

# Ciencias Sociales y Educación

11 (21)



<i>Ciencias Sociales y Educación</i>	11(21)	Enero-Junio	2022	ISSN (en línea): 2590-7344 ISSN (impreso): 2256-5000
--	--------	-------------	------	---



**Universidad<sup>®</sup>  
de Medellín**  
Ciencia y Libertad



# Ciencias Sociales y Educación

---

11(21), Enero-junio de 2022



**Universidad<sup>®</sup>  
de Medellín**  
Ciencia y Libertad



sello  
EDITORIAL  
UNIVERSIDAD DE MEDELLÍN

## Ciencias Sociales y Educación

Volumen 11, número 21, enero-junio de 2022

ISSN: 2256-5000

ISSN en línea: 2590-7344

Página web: [https://revistas.udem.edu.co/index.php/Ciencias\\_Sociales/index](https://revistas.udem.edu.co/index.php/Ciencias_Sociales/index)

Correos electrónicos de la revista:  
socialeduca@udemedellin.edu.co;  
hcardona@udemedellin.edu.co;  
asist\_socialeduca@udemedellin.edu.co

Aura Marilenny Arcila Giraldo  
*Presidenta Honorable Consiliatura*

Federico Restrepo Posada  
*Rector*

Alejandro Arbeláez Arango  
*Vicerrector Académico*

*Coodinación editorial*  
Solange Mayerly Carrillo Pineda  
Laura Agudelo-Calle

*Corrección de estilo*  
Melissa Pérez Peláez

*Editor*  
Hilderman Cardona-Rodas

*Asistente editorial*  
Sebastián Suaza Palacio

Ilustración de la portada  
Título: El Condenado - Le Quedammé  
Autora: Nini Villegas Vélez  
Técnica: Mixta sobre lienzo (Tiza, Carboncillo, óleopastel y óleo)  
Año: 2021  
Colección personal

*Diseño y diagramación*  
Leonardo Sánchez Perea

Tarifa postal reducida Adpostal No. 14  
Canje: Biblioteca de Facultades "Eduardo Fernández Botero", Universidad de Medellín, carrera 87 No. 30-65, Belén Los Alpes

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 la Revista.

## Comité científico

Dra. Adriana Alzate Echeverri. Universidad del Rosario, Bogotá, Colombia. alzateecheverri@gmail.com  
Dr. Diego Armus. Swarthmore College, Filadelfia, Estados Unidos. darmus1@swarthmore.edu  
Dr. Édgar Hernán Fuentes-Contreras. Universidad de los Andes, Chile, y Universidad La Gran Colombia Armenia, Colombia. edgar.fuentes@miuandes.cl  
Dr. Juan Bosco Amores Carredano. Universidad del País Vasco, España. bosco.amores@ehu.es  
Dr. Alexandre Camera Varella. Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, Brasil. alexandre.varella@unila.edu.br  
Dr. Josep M. Comelles Esteban. Universitat Rovira i Virgili, Tarragona, España. josepmcomelles@mac.com  
Dr. Paul Anthony Chambers. Universidad Autónoma Latinoamericana, Medellín, Colombia. paulchamberscolombia@gmail.com  
Dr. Cesar Correa Arias. Universidad de Guadalajara, México. cesarh@ucea.udg.mx  
Dra. Blanca Deusdad Ayala. Universitat Rovira i Virgili, Tarragona, España. blanca.deusdad@urv.cat  
Dr. Jesús Alfonso Flórez López. Universidad Autónoma de Occidente, Cali, Colombia. jaflorezlopez@gmail.com  
Dra. Frida Gorbach Rudoy. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, México. frida.gorbach@gmail.com  
Dra. Elsa Muñiz García. Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Azcapotzalco, México. elsa\_muñiz@yahoo.com.mx  
Dr. Enrique Pastor Sellar. Universidad de Murcia, Murcia, España. epastor@um.es  
Dra. Zandra Pedraza Gómez. Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia. zpedraza@uniandes.edu.co  
Dr. Pedro Henrique Pedreira Campos. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil phpcampos@yahoo.com.br  
Dra. Jenny Pearce. University of Bedfordshire, Inglaterra. j.v.pearce@bradford.ac.uk  
Dr. Juan Luis Ramírez Torres. Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México. jiramirez@uaemex.mx  
Dr. Lars Fredrik Sorstad. Universidad de Medellín, Medellín, Colombia. lfsorstad@udemedellin.edu.co

## Comité Editorial:

Dr. Óscar Almarío García. Universidad Nacional de Colombia, Medellín, Colombia. oalmario@unal.edu.co  
Dr. Gustavo Caponi. Universidad Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil. gustavoandrescaponi@gmail.com  
Dr. Santiago Castro-Gómez. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. scastro@javeriana.edu.co  
Dra. Silvia Viviana Citro. Universidad de Buenos Aires, Argentina. scitro\_ar@yahoo.com.ar  
Dra. Carmen Fernanda Núñez Becerra. INAH-Veracruz, Xalapa, México. fnunezbecerra@gmail.com  
Dra. Ileana Dieguez Caballero. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalca, México. insular5@yahoo.com  
Dr. Luis Alfonso Paláu-Castaño. Universidad Nacional de Colombia, Medellín, Colombia. lapalau@gmail.com  
Dr. John Fernando Restrepo Tamayo. Universidad de Medellín, Medellín, Colombia. jrestrepo@udemedellin.edu.co  
Dr. Renzo Ramírez Bacca. Universidad Nacional de Colombia, Medellín, Colombia. rramirez@unal.edu.co

## Evaluadores del número

PhD. Iván Darío Moreno Acero. Universidad de La Sabana, Chía, Colombia. ivanma@unisabana.edu.co  
PhD. Fernando Seliprandy Fernandes. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil. seliprandy@hotmail.com  
Dr. Abraham Osorio Ballesteros. Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México. sub\_abraham@yahoo.com.mx  
Dr. Álvaro Pérez García. Universidad Internacional de La Rioja, Logroño, España. alvaro.perezgarcia@unir.net  
Dra. Ana María Rodríguez Sierra. Universidad EAFIT, Medellín, Colombia. anamasierra@gmail.com  
Dra. Beatriz Zempoalteca Durán. Universidad Autónoma de Querétaro, Querétaro, México. beatriz.zempoalteca@gmail.com  
Dra. Begoña Carbelo Baquero. WerGym, Madrid, España. bcarbelo@wer gym.com  
Dra. Blanca Amelia Quiñonez. Universidad Nacional de Tucumán, Tucumán, Argentina. blancaquiñonez@arnet.com.ar  
Dr. Cristóbal Ovidio Muñoz Arroyave. Universidad CES, Medellín, Colombia. omunoz@ces.edu.co  
Dr. Édgar Hernán Fuentes-Contreras. Universidad de los Andes, Chile; Universidad La Gran Colombia, Armenia, Colombia. edgar.fuentes@miuandes.cl  
Dr. Francisco Javier Vidal García. Universidad de León, Castilla y León, España. javier.vidal@unileon.es  
Dra. Gloria Ángela Niebles Gutiérrez. Universidad Austral de Chile, Valdivia, Chile. gloria.niebles@uach.cl  
Dr. Gustavo Adolfo Enriquez Gutiérrez. Universidad Pedagógica Nacional, Cuernavaca México. genriquez@upn.mx  
Dr. Héctor Mauricio Rojas Betancur. Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga, Colombia. hmrojas@uis.edu.co  
Dr. José Antonio Oñederra Ramírez. Instituto Bideberri BHI, San Sebastián-Donostia, España. joinederra@bideberri.eus  
Dr. Juan Luis Cabanillas García. Universidad de Extremadura, Badajoz, España. jucabanil@alumnos.unex.es  
Dra. Karen Julieth García-Yepes. Universidad Autónoma Latinoamericana, Medellín, Colombia. karen.garciaye@unaula.edu.co  
Dra. Martha Elisa Nateras González. Universidad Autónoma del Estado de México, Cuernavaca, México. marnateras@yahoo.com.mx  
Dra. Mónica Leticia Campos Bedolla. Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración/Inclusión Educativa, Ciudad de México, México. mlcampos50@hotmail.com  
Dra. Nancy Edith Ochoa Guevara. Corporación Universitaria Remington, Colombia. ochoaguevara@gmail.com  
Dra. Paula Yamila Fainsod. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina. fainsodpau@gmail.com  
Mag. Ana María Martorella. Hospital Interzonal Especializado Materno Infantil "Dr. Vitorio Tetamanti", Mar del Plata, Argentina. amartor@intramed.net.  
Mag. Catalina Pérez Mesa. Universidad de San Buenaventura, Medellín, Colombia. catape13@yahoo.es  
Mag. Claudia María Payán Villamizar. Universidad del Valle, Cali, Colombia. claudia.payan@correounivalle.edu.co  
Mag. Héctor Alfredo Betancur Giraldo. Corporación Universitaria de Sabaneta, Unisabaneta, Sabaneta, Colombia. tobybetan5@gmail.com  
Mag. José Rodrigo Zapata Cano. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. jose.zapata@udea.edu.co  
Mag. Juan Alfredo Tuesta Panduro. Universidad Nacional Agraria de la Selva, Tingo María, Perú; Universidad Privada del Norte, Lima, Perú. altu1777@gmail.com  
Mag. Luis Eduardo Paz Saavedra. Universidad de Nariño, Pasto, Colombia. luisepaz@udenar.edu.co  
Mag. Luz Adriana Restrepo Calderón. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. ladriana.restrepo@udea.edu.co  
Mag. Olga Marina Martínez Palmera. Corporación Universidad de la Costa, Barranquilla, Colombia. omartinez@cuc.edu.co  
Mag. Renato Operti. Universidad Católica del Uruguay, Montevideo, Uruguay. renatooporti@gmail.com  
Mag. Robinson Viáfara Ortiz. Universidad del Valle, Cali, Colombia. robinson.viafara@correounivalle.edu.co  
Mag. Juan Pablo González Vargas. Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia; Institución Universitaria Tecnológico de Antioquia, TDEA, Medellín, Colombia. juanpablo22163@gmail.com  
Mag. Luis Javier Agudelo Palacio. Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia, Medellín, Colombia. ljagudelo@gmail.com



