron bajo una misma bandera. La cristalización se dio a partir de un punto de vista triádico: teórico, institucional y mediático.

Teóricamente, un “paradigma cognitivo” se impuso en torno al modelo simbólico de J. Fodor. Aún que algunos discutieron ese modelo y existían otras opciones teóricas, el modelo simbólico o computo-representacional se impuso como una referencia dominante. Lo cognitivo supone el tratamiento de la información simbólica.

Institucionalmente, se dio un impulso decisivo con la iniciativa de la Fundación Alfred P. Sloan⁷, una gran fundación privada norteamericana que decidió invertir en este nuevo y prometedor dominio. Hasta entonces, las investigaciones se hacían principalmente en algunos centros de investigación (MIT, Carnegie Mellon y San Diego). En 1975 la fundación Sloan invirtió veinte millones de dólares y financió investigaciones en todo el país. Posteriormente, también financió la creación de la revista *Cognitive Science* –cuyo primer número se publicó en 1977– y la creación de una sociedad científica en 1979. Por petición de la fundación, en 1978 se redactó un primer informe sobre el estado de las ciencias cognitivas. Y por primera vez apareció allí el famoso hexágono de las disciplinas implicadas: filosofía, IA, psicología, lingüística, neurociencias, antropología.

Las ciencias cognitivas desembarcaron en Francia unos diez años después. El Centro Nacional para la Investigación Científica (CNRS por sus siglas en francés) tomó conciencia sobre la novedad y estructuró los primeros programas pluridisciplinarios en el país. Nuevos laboratorios y centros de investigación fueron rebautizados como “cognitivos”.

La edición constituye el tercer polo del reconocimiento de las ciencias cognitivas. A comienzos de la década de 1980 se multiplicaron los manuales, obras de introducción, libros de vulgarización. En 1985 el psicólogo Howard Gardner publicó *The Mind's New Science: A History of the Cognitive Revolution* (*La nueva ciencia de la mente: historia de la revolución cognitiva*)⁸. Dos años más tarde, en Francia, bajo el título “Nueva ciencia del espíritu”, la revista *Le Débat* publicó un dossier especial sobre el tema y en Cerisy se organizó un coloquio sobre el mismo asunto en ese año (1987). Las contribuciones del coloquio y de la revista se incluyeron en la obra dirigida por D. Andler, *Introduction aux sciences cognitives* (1992).

A comienzos de los años 1990 se creó en Lyon el Instituto de Ciencias Cognitivas Marc Jeannerod, el primer centro disciplinario de este tipo en Francia que marcó el reconocimiento institucional del campo de la cognición en el país.

1985: un modelo que compite: el conexionismo

En la década de 1980 la IA clásica comenzó a desinflarse. Los resultados no estaban a la altura de las esperanzas. Seguro que había hallazgos –sistemas expertos, juegos de ajedrez, robótica–, pero otros dominios estaban estancados: la traducción automática, el reconocimiento de formas, el aprendizaje. ¿Y si la

⁷ Para más información se recomienda visitar la página web de la fundación en cuestión: <https://sloan.org/> (nota del editor).

⁸ La editorial Paidós Ibérica publicó su traducción al español en Barcelona, en 1996 bajo el nombre *La nueva ciencia de la mente: historia de la revolución cognitiva* (nota del traductor).

inteligencia funcionara sobre bases completamente distintas a las del modelo simbólico?

En ese entonces se dio un viraje hacia el modelo conexionista que se muestra como competidor competente. La idea conexionista no es una novedad. Estaba ya en germen en la cibernética. El conexionismo encara las operaciones cognitivas como el resultado emergente de pequeñas unidades interconectadas que interactúan entre ellas, sin piloto central. Es un modelo en red que supuestamente copia el funcionamiento del cerebro (con sus neuronas interconectadas) o de un hormiguero. A comienzos de 1980 los modelos conexionistas parecían prometedores, pero apenas estaban dando sus primeros pasos.

1990 al 2000: regreso de la consciencia, el decenio del cerebro

La consciencia estuvo durante mucho tiempo reprimida en la psicología por el psicoanálisis –que se ha interesado en los fenómenos inconscientes– y por el conductismo –que la excluye por principio de su campo de estudio–. Al explorar los “estados mentales”, “representaciones” y “estrategias mentales”, las ciencias cognitivas prepararon el terreno para la reaparición de la consciencia como tema de estudio privilegiado.

De hecho, a partir de comienzos de los años 1990, se asistió a una avalancha de publicaciones sobre el tema. Provenían estos de filósofos, neurobiólogos, psicólogos⁹. Esta profusión de publicaciones no debe ocultar la ambigüedad del término. Por “consciencia” se entiende a veces cosas bien diferentes dependiendo del autor. Para los unos, se identifica con el pensamiento en general (el hecho de tener estados mentales), mientras que, para otros, tiene que ver con la subjetividad (el hecho de experimentar sensaciones, emociones), y para los de más allá, se limita el pilotaje reflexivo de las acciones.

La década de 1990 fue bautizada el “decenio del cerebro”. El empuje de las nuevas técnicas de imagenografía cerebral –escáner, imágenes por resonancia magnética (IRM), tomografía por emisión de positrones (TEP)– hicieron progresar considerablemente el estudio de la actividad cerebral. Las neurociencias ya no se limitaron a querer cartografiar el cerebro. Se trataba ya de “neurociencias cognitivas” para indicar el objetivo último y el proceder: comprender las operaciones mentales.

Veinte años antes, la IA era la “ciencia piloto” de las ciencias cognitivas. De allí en adelante, las neurociencias se convirtieron en el pivote de las ciencias de la cognición. A partir de la década del 2000, la moda “neuro” tuvo su apogeo. Luego de haber asistido al nacimiento de una “neurofilosofía” en los años de

⁹ D. Dennet (1995) *La consciencia explicada*, Barcelona: Paidós; J.C. Eccles (1992). *Evolución del cerebro: creación de la consciencia*; J. Delacour (1994). *La biología de la consciencia*. París: PUF, etc. (nota del texto original).

1990, se comenzó a escuchar sobre neuro-teología, neuro-ética, neuro-economía, con su auxiliar el *neuro-marketing*.

2000 al 2010: La nueva edad de las ciencias cognitivas

Hemos visto cómo las ciencias cognitivas se desplegaron en muchas etapas desde hace cuarenta años de manera sucesiva en torno a disciplinas clave y paradigmas dominantes. Entre 1960 y 1970, la informática jugó el rol de ciencia-piloto (modelo del cerebro-computador). El modelo simbólico del tratamiento de la información formaba entonces el paradigma de referencia. A partir de la década de 1980 las neurociencias tuvieron viento en popa. Las neurociencias cognitivas se convirtieron entonces en uno de los pivotes de las ciencias cognitivas y se desarrollaron los modelos de redes neuronales (conexionismo, inteligencia distribuida, neuronas formales, etc.). A comienzos de la década del 2000 se instauró una nueva configuración en la cual ya no había verdaderamente un modelo dominante.

Emociones y plasticidad cerebral

Hasta entonces las ciencias cognitivas estaban centradas en el estudio de los fenómenos “cognitivos”, percepción, memoria, lenguaje, conciencia, etc. Ahora bien, hace algún tiempo son las emociones las que llevan viento en popa. Las publicaciones de Antonio Damasio, Joseph LeDoux y muchos otros, contribuyeron a popularizar esta nueva idea: la inteligencia, la memoria y todo lo que habitualmente se consideraba parte de la esfera de funciones intelectuales superiores, se encuentra estrechamente conectado con las emociones, pasiones y pulsiones. La corteza no puede funcionar correctamente sin el recurso a las regiones límbicas del cerebro, responsable de las emociones. En ese momento, un inconsciente cognitivo que reúne todas las operaciones mentales que escapan a la conciencia vio la luz. Desde entonces, parece posible una conexión entre Freud y las neurociencias. Y algunos se han puesto a soñar en un “neuro-psicoanálisis” que reúna a las dos escuelas rivales de la psicología contemporánea.

La otra gran evolución provino del descubrimiento de la “plasticidad cerebral”, es decir, de la capacidad del cerebro para remodelarse en función de las actividades del sujeto. Si el cerebro es en parte, formateado por la experiencia, entonces lo cognitivo se vuelve en parte, tributario del entorno social, la cultura, las interacciones entre el individuo y su medio de pertenencia. Es así como se construyó un nuevo puente entre dos enfoques que hasta entonces se oponían en las ciencias cognitivas: el enfoque internalista –para el cual las capacidades mentales tienen que ver con la estructura del cerebro– y el enfoque constructivista –en el cual lo social es considerado como el principal estimulante de las actividades mentales–.

Al abrirse a las emociones, por una parte, y al entorno por la otra, se puede decir que las ciencias cognitivas están en camino de transformarse profundamente.

Multiplicidad de enfoques diversos

De ahora en adelante, las llamadas ciencias cognitivas recubren un vasto campo en el cual coexisten múltiples enfoques diversos. Se pueden encontrar investigaciones en psicología evolucionista que establecen que el cerebro es una herencia de la evolución, fabricado durante miles de millones de años, para ayudar al ser humano a solucionar sus problemas de supervivencia. Con un enfoque completamente distinto, algunos investigadores se apasionan por la creatividad humana y los mecanismos mentales de la metáfora o de la analogía. Algunos otros se interesan en el envejecimiento cognitivo y en sus dimensiones bio-psico-sociales; investigaciones inéditas se realizan en el nuevo terreno de la robótica, de los mundos virtuales y de las relaciones entre el hombre y la máquina.

Las ciencias cognitivas han llegado finalmente a un momento paradójico de su historia. De cierta manera, han invadido casi todos los campos de la psicología y desbordan incluso los dominios conexos. Pero al mismo tiempo, les ocurre lo que le acontece a todo imperio triunfante. Habiendo conquistado todo el espacio disponible, pierden su unidad, así como su identidad. Es de una cierta manera, el precio que se paga por su éxito.

El mito de los tres cerebros

El gran relato del cerebro tri-único fue forjado por Paul MacLean a comienzos de la década de 1950. Esta teoría de los “tres cerebros en uno” tuvo luego un éxito mundial a partir de los años 1970. Según esta teoría, el cerebro humano se ha construido en tres grandes etapas en el curso de la evolución:

- 1) **El cerebro reptiliano:** situado en el tronco cerebral, es responsable de los comportamientos arcaicos ligados a la supervivencia: alimentarse, reproducirse, huir o combatir. Estos comportamientos instintivos y reflejos estarían fuertemente estereotipados y ritualizados. Son los comportamientos de base de los reptiles y de los peces.
- 2) **El cerebro límbico:** viene a implantarse en el cerebro reptiliano. Por sistema límbico, P. MacLean designaba la parte central del cerebro (compuesta de numerosos núcleos y ganglios)¹⁰, que fue desde entonces considerada como el “centro de las emociones”. Además de las emociones básicas –miedo, cólera,

¹⁰ La palabra “límbico” (del latín *limbus*, borde) había sido ya propuesta por Paul Broca (nota del texto original).

placer-, el sistema límbico era considerado como la sede de los comportamientos maternos que se observan entre los mamíferos, que permiten la vida en común y los cuidados parentales con respecto a la prole.

- 3) El neocórtex: aparece más tardíamente en la evolución, es la parte del cerebro situada sobre la capa externa de los dos hemisferios cerebrales y está particularmente desarrollado en los primates superiores (incluidos los humanos). Para MacLean era claro que el neocórtex era la sede de las actividades cognitivas más elaboradas.

Cerebro reptiliano, cerebro de mamífero (sistema límbico) y neocórtex, como lo indica el subtítulo del libro de MacLean, *Los tres cerebros del hombre*, “tres cerebros heredados de la evolución coexisten difícilmente bajo el cráneo humano”. Si ellos cohabitan difícilmente es porque cada uno busca hacer valer sus derechos. De vez en cuando el cerebro reptiliano impone su ley y el hombre se vuelve un animal rudo, movido por sus instintos de supervivencia. A veces, el sistema límbico toma el comando y nos comportamos como mamíferos sociales, con nuestros comportamientos comunitarios, de clan, y las emociones asociadas, como esa gata que desborda de afecto por sus pequeños y que se vuelve una furia salvaje frente a las amenazas. Por ejemplo, para el cerebro límbico el mundo se divide en dos: amigos y enemigos. Tercero, el neocórtex, último en llegar y la más sofisticada de las estructuras cerebrales, es responsable de las funciones cognitivas más elaboradas y busca tomar decisiones sabias y medidas.