*Título:* Cóndores no entierran de noche

*Autor:* Nini Villegas Vélez - SSG

*Técnica:* Mixta sobre papel carton, (Acrílico, Marcadores)

*Año:* 2021

*Colección personal*



# Contenido

Editorial.....	7
Editorial ( <i>English</i> ) .....	11
Editorial ( <i>Português</i> ).....	15

## ARTÍCULOS

Experiencias docentes sobre el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y su incorporación en el <i>currículum</i> escolar en educación primaria .....	23
Teaching Experiences on the Use of Information and Communication Technologies and their Incorporation into the School Curriculum in Primary Education	
Experiências de ensino sobre a utilização das tecnologias de informação e comunicação e a sua incorporação no currículo escolar no ensino primário	
• Daniel Moreno García, Claudia Ivonne Hernández Ramírez y Jorge García Villanueva	
Construcción de sociedades justas, pacíficas e inclusivas desde las identidades nacionales.	
Una aportación a la Agenda 2030 .....	56
Building Just, Peaceful and Inclusive Societies from National Identities. A Contribution to the 2030 Agenda	
Construir sociedades justas, pacíficas e inclusivas a partir das identidades nacionais.	
Uma contribuição para a Agenda 2030	
• Goualo Lazare Flan	
Derechos fundamentales y derechos humanos: categorías diferenciales en el estado constitucional .....	82
Fundamental Rights and Human Rights: Differential Categories in the Constitutional State	
Direitos fundamentais e direitos humanos: categorias diferenciais no estado constitucional	
• Andres Felipe Roncancio Bedoya, John Fernando Restrepo Tamayo y Mariana Restrepo Marulanda	
El humor agresivo: causas, consecuencias, reflexiones y ética .....	102
Causes, Consequences, Reflections and Ethics: Aggressive Humor	
Causas, consequências, reflexões e ética: humor agressivo	
• Anna María Fernández Poncela	
Reflexiones acerca del educar o el arte de ser feliz .....	128
Reflections on Educating or the Art of Being Happy	
Reflexões sobre educar ou a arte de ser feliz	
• Juan Carlos Araque Escalona, Ana Jacqueline Urrego y Gabriela Rivas-Urrego	
Sobre la película <i>Los colores de la montaña</i> y la memoria histórica en Colombia .....	144
About the Film <i>Los colores de la montaña</i> and Historical Memory in Colombia	
Do filme <i>Los colores de la montaña</i> (As cores da montanha) e a memória histórica na Colômbia	
• Éder García-Dussán	
Actitudes del profesorado ante el uso y manejo de las TIC en la formación eficiente .....	166
Teachers' Attitudes towards the Use and Management of ICTs in Efficient Training	
Atitudes dos professores face à utilização e manejo das TIC na formação eficiente	
• Juan Amadís Socorro Ovalles y Eloísa Reche Urbano	

Representaciones sociales del concepto de familia: estudio de caso en un grupo de parejas jóvenes .....	197
Social Representations of the Family: A Case Study in Young Couples	
Representações sociais do conceito de família: estudo de caso em um grupo de casais jovens	
• Camila Peña Ardila, Anderson Gañán Moreno y Johnny Orejuela Gómez	
La paradoja de la presión académica excesiva aplicada en algunas escuelas de Educación Superior. Una explicación desde la teoría de probabilidad de la deserción estudiantil de las universidades, que afirman ser de excelencia.....	220
The Paradox of Excessive Academic Pressure Applied in Some Higher Education Schools.	
An Explanation from the Probability Theory of Student Desertion from the Universities, which Self-proclaim as Excellent	
O paradoxo da excessiva pressão acadêmica aplicada em algumas Instituições de Ensino Superior.	
Uma explicação da teoria da probabilidade de deserção de estudantes universitários, que afirmam ser de excelência	
• Paula de la Lama Zubirán, Marco Alfredo de la Lama Zubirán y Alfredo de la Lama García	
Proceso de enseñanza en la educación a distancia durante la cuarentena por Covid-19.....	234
Teaching Process in Remote Teaching during the COVID-19 Quarantine	
Processo de ensino na educação a distância durante a emergência sanitária da Covid-19	
• Yirla Johnny Palacios Mosquera, Yeison Samir Palacios Lloreda y Sirwuendy Cardona Posada	
<b>TRADUCCIONES</b>	
Virus, parásitos y ordenadores. El tercer hemisferio del cerebro.....	263
• Ollivier Dyens	
Autómata.....	305
• Jean-Claude Beaune	
Las condiciones de posibilidad del concepto de triaje. Una mirada sobre la larga duración (siglos XVIII a XXI).....	320
• Michael Nurok	
<b>RESEÑAS Y ENTREVISTAS</b>	
Reseña del libro <i>La desaparición de Majorana</i> de Leonardo Sciascia (2007) .....	341
• Rodrigo Pérez Gil	
Reseña del libro <i>Manuel Zapata Olivella (1920-2004). Pensador político, radical y hereje de la diáspora africana en las Américas</i> de George Palacios (2020) .....	347
• Jair Hernando Álvarez Torres y Juan Camilo Vásquez Atehortúa	
Reseña del libro <i>Introducción a la historia de América Latina del siglo XX</i> de Renzo Ramírez Bacca (2020) .....	351
• Sebastián Suaza-Palacio	
Lumiere Noire. A propósito de la obra de Nini Villegas Vélez en la revista <i>Ciencias Sociales y Educación</i> n.º 21 .....	355
• Ilvar Josué Carantón Sánchez	
Pautas para los autores.....	359

Ciencias Sociales y Educación	11 (21)	Enero-Junio	2022	ISSN (en línea): 2590-7344 ISSN (impreso): 2256-5000
-------------------------------	---------	-------------	------	---

## Editorial

<https://doi.org/10.22395/csye.v11n21a1>

La revista *Ciencias Sociales y Educación*, adscrita a la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Medellín, existiendo y persistiendo como una de las cinco revistas científicas de la mencionada universidad, ha devenido un espacio de heteropías posibles para la divulgación de textos que son resultados de procesos de investigación, ensayos de carácter crítico, traducciones de materiales que tienen como función la conversación pedagógica, reseñas de libros y acontecimientos diversos; además de propiciar un espacio para la socialización de propuestas gráficas de autores y autoras de hoy y del pasado. Para su número 21, la revista ofrece a la comunidad académica diez artículos resultado de procesos de investigación, tres traducciones del francés al español y cuatro reseñas.

La primera parte de la revista comienza con el artículo de Daniel Moreno García, Claudia Ivonne Hernández Ramírez y Jorge García Villanueva, quienes reflexionan sobre las experiencias docentes ante el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, y su impacto en el *currículum* escolar en escuelas públicas de ciudad de México, que tiene como consigna una alfabetización en ambientes virtuales en tiempos de las humanidades digitales. Prosigue el artículo de Goualo Lazare Flan, quien analiza la construcción de sociedades justas, pacíficas e inclusivas desde las identidades nacionales, según la propuesta para una Agenda 2030 de la ONU en su objetivo dieciséis; allí muestra la importancia de la paz, la justicia y la inclusión desde una perspectiva intersubjetiva más que judicial en la configuración modelos de nación. Continúa el artículo de Andres Felipe Roncancio Bedoya, John Fernando Restrepo Tamayo y Mariana Restrepo Marulanda, quienes reflexionan sobre los derechos fundamentales y los derechos humanos en tanto categorías diferenciales en el Estado constitucional para comprender su aplicabilidad en un sistema jurídico normativo. En esta misma parte de la revista publicamos el artículo de Anna María Fernández Poncela, quien reflexiona sobre el humor agresivo para entender sus causas, consecuencias e implicaciones éticas en grupos de estudiantes universitarios mexicanos, para explorar la libertad de expresión y la ética del empleo del humor. Continuamos con el texto de Juan Carlos Araque Escalona, Ana Jacqueline Urrego y Gabriela Rivas-Urrego, quienes analizan la educación como un arte de ser feliz en la formación de sujetos críticos con relación a una ética del estar juntos en el espacio escolar. Éder García-Dussán continúa con su artículo sobre el largometraje *Los colores de la montaña*, del director Carlos César Arbeláez, como documento audiovisual que abre un panorama para la comprensión de la memoria histórica en Colombia, ligada a la violencia que ha permeado todo orden del imaginario en el país, y que pone en juego el desarraigo, el terror y la exclusión social. Juan Amadís Socorro Ovalles y Eloisa Reche Urbano continúan con su texto sobre las actitudes del profesorado ante el uso y manejo de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el contexto escolar de República

Dominicana. Continuamos con el artículo escrito por Camila Peña Ardila, Anderson Gañan Moreno y Johnny Orjuela Gómez sobre la representaciones sociales del concepto de familia a partir de un estudio de caso en un grupo de parejas jóvenes en el municipio colombiano de Medellín, desde donde se aprecian una serie de cambios sociales de la institución familiar asociados a las supervivencias y relacionamientos de los sujetos en el contexto comunitario contemporáneo que pone en cuestión los ideales de tal institución. Prosigue el artículo de Paula de la Lama Zubirán, Marco Alfredo de la Lama Zubirán y Alfredo de la Lama García sobre la paradoja de la presión académica en centros de educación superior que conlleva a procesos de normalización escolar causante de deserción estudiantil en universidades mexicanas, presión que no valora el potencial académico e intelectual de lo que no se ubica en una media biopolítica. Finalmente, se cierra la sección de artículos con la propuesta de Yirla Johnny Palacios Mosquera, Yeison Samir Palacios Lloreda y Sirwuendy Cardona Posada, en un texto que plantea las oportunidades, los retos y las limitaciones que tuvieron que afrontar en materia de enseñanza y acceso a la misma, tanto los docentes como los alumnos de dos instituciones del departamento del Chocó, Colombia, durante el confinamiento que supuso la cuarentena por la COVID-19 debido a los procesos de educación a distancia que fue menester llevar a cabo.

En la sección de traducciones, la revista publica tres textos que permiten hacer una crítica en términos de cribaje de lo que caracteriza la contemporaneidad en el vértigo de la ciencia, la tecnología y la biomedicina desde una ontología del presente. La primera traducción corresponde a la presentación que Ollivier Dyens de su libro *Virus, parásitos y ordenadores. El tercer hemisferio del cerebro*, traducción de Luis Alfonso Paláu Castaño, plantea una pregunta por la razón de ser de lo humano que tiene su zocalo de enunciabilidad en nuestra carne, nuestro cuerpo y los límites corporales que se encarnan en una realidad rizomática de los vínculos de la vida con un mundo de materidad afectante en el orden de lo posible. La segunda traducción, también de Luis Alfonso Paláu Castaño, se trata de un texto de Jean-Claude Beaune que analiza las representaciones de la figura del autómatas como modelo antropotécnico de los procesos de exteriorización de la memoria técnica humana. Por último, ofrecemos a los lectores de la revista la traducción que realizó Rodrigo Zapata Cano del artículo de Michael Nurok sobre las condiciones de posibilidad del concepto de triaje desde el siglo XVII al XXI, concepto de suma importancia para comprender el acto de clasificar, ordenar y optimizar todo tratamiento médico según criterios de racionalidad biopolítica, lo cual se puso al orden del día en el contexto de la COVID-19 de los últimos dos años.

En la parte final de la revista se publican cuatro reseñas, una preparada por Rodrigo Pérez Gil sobre el libro *La desaparición de Majorana* de Leonardo Sciascia; otra sobre el ensayo de George Palacios, titulado *Manuel Zapata Olivella (1920-2004). Pensador político, radical y hereje de la diáspora africana en las Américas*, reseña de Jair Hernando Álvarez Torres y Juan Camilo Vásquez Atehortúa; y, en el mismo orden de provocaciones reflexivas sobre libros, ofrecemos la reseña escrita por Sebastián Suaza-Palacio del libro

de Renzo Ramírez Bacca, *Introducción a la historia de América Latina del siglo XX*. Por último, publicamos una reseña crítica y de valoración estética de Ilvar Josué Carantón Sánchez sobre la obra que transita como propuesta gráfica de la revista, realizada por la artista y comunicadora Nini Villegas Vélez, a quien agradecemos la gentileza de permitirnos utilizar parte de su obra para ilustrar la revista en la materialidad de los afectos que se hacen imagen al utilizar los elementos y desplegar sus efectos en la experiencias estéticas posibles. Así, esperamos que este número de la revista siga alimentado los territorios reflexivos-receptivos en el ritornelo que fluye y se hace música, puesto que estos sonidos-textos son los gorjeos de la crítica ante quienes acaricien lo que aquí se les propone.

**Hilderman Cardona Rodas**



## Editorial

<https://doi.org/10.22395/csye.v11n21a1>

The *Ciencias Sociales y Educación* journal, adjunct to the Social and Human Sciences Faculty at the University of Medellín, existing and persisting as one of the 5 journals of the aforementioned university, had been developing a space of possible heterotopies for the broadcasting of texts that are the result of research, critical essays, translation of materials with the function of pedagogical conversation, book reviews and diverse events; besides, the journal propitiates a space for the socialization of graphical proposals made by contemporary and historical authors. For its 21st issue, the journal offers to the academic community ten articles that are derived from research projects, three translations from French to Spanish and four reviews.