El escritor Arthur Koestler lo expresó a su manera con más imágenes: “para hablar alegóricamente de estos tres cerebros en el cerebro, uno puede imaginar que el psiquiatra que hace recostar a su paciente, le pida que comparta el diván con un caballo y un cocodrilo”¹¹.

El cerebro reptiliano no es lo que se cree

La historia de los tres cerebros, simple y clara, tuvo gran éxito popular. Además de A. Koestler, Carl Sagan y otros vulgarizadores científicos la retomaron y sustentaron en seminarios de formación. Este modelo permitía dar cuenta de la complejidad de los comportamientos humanos debidos a instintos arcaicos, paleo-emociones e inteligencia *sapiens*. Aun hoy, numerosos autores –a veces incluso de la comunidad científica– le conceden algún crédito. El problema es que se relevó la falsedad de esta teoría; no corresponde a los datos de la neuroanatomía del cerebro ni a la teoría de la evolución. De hecho, da una imagen errónea de la manera en la que está organizado el cerebro humano, el de los reptiles y el de los mamíferos.

¹¹ A. Koestler (1978). Janus. New York: Random House. Él había popularizado ya la tesis de P. MacLean en *Le cheval dans la locomotive* (El caballo en la locomotora) (1967) (nota del texto original).

Ante todo, el cerebro reptiliano no es el que acá se cree. El cerebro de los reptiles (de serpientes a cocodrilos) no se reduce a algunas estructuras de base. A partir de la década de 1980, se demostró por ejemplo que los reptiles poseen el equivalente a un sistema límbico y a un córtex (llamado *pallium*) como todos los vertebrados. Si se sabe poca cosa sobre las emociones que podrían embargar a un reptil, se sabe en todo caso que muchos de ellos, como los cocodrilos, manifiestan comportamientos maternos muy desarrollados: la madre protege a sus pequeños como lo hace la mayor parte de los mamíferos.

El caso de las aves contradice aún más claramente el modelo del cerebro triúnico. Las aves, salidas del linaje de los reptiles (son las descendientes de los dinosaurios), son conocidas por sus comportamientos parentales, mucho más desarrollados que los de numerosos mamíferos. ¿Cómo explicar esas conductas si solo estuvieran dotadas de un cerebro “reptiliano”, reducido a algunas reacciones de supervivencia? Y así mismo, las capacidades de aprendizaje y memorización, y los embriones de cultura identificados en numerosas especies de aves, ya no hay que demostrarlos¹². Para ocuparse de sus crías, construir un nido, fabricar herramientas, aprender su canto [...] se requiere un cerebro mucho más complejo que el que se imaginaba P. MacLean¹³.

Otro punto por revisar: los enfoques actuales del sistema límbico concebido como “centro de las emociones” ya no muestra correspondencia alguna con las concepciones de P. MacLean. El cerebro emocional, que él situaba en las regiones sub-corticales, implica –en parte– regiones del cerebro situadas en el tronco cerebral. Recíprocamente, una parte del sistema límbico está implicada en aptitudes cognitivas elaboradas, este es el caso del hipocampo, una de las sedes de la memorización y del aprendizaje¹⁴.

De hecho, P. MacLean construyó su modelo del cerebro reptiliano “arcaico” a partir de una concepción de la evolución que se basa en el estudio de cien años de investigaciones al respecto. Se apoyó particularmente en los trabajos de Ludwig Edinger, pionero en la neuroanatomía comparada. Edinger, anatomista alemán, designaba al cerebro de los reptiles y de las aves como “arcaico” y el de los mamíferos como “nuevo” (o “neo”).

La idea de una superposición de estructuras se abandonó en provecho de una visión más “rizomática” de la evolución.

¹² Ver J. F. Dortier (2008) “A quoi pensent les oiseaux ? ”(¿En qué piensan los pájaros?)” (nota del texto original).

¹³ Se puede consultar un trabajo muy interesante sobre el cerebro de las aves en *Ornithomedia.com* (2012) (nota del traductor).

¹⁴ Para saber más, consultar *Le cerveau à tous les niveaux* (s.f.) (nota del traductor).

Los cuatro polos del cerebro de los vertebrados

La evolución del cerebro se empieza a enfrentar desde entonces con otro modelo: la misma estructura fundamental del cerebro existe en todos los miembros de la clase de los vertebrados, como son peces, reptiles, aves y mamíferos. Lo que cambia de un orden animal a otro, o de una especie a la otra, es el desarrollo relativo de tal o cual estructura.

En el plano fisiológico también, los organismos se construyen sobre sistemas comunes. Lo mismo ocurre con las hormonas, que juegan un rol determinante en nuestras conductas. En todos los vertebrados, sean peces, lagartos, pájaros, ratas o humanos, por muy alejados que estén en el plano de la evolución, el organismo depende de la tiroides, de la hipófisis (que regula las hormonas del crecimiento) y de las gónadas sexuales (espermatozoides y ovarios). A nivel cognitivo, disponemos de un aparato sensorial –vista, olfato, tacto– que reposa sobre principios similares.

Ocurre lo mismo con el cerebro de todos los vertebrados: está compuesto por un pequeño número de estructuras fundamentales (las cinco vesículas). Partamos de la anatomía del cerebro humano: se lo puede descomponer toscamente en algunas partes principales. Veamos cuáles. Si el cerebro humano fuese una coliflor se podría distinguir:

- El tronco cerebral (es el tallo de la coliflor), formado por el bulbo raquídeo, el puente y el mesencéfalo;
- El cerebelo, que está agarrado a la parte de atrás del tronco;
- El tronco termina en un racimo formado por muchos ganglios. Esta parte central, que forma el corazón del cerebro, está compuesta por el sistema límbico (amígdala, hipocampo, fornix); allí se integran también partes del diencefalo (tálamo y el hipotálamo). Esta región se denomina subcortical pues está colocada bajo la corteza.
- Finalmente, la corteza que remata el todo. Es la parte externa, la más gruesa de nuestra coliflor. Está dividida en dos hemisferios, compuestos a su vez de cuatro grandes lóbulos: occipital, parietal, temporal y frontal.

Todas estas estructuras están presentes en los vertebrados, incluso si su repartición y volumen son diferentes.

El hiper-desarrollo de ciertas estructuras en el ser humano

Lo que cambia de una especie a otra es el volumen respectivo de las diferentes funciones. Cada especie ha desarrollado –más o menos– algunas estructuras y

las capacidades cognitivas que se le asocian: el olfato en los unos, el oído en los otros; la memoria, el sentido de la orientación, las capacidades de comunicación están más o menos elaboradas según la sociabilidad de cada especie. Existen tanto cerebros como formas de inteligencia. Pero todos están compuestos a partir de un pequeño número de estructuras y funciones comunes.

Si el cerebro humano se desarrolló de manera particular (así como todas las otras especies tienen sus particularidades), no lo hizo añadiendo un nuevo piso a la arquitectura cerebral de los vertebrados, lo hizo súper-desarrollando algunas estructuras.

El modelo de P. MacLean es por tanto, tan simple y popular como falso. Sin embargo, se le ha de reconocer que tuvo virtudes pedagógicas innegables, como el haber popularizado la idea de que el cerebro es un producto de la evolución y que está compuesto por estructuras diferentes presentes en otras especies.

Reconstrucción de referencias y recomendaciones de lectura

Andler, D. (dir.) (1992). *Introduction aux sciences cognitives*. Paris: Gallimard.

Bruner, J. S., Goodnow, J. J., y Austin, G. A. (1956). *A Study of Thinking*. Oxford: John Wiley and Sons.

Chomsky, N. (1974). *Estructuras sintácticas* (C. P. Otero, Introd., notas, apéndice y trad.). México: Siglo XXI.

De Groot, A. (1965/2008). *Thought and Choice in Chess*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Delacour, J. (1994). *Biologie de la conscience*. Paris: PUF.

Dennet, D. (1995). *La conciencia explicada. Una teoría interdisciplinaria* (S. Balari Ravera, trad.). Barcelona: Paidós Ibérica.

Dortier, J. F. (2008, febrero). A quoi pensent les oiseaux ? *Sciences Humaines*, (190), 42-44.

Dortier, J. F. (2010). *Sciences humaines. Panorama des connaissances*. Auxerre: Sciences Humaines.

Dortier, J. F. (2012). *L'Homme, cet étrange animal. Aux origines du langage, de la culture et de la pensée*. Auxerre: Sciences Humaines.

Dortier, J. F. (comp.) (2004/2008). *Dictionnaire des sciences humaines*. Auxerre: Sciences Humaines.

Dortier, J. F. (comp.) (2013). *Dictionnaire des sciences sociales*. Auxerre: Sciences Humaines.

Dortier, J. F. (dir.) (2014). *Le cerveau et la pensée: le nouvel âge des sciences cognitives*. Auxerre: Sciences Humaines.

Dreyfus, H. (1972). *What Computers Can't Do: The Limits of Artificial Intelligence*. New York: MIT Press.

Dupuy, J. P. (1999). *Aux Sources des Sciences Cognitives*. Paris: la Découverte.

Eccles, J.C. (1992). *Evolución del cerebro: creación de la conciencia* (F. J. Rubia, trad.). Barcelona: Labor.

Fodor, J. A. (1975). *The Language of Thought*. Cambridge: Harvard University Press.

- Fodor, J. A. (1983). *The Modularity of Mind*. Cambridge: MIR Press.
- Fodor, J. A. (1984). *El lenguaje del pensamiento* (J. F. Zulaica, trad.). Madrid: Alianza.
- Fodor, J. A. (1985). *La modularidad de la mente. Un ensayo sobre la psicología de las facultades* (J. M. Igoa, trad.). Madrid: Morata.
- Gardner, H. (1985). *The mind's new science: A history of the cognitive revolution*. New York, NY, US: Basic Books.
- Gardner, H. (1996). *La nueva ciencia de la mente: historia de la revolución cognitiva* (L. Wolfson, trad.). Barcelona: Paidós Ibérica.
- Koestler, A. (1967). *Le cheval dans la locomotive*. París: Calmann-Lévy.
- Koestler, A. (1978). *Janus*. New York: Random House.
- Koestler, A. (1981). *Jano* (Ruiz Alcain, I, trad.). Madrid: Debate.
- Le cerveau à tous les niveaux* (s.f.). Capsule histoire : La localisation du "cerveau des émotions". Recuperado de http://lecerveau.mcgill.ca/flash/capsules/histoire_bleu01.html
- Miller, G. A. (1956). The magical number seven, plus or minus two: some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, 63(2), 81-97. Recuperado de <http://psychclassics.yorku.ca/Miller/>
- Ornithomedia.com* (2012, febrero 24). Le cerveau et l'intelligence des oiseaux. Recuperado de <http://www.ornithomedia.com/pratique/debuter/cerveau-intelligence-oiseaux-00563.html>
- Sacks, O. (2008). *El hombre que confundió a su mujer con un sombrero* (J. M. Álvarez Flórez, trad.). Barcelona: Anagrama.
- Simon, H. A., y Chase, W. G. (1973, julio-agosto). Skill in Chess. *American Scientist*, 61(4), 394-403. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/b314/2a0fc0df597c8395525d15e0108ed7080619.pdf>

Reseñas y entrevistas



Detalle interior de *Adentro y afuera: de lo femenino en el espacio*, instalación. Exposición individual de la artista María Isabel Naranjo Cano. Sala de Arte de la Biblioteca Central de la Universidad Pontificia Bolivariana, 2016.

El camino de la poesía en el tiempo del fuego generalizado. Evocaciones a poemas de Daniel Jiménez

Eufrasio Guzmán Mesa*

<https://doi.org/10.22395/csye.v7n13a9>

Como cae una gota de lluvia sobre la piedra, así empieza la palabra su camino, viajando desde la flor que puede nacer en la lengua, hasta la semilla interior que gobierna nuestro crecimiento desde el pecho. Del profundo mar a la playa, de la playa al árbol, de la copa del árbol al centro de la tormenta, luego va a la lluvia para retornar a la ola que no cesa. El tránsito de lo viscoso a lo aéreo, del filamento al huevo crepitante, se marca con la uña calcinada en la piel del sueño.