The first part of the Journal begins with an article from Daniel Moreno García, Claudia Ivonne Hernández Ramírez and Jorge garcía Villanueva, who reflect upon the teaching experiences regarding the use of information and communication technologies and their impact upon the curriculum in the public schools of Mexico City, which has as its main scope the literacy in virtual environments in times of digital humanities. The next article is written by Goualo Lazare Flan, who analyzes the construction of fair, peaceful and inclusive societies from the national identities in accordance with the proposition for a 2030 Agenda of the UN in its sixteenth goal; there he displays the importance of peace, justice and inclusion from an intersubjective perspective rather than just from a judicial one in the configuration of nation models. The next article is written by Andres Felipe Roncancio Bedoya, John Fernando Restrepo Tamayo and Mariana Restrepo Marulanda, who reflection upon the fundamental rights and the human rights in as such differential categories in the Constitutional State to understand its applicability in a normative judicial system. In this section of our journal, we also published an article by Anna María Fernández Poncela, who reflects on aggressive humor to understand its causes, consequences and ethical implications in Mexican university students groups in order to explore freedom of speech and the ethics of humor. We continue with a piece of writing by Juan Carlos Araque Escalona, Ana Jacqueline Urrego and Gabriela Rivas-Urrego, who analyze education as an art of being happy in the formation of critical subjects in relation to an ethic of being-together in the school space. The next article is written by Éder García-Dussan about the feature film *Los colores de la montaña*, by the director Carlos César Arbeláez, as an audiovisual document the opens a panorama for the comprehension of historical memory in Colombia, linked to the violence that has permeated every order of the country's imaginary and which puts into play the uprooting, the terror and the social exclusion. Juan Amadís Soccoro Ovalles and Eloisa Reche urbano are next with their text about the attitudes of teachers towards the use of the ICTs in the teaching-learning processes in the context of schools in the Dominican Republic. The following text is written by Camila Peña Ardila, Anderson Gañan Moreno and Johnny Orjuela Gómez

about the social representations of the concept of family based upon a case study of a group of young families in the Colombian municipality of medellin, from which a series of social changes can be appreciated and which are linked to the survival and relationships of the subjects in the contemporary community context that questions the ideals of said institution. After this, the following article by Paula de la lama Zubirán, Marco Alfredo de la Lama Zubirán and Alfredo de la Lama García tackled the paradox of academic pressure in higher education centers that leads to school normalization processes that end up causing school desertion in Mexican universities, a pressure that does not values the academic and intellectual potential of that which is not located in a biopolitical scale. This section of the journal is finally closed by the proposal by Yirla Johnny Palacios Mosquera, Yeison Samir Palacios Lloreda and Sirwuendy Cardona Posada in a text which displays the opportunities, the challenges and the limitations that had to be faced in matters of teaching and access to education both the students and the teachers of two institutions in the Chocó department, Colombia, during the confinement caused by the quarantine of COVID-19 and the distanced education programs that had to be carried out because of it.

In the translations section, the journal publishes three texts that allow the formulation of a critic in terms of sifting of what characterizes contemporary times in the dizziness of science, technology and biomedicine from an ontology of the present. The first translation corresponds to the presentation that Ollivier Dyens gave of his book *Viruses, parasites and computers*. The third hemisphere of the brain, translated by Luis Alfonso Paláu Castaño, which raises a question for the reason of existence of the human which has its plinth of enunciability in our flesh, our body and corporeal limits that incarnate a rhizomatic reality of the links with life and a world of affecting materiality in the order of the possible. The second translation, also by Luis Alfonso Paláu Castaño, comes from a text that Jean-Claude Beaune wrote analyzing the representations of the figure of the automata as an anthropotechnical model of the exteriorization processes of the human technical memory. Last, we offer to our readers a translation made by Rodrigo Zapata Cano of an article by Michael Nurok about the conditions of possibility of the concept of triage from the XVIIth to the XXIst century, a concept of great importance for understanding the action of classifying, ordering and optimizing every medical treatment according to the rational biopolitical criteria, which was up to date in the context of the COVID-19 in recent years.

The final section of the journal counts with four reviews, one prepared by Rodrigo Pérez Gil on the book *The disappearance of Majorana* by Leonardo Sciascia; another one of the essay by George Palacio titled as *Manuel Zapata Olivella (1920-2004)*. Political thinker, radical and heretic of the African diaspora in the Americas, reviewed by Jair Hernando Álvarez Torres y Juan Camilo Vásquez Atehortúa; and in the same order of reflective provocation about books, we offer a review written by Sebastián Suaza-Palacio of the book by Renzo Ramírez Bacca, *Introduction to XXth century Latin American history*. Last, we also published a critical review and aesthetic assessment by Ilvar Josué Carantón Sánchez of the work of art that currently transits in our journal as graphic pro-

posal and which was made by the artist Nini Villegas Vélez, to whom we deeply thank her gentleness of allowing us to use a part of her work to illustrate our journal within the materiality of the affections made image by using elements and deploying their effects upon possible aesthetic experiences. Thus, we hope that this issue of our journal keeps feeding the reflective-receptive territories in the flowing and music-made and turned-into-music ritornello, given how these sounds-texts are the warbles of the critic before those who tenderly caress what here is proposed.

**Hilderman Cardona Rodas**



## Editorial

<https://doi.org/10.22395/csye.v11n21a1>

A revista *Ciências Sociais e Educação*, adstrita a Faculdade de Ciências Sociais y Humanas da Universidade de Medellín, existindo e persistindo como uma das cinco revistas científicas da citada universidade, tornou-se um espaço de heterotopias possíveis para a divulgação de textos que são resultados dos processos de pesquisa, estudos de carácter crítico, traduções de materiais que têm como função a conversação pedagógica, resenhas de livros e vários acontecimentos; além disso de promover um espaço para a socialização de propostas gráficas de autores e autoras atuais e do passado. Para o seu número 21, a revista oferece à comunidade acadêmica dez artigos resultados dos processos de pesquisa, três traduções do francês ao espanhol e quatro resenhas.

A primeira parte da revista começa com o artigo de Daniel Moreno García, Cláudia Ivonne Hernández Ramírez e Jorge García Villanueva, os quais reflexionam sobre as experiências docentes sobre a utilização das tecnologias da informação e comunicação, e seu impacto no *currículum* escolar em escolas públicas da cidade do México, que tem como slogan uma alfabetização em ambientes virtuais em tempos das humanidades digitais. Prossegue o artigo de Goualo Lazare Flan, quem analisa a construção de sociedade justas, pacíficas e inclusivas a partir das identidades nacionais, segundo a proposta para uma Agenda 2030 da ONU no seu objetivo dezesseis; onde apresenta a importância da paz, a justiça e a inclusão desde uma perspectiva intersubjetiva mais que judicial na configuração de modelos de nação. Continua com o artigo de Andrés Felipe Roncancio Bedoya, John Fernando Restrepo Tamayo e Mariana Restrepo Marulanda, quem refletem sobre os direitos fundamentais e os direitos humanos em categorias diferenciadas no Estado constitucional para compreender sua aplicação num sistema jurídico normativo. Nessa mesma parte da revista publicamos o artigo de Anna María Fernández Poncela, quem faz uma reflexão sobre o humor agressivo para entender suas causas, consequências e implicações éticas em grupos de estudante universitários mexicanos, para explorar a liberdade de expressão e a ética e o uso do humor. Continuamos com o texto de Juan Carlos Araque Escalona, Ana Jacqueline Urrego e Gabriela Rivas-Urrego, quem analisam a educação como uma arte para ser feliz na formação de sujeitos críticos com relação a uma ética de estar juntos no espaço escolar. Éder Gacia Dussán continua com o seu artigo sobre o longa-metragem *Los colores de la montaña* (As cores da montanha), do diretor Carlos César Arbeláez, como produção audiovisual que abre um panorama para a compreensão da memória histórica na Colômbia, ligado à violência que tem permeado o imaginário do

país, e que coloca em jogo o desarraigo, o medo e a exclusão social. Juan Amadís Socorro Ovalles e Eloisa Reche Urbano apresentam o texto sobre as atitudes do corpo docente sobre o uso das TIC nos processos de ensino-aprendizagem no contexto escolar da República Dominicana. Depois deu-se continuidade com o artigo escrito por Camila Peña Ardila, Anderson Gañan Moreno e Johnny Orjuela Gómez sobre as representações sociais sobre o conceito de família a partir de um estudo de caso em um grupo de casais jovens na cidade de Medellín (Colômbia), de onde se pode apreciar uma série de transformações sociais da instituição chamada família associados as supervivências e relacionamentos dos sujeitos no contexto comunitário contemporâneo que põem em questão os ideais de tal instituição. Prossegue o artigo de Paula de la Lama Zubirán, Marco Alfredo de la Lama Zubirán e Alfredo de la Lama García sobre o paradoxo da pressão acadêmica em centros de ensino superior que implica processos de normalização escolar responsável pela deserção estudantil nas universidades mexicanas, pressão que não valoriza o potencial acadêmico e intelectual do qual não se coloca em uma média biopolítica. Finalmente, a seção de artigos termina com a proposta de Yirla Jonnny Palacios Mosquera, Yeison Samir Palacios Lloreda e Sirwuendy Cardona Posada, em um texto que coloca as oportunidades, os desafios e as limitações que tiveram que afrontar em matéria de ensino e acesso ao mesmo, os professores e alunos de duas instituições do Estado do Chocó, Colômbia, durante o confinamento imposto pela quarentena por causa da Covid-19 devido aos processos de educação à distância que foi necessário realizar.

Na seção de traduções, a revista publica três textos que permitem fazer uma crítica tipo rastreamento que caracteriza a contemporaneidade na vertigem da ciência, tecnologia e a biomedicina desde uma ontologia do presente. A primeira tradução corresponde a apresentação que Ollivier Dyens do seu livro *Virus, parásitos y ordenadores. El tercer hemisferio del cerebro*, tradução de Luis Alfonso Paláu Castaño, que suscita uma pergunta pela razão de ser do humano que tem seu corpo manifestado em nossa carne, nosso corpo e os limites corporais que se incorporam em uma realidade rizomática dos vínculos da vida com um mundo de materidade crescente na ordem do possível. A segunda tradução, também de Luis Alfonso Paláu Castaño, trate-se de um texto de Jean-Claude Beaune que analisa as representações da figura do autômata como modelo antropotécnico dos processos de exteriorização da memória técnica humana. Por último, oferecemos aos nossos leitores, uma tradução que realizou Rodrigo Zapata Cano do artigo de Michael Nurok sobre as condições da possibilidade do conceito de triagem desde o século XVII a XXI, conceito de suma importância para compreender o ato de separar, ordenar e melhorar todo tratamento médico conforme critérios da racionalidade biopolítica, o qual foi colocada em ordem do dia no contexto da COVID-19 dos últimos anos.

Na parte final da revista são publicadas quatro resenhas, uma preparada por Rodrigo Pérez Gil sobre o livro *La desaparición de Majorana* de Leonardo Sciascia; outra sobre o estudo de George Palacios, titulado *Manuel Zapata Olivella (1920-2004). Pensador político, radical y hereje de la diáspora africana en las Américas*, resenha de Jair Hernando Álvarez Torres e Juan Camilo Vásquez Atehortúa; e na mesma ordem de provocações reflexivas sobre livros, oferecemos a resenha escrita por Sebastián Suaza-Palacio do livro de Renzo Ramírez Bacca, *Introducción a la historia de América Latina del siglo XX*. Por último, publicamos uma resenha crítica e de apreciação estética de Ilvar Josué Carantón Sánchez sobre a obra que passa como proposta gráfica da revista, realizada pela artista e comunicadora Nini Villegas Vélez, a quem agradecemos a gentileza de permitir-nos usar parte da sua obra para ilustrar a revista na materialidade dos afetos que se fazem imagem ao utilizar os elementos e implementar seus efeitos nas experiências estéticas possíveis. Assim, esperamos que este número da revista continue a alimentar os territórios reflexivos-receptivos no ritornelo que flui e se faz música, pois esses áudios-textos são os gorjeios da crítica perante aqueles acariciem o que aqui lhes é proposto.

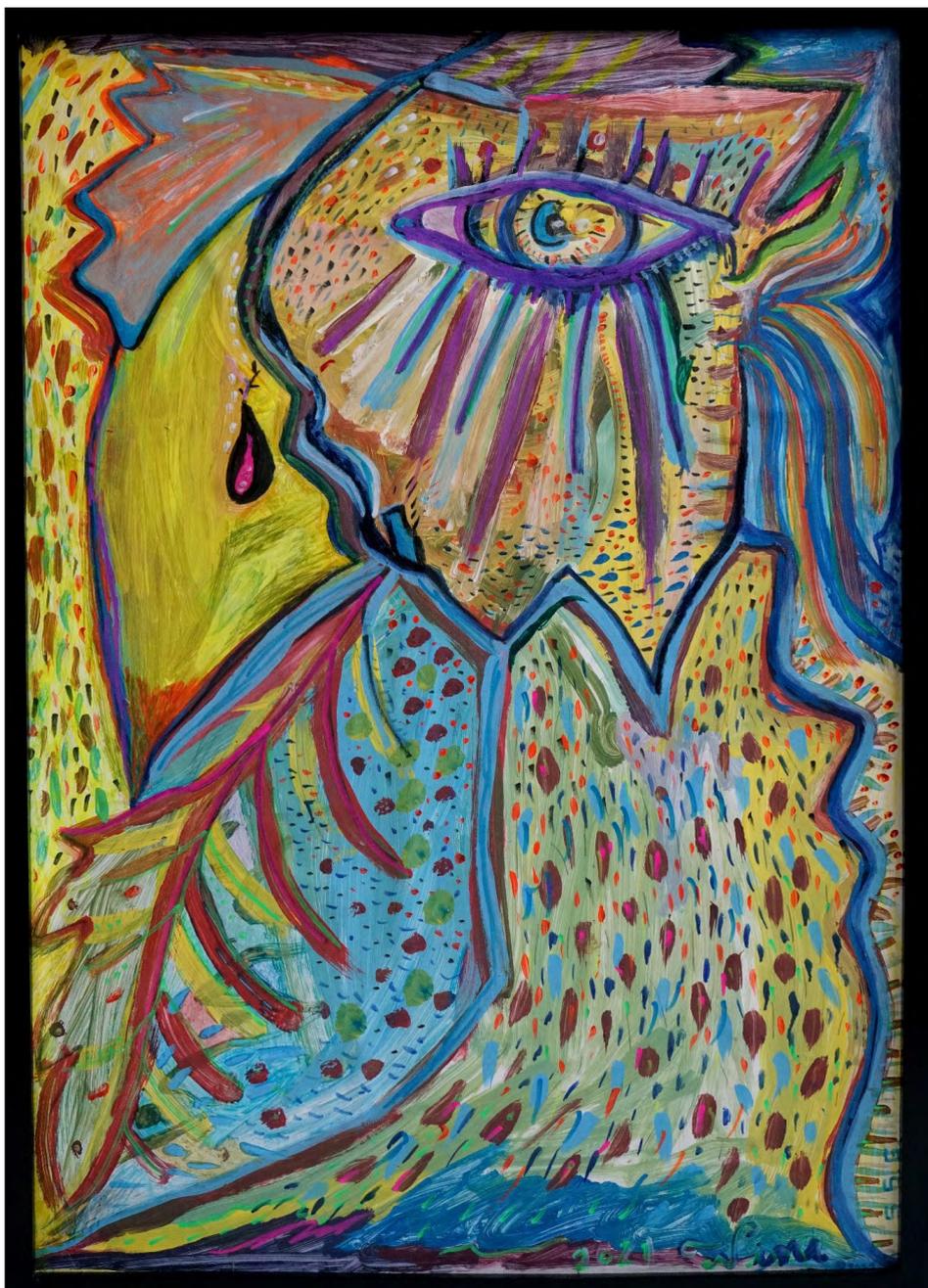
**Hilderman Cardona Rodas**



## Artículos







*Título:* El pájaro de Tiguana  
*Autor:* Nini Villegas Vélez - SSG  
*Técnica:* Mixta sobre papel carton (Acrílico, Marcadores)  
*Año:* 2021  
*Colección:* personal



# Experiencias docentes sobre el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y su incorporación en el currículum escolar en educación primaria\*

**Daniel Moreno García**

Centros de Integración Juvenil, Ciudad de México, México  
daniel.moreno@cij.gob.mx  
<https://orcid.org/0000-0002-7179-8756>

**Claudia Ivonne Hernández Ramírez**

Universidad Pedagógica Nacional, Ciudad de México, México  
cihernandez@upn.mx  
<https://orcid.org/0000-0002-9207-2460>

**Jorge García Villanueva**

Universidad Pedagógica Nacional, Ciudad de México, México  
jvillanueva@upn.mx  
<https://orcid.org/0000-0003-4994-6756>

## RESUMEN

En los últimos años, la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en las escuelas ha tenido un impacto rotundo para el profesorado de educación primaria porque ha implicado el desarrollo de habilidades digitales y el uso de los dispositivos y programas computacionales aparejado con el ejercicio didáctico, los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y las condiciones pedagógicas, estructurales y administrativas de cada centro escolar. En la presente investigación se describen las experiencias docentes vinculadas con el uso de las tecnologías, su relación con el discurso institucional y su práctica pedagógica. El enfoque metodológico es cualitativo y el tipo de estudio es

exploratorio. Las personas participantes fueron elegidas bajo un muestreo por conveniencia por la facilidad de acceso y la disponibilidad del profesorado; la muestra quedó conformada por cuatro docentes: dos de quinto y dos de sexto grado de escuelas públicas de la Ciudad de México. Las técnicas de recolección de datos fueron la entrevista, la observación y el análisis documental. Los instrumentos fueron una guía de entrevista y un registro de observación. Los resultados muestran que, en general, los programas y propuestas de inclusión de las tecnologías de la información y la comunicación ponen el énfasis en las herramientas tecnológicas, en el aula de clase y en la práctica docente; sin

---

Cómo citar: Moreno García, D., Hernández Ramírez, C. y García Villanueva, J. (2022). Experiencias docentes sobre el uso de las tecnologías de la información y la comunicación y su incorporación en el currículum escolar en educación primaria. *Ciencias Sociales y Educación*, 11(21), 23-55. <https://doi.org/10.22395/csye.v11n21a2>

Recibido: 22 de julio de 2021.