Todo puede empezar como un grito o una triste declaración de amor a una ventana, lo importante es que se haya decidido arrebatar el designio al hastío y denunciar la impostura de la propia palabra: "Sabes que es mentira / tu odio, que tu sed es mentira".

La palabra como la mentira primera es el primer baluarte que derribará el artista en su guerra con el silencio de basalto y tierra negra en la boca. "Que esas mentiras sean tu / antorcha, tu espejismo para la vida". Voz de las fauces que emprenden su lucha por la expresión de ese dilema original: respiran la arena, comulgan con la hostia de ladrillo de los desposeídos, tendrás que dar el testimonio de la consistencia última de tus huesos.

El reto nace con la conciencia que se erige desde la vida atenta a su curso delirante. No hay un sentido, no hay sentido en el sufrimiento, no hay velamen que nazca en nuestro pellejo descuartizado, requerimos el agua de la vida, la esperanza en el aire tibio de un sol que nos abraza para emprender el canto. Sin este mar que arde en la espalda y consume los tejidos del cuello, no valdría la pena el arrojito y el esfuerzo por hacer accesible y circulante la esperanza ciega.

La humanidad parece no escuchar, por momentos ni siquiera los iguales advierten la agitación esencial y ese tránsito de nube a roca, de cristal a humo que asciende cuando respiramos.

Algo de plasma inerte, exhalación final y grito desesperado parece albergarse en cierto brillo de la mirada. Hace falta el milagro de la sublevación del agua, la lluvia devolviéndose en remolino, retornando a la cresta blanca de la

* Licenciado en Filosofía y Letras de la Universidad de Antioquia (Colombia) y profesor del Instituto de Filosofía de la misma universidad. Correo electrónico: tirtamo@hotmail.com

montaña, para que así podamos emprender la peregrinación al punto en el cual el murmullo se vuelve plegaria, invocación o poema.

Por un camino inverso, la palabra retorna a su fuego milenar, se confunde con un magma primordial que se agita con incandescencia antes que nosotros, en el instante mismo del comienzo del universo.

Siempre podremos volver a poner el oído sobre la tierra de nuestros sueños, para captar el momento en que unas ansias más viejas que el primer tiempo, se volvieron vibración consonante con la oscilación de un agua sideral en nuestro cuerpo. La rabia ciega, la ira, la imprecación y el insulto comparten con el gemido y el llanto ese origen milenar que compartimos con el volcán en erupción, con el nacimiento del agua, con el aire que maneja la arena.

En el poeta hay una edad feliz, sin tiempo, en la cual todo esto se repite en la lengua, como una visión diabólica que impregna la mañana. Rugía anoche en la memoria, en una evocación de filo y guadaña de la muerte, concede ahora todas las ternuras con el alba y es como si volviéramos a empezar desde cero el conteo interminable en el lago de las horas.

Cada amanecer es posible por "una tregua feliz con el mundo", pero en el curso del día, como un escarpelo que nos lastima y desintegra, las manchas de la noche establecen un gobierno minucioso de la sombra. Para la vivencia expresada en los poemas de Daniel Jiménez, somos dioses muriendo en medio de un desatino: "que a ti el desprecio te llegue / como la guirnalda de un dios que se desangra".

Hay en estos poemas el registro de un hilo que en cada ser recomienza: Ícaro con sus alas vulnerables o Etana que sobre un caballo blanco persigue el cenit del cielo azul de Babilonia. A esos caminos hacia la ascensión, a los pasos de quienes asumen el reto de la etnografía interior o el aclaramiento del horizonte, Daniel Jiménez les agrega algo: en la ignominia, en la caída, en el extravío, una reclamación, un grito de dolor y de impaciencia cuando se experimenta como único y oprobioso ese camino.

La palabra originaria, la imprecación, el insulto y el canto, al parecer el poema también, obedecen a un movimiento que olvidamos. Todo se dispersa, se eleva con agitación y permanencia como un polvo sideral que nos fija al fondo de las estrellas. La poesía intensa nos recuerda a cada instante ese proceso. Ella es visitación de la turbulencia y relación de un devenir que parece excedernos. Al final, para nuestra alegría y salvación, también retorna al plato que recibe la sangre de las desolaciones. En el caso de la poesía de Daniel Jiménez, el poema abreva de esa linfa gélida que anuncia la paradójica consistencia de la mañana.

Daniel Jiménez se pregunta y busca el rasgo esencial de su estirpe. Lacerado, mutilado, ávido y contrito busca el agua pura que destila su fuego. Esta experiencia del desgarramiento y la herida nos pide cuenta del más remoto origen del silencio y la palabra. Ante el dolor, el sufrimiento y la soledad hay que ofrecer a todos, y entregar a sus iguales la prueba descomunal del testimonio en la carrera atropellada.

Perseguidos en medio del bosque y en descubierto, siempre anhelando saber del hilo que gobierna los vientos. El poeta viene advirtiendo la corrosión del olvido y la huella de otra sangre seca en el río de nuestra memoria. Por eso, nos pregunta y se interroga en un vaivén de negar y aceptar el trago amargo y por ello, también reclama un firmamento más denso y, paradojas del poeta, además más transparente.

El poeta que encarna y calcina, Jiménez nos recuerda que se requiere el fino pulso del marino para mantener un norte y sobrevivir a los momentos en los cuales todo parece contener la saliva ácida de una mentira y el vaho mortal de una venganza cuyo origen desconocemos.

La poesía en muchas voces asigna el sentido mediante una operación de asiento y entrega. También la poesía explora, hurga y desgarrar una convención que se hace trizas ante la pregunta vuelta laceración y daga, este es el caso del trabajo de Daniel Jiménez. Él avanza entre un gesto titánico que lo sacrifica y lo resuelve, navega en un juego de palabras que contienen la conducción de su "navío al filo del riesgo".

Palabras para pagar un secreto y remediar el silencio de un instante. ¿Con qué palabras puede el poeta pagar el silencio de un momento? Cuando el torbellino del verbo se ha vuelto además de todos los instantes, arboladura y velamen para la navegación en medio de un fuego cruzado, queda el sabor de una saliva envenenada, las "gotas de ámbar son ahora tus arterias" y una sensación de derrumbamiento, de derrota implacable, de reinicio en el desastre que salva, por paradójica inmersión, al poeta:

En el sitio que buscas, una mano
dormida en la gangrena
cierra la puerta irrevocablemente.

Palabras y poemas para reintentar desde la soledad un nuevo trueque. Así podrá donar, a quienes "subastan tu vida / por treinta certezas", la evidencia del más resplandeciente de los ardimientos: el que nace del corazón herido por la sangre derramada, por el fuego que no cesa. También ese rendimiento es el que

emerge de “tus ojos abrevando de la vida ese delirio”, el cual –con abundancia iracunda– este poeta nos entrega, mientras permanece en la parte alta de la ola, adherido a esta nave a la cual nos invita a pasar, si el crujir de las duelas no nos espanta y nos conduce al silencio total o a la entrega sin condiciones al olvido.

Gheorghe Listarhov: “Así como la palabra es para escucharla, el icono es para verlo”

Entrevistador: Oscar Jairo González Hernández*

Entrevistado: Gheorghe Listarhov

Fecha: octubre del 2015

<https://doi.org/10.22395/csye.v7n13a10>

Gheorghe Listarhov nació en Rumania. Pintor de íconos, dentro de la tradición estética de su país. Vivió en la dictadura de Nicolae Ceaușescu (1967-1989). No solamente nos habla aquí de los íconos, sino también de su relación con el arte moderno y contemporáneo, desde su muy personal perspectiva y examen sensible. Historia, sensibilidad, arte, estética consideradas por G. L., desde una visión histórica y crítica, relacionando el pasado con el presente, desde los íconos y los artistas modernos de Rumania, como el escultor Constantín Brancusi (1876-1957), manifiesta toda la relevancia del arte y de la historia en la contemporaneidad.

¿En que momento de su vida, por qué vía iluminativa o racional, se revela a usted, que su destino se halla relacionado sensible y reflexivamente con la pintura de iconos?

La formación espiritual necesaria para la pintura de iconos ha sido un proceso, el cual empieza en la educación espiritual del núcleo familiar y evoluciona con el tiempo, a través de estudios teológicos e iconográficos, y se materializa en los iconos. La tarea del que traza iconos es recrear en ellos el mundo superior transfigurado. Ello impone sobre el iconógrafo ciertas obligaciones. Por ello, en la antigua Rusia los santos no solo tenían el cuidado y preocupación para que los iconógrafos hábiles y sus discípulos copiaran modelos antiguos, sino que prestaban especial atención a las cualidades morales del iconógrafo y su buena conducta: humilde, manso, piadoso, que no hable en vano, no ría en exceso, no pelee, no sea envidioso, celoso, bebedor, ladrón, que guarde más que nada su pureza espiritual y corporal con todo celo. Vivir en ayuno, oración, abstinencia con sabiduría humilde.

El reino del espíritu contenido en el icono, brinda una atmósfera “de gran tranquilidad” (San Mateo 8:26) y “de la paz de Dios que supera cualquier mente” (Filipenses 4:7); no se puede representar externamente, simplemente copiando un icono antiguo.

* Magíster en Comunicación de la Universidad de Medellín (Colombia) y filósofo de la Universidad Santo Tomás (Colombia). Profesor de la Facultad de Comunicación, programa de Lenguajes Audiovisuales de la Universidad de Medellín (Colombia). Correo electrónico: ojgonzalez@udem.edu.co

¿Qué es para usted un icono? ¿Coincide o no con lo que dice Rafael Argullol, al hablar del "Andrei Rubliov" de Tarkovski que: "Un icono es una creación como construcción espiritual, como oración, en la cual no hay una sustitución de Dios y de lo divino sino precisamente una mediación hacia lo divino?" ¿Qué puede decirnos sobre esto?

El icono contiene en sí mismo historia, tradición, simbolismo, teología y arte. Para estudiar estos aspectos es necesario introducirnos en la vida de la Iglesia, porque la historia del icono está relacionada con la de Iglesia y la del arte; dos aspectos diferentes pero unidos. El icono es un símbolo, porque este es en sí mismo, la presencia de lo que encarna, el representado.

La teología cristiana diferencia la incognoscible esencia de Dios y su manifestación creadora, es decir la energía, dándoles nombres divinos. Uno de estos nombres es "Belleza". Ella es de esencia superior y está por encima de lo mundano, es decir, es trascendente a todo lo sensible. De allí que el arte de la Iglesia tenga por principio el antinaturalismo. La belleza es una idea central de la estética cristiana. La Belleza como nombre divino, es la naturaleza luminosa. Dios es luz y no hay en él ninguna oscuridad. Cristo es la luz verdadera que ilumina a todo hombre que viene al mundo. El icono es un dogma. Es la presencia divina en la creación. Es la anticipación real del reino celestial en nuestro mundo.

Así como la palabra es para escucharla, el icono es para verlo. El icono transmite indirectamente el contenido del mensaje divino y este no puede estar separado, porque hace parte de su esencia. El que trabaja en la vida espiritual, lo hace para la transfiguración del mundo. El sentido de la vida humana se encuentra en recibir al Espíritu Santo. El trabajo en la vida espiritual es continuo y el Espíritu Santo conduce a que la gente sea semejante al modelo divino.

La transfiguración es tema y finalidad intrínseca de cualquier icono. Al mismo tiempo, tanto el mensaje como el icono son una y la misma realidad espiritual. El icono refleja la santidad, el mundo transfigurado, el mundo superior; por eso, las imágenes de los iconos tienen una esencia significativa y representativa, *el mundo transfigurado*. Esto está fijado en el canon. La canonicidad de un icono no depende tanto del sujeto, como del principio de la representación del cuerpo transfigurado por medio de signos acordados.

El icono es un elemento constitutivo del *lex orandi* ortodoxo –una expresión *sui generis* del mismo contenido– de la creencia que expresa y transmite la palabra. Con relación al *lex credendi*, palabras, imágenes, gestos, cantos, o el ensamble del *lex orandi*, estos se sostienen, confirman y explican recíprocamente dentro de la función litúrgica, que es al mismo tiempo analógica y complementaria.