Aprobado: 15 de diciembre de 2021.

embargo, se deja de lado la pedagogía, las relaciones sociales, la organización de las escuelas y la evaluación de los aprendizajes. En conclusión, es necesario repensar el papel de la educación y su relación con el uso de la tecnología para facilitar los aprendizajes esperados de cada nivel educativo y lograr trascender la inercia de las

prácticas pedagógicas, organizacionales e impactar el complejo sistema educativo mexicano con el propósito de que es posible vehicular del espacio físico al virtual.

**Palabras clave:** Innovación Didáctica; TIC; Alfabetización Digital; Ambientes Virtuales; Competencias Digitales; Educación, Tecnología.

## Teaching Experiences on the Use of Information and Communication Technologies and their Incorporation into the School Curriculum in Primary Education

### ABSTRACT

In recent years, the incorporation of information and communication technologies in schools has had a resounding impact on elementary school teachers because it has implied the development of digital skills and the use of devices and computer programs related to the didactic exercise, the teaching and learning processes, and the pedagogical, structural and administrative conditions of each school. This research describes teachers' experiences related to the use of technologies, their relationship with the institutional discourse and their pedagogical practice. The methodological approach is qualitative and the type of study is exploratory. The participants were chosen by convenience sampling due to the ease of access and availability of the teachers; the sample consisted of four teachers, two fifth and two sixth grade teachers from public schools in Mexico City. The data collection techniques were interview,

observation and documentary analysis. The instruments were an interview guide and an observation record. The results show that, in general, the programs and proposals for the inclusion of information and communication technologies emphasize technological tools, the classroom and teaching practice; however, pedagogy, social relations, school organization and learning assessment are left aside. In conclusion, it is necessary to rethink the role of education and its relationship with the use of technology to facilitate the expected learning at each educational level and to transcend the inertia of pedagogical and organizational practices and impact the complex Mexican educational system with the purpose that it is possible to move from the physical to the virtual space.

**Keywords:** Didactic innovation; ICT; digital literacy; virtual environments; digital competences; education; technology.

# **Experiências de ensino sobre a utilização das tecnologias de informação e comunicação e a sua incorporação no currículo escolar no ensino primário**

## **RESUMO**

Nos últimos anos, a incorporação das tecnologias de informação e comunicação nas escolas teve um impacto retumbante sobre os professores do ensino fundamental porque envolveu o desenvolvimento de habilidades digitais e o uso de dispositivos e programas de computador ligados ao exercício didático, os processos de ensino e aprendizagem e as condições pedagógicas, estruturais e administrativas de cada escola. Esta pesquisa descreve as experiências de ensino ligadas ao uso de tecnologias, sua relação com o discurso institucional e sua prática pedagógica. A abordagem metodológica é qualitativa e o tipo de estudo é exploratório. Os participantes foram escolhidos por amostragem de conveniência devido à facilidade de acesso e disponibilidade dos professores. A amostra consistiu de quatro professores, dois na quinta e dois na sexta série, de escolas públicas da Cidade do México. As técnicas de coleta de dados foram entre-

vistas, observação e análise documental. Os instrumentos eram um guia de entrevista e um registro de observação. Os resultados mostram que, em geral, os programas e propostas para a inclusão das tecnologias da informação e comunicação enfatizam as ferramentas tecnológicas, a sala de aula e a prática pedagógica; no entanto, a pedagogia, as relações sociais, a organização escolar e a avaliação da aprendizagem são negligenciadas. Em conclusão, é necessário repensar o papel da educação e sua relação com o uso da tecnologia para facilitar o aprendizado esperado em cada nível educacional e para transcender a inércia das práticas pedagógicas e organizacionais e impactar o complexo sistema educacional mexicano com o propósito de que é possível passar do espaço físico para o virtual.

**Palavras-chave:** Inovação Didática; TIC; Alfabetização Digital; Ambientes Virtuais; Competências Digitais; Educação; Tecnologia.

## Introducción

Actualmente, el uso constante de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) demandan el manejo, administración y distribución de la información sustentada en la tecnología como nuevo modo de producción, en donde se privilegia la capacidad para poder hacer uso de los diferentes dispositivos tecnológicos que se localizan en distintos ámbitos de socialización (Hargreaves, 2003; Sancho Gil, 2012; Castells, 2019).

El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo —PNUD— (2015), afirma que la globalización ha cambiado la forma en como el conocimiento se crea, difunde y usa. Se menciona el desempeño de cada país en cuanto a innovación, acceso tecnológico y educación, y México se encuentra entre los países con un desarrollo humano alto. Al respecto, Blázquez (2001) señala que las TIC ayudan a las personas a desarrollar las competencias necesarias en el ámbito personal, social y laboral; por ello, son fundamentales en la escuela, pues permiten dinamizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. No cabe duda que el equipamiento de los centros educativos en TIC es esencial para un proceso educativo más acorde a la época actual; sin embargo, no es el único factor para realizar un uso e impulso más adecuado en el entorno formativo (Martínez Serrano, 2019).

De acuerdo con Santiago Benítez et al. (2013), su incorporación en los procesos educativos implica considerarlas tanto en la definición del currículo, como en el diseño y la implementación de estrategias pedagógicas y recursos didácticos que apoyen el desarrollo de nuevos aprendizajes, competencias y relaciones con el conocimiento. La incorporación de las TIC en los centros educativos no es garantía, por sí mismas, de que estas vayan a trabajarse adecuadamente para el grupo y nivel donde el estudiantado se encuentre inscrito. Según Martínez Serrano (2019), tener acceso a estas tecnologías, por tanto, no es el único factor, sino que es necesario saber utilizarlas de forma eficiente; de ahí que se define la brecha digital como dos fisuras independientes entre las habilidades de las personas que utilizan las TIC y la causada mediante el acceso a las herramientas tecnológicas.

En los últimos años se han realizado esfuerzos grandes por actualizar el sistema educativo, al tratar de incorporar diversas tecnologías en el aula, con la finalidad de generar en la comunidad escolar y en el estudiantado, las habilidades digitales. A pesar de los grandes esfuerzos, los resultados han sido poco favorables. El papel de la escuela y la docencia se vuelve cada vez más importante. Los recursos económicos, la infraestructura, la accesibilidad, la capacitación profesional, entre otros, exigen una reconfiguración no solo en los contenidos escolares, sino en las nuevas formas de socializar los conocimientos

con la era tecnológica e implementación de su uso en las aulas (Blázquez, 2001). Además de desarrollar la competencia digital docente, así como la autoeficacia percibida de dicha competencia digital, competencia pedagógica y la motivación del empeño del profesorado (Martínez Serrano, 2019).

Conforme el mundo se globaliza, es necesario incorporar propuestas innovadoras que permitan una mejora en la calidad educativa, al mismo tiempo que guíen a la ciudadanía a la sociedad del conocimiento (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2017). Por ello, es indispensable conocer la realidad que se vive en las escuelas, con el fin de identificar sus características, sus necesidades de cada institución (Rivero et al., 2013), los factores institucionales, tales como, el clima organizacional, la práctica docente, los sistemas de formación docente y el currículum, por mencionar algunos.