¿En qué medida conocer y dominar la técnica formal para la realización de un icono, puede o no cambiar totalmente el sentido y el simbolismo iniciático que debe tener para aquel que lo contempla?

En el icono se utilizan las pinturas naturales y no las artificiales creadas por medios químicos. El ojo humano está adaptado a los colores específicos y a sus combinaciones, las cuales se encuentran en la naturaleza que nos rodea. Además, cada sustancia tiene su emisión y su influencia sobre el hombre. En este sentido, el efecto es similar a la consecuencia de los nitratos, los cuales consume a diario el ser humano o a los sonidos estridentes que afectan los ritmos biológicos de nuestro cuerpo.

En el caso de un cuadro esto es menos notorio, porque después de mirarlo varios minutos la persona se va. Pero en el icono, frente al cual el hombre se concentra para orar, no se deben utilizar pinturas sintéticas porque estas tienen una influencia sobre la persona que no es agradable. El ser humano posee defensas que crean un filtro contra las influencias externas. Por lo tanto, en la profundidad de la psicología humana existen dos corrientes: una que nos permite recibir el icono como el enlace entre el alma y el mundo espiritual y otra que rechaza al icono como el portador de colores no agradables y ajenos a nuestra alma. Este es el momento en que la fuerza de la oración disminuye y se requiere el mayor esfuerzo personal para alcanzar la concentración necesaria.

Las pinturas naturales conservan las transparencias, esto crea una sensación de volumen y de vida. La pintura sintética no crea la sensación de profundidad interna, es plana y por lo tanto se percibe como algo sin vida. Al mirar pinturas naturales, el ojo humano descansa, mientras que las pinturas sintéticas causan intranquilidad y el cansancio físico y espiritual.

Cada pintura o mezcla de pinturas tiene una influencia muy particular sobre la persona, a esto no se le puede dar una explicación lógica o experimental; los iconógrafos antiguos ponían atención especial al material para las pinturas. Aquí tenemos una confirmación adicional que la tradición y los cánones de iconografía no limitan la creatividad del pintor, son el resultado de la experiencia relacionada directamente con la oración.

En la iconografía todo es importante: la sustancia para las pinturas, los métodos de su preparación y el material sobre el cual se pinta. Es necesario adaptar el arte para la combinación de los colores del icono, esto se puede comparar con los acordes de la música; si el color es incorrecto se da pie a la desafinación. Además, cada color tiene características tales como transparencia y densidad, brillo y opacidad, estas le dan al icono diversos sonidos similares al timbre de la voz.

Contemplamos a los iconos observando lo que estos simbolizan. Compartamos la alegría de expandir los iconos, que son la imagen inmediata de una luz proyectada, que son un tejido cuyos hilos se juntan, se entrecruzan, se ocultan y se sostienen mutuamente, entre aquel que los inspira, los representados y los que los contemplan. No es tan importante cuán talentoso es el pintor, pero si ignora el canon –la experiencia eclesial de la percepción y la interpretación del mundo espiritual– y lo reemplaza con su propia imaginación, se convierte en un ciego que trata de dibujar el cielo.

¿Por qué se considera el icono como oración? ¿Qué es lo que él hace visible e invisible, para trascender una ilustración, por poner un ejemplo?

La pintura de un icono es una confesión, es la anunciación de la verdadera encarnación. De otra parte, es la revelación de la materia trasfigurada, materia que está representada, de lo que está hecha. El icono, se personifica por sí mismo. Por su naturaleza, el icono es un espacio litúrgico y de otra parte poesía litúrgica, la cual lleva a la teología. El icono representa la parte de la tradición oral, la más familiar después de la Santa Escritura.

El icono y el Evangelio contienen y comunican la misma verdad; así como la palabra se escucha, la pintura se manifiesta en silencio. El icono corresponde con el sentido y contenido de la Santa Escritura, es una imagen litúrgica e inspira en nosotros el estado de oración y lo concentra. El icono es el camino y el medio, es la oración misma. Lo visible no tiene una realidad, solo es como un signo para acceder a lo invisible.

Un hecho que es relevante en la tradición helenística es la estatuaría: Fidias, Praxiteles, etc. ¿Por qué para la tradición ortodoxa hay una exclusión de la estatuaría? ¿En la estatuaría es más evidente lo humano y menos lo divino como se da en el icono?

Los iconos no son para la vista sino para el alma, porque proyectan la unión íntima con la divinidad misma, no con las estatuas. Los místicos consideraban los iconos como el más grande acercamiento físico a lo divino.

Los iconos como pintura y otro tipo de representación, por ejemplo, los mosaicos, favorecieron más tarde en Occidente la usanza del vitral, este transfigura más la realidad que representa. El vitral es considerado el mosaico nórdico, en él la luz insuficiente no puede estar más reflectada, como es el caso del mosaico.

Observamos que en la tradición cristiana ortodoxa, quien realiza el icono es totalmente anónimo, como ocurrió en Occidente hacia la Edad Media. ¿Por qué el anonimato de estos "artistas", y, por qué hoy ya no son anónimos, qué se ha transformado?

Antes, los monjes que escribieron los iconos no los firmaron, porque al ser una revelación, no los consideraban como su propia obra. El manejo de la técnica se

consideró como un don de Dios y a través de su espiritualidad se hizo presente la revelación, que se plasmó en los iconos.

El mundo interior de la pintura del icono antiguo tiene mayor riqueza que el de nuestro tiempo desde el punto de vista espiritual. Con relación al color, estamos lejos de sus técnicas y de los efectos, ellos fueron verdaderos creadores, hoy nosotros somos unos pobres imitadores.

¿Cómo, durante el dominio y poder comunista en Rumania pudo usted y pudieron otros continuar haciendo iconos? ¿Qué y cómo preservó y preservaron intacta esa búsqueda y experiencia espiritual?

A través de nuestra creencia pudimos continuar. No se podía propagar y transmitir en una forma abierta el mensaje que llevan los iconos, pero el régimen permitió preservarlos como arte antiguo. La búsqueda y experiencia espiritual se mantuvo en nuestro interior sin que se pudiera manifestar.

Un artista ruso, Casimir Malevich, propuso radicalmente la necesidad de que el artista moderno volviera al Renacimiento. ¿Qué le dice a usted esta tentativa, cómo se relacionaría usted con ella? ¿Podemos hablar del desarrollo del icono en la obra de un Serov, Vrúbel, Burlíuk y Tatlin?

La propuesta de Malevich se refiere a volver a la línea del dibujo, cuyas raíces se encuentran en el icono ruso. Con simples líneas o segmentos, los iconografistas pintaron en una forma casi perfecta, sin tener tanto conocimiento como en el renacimiento. Se puede decir que en Rusia la tradición iconográfica tuvo una fuerte influencia en generación tras generación, como se puede apreciar en la pintura de los academistas Serov, Vrúbel, Burlíuk y en los vanguardistas Malevich, Kandinsky y Tatlin.

En la escultura moderna de Constantin Brancusi, ¿podríamos hallar elementos de la tradición cristiana ortodoxa rumana?, ¿o es demasiado irreverente considerar a este revolucionario de la escultura dentro de esa tradición, dadas sus constantes relaciones con Occidente que propiciaron y estructuraron su formación escultórica?

En la escultura de Constantin Brancusi, el ovalo juega un papel esencial en el repertorio del escultor. Él concibe el misterio de un nacimiento, como una evolución interna. Dentro de un sueño aparece la vida en el ser y sus fuerzas se amplían por todas partes: este es el ovalo. Brancusi asigna un valor significativo, la forma ovoidal está atada al mito del huevo cósmico. Él muestra que la forma ovoidal de sus esculturas se inspira en el huevo de la mitología rumana y del huevo mítico cosmogónico de los pueblos antiguos. Para Brancusi, el ovoide parece la forma perfecta, generadora del universo entero. El huevo está elevado al rango del símbolo cósmico, ovalo puro, no tocado por ningún signo exterior.

El huevo para los rumanos representa un símbolo de la vida, porque es el que anuncia el comienzo del año – la primavera. Los huevos pascuales de la religión ortodoxa influenciaron en la creación de Brancusi. El ovoidal de inspiración cosmogónica en la creación de Brancusi usa preferencialmente forma ovoidal. El huevo es símbolo de la forma original, principio del universo.

Brancusi practica un pensamiento analógico mítico. Idea que entre la vida del universo y de la gente hay similitud, tan unidas que ambas alcanzan a confundirse, estas concepciones están en las creaciones folclóricas rumanas. También son parte de la cultura prehelénica, de origen traca.

En el icono se dice que hay una ausencia total de la perspectiva, básica en el Renacimiento; observando cada uno de sus retablos, podríamos decir que no es tan extrema esta característica en el icono, y que el "artista" sí tenía un conocimiento de ella, o por lo menos que la intuía. ¿Qué puede usted decirnos al respecto?

La perspectiva en los iconos rusos no está tan ausente, porque aunque los iconografistas no tenían el conocimiento teórico, la intuían. Por ejemplo, ellos sabían trabajar muy bien los ángulos de inclinación en varios elementos que representaba el icono.

¿En qué momento usted experimenta que se halla iniciado para pintar un icono? ¿Puede hablarnos un poco de su método para hacerlo?, ¿proviene de un éxtasis o de una intuición esencial y misteriosa? ¿Qué de su vida se realiza allí, en esa prueba?

A través de una constante búsqueda de la *verdad* encontramos la revelación, fuente de creación de los iconos. El método es llevar una vida más espiritual y aislarse de lo mundano. Mi realización personal es el acercamiento a Dios.

¿Es usted lector de las Escrituras? ¿Cuál y cómo es su relación con Dios? Nosotros observamos que en unos iconos hay escritura, ¿esto por qué y para qué?

En forma constante profundizo sobre la palabra. Como humano tengo mis fallas, pero estoy buscando más el camino de Dios. Los iconos evidencian versículos de la Santa Escritura para completar la imagen.

Las exposiciones en colectivo de las que ha hecho parte, cabe destacar:

- *Imago Mundi*, Mapa del Nuevo Arte, Venecia-Italia (2015)
- Premios Nacionales de Cultura en Colombia (de 2002 a 2007).

María Isabel Naranjo fue ganadora de la beca de creación artística Hangar.org, Barcelona en 2012^{**}. Ha sido curadora de exposiciones de arte en la Cámara de Comercio, Fundación Universitaria Bellas Artes, la Corporación Mujeres que Crean y la Casa Museo Pedro Nel Gómez, todas situadas en Medellín, Colombia. Asimismo, cursó y se certificó en Gestión de la Innovación en la Universidad de Purdue (Estados Unidos), Ruta N y Fundación Universitaria Bellas Artes (estas dos últimas de Medellín, Colombia).

En este número 13 de la revista *Ciencias Sociales y Educación*, la artista Naranjo participa con algunas fotos de su instalación "Adentro y afuera: de lo femenino en el espacio", la cual se llevó a cabo en la Sala de Arte de la Biblioteca Central de la Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín en el 2016. En esta instalación ella despliega el vértigo de la experiencia estética en su encuentro con la memoria que se escenifica en los tejidos sensibles *de lo que puede un cuerpo*, en términos de Spinoza, en el despliegue del sentir, pensar, sufrir, hacer, saber o ser en la materialización de una obra. Lo femenino, inquietud dinámica en lo masculino, deja entrever el vínculo con el lenguaje que se hace carne y con el poder de la (des)figuración plástica. La relación que traza entre el adentro y el afuera para encontrarse con lo femenino navega en las ráfagas de piel que se exponen en los papeles teatralizados en la frontera de lo dicho, escuchado y palpado en los poros de una memoria viva y una escritura corporal de la experiencia.

La piel encarna y envuelve a la persona en el fuego intenso de las máscaras convertidas en palabras con sonoridades corpoimaginadas: *carnes-lengua-sabrosa-melones-rubia-nalga-tetas-peluca-polvo-mamita... ojos-flaca-delicia-juguete...*; son las líneas expresivas de fuerza que le dan piel a la instalación, en un caparazón dispuesto a ser habitado por el espectador que fabula en la relación planteada por la artista. Allí, vemos cómo la virilidad del *logos* sentenció a lo femenino a la frágil textualidad del género, en el cual prevalecen los signos del poder y del monopolio que señalan y ensombrecen las formas, los fondos, las causas y los efectos que caracterizan a la mujer como el exponente accesorio de la sociedad; la mujer reducida a la domesticación de la intimidad, el recato, la moderación y el aplomo.

^{**} Puede consultarse sobre estas becas de creación en <https://hangar.org/es/news/petjades-en-vermell/>

La selección de fotografías que integran la instalación de la artista Naranjo acompañan el ejercicio perceptivo de la mirada en el afuera de un acontecer que debe ser interpretado, es decir sentido y transformado en memoria de lo corpóreo de la diversidad de lo experimentado en la obra. Aquí lo que se ve, se toca y se pone enfrente palpita en la *cinesis* del lenguaje hiperestésico: una sensación de solidez en la autoconciencia de la mano que toca, analiza e informa en el estupor de lo más profundo de lo humano: la piel.

Agradecemos a la artista Naranjo haber compartido con los cuerpos sin órganos que se harán trueno en cada persona-máscara-epidermis que habite el número 13 de la revista *Ciencias Sociales y Educación*.

Pautas para los autores

La revista *Ciencias Sociales y Educación* es una revista semestral. Su propósito principal es publicar nuevo conocimiento admitiendo artículos de investigación, artículos de reflexión, artículos de revisión, reseñas de libros inéditos y entrevistas; además de propuestas gráficas, siendo esto último un factor diferenciador de la publicación.

Las propuestas de manuscritos que se tendrán en cuenta y que tendrán prioridad en el proceso de selección deberán versar sobre las temáticas enumeradas a continuación, las cuales se dividen en dos grandes áreas de investigación: las ciencias sociales y la educación.

Particularmente, desde las ciencias sociales, se esperan manuscritos sobre los siguientes temas:

- Subjetividades, movilización social y territorio
- Relaciones internacionales, conflictos actuales y cooperación internacional
- Violencia, justicia y memoria histórica
- Poder, democracia y constitución

En el área de educación interesan las siguientes temáticas:

- Pedagogía, currículo y didáctica
- Educación para la paz y la diversidad
- Didáctica de la lectura y la escritura
- Gestión educativa

Se dará prioridad a tres tipos de documento:

Artículo de investigación científica: se entiende por este, los documentos que presentan de manera detallada los resultados originales de procesos de investigación. La estructura empleada generalmente contiene cinco apartes principales: introducción, marco teórico y conceptual, metodología, resultados y conclusiones.

Artículo de reflexión: se trata de un documento que presenta resultados de investigación desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, y que recurre a fuentes originales o primarias.

Artículo de revisión: son aquellos documentos resultado de una investigación en la cual se analizan, sistematizan e integran los resultados de investigaciones publicadas o no publicadas, sobre un campo en ciencia o tecnología, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica.

La revista recibe artículos para su posible publicación desde la cuarta semana de enero hasta la segunda semana de diciembre de cada año.

Todo artículo debe ir acompañado de una constancia que certifique que es inédito, su autoría y que no ha sido propuesto para publicación en ningún otro medio simultáneamente. Además, los autores deben ceder sus derechos patrimoniales a la institución y autorizar su divulgación por cualquier medio, impreso o electrónico, incluido internet, por tiempo indefinido. Es importante indicar en un pie de página la procedencia del artículo (nombre de la investigación que lo origina, financiación, grupo de investigación que la realiza, contexto institucional del que procede) e identificación Orcid de los autores dentro de su perfil. El texto no debe sobrepasar las diez mil palabras y se debe presentar a doble espacio con tipo de letra Arial y tamaño de 12 puntos.

El orden del artículo será el siguiente:

- Título
- Autor
- Institución
- Correo electrónico (preferiblemente institucional)
- Resumen en inglés, español y, preferiblemente, portugués
- Palabras clave en inglés, español y, preferiblemente, portugués (entre 5 y 10 palabras)
- Cuerpo del trabajo con introducción, marco teórico y conceptual, resultados y conclusiones
- Bibliografía

Los artículos se deben presentar teniendo en cuenta los siguientes requisitos de forma:

1. Formato Word, hoja tamaño carta, márgenes de 3 cm en sus cuatro lados, letra Arial tamaño 12, interlineado de espacio doble, espaciado anterior y posterior de 0 puntos. se debe dejar un espacio entre cada párrafo, sin sangría a la izquierda en el inicio de cada párrafo. La extensión total del archivo debe tener entre 10.000 y 12.000 palabras.

2. El título no debe superar los dos renglones preferiblemente, ser llamativo al lector e ilustrar de manera clara lo que se desarrolla en el artículo. No son atractivos los títulos que lleven las palabras “aproximación”, “acercamiento”, “preliminar”, y similares, tampoco los que se refieren a un lugar geográfico específico. Lo que se recomienda en estos casos es hacer la delimitación en la introducción.
3. El título debe llevar un llamado (pie de página con un asterisco) para especificar si el artículo proviene de un proyecto de investigación que se encuentra en curso o finalizado, título del proyecto, institución que lo financió, calidad en la cual participó en dicho proyecto el autor. En caso de no provenir de un proyecto se debe especificar que deriva de la actividad académica o investigativa, según sea el caso, del autor en el área específica de su actuación, con la finalidad de mostrar la trayectoria del autor en relación con el tema que aborda en el escrito.
4. Después del título se escribe(n) el(los) autor(es) sin que sus nombres estén precedidos por la preposición “por”. Debe haber un llamado (nota el pie con dos asteriscos para el primer autor, tres asteriscos para el segundo autor, y así sucesivamente) en el cual se especifique su formación, desde el pregrado hasta el último título de posgrado obtenido y/o que se encuentra en curso, institución a la cual pertenece, área de actuación, correo electrónico de contacto (preferiblemente institucional, si el autor gusta también podría añadir como segunda alternativa su correo electrónico personal) y código de identidad Orcid. No se recomiendan más de cuatro autores.
5. El resumen debe estar escrito en un solo párrafo de máximo 15 líneas, en el cual se debe precisar el tema del artículo, cómo se aborda y el principal hallazgo. No lleva citas.
6. Las palabras clave son términos que hacen referencia a las temáticas que se abordan en el escrito y que serán utilizadas a manera de metadatos en los motores de búsqueda de las plataformas virtuales en la cuales la revista se encuentra indexada. Tenga en cuenta que dichos términos pueden estar contruidos por más de una palabra, por ejemplo “justicia transicional” es un solo término dentro de las palabras clave. Las palabras clave deben estar separadas por punto y coma y deben incluir entre 5 y 10 términos pertinentes.
7. La introducción no debe superar las 3 páginas. En ella se debe presentar el contexto (el equivalente al planteamiento del problema), dar claridad sobre el propósito del artículo (el objetivo general del escrito), la metodología empleada y los pasos que realizó para encontrar lo que el texto presenta y la estructura del artículo. Ninguna de estas partes lleva subtítulo, debe ser una redacción concatenada y en el orden aquí expuesto. En caso de que la

metodología sea conocida (i.e., estudio de campo), no es necesario añadir una explicación de la misma, bastará con enunciarla.

8. En la parte inferior de las tablas o gráficos se debe señalar la fuente. Si son de la autoría de quien redacta el texto, se debe poner: "Fuente: elaboración propia".
9. Es necesario enumerar los subtítulos. La introducción y la lista de referencias no llevan número.
10. Debe haber un acápite de conclusiones en el cual se especifique la respuesta a la pregunta de investigación y se evidencie si se alcanzó el objetivo del escrito, al ser cotejado con lo enunciado en la introducción del artículo.
11. La bibliografía no lleva viñetas ni clasificación. Debe ser una sola lista seguida en orden alfabético y cronológico. Solo se incluirán los textos efectivamente utilizados en el artículo.
12. Es necesario verificar que todo lo que está en la lista de referencias se encuentre citado en el texto y que toda referencia que se haga en el texto tenga su entrada correspondiente en el listado de bibliografía, incluyendo aquellas realizadas en pies de página. No debe faltar ni sobrar ninguna fuente en el cuerpo del escrito ni en las referencias cuando se haga el cotejo. Las normas o modelo de citación a emplear, tanto para citas como para la lista de referencias, son las de la American Psychological Association, APA.

Ejemplos para referencias bibliográficas:

Las referencias de los autores se insertan en el texto entre paréntesis, se indica primer apellido del autor o autores, año y página:

Ejemplo:

En este sentido, "el desarrollo de la transversalidad curricular como estrategia docente está unida de forma inexorable al desarrollo profesional del profesor, ya que este significa desarrollo, cambio, mejora, adecuación y crecimiento con relación al propio conocimiento y el contexto" (Fernández, 2004, p. 1).

En los casos en que se mencione el nombre del autor para referir alguna idea del mismo, se indicará entre paréntesis el año:

Ejemplo:

De esta manera, Habermas (1994) señala que la esfera pública constituía el escenario clave del poder político.

En el caso de que la obra tenga dos autores, se hará la referencia de la misma forma que la descrita anteriormente, citando ambos autores.

En el caso de tres, cuatro o cinco autores, se citarán todos la primera vez que se haga referencia a su trabajo. En adelante, se escribirá el apellido del primer autor, seguido de la abreviatura *et al.* y el año de publicación.

Las citas textuales de cuatro renglones o menores se harán de manera seguida en el texto y entrecomilladas, al final de la cita, se indicará entre paréntesis el número o números de páginas en que aparece en el texto original:

Ejemplo:

Tal como lo afirma Ada Rodríguez (2007), "el lector deduce su significado en función de sus juicios, sus experiencias y su conocimiento del mundo" (p. 40).

Si la cita es de más de cuatro renglones, se escribirá con una sangría, a espacio sencillo. No se usaran comillas, al final de la cita se indicará el número o números de página entre paréntesis:

Ejemplo:

Daniel J. Kurland (2003), define la lectura crítica de la siguiente manera:

[...] una técnica que permite descubrir ideas e información dentro de un contenido escrito [...] hace referencia a una lectura cuidadosa, activa, reflexiva y analítica y pone de antemano la idea de pensamiento crítico en la que es necesario reflexionar sobre la validez de lo que se ha leído teniendo como referencia el conocimiento y la comprensión del mundo que se observa. (Kurland, 2003, p. 56)

Todas las notas o comentarios se presentarán a pie de página y deberán estar escritas a renglón seguido (a un espacio) y numeración corrida (progresiva), en números arábigos. Se insiste en su carácter excepcional, siempre lo más breves posibles, usando el mismo criterio que para las referencias bibliográficas.

En la lista de referencias bibliográficas de los libros y/o artículos deberán aparecer únicamente las citadas en el texto y se deberán ordenar alfabéticamente por apellidos, si un mismo autor tiene dos o más referencias publicadas en el mismo año, se añadirán letras en cada caso (a,b,c), de modo que se evite cualquier confusión. Las referencias se registrarán de acuerdo con los ejemplos que se presentan a continuación, tomando en cuenta las siguientes indicaciones de carácter general: Apellidos, seguidos de las iniciales del nombre; año de edición (entre paréntesis); título del libro o revista (en cursivas); ciudad y editorial.

Libro

Ejemplos:

Alcubierre, B. (2010). *Ciudadanos del futuro. Una historia de las publicaciones para niños en el siglo XIX mexicano*. México: Colmex/Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Barsky, O. y Gelman J. (2001). *Historia del agro argentino. Desde la conquista hasta fines del siglo XX*. Buenos Aires: Grijalbo Mondadori.

En el caso de que la obra no tenga un autor, se coloca primero el título de la obra y luego la fecha.

Ejemplo:

Los pinceles de la historia, de la patria criolla a la nación mexicana, 1750-1860 (2000). México: Museo Nacional de Arte/Instituto Nacional de Bellas Artes.

Capítulo de un libro

Cuando la referencia es un capítulo de un libro, el título se escribe en redondas seguido por la palabra En, enseguida se escribe el nombre del editor, coordinador, compilador o director sin invertirlo, y se precisa con la abreviatura correspondiente su función Ed., Coord., Comp. o Dir. entre paréntesis.