De acuerdo con López González (2019), para transformar las escuelas a través de las TIC se requiere un cambio organizacional significativo en la inversión de infraestructura y la capacitación de la docencia. Además de la dotación de recursos TIC suficientes, fiables, de fácil acceso, que estén disponibles cuando se necesiten, tanto para el profesorado como el alumnado, las TIC deben estar incluidas en el desarrollo del currículo, es decir, en su implementación; debe reflejarse la forma en que el estudiantado utilizará las TIC para la evaluación; el acceso del profesorado al desarrollo profesional basado en TIC; apoyo para equipos de trabajo que domine las TIC, recursos y dispositivos digitales de alta calidad, materiales de enseñanza y ejemplos de buenas prácticas para involucrar a la comunidad educativa.

El uso de las TIC se ha vuelto más generalizado en la vida diaria; sin embargo, aún se siguen presentando dificultades en su incorporación en los centros escolares, por ejemplo, en la política educativa, la infraestructura, la actitud del profesorado, las disposiciones legales y la gestión administrativa. Las TIC no son instrumentos adicionales que están presentes en el contexto escolar (Ferreiro, 2011). Las expectativas que se tienen sobre estas en la escuela, más los desafíos que giran en torno a su integración, crean el contexto necesario para reflexionar sobre los factores institucionales que permiten o limitan su incorporación en la práctica docente, objeto de estudio de la presente investigación (Gargallo Castel, 2018).

## **1. Las TIC en la educación: retos y desafíos**

La integración de las TIC en las instituciones de educación básica se visualiza como un proceso que requiere de un programa sistemático a nivel macro, que involucre a todos los actores educativos (políticas, programas, instituciones, comunidad escolar, docentes y alumnado) a fin de incorporar las herramientas tecnológicas

a las actividades de aprendizaje, reflejando una mayor calidad educativa (Castro et al., 2007; Guzmán Flores et al., 2012; Hernández, 2017).

Una limitación constante de las propuestas, iniciativas, proyectos y programas e incluso políticas relacionadas con la integración de las TIC en la educación, además de ser neutras, se enfocan en aspectos específicos del currículo, poco sostenibles, es decir, centran su atención en la herramienta tecnológica y en su infraestructura, olvidando la complejidad del propio sistema educativo (Sancho Gil y Alonso Cano, 2011). Dicha complejidad subyace en el hecho de proceder a integrar las TIC sin tomar en cuenta las condiciones y saberes del contexto o las dimensiones presentes como el aula, escuela, sistema educativo, social, político, económico y cultural; así como los mecanismos políticos económicos y culturales del mundo globalizado (Sancho Gil, 2012; Robles y Zambrano, 2020).

Por más de veinte años, el Estado ha intentado integrar las TIC en las escuelas, a fin de ser un elemento de cambio y mejora en la educación; sin embargo, las propuestas del Estado han puesto mayor énfasis en la infraestructura y programas informáticos en la clase y en el trabajo que hace el docente con ellas. Y olvidan los modelos pedagógicos, las relaciones que se dan entre la docencia, la organización de las aulas y de la escuela, entre otras; así como los elementos que configuran y ejercen cierto grado de influencia en las formas de enseñar y aprender que prioriza el sistema educativo. Por lo que las políticas e iniciativas puestas en marcha para integrar las TIC en las escuelas, pasan sin cambios notables y las prácticas docentes sin cambio alguno (Tyack y Tobin, 1994; Arroyo, 2010; Sancho Gil, 2012; Hernández, 2017).

En México, con la implementación de la Estrategia Digital Nacional en el año 2013, el plan de acción permitió la construcción e inserción del país a la sociedad del conocimiento, el Estado Mexicano buscó brindar una educación de calidad, integrando las TIC a los procesos educativos. En esta estrategia se señala que mediante las TIC se espera incrementar el rendimiento y la oferta educativa, dotando a las escuelas de dispositivos tecnológicos, con la finalidad de posibilitar el acceso a la cultura mediante el uso de las TIC (Gobierno de la República, 2013).

El plan de acción contemplaba la capacitación y certificación de los actores educativos, el equipamiento tecnológico de las escuelas y la generación de materiales educativos ligados a los planes y programas de estudio; sin embargo, las acciones que se han tomado para lograr cumplir dichas expectativas solo se expresaron en el discurso. Como mencionan Dussel y Quevedo (2010), para poder incorporar políticas en materia de TIC, es necesario el análisis de la situación en la que se encuentra el sistema educativo en relación con la expansión de estas, y las políticas deben centrarse en la inclusión digital y los desafíos

pedagógicos que implica integrar las TIC en las escuelas, como el espacio, el tiempo, la reorganización de los saberes y las relaciones de autoridad en el centro escolar.

El Estado, a través de sus políticas, iniciativas y programas, ha incidido en la integración de las TIC en las escuelas, ejemplos de programas impulsados que se han desprendido de políticas educativas en diferentes momentos en favor del uso de las tecnologías, han sido: Red Escolar, Enciclomedia, Habilidades Digitales para Todos, Mi compu.mx, el Programa Piloto de la Coordinación de Estrategia Digital Nacional y el Programa de Inclusión y Alfabetización Digital, de los cuales el Estado se ha propuesto aumentar el nivel en el aprovechamiento y logro educativo del alumnado. Dichos programas han generado distintas formas de trabajar con las TIC, poniendo énfasis en dos aspectos distintos de acuerdo con el modelo de equipamiento: el primero es el modelo en el que se dota al profesorado de un equipo para apoyar su labor en el salón de clases, tiene que ver con el modelo de un aula equipada donde asiste el alumnado y profesorado; y el segundo modelo es donde cada estudiante cuenta con un equipo específico.

Los programas mencionados han puesto énfasis en el trabajo del profesorado sea en las aulas tecnológicas, con los equipos individuales por medio de los que se puede interactuar con las aplicaciones y recursos educativos que se encuentran integradas a las TIC, y que necesitan cierta conectividad y de una plataforma tecnológica, o en su salón de clases para apoyar la exposición temática de cada asignatura. La mediación dentro de estos ambientes tecnológicos hacia un ámbito pedagógico, una vez más, está a cargo del docente, que, a su vez, debe crearlos y emplearlos. En este sentido, dichos programas han generado diferentes situaciones en cuanto a su normatividad como emplearlos, los cuales cambian de un programa a otro y en un lapso corto. Estos cambios de políticas, programas y equipamiento generan modificaciones en las instituciones escolares, los cuales deben ser acogidos, entendidos, examinados y aplicados por todos los actores del centro escolar, especialmente, por el profesorado (Castillo López, 2020).

El Estado, bajo la implementación de la Estrategia Digital Nacional, inició su expansión en el uso e integración de las TIC en todas las secretarías y dependencias que la conforman. En el caso de la educación y, específicamente, en la educación básica, se han desarrollado estrategias para apoyar programas educativos, tales como:

- Red Edusat
- Red Escolar de Informática Educativa
- Centros Estatales de Tecnología Educativa

- Actualización y capacitación de maestros de educación básica mediante tecnologías de la información
- Enlace
- Programa @prende 2.0

Con estos programas, el Estado pretendió promover el uso de las TIC en las aulas de educación básica, dotando a las escuelas de tecnologías, congruentes con el currículo establecido. Para ello, se propuso líneas de acción, entre las cuales destacaban:

- Fomentar entre el alumnado, profesorado, personal directivo, madres y padres de familia, la cultura de uso de las tecnologías de la información y la comunicación
- Desarrollar y adquirir materiales educativos audiovisuales e informáticos, pertinentes y de calidad y ponerlos a disposición del alumnado, profesorado, familias y sociedad en general
- Diseñar modelos didáctico-metodológicos adecuados para el uso de tecnologías de la información y comunicación dentro del aula
- Facilitar, mediante el uso de las TIC, el acceso a múltiples fuentes de información para alentar la diversidad de puntos de vista en el aula
- Ampliar y fortalecer en coordinación con las entidades federativas, el equipamiento de recepción en las escuelas primarias y secundarias en materia de tecnología. (SEP, 2011, p. 25)

Bajo estas líneas de acción, el Estado, en conjunto con las diferentes entidades federativas del país, busca alcanzar una educación de calidad para todos los niños, las niñas y jóvenes; la cual dependerá del personal docente y comunidad educativa, así como del Gobierno y la ciudadanía mexicana. Así entonces, para alcanzar dicha educación de calidad, el Estado ha implementado recursos tecnológicos en algunas escuelas del país, como laboratorios tecnológicos, aulas de medios, solución de aula, computadoras, tabletas, pizarrones electrónicos, como instrumentos que auxilien al profesorado en el proceso de enseñanza, incorporándolas a su práctica diaria en el aula.