Ejemplos:

Carrillo, A. M. (2005). Vigilancia y control del cuerpo de los niños. La inspección médica escolar (1896-1913). En L. Cházaro y R. Estrada (Eds.), *En el umbral de los cuerpos. Estudios de Antropología e historia* (pp. 171-207). México: El Colegio de Michoacán/Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades-Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Ávila Espinosa, F. A. (1994). Los niños abandonados en la Casa de Expositos de la ciudad de México: 1787-1821. En P. Gonzalbo y C. Rabell (Comps.), *La familia en el mundo iberoamericano* (pp. 265-310). México: Instituto de Investigaciones Sociales-UNAM.

Publicaciones periódicas

Para las publicaciones periódicas, el título del artículo se escribe en redondas seguido del título de la revista en cursivas, con mayúsculas y minúsculas, el número del volumen, número de la edición entre paréntesis y páginas.

Ejemplo:

Castillo, A. del (1998). Entre la criminalidad y el orden cívico: imágenes y representaciones de la niñez durante el porfiriato. *Historia Mexicana*, XLVIII(2), 277-320.

Si la referencia es de un artículo de periódico el orden será: apellido del autor, iniciales del autor, fecha de publicación entre paréntesis, título del artículo en redondas, nombre del periódico en cursivas y páginas.

Ejemplo:

Arenas Guzmán, D. (1949, noviembre 17). El periodismo en la revolución de 1910. *El Nacional*, pp. 3 y 7.

Tesis

Las referencias de tesis se escriben de la siguiente manera: autor, fecha, título en cursivas y enseguida entre paréntesis "Tesis de licenciatura, maestría o doctorado inédita", nombre de la institución y país.

Ejemplo:

Sánchez Calleja, M. E. (2002). *Niños abandonados. Ciudad de México, fines del siglo XIX y principios del XX* (Tesis de doctorado inédita). ENAH, México.

Ponencias

Si se refiere alguna ponencia, se delimita la fecha con mes y días, el título se escribe sin cursivas, seguido del nombre del evento académico, ciudad y país.

Ejemplo:

Castro, J. E. (2005, mayo 25). Agua urbana y lucha social en América Latina. En *XXV Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología*, Porto Alegre, Brasil.

Página web

Al citar de una página de internet dentro del texto, solamente se indica entre paréntesis el autor y el año. La URL o dirección de la página se incluye en la lista de referencias.

Ejemplo:

En texto: (Paz, 2012)

En lista de referencias:

Paz Trueba, Y. de (2012). Niños y niñas en el espacio urbano. La provincia de Buenos Aires entre finales del siglo XIX y principios del XX. *Revista Nuevo Mundo. Mundos Nuevos*. Recuperado de <http://www.nuevomundo.revues.org/63211>

Publicaciones con DOI

En publicaciones con DOI (identificador de objeto digital), número único que se asigna a artículos científicos, libros electrónicos u otros documentos que se publican en internet, se deberá referir este número, que reemplaza la dirección URL.

Ejemplo:

Collantes Gutiérrez, F. (2005). Declive demográfico y cambio económico en las Áreas de montaña españolas, 1860–2000. *Revista de Historia Económica / Journal of Iberian and Latin American Economic History (Second Series)* 23(3), 515-540. <http://doi.org/10.1017/S0212610900012143>

Entrevistas y comunicaciones personales

Toda comunicación personal, entrevista y diario de campo se referencia únicamente en el cuerpo del texto (no ha de ir en la bibliografía), aún así se debe seguir el modelo de referencia de los demás recursos bibliográficos dentro del texto, es decir que se debe poner entre paréntesis el nombre del entrevistado o del autor de la comunicación, la leyenda “comunicación personal” y la fecha.

Ejemplos en el texto:

“Siempre estábamos a la espera” (Marisa González, entrevista, 5 de abril de 2014).

“Yo nunca estuve involucrado en el conflicto” (Tomás Páez, comunicación personal, 27 de noviembre de 2008).

La comuna 60 sufre de sobrepoblación, consumo de psicoactivos y dificultades de convivencia (diario de campo, 18 de junio de 2001).

Obras de arte, fotografías y películas

En el texto se debe hacer la mención siguiendo el modelo de referencia de los demás recursos bibliográficos, es decir que se debe poner entre paréntesis el nombre del autor y la fecha. En el listado de bibliografía se pone apellido e

inicial del nombre, fecha entre paréntesis, nombre de la obra, tipo de obra entre corchetes, ciudad y museo, repositorio o lugar en el que se encuentra.

Ejemplo:

Price, H. (1852). *El Peñol de Entreríos: provincia de Córdoba* [acuarela sobre papel]. Bogotá. Biblioteca Nacional de Colombia, Fondos gráficos. Comisión corográfica.

Klein, Y. (1960). *Salto al vacío* [fotografía]. Nueva York. The Metropolitan Museum of Art.

En el caso de películas se debe nombrar al director, productor, fecha, título, tipo de material, ciudad o país de origen, distribuidor o productora.

Ejemplo:

Jeunet, J. P. (Dir.), Deschamps, J. M., y Ossard, C. (Prods.) (2001). *Le Fabuleux Destin d'Amélie Poulain*. Francia: Canal+, France 3 Cinéma, UGC Fox Distribution.

Procedimiento de selección de artículos publicados. El editor revisará el cumplimiento de los requisitos de forma expuestos con anterioridad. Una vez se confirme que el artículo los cumpla, se remite el manuscrito al Comité Editorial para el nombramiento del par evaluador. El sistema de revisión de los artículos que se emplea en la revista es aquel conocido como “doble ciego”. El editor es el encargado de enviar el artículo al par elegido por el Comité Editorial, analizar el concepto de este, exponerlo ante al Comité Editorial y dar una recomendación con respecto a su publicación. El Comité Editorial tiene en cuenta el concepto del par y del editor para decidir: publicar el artículo, regresarlo al autor para que haga modificaciones o un rechazo definitivo. La decisión que se tome la comunicará el editor de la revista al autor del artículo en el menor tiempo posible al correo electrónico reportado por el autor en el manuscrito que envió.

Author's Guidelines

Ciencias Sociales y Educación is a biannual journal. Its main purpose is to publish new knowledge and welcomes research articles, reflection articles, review articles, unpublished book reviews and interviews. It also receives graphic proposals that offer a differentiating factor.

The manuscript proposals taken into account and that will have priority in the selection process must be about the topics listed below, which are divided into two major areas of research: social sciences and education.

Regarding social sciences, manuscripts are expected to address the following subjects:

- Subjectivities, social mobilization and territory
- International Relations, current conflicts and international cooperation
- Violence, justice and historical memory
- Power, democracy and constitution

Regarding education thematics, the following topics are of interest:

- Pedagogy, curriculum and didactics
- Education for peace and diversity
- Teaching of reading and writing
- Education management

Priority will be given to the following three types of papers:

Scientific investigation articles: Papers that present in detail, the original results of research processes. The structure generally contains five main sections: introduction, theoretical and conceptual framework, methodology, results and conclusions.

Reflection article: This type of paper presents research results from the author's analytical, interpretative or critical perspective, about a specific topic, that derive from studying original or primary sources.

Review article: These consist of papers resulting from an investigation in which results of published or unpublished researches that center on a field in science or technology, are analyzed, systematized and integrated, in order to account for development advances and trends. It usually presents a careful bibliographic review.

The journal receives articles for publication from the fourth week of January to the second week of December of each year.

Every article must be accompanied by documentations that certify that it has not been previously published, of its authorship and that it has not been proposed for publishing in any other medium simultaneously. In addition, authors must transfer copyright to the institution and authorize its publishing by any means, printed or electronic, including the internet, for an indefinite time period. It is important to state in a footnote the article's origin (name of the research it derives from, funding, research group that carries it out, institutional context from which it comes) and ORCID identification of the authors within their profile. The text must not exceed ten thousand words and must be presented in double space with 12 point Arial font.

The article's structure must be as follows:

- Title
- Author
- Institution
- Email (preferably institutional, not personal)
- Abstract in English and Spanish, preferably also in Portuguese
- Keywords in English, Spanish and preferably also in Portuguese (between 5 and 10 words)
- Body of work with introduction, theoretical and conceptual framework, results and conclusions
- Bibliography

Articles must take into account the following format requirements to be considered:

1. Word document, letter size sheets, 3 cm margins on all four sides, Arial font size 12 points, double space line spacing, front and back spacing of 0 points. A space must be left between each paragraph, without indentation to the

left at the beginning of each paragraph. The total length of the paper must be between 10,000 and 12,000 words.

2. The title should not exceed two lines preferably. It should be noteworthy to the reader and clearly illustrate what is the article about. Article titles that include "approximation", "approach", "preliminary", and similar are not attractive, those that refer to a specific geographical place are also not advised. Such delimitation should be explicit in the introduction.
3. The title must have a note (footer with an asterisk) to specify the article's origin, if it is a research project under progress or completed, title of the project, institution that financed it, how did the author participate in such project. If the paper does not derive from a project, it is necessary to specify whether it derives from academic or investigation activities so that the author in the specific areas of performance may expose his or her career in relation to the topic in question.
4. After the title, the author (s) name must be written without the preposition "by". For each author there must be a footnote (with two asterisks for the first author, three asterisks for the second author, and so on) in which academic degrees must be specified, starting with undergraduate degrees and ending with the last graduate degree obtained or the one that is progress. It must also point out the institution to which the author belongs, study fields, contact e-mail (preferably institutional. The author may choose if he'd like to include his personal e-mail as a second alternative), and ORCID identity code. No more than four authors are recommended.
5. The abstract must be written in a single paragraph with a maximum of 15 lines, in which the paper's topic of must be specified. It must also expose how it is addressed and the main finding. It may not include quotations.
6. Keywords are terms that refer to topics addressed in the paper and that will be used as metadata in search engines in which the journal appears. Keep in mind that these terms can be constructed by more than one word, for example "transitional justice" is a single term within the keywords. Keywords must be separated by semicolons and must include between 5 and 10 relevant terms.
7. The introduction must not exceed 3 pages. It should present the context (problem statement), clarify the article's purpose (the general objective of the paper), the methodology, steps taken, and the text structure. None of these parts has a subtitle, it must be a concatenated text organized as stated. In case the methodology is known (i.e., field study), it is not necessary to add an explanation of it, it will suffice to state it.

8. At the bottom of tables and figures, it is necessary to indicate its source. If they are the text writer's authorship, it should state: "Source: own work".
9. It is necessary to number subtitles. The introduction and the list of references will not have a number.
10. There must be a section of conclusions in which the answer to the research question is specified and it must evidence if the objective of the paper was reached, when comparing to that which was stated in the introduction of the article.
11. Bibliography must not have bullet points or classification. It should be a single list in alphabetical and chronological order. It must only include the texts quoted in the paper.
12. It is necessary to verify that everything in the list of references is cited in the paper and that any reference made in the text has its corresponding entry in the bibliography or reference list, including those made in footnotes. There shouldn't be extra entries, nor should they lack if cited in the paper. The norms or citation model to be used, both for citations and for the list of references, are those of the American Psychological Association, APA.

Examples for bibliographical references:

The references are included in the text between parentheses, the first surname of the author or authors, year and page are indicated:

Example:

In this sense, "the development of curricular mainstreaming as a teaching strategy is inexorably linked to the teacher's professional development, since it means development, change, improvement, adaptation and growth in relation to one's knowledge and context" (Fernández, 2004, p.1).

In cases where the name of the author is mentioned directly to refer to any idea formulated by him/her, only the year will be indicated in parentheses:

Example:

In this way, Habermas (1994) points out that the public sphere constituted the key scenario of political power.

In cases in which the work has two authors, the reference will be made in the same way as that described above, citing both authors.

In the case of three, four or five authors, all will be cited the first time the paper refers to their work. Afterwards, the last name of the first author will be written, followed by the abbreviation et al. and the year of publication.

Direct quotations that comprise four text lines or less will be made in the text with no interruptions and with quotation marks. At the end of the quotation, the number or numbers of pages in the extract appears in the original text will be indicated in parentheses:

Example:

As Ada Rodríguez (2007) affirms, "the reader deduces its meaning in terms of his judgments, experiences and knowledge of the world" (p. 40).

If the quote exceeds four lines, it will be indented, in single space. Quotation marks will not be used and at the end of the quote the number or page numbers will be indicated in parentheses:

Example:

Daniel J. Kurland (2003), defines critical reading as follows:

[...] a technique that allows to discover ideas and information within a written content [...] it refers to a careful, active, reflective and analytical reading and puts in advance the idea of critical thinking in which it is necessary to reflect on the validity of what has been read with reference to knowledge and understanding of the world that is observed. (Kurland, 2003, p.56)

All notes or comments will be presented at the bottom of the page as footnotes that must be single spaced and numbered progressively, in Arabic numerals. Footnotes have an exceptional character and must always be as short as possible, using the same criteria of bibliographic references.

In the list of bibliographic references, only those cited directly in the text must appear and they must be ordered alphabetically by last name. If the same author has two or more references published in the same year, letters will be added in each case (a, b, c...), so as to avoid any confusion. References will be added according to the examples presented below, taking into account the following general indications: Surname, followed by the initials of the name; year of edition (in parentheses); title of the book or journal (in italics); city and publishing house.

Book

Examples:

Alcubierre, B. (2010). *Ciudadanos del futuro. Una historia de las publicaciones para niños en el siglo XIX mexicano*. Mexico: Colmex/Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Barsky, O. y Gelman J. (2001). *Historia del agro argentino. Desde la conquista hasta fines del siglo XX*. Buenos Aires: Grijalbo Mondadori.

In the case that the work does not have an author, the title of the work is placed first and then the date.

Example:

Los pinceles de la historia, de la patria criolla a la nación mexicana, 1750-1860 (2000). Mexico: Museo Nacional de Arte/Instituto Nacional de Bellas Artes.

Book chapter

When the reference is a book chapter, the title is written in normal letters, followed by the word In, then the name of the editor, coordinator, compiler or director is written without inverting it, and its corresponding function is specified with the corresponding abbreviation. Coord., Comp. or Dir. in parentheses.

Examples:

Carrillo, A. M. (2005). Vigilancia y control del cuerpo de los niños. La inspección médica escolar (1896-1913). In L. Cházaro & R. Estrada (Eds.), *En el umbral de los cuerpos. Estudios de Antropología e historia* (pp. 171-207). Mexico: El Colegio de Michoacán/Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades-Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Ávila Espinosa, F. A. (1994). Los niños abandonados en la Casa de Expósitos de la ciudad de México: 1787-1821. In P. Gonzalbo y C. Rabell (Comps.), *La familia en el mundo iberoamericano* (pp. 265-310). Mexico: Instituto de Investigaciones Sociales-UNAM.

Articles in periodicals

For periodical publications, the title of the article is written in round letters and followed by the title of the journal in italics, with uppercase and lowercase letters, the volume number, the number of the edition in parentheses and page numbers.

Example:

Castillo, A. del (1998). Entre la criminalidad y el orden cívico: imágenes y representaciones de la niñez durante el porfiriato. *Historia Mexicana*, XLVIII(2), 277-320.

If the reference consists of a newspaper article, the order will be: author's last name, author's initials, date of publication in parentheses, title of the article in round letters, name of the newspaper in italics and pages.

Example:

Arenas Guzmán, D. (1949, November 17th). El periodismo en la revolución de 1910. *El Nacional*, pp. 3 y 7.

Thesis

The references must be written as follows: author, date, title in italics and in parentheses "unpublished undergraduate, masters or doctorate thesis", followed by the name of the institution and country.

Example:

Sánchez Calleja, M. E. (2002). *Niños abandonados. Ciudad de México, fines del siglo XIX y principios del XX* (Tesis de doctorado inédita). ENAH, México.

Presentations and conferences

If any paper is mentioned, the date must include month and day, the title must be written without italics, followed by "In" and the name of the academic event in italics. Afterwards, city and country.

Example:

Castro, J. E. (2005, May 25th). Agua urbana y lucha social en América Latina. In *XXV Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología*, Porto Alegre, Brasil.

Web page

When quoting from a website within the text, only the author and year are indicated in parentheses. The URL or page address is included in the reference list.

Example:

In text: (Paz, 2012)

In reference list:

Paz Trueba, Y. de (2012). Niños y niñas en el espacio urbano. La provincia de Buenos Aires entre finales del siglo XIX y principios del XX. *Revista Nuevo Mundo. Mundos Nuevos*. Retrieved from <http://www.nuevomundo.revues.org/63211>

Publications with DOI

In publications that include a digital object identifier (DOI), that is a number assigned to scientific articles, e-books or other documents published on the Internet, the DOI must be given and it will replace the URL.

Example:

Collantes Gutiérrez, F. (2005). Declive demográfico y cambio económico en las Áreas de montaña españolas, 1860–2000. *Revista de Historia Económica / Journal of Iberian and Latin American Economic History (Second Series)* 23(3), 515-540. <http://doi.org/10.1017/S0212610900012143>

Interviews and personal communications

All personal communication, interview and field diary entry are referenced only in the body of the text (it does not have to be included in bibliography). Even so, the reference model of the other bibliographic resources must be followed within the text, that is to say that the name of the interviewee or author of the communication, the legend “personal communication” and the date must be included in parenthesis.

Examples in the text:

“We were always waiting” (Marisa González, interview, April 5, 2014).

“I was never involved in the conflict” (Tomás Páez, personal communication, November 27, 2008).

The commune 60 suffers from overpopulation, drug consumption and coexistence difficulties (field diary, June 18, 2001).

Works of art, photographs and films

In the text, the mention must follow the reference model of the other bibliographic resources, that is to say that the author's surname and date must be put in parentheses. In the reference list: author's surname and name initial, date in

parentheses, title of the work (in italics), type of work between square brackets, city and museum, repository or place in which it is found.

Example:

Price, H. (1852). *El Peñol de Entreríos: provincia de Córdoba* [watercolor on paper]. Bogotá. Biblioteca Nacional de Colombia, Fondos gráficos. Comisión corográfica.

Klein, Y. (1960). *Salto al vacío* [photograph]. Nueva York. The Metropolitan Museum of Art.

In the case of films it is necessary to name director, producer, date, title, type of material, city or country of origin, distributor or producer.

Example:

Jeunet, J. P. (Dir.), Deschamps, J. M., y Ossard, C. (Prods.) (2001). *Le Fabuleux Destin d'Amélie Poulain*. France: Canal+, France 3 Cinéma, UGC Fox Distribution.

Selection procedure for published articles. The editor will review compliance with the requirements outlined above. Once it is confirmed that the paper complies, the manuscript is sent to the Editorial Committee for the appointment of evaluating peers. The system for reviewing articles employed is known as "double blind". The editor is responsible for sending the article to the evaluators chosen by the Editorial Committee, analyzing their concept, presenting the case to the Editorial Committee and giving a recommendation regarding its publication. The Editorial Committee takes into account the peer's and editor's concepts to decide whether to publish the article, return it to the author for adjustments, or reject the paper. The journal's editor will communicate the decision to the paper's author in the shortest possible time to the email reported by the author in the sent manuscript.

Pautas para os autores

A revista *Ciencias Sociales y Educación* é uma revista semestral. Seu propósito principal é publicar novo conhecimento admitindo artigos de pesquisa, artigos de reflexão, artigos de revisão, resenhas de livros inéditos e entrevistas, além de propostas gráficas, sendo esta última um fator diferenciador da publicação.

As propostas de manuscritos que serão consideradas e que terão prioridade no processo de seleção deverão abordar as temáticas enumeradas a seguir, as quais se dividem em duas grandes áreas de pesquisa: as ciências sociais e a educação.

Particularmente, quanto às ciências sociais, esperam-se manuscritos sobre os seguintes temas:

- Subjetividades, mobilização social e território
- Relações internacionais, conflitos atuais e cooperação internacional
- Violência, justiça e memória histórica
- Poder, democracia e constituição

Na área de educação, interessam as seguintes temáticas:

- Pedagogia, currículo e didática
- Educação para a paz e para a diversidade
- Didática da leitura e da escritura
- Gestão educativa

Estes três tipos de documento terão prioridade:

Artigo de pesquisa científica: entende-se que são os documentos que apresentam detalhadamente os resultados originais de processos de pesquisa. A estrutura empregada geralmente contém cinco seções principais: introdução, enquadramento teórico e conceitual, metodologia, resultados e conclusões.

Artigo de reflexão: trata-se de um documento que apresenta resultados de pesquisa a partir de uma perspectiva analítica, interpretativa ou crítica do autor, sobre um tema específico e que recorre a fontes originais ou primárias.

Artigo de revisão: são aqueles documentos que resultam de uma pesquisa na qual os resultados de pesquisas, publicadas ou não, sobre um campo da ciência ou da tecnologia são analisados, sistematizados e integrados com o objetivo de apresentar os avanços e as tecnologias de desenvolvimento. Caracteriza-se por contar com uma cuidadosa revisão bibliográfica.

A revista recebe artigos para possível publicação desde a quarta semana de janeiro até a segunda semana de dezembro de cada ano.

Cada artigo deve estar acompanhado de uma carta que certifique que é inédito, que informe a autoria e que conste que não foi submetido para publicação em nenhum outro meio simultaneamente. Além disso, os autores devem ceder seus direitos patrimoniais à instituição e autorizar a divulgação por qualquer meio, impresso ou eletrônico, incluindo a internet, por tempo indefinido. É importante indicar em uma nota de rodapé a procedência do artigo (nome da pesquisa que o origina, financiamento, grupo de pesquisa que o realiza, contexto institucional do qual procede) e identificação ORCID dos autores dentro do seu perfil. O texto não deve ultrapassar o limite de dez mil palavras e deve ser apresentado com espaçamento duplo e fonte Arial com tamanho 12.

A ordem do artigo será a seguinte:

- Título
- Autor
- Instituição
- E-mail (preferivelmente institucional)
- Resumo em inglês, espanhol e, preferivelmente, português
- Palavras-chave em inglês, espanhol e, preferivelmente, português (entre 5 e 10 palavras)
- Corpo do texto com introdução, enquadramento teórico e conceitual, resultados e conclusões
- Bibliografia

Para apresentar os artigos, os seguintes requisitos de formato devem ser levados em consideração:

1. Formato Word, folha tamanho carta, margens de 3 cm dos quatro lados, fonte Arial com tamanho 12, entrelinhas com espaçamento duplo, espaçamento de parágrafo anterior e posterior de 0 pontos. Deve-se deixar um espaço

entre cada parágrafo, sem recuo à esquerda, no início de cada parágrafo. A extensão total do arquivo deve ser entre 10.000 e 12.000 palavras.

2. O título não deve ocupar mais de duas linhas e ser, preferivelmente, chamativo para o leitor, além de indicar de maneira clara o que é desenvolvido no artigo. Não são atrativos os títulos que tenham palavras como “aproximação”, “preliminar” e similares, bem como aqueles que se referem a um lugar geográfico específico. Nesses casos, recomenda-se fazer a delimitação na introdução.
3. O título deve contar com uma nota de rodapé (indicada com um asterisco) para especificar se o artigo provém de um projeto de pesquisa que se encontra em curso ou finalizado, título do projeto, instituição que o financiou, participação de cada autor no projeto. Em caso de não derivar de um projeto, deve-se especificar que se origina da atividade acadêmica ou de pesquisa, de acordo com o caso, do autor na área específica de sua atuação, com a finalidade de mostrar a trajetória do autor com respeito ao tema abordado no texto.
4. Depois do título, deve-se indicar o(s) autor(es) sem que seu(s) nome(s) esteja(m) precedido(s) pela preposição “por”. Deve constar uma nota de rodapé (indicada com dois asteriscos para o primeiro autor, três asteriscos para o segundo autor e assim sucessivamente) na qual se especifique a formação, desde a graduação até o último título de pós-graduação obtido e/ou que se encontra em curso, instituição à qual pertence, área de atuação, e-mail de contato (preferivelmente institucional e, caso o autor deseje, pode incluir um e-mail pessoal como segunda alternativa) e código de identidade ORCID. Não se recomenda mais de quatro autores.
5. O resumo deve ser escrito em um único parágrafo de, no máximo, 15 linhas, no qual deve constar o tema do artigo, como é abordado e a principal descoberta. Citações não devem ser usadas.
6. As palavras-chave são termos que fazem referência às temáticas que são abordadas no texto e que serão utilizadas como metadados nos mecanismos de busca das plataformas virtuais nas quais a revista está indexada. Leve em consideração que tais termos podem conter mais de uma palavra — “justiça transicional”, por exemplo, é um único termo dentro das palavras-chave. As palavras-chave devem estar separadas por ponto-e-vírgula e devem incluir entre 5 e 10 termos pertinentes.
7. A introdução não deve ultrapassar o limite de 3 páginas. Nela, deve-se apresentar o contexto (equivalente à proposição do problema), explicar o propósito do artigo (o objetivo geral do texto), a metodologia empregada e os

passos realizados para encontrar o que o texto apresenta, e a estrutura do artigo. Nenhuma dessas partes deve ter subtítulo, espera-se uma redação concatenada e na ordem aqui exposta. Caso a metodologia seja conhecida (por exemplo, estudo de campo), não é necessário incluir uma explicação, basta enunciá-la.

8. Na parte inferior das tabelas ou dos gráficos deve-se indicar a fonte. Se são de autoria de quem escreve o texto, deve-se incluir: "Fonte: elaboração própria".
9. É necessário enumerar os subtítulos. A introdução e a lista de referências não precisam ser numeradas.
10. Deve haver uma seção de conclusões na qual a resposta para a pergunta da pesquisa seja especificada e esteja evidente se o objetivo do texto foi alcançado ao ser cotejado com o que foi enunciado na introdução do artigo.
11. A bibliografia não deve ter marcadores nem classificação. Deve ser uma única lista em ordem alfabética e cronológica. Serão incluídas apenas as referências efetivamente utilizadas no artigo.
12. É necessário verificar se tudo o que está na lista de referências aparece citado no texto e que cada referência feita no corpo do texto tenha sua respectiva entrada na lista de bibliografia, incluindo as obras citadas nas notas de rodapé. Não deve faltar nem sobrar nenhuma fonte no corpo do texto nem nas referências quando for feito o cotejo. As normas ou modelos de citação a serem usados, tanto para citações quanto para a lista de referências, são APA (*American Psychological Association*).

Exemplos para referências bibliográficas

As referências dos autores serão inseridas no texto entre parêntesis. Indica-se o primeiro sobrenome do autor ou dos autores, ano e página.

Exemplo:

Nesse sentido, "o desenvolvimento da transversalidade curricular como estratégia docente está unido de forma inexorável ao desenvolvimento profissional do professor, já que isso significa desenvolvimento, mudança, melhoria, adequação e crescimento com relação ao próprio conhecimento e ao contexto" (Fernández, 2004, p. 1).

Nos casos em que o nome do autor for mencionado para referir suas ideias, o ano deverá ser indicado entre parêntesis.

Exemplo:

Dessa maneira, Habermas (1994) aponta que a esfera pública constituía o cenário-chave do poder político.

Caso a obra tenha dois autores, a referência deve ser feita da mesma forma descrita anteriormente, citando ambos os autores.

Caso sejam três, quatro ou cinco autores, todos serão citados na primeira referência ao seu trabalho. Em seguida, o sobrenome do primeiro autor, seguido da abreviatura “et al.” e do ano de publicação deverá ser usado.

As citações textuais de quatro linhas ou menos aparecerão de maneira simples no corpo do texto e entre aspas. No final da citação, entre parêntesis, o número ou os números de páginas em que aparece o texto original deverão ser indicados.

Exemplo:

Assim como afirma Ada Rodríguez (2007), “o leitor deduz seu significado em função de seus julgamentos, suas experiências e seu conhecimento do mundo” (p. 40).

Se a citação tiver mais de quatro linhas, deverá ter um recuo e espaçamento simples. Aspas não devem ser usadas e, no final da citação, o número ou os números de páginas deverão ser indicados entre parêntesis.

Exemplo:

Daniel J. Kurland (2003), define a leitura crítica da seguinte maneira:

[...] uma técnica que permite descobrir ideais e informação dentro de um conteúdo escrito [...] faz referência a uma leitura cuidadosa, ativa, reflexiva e analítica e coloca de antemão a ideia de pensamento crítico na qual é necessário refletir sobre a validade do que foi lido, tendo como referência o conhecimento e a compreensão do mundo que se observa. (Kurland, 2003, p. 56)

Todas as notas ou comentários serão apresentados no rodapé da página e deverão ser escritos em um único parágrafo (com espaçamento simples) e numeração corrida (progressiva) em algarismos arábicos. Ressalta-se que são um recurso de caráter excepcional, sempre o mais breve possível, usando o mesmo critério das referências bibliográficas.

Na lista de referências bibliográficas dos livros e/ou artigos deverão aparecer unicamente as obras citadas no texto e deverão estar alfabeticamente ordenadas

por sobrenomes. Se um autor tem duas ou mais referências publicadas no mesmo ano, deve-se incluir letras em cada caso (a, b, c), de forma a evitar qualquer confusão. As referências serão registradas de acordo com os exemplos apresentados a seguir, levando em consideração estas indicações de caráter geral: Sobrenomes, seguidos das iniciais do nome; ano de edição (entre parêntesis); título do livro ou revista (em itálico); cidade e editora.

Livro

Exemplos:

Alcubierre, B. (2010). *Ciudadanos del futuro. Una historia de las publicaciones para niños en el siglo XIX mexicano*. México: Colmex/Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Barsky, O. e Gelman J. (2001). *Historia del agro argentino. Desde la conquista hasta fines del siglo XX*. Buenos Aires: Grijalbo Mondadori.

Caso a obra não tenha um autor, coloca-se primeiro o título da obra e depois a data.

Exemplo:

Los pinceles de la historia, de la patria criolla a la nación mexicana, 1750-1860 (2000). México: Museo Nacional de Arte/Instituto Nacional de Bellas Artes.

Capítulo de um livro

Quando a referência é um capítulo de um livro, o título deve ser escrito em letras redondas seguido pela palavra “Em”. Logo, escreve-se o nome do editor, coordenador, compilador ou diretor, sem invertê-lo, e especifica-se com a abreviatura correspondente à função — “Ed.,” “Coord.” ou “Dir.” — entre parêntesis.

Exemplos:

Carrillo, A. M. (2005). Vigilancia y control del cuerpo de los niños. La inspección médica escolar (1896-1913). Em L. Cházaro y R. Estrada (Eds.), *En el umbral de los cuerpos. Estudios de Antropología e historia* (pp. 171-207). México: El Colegio de Michoacán/Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades-Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Ávila Espinosa, F. A. (1994). Los niños abandonados en la Casa de Expósitos de la ciudad de México: 1787-1821. Em P. Gonzalbo y C. Rabell (Comps.), *La familia en el mundo iberoamericano* (pp. 265-310). México: Instituto de Investigaciones Sociales-UNAM.

Publicações periódicas

Para as publicações periódicas, o título do artigo deve ser escrito em letras redondas seguido do título da revista em itálico, com maiúsculas e minúsculas, número do volume, número da edição entre parêntesis e páginas.

Exemplo:

Castillo, A. del (1998). Entre la criminalidad y el orden cívico: imágenes y representaciones de la niñez durante el porfiriato. *Historia Mexicana*, XLVIII(2), 277-320.

Se a referência é de um artigo de jornal, a ordem será: sobrenome do autor, iniciais do autor, data de publicação entre parêntesis, título do artigo em letra redonda, nome do jornal em itálico e páginas.

Exemplo:

Arenas Guzmán, D. (1949, noviembre 17). El periodismo en la revolución de 1910. *El Nacional*, pp. 3 e 7.

Tese

As referências de tese devem ser escritas da seguinte maneira: autor, data, título em itálico e, em seguida, entre parêntesis, “Tese de licenciatura, mestrado ou doutorado inédita”, nome da instituição e país.

Exemplo:

Sánchez Calleja, M. E. (2002). *Niños abandonados. Ciudad de México, fines del siglo XIX y principios del XX* (Tese de doutorado inédita). ENAH, México.

Palestras

Caso alguma palestra seja citada, delimita-se a data com mês e dias, o título deve ser escrito sem itálico, seguido do nome do evento acadêmico, cidade e país.

Exemplo:

Castro, J. E. (2005, maio 25). Agua urbana y lucha social en América Latina. Em *XXV Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología*, Porto Alegre, Brasil.

Página web

Ao citar uma página da internet dentro do texto, indica-se apenas o autor e o ano entre parêntesis. A URL ou o endereço da página deve ser incluído na lista de referências.

Exemplo:

No texto: (Paz, 2012)

Na lista de referências:

Paz Trueba, Y. de (2012). Niños y niñas en el espacio urbano. La provincia de Buenos Aires entre finales del siglo XIX y principios del XX. *Revista Nuevo Mundo. Mundos Nuevos*. Recuperado de <http://www.nuevomundo.revues.org/63211>

Publicações com DOI

Em publicações com DOI (identificador de objeto digital), número único que se designa a artigos científicos, livros eletrônicos ou outros documentos publicados na internet, deve-se indicar esse número, que substitui a URL.

Exemplo:

Collantes Gutiérrez, F. (2005). Declive demográfico y cambio económico en las Áreas de montaña españolas, 1860–2000. *Revista de Historia Económica / Journal of Iberian and Latin American Economic History (Second Series)* 23(3), 515-540. <http://doi.org/10.1017/S0212610900012143>

Entrevistas e comunicações pessoais

Toda comunicação pessoal, entrevista e diário de campo deve apresentar referência somente no corpo do texto (não precisa constar na bibliografia), ainda assim deve-se seguir o modelo de referência dos demais recursos bibliográficos dentro do texto, ou seja, deve aparecer entre parêntesis o nome do entrevistado ou do autor da comunicação, junto com a expressão “comunicação pessoal” e a data.

Exemplos no texto:

“Sempre estávamos à espera” (Marisa González, entrevista, 5 de abril de 2014).

“Eu nunca estive envolvido no conflito” (Tomás Páez, comunicação pessoal, 27 de novembro de 2008).

A comuna 60 sofre de superpopulação, consumo de psicoativos e dificuldades de convivência (diário de campo, 18 de junho de 2001).

Obras de arte, fotografias e filmes

No texto deve aparecer uma menção de acordo com o modelo de referência dos demais recursos bibliográficos, ou seja, deve-se colocar o nome do autor e a data entre parêntesis. Na lista de referências, inclui-se sobrenome e inicial do nome, data entre parêntesis, nome da obra, tipo de obra entre colchetes, cidade e museu, repositório ou lugar em que se encontra.

Exemplo:

Price, H. (1852). *El Peñol de Entreríos: provincia de Córdoba* [aquarela sobre papel]. Bogotá. Biblioteca Nacional de Colombia, Fondos gráficos. Comisión corográfica.

Klein, Y. (1960). *Salto al vacío* [fotografia]. Nova York. The Metropolitan Museum of Art.

No caso de filmes, deve-se nomear diretor, produtor, data, título, tipo de material, cidade ou país de origem, distribuidor ou produtora.

Exemplo:

Jeunet, J. P. (Dir.), Deschamps, J. M., e Ossard, C. (Prods.) (2001). *Le Fabuleux Destin d'Amélie Poulain*. França: Canal+, France 3 Cinéma, UGC Fox Distribution.

Procedimento de seleção de artigos publicados. O editor revisará o cumprimento dos requisitos de formato expostos anteriormente. Quando for confirmado que o artigo cumpre com os requisitos, o manuscrito será remetido ao Comitê Editorial para designação dos pareceristas. O sistema de revisão dos artigos empregado pela revista é aquele conhecido como “duplo cego”.

O editor é o encarregado de enviar o artigo ao par escolhido pelo Comitê Editorial, analisar o parecer informado, informá-lo ao Comitê Editorial e dar uma recomendação com respeito à sua publicação. O Comitê Editorial leva em consideração o parecer do par e do editor para decidir: publicar o artigo, devolvê-lo ao autor para que faça modificações ou uma recusa definitiva. O editor da revista comunicará a decisão tomada ao autor do artigo no menor tempo possível através do e-mail informado pelo autor no manuscrito enviado.