El uso de los recursos tecnológicos en el aula por parte del personal docente se hace de manera regular (Castañeda et al., 2013) a lo largo de la jornada escolar, pero se ha encontrado que en muchos de los casos es para la realización de trabajos administrativos, para hacer actividades muy específicas, o bien, para exponer, retroalimentar o reforzar temas vistos durante las clases, mediante

la proyección de videos, el empleo del audio, uso de Word, Power Point, entre otros (Ramírez Romero, 2006; Riveros et al., 2011; Rayón Rumayor y Muñoz Martínez, 2011; Castillo López, 2020).

En este último aspecto, los programas y modelos convergen, se ha fortalecido querer ver al profesorado como aplicador, guía y especialista de los recursos tecnológicos que implementa (SEP, 2011; Díaz Barriga et al., 2009), es decir, reforzar su rol en un paradigma tradicional donde transmite y controla el saber que circula en el aula. Al parecer, ser aplicador de TIC en el aula, no ha sido suficiente para responder a los nuevos retos. Amén de que las condiciones de trabajar colectivamente para la innovación no son favorecidas desde la institución escolar. Patricia Silva (2013) comenta que la tarea docente se realiza de forma aislada, con pocos lugares para intercambio de experiencias, discusión de problemas de enseñanza y para la resolución de problemáticas (Stone, 2007).

Las acciones que involucran la participación de todos los actores escolares, en muchos de los casos tiene que ver con actividades extracurriculares que dejan de lado aspectos centrales de la enseñanza. A esto se suman aspectos conflictivos originados por posturas sindicales, condiciones de trabajo, reglamentos escolares y factores distintos del trabajo docente (Silva, 2013). Dejando ver que la práctica docente está bajo disposición de la política educativa (Santizo, 2011), porque el Estado regula las acciones del profesorado por medio de las evaluaciones e inspecciones que realiza de su trabajo. La exigencia actual por la calidad de la educación no es solo hacer uso de los equipos tecnológicos, sino que es preciso que se cuente con elementos claros de intervención que contribuyan al desarrollo de actividades colaborativas que permitan el uso de las TIC (Barberà et al., 2008), además de programas de alto nivel en cuanto a la formación del personal docente sobre conocimientos informáticos y, especialmente, para aplicar las TIC en el aula, a fin de que se centren en los objetivos, resultados, recursos y en las demandas sociales, culturales y contextuales (Pérez Gómez, 2010; Santiago Benítez et al., 2013; Hernández, 2017).

De acuerdo con Cabero (2001; 2007), Rojano (2003), Martínez Sánchez y Prendes Espinosa (2008), Muñoz Carril y González Sanmamed (2012), la integración de las TIC en la educación ofrece múltiples posibilidades que suponen un cambio organizacional y pedagógico en las escuelas, entre las que se destaca lo siguiente:

- Creación de entornos más flexibles para el aprendizaje
- Eliminan las barreras espacio-temporales existentes entre el profesorado y el alumnado
- Favorecen las habilidades comunicativas por varias vías

- Potencian los escenarios y entornos interactivos
- Favorecen el aprendizaje autónomo y colaborativo
- Favorecen la creación de nuevos escenarios formativos
- Facilitan la formación permanente
- Pensamiento crítico. (Villegas Pérez et al., 2017, p. 3)

Las posibilidades de integración de las TIC en las escuelas ofrecen nuevas formas de acceder, generar, transmitir información y conocimiento, a su vez, permiten tener diversas perspectivas en torno a la flexibilización de la construcción de los aprendizajes (Jonassen, 1995; Cabero, 2007). Las TIC permiten que el aprendizaje se dé en cualquier lugar y momento, y es justo la escuela, el lugar donde se puede observar el impacto de las TIC con los otros ambientes de aprendizaje. Si bien la escuela sigue siendo la institución principal formadora de las personas, ahora está conectada a otros ámbitos donde hay aprendizajes. En este sentido, el desafío que tiene la educación está centrado en repensar el papel de la escuela y enlazarlo con el uso de la tecnología a fin de generar nuevas oportunidades para aprender, conocer, indagar, investigar, explorar y desarrollar un pensamiento creativo, autónomo y autorregulado (McFarlene, 2001; Sánchez, 2001; Vázquez Cupeiro y López Penedo, 2016).

Por esta razón, la integración de las TIC en las escuelas se convierte en un reto para el sistema educativo mexicano, porque no es suficiente con la dotación de equipos tecnológicos e infraestructura en las escuelas, sino que es necesario que, desde las políticas educativas, hasta los centros escolares, se trabaje para brindar una educación de calidad que responda a las necesidades actuales, en busca de la innovación en las prácticas educativas y nuevos métodos de enseñanza mediante la implementación de las TIC a la labor docente (OEI, 2012; Sunkel et al., 2014; Castañeda et al., 2013).

La educación del siglo XXI debe ser diferente a como se ha venido haciendo hasta ahora, pues integrar las TIC en la práctica docente supone acabar con las barreras del funcionamiento y organización de la escuela tradicional. Las TIC permiten nuevas formas de trabajo e interacción social, por lo cual deben dar paso a nuevas situaciones educativas, generar nuevos escenarios de mejora para el aprendizaje, permitir las innovaciones y facilitar que el estudiantado se convierta en un aprendiz autorregulado y el último responsable de su propio proceso de aprendizaje, entre muchas otras potencialidades y habilidades (Aguaded et al., 2015; Sunkel, 2016). En la presente investigación se describen las experiencias docentes vinculadas con el uso de las tecnologías, su relación con el discurso institucional y su práctica pedagógica.

## 2. Método

El enfoque metodológico de la investigación es cualitativo (Taylor y Bogdan, 1987; Mayan, 2001) y el tipo de estudio es exploratorio, cuyo propósito fue describir los factores institucionales que posibilitan o limitan la integración de las TIC en la práctica docente de profesorado de educación primaria en escuelas públicas de la Ciudad de México, basado en la estrategia de estudio de casos (Stake, 1994; Yin, 2003). El estudio de caso tiene como objetivo conocer a profundidad un fenómeno concreto y no la obtención de un resultado sobre el caso general sino constituye una descripción holística y analítica de un fenómeno delimitado (Gilgun, 1994; Merriam, 1998).

La investigación se llevó a cabo en dos escuelas públicas de nivel primaria ubicadas al noroeste de la Ciudad de México, las instituciones educativas estaban equipadas con laboratorio tecnológico, uno de ellos con salón audiovisual. En las dos primarias todos los salones de clase, de los distintos grados, disponían de equipos de cómputo, proyectores y pizarrón electrónico. Cada salón de cómputo estaba equipado con cuarenta y cinco máquinas, de las cuales no todas se encontraban en buen estado, lo que impide su uso, así como algunos de los equipos tecnológicos —computadora, proyector, pizarrón electrónico— ubicados en las aulas. Las escuelas han participado en diversos programas (Red Digital, Enciclomedia, PIAD) de inclusión digital, las cuales se han visto beneficiadas por equipamiento tecnológico.

Las personas participantes fueron elegidas bajo un muestreo por conveniencia por la facilidad de acceso y la disponibilidad del profesorado, la muestra quedó conformada por cuatro docentes: dos de quinto y dos de sexto grado, con licenciatura en educación, en edades que oscilaban entre los treinta y cuarenta años; se seleccionaron esos grados escolares porque la mayor parte de los programas y proyectos de inclusión digital que promueve el Estado están enfocados en esos niveles para cumplir con el desarrollo de habilidades digitales. Los datos de identificación del profesorado participante se concentran en la tabla 1 para tener un panorama general de sus características.

Tabla 1. Datos de identificación de los docentes participantes

<b>Nombre</b>	<b>Sexo</b>	<b>Grado</b>	<b>Años usando las TIC en su práctica docente</b>
Ramón	M	6°	7
Meikel	M	5°	5
Victoria	F	6°	1
Antonia	F	5°	9

Fuente: elaboración propia

Las técnicas que se emplearon para recabar la información fueron: la observación (Goetz y LeCompte, 1988) y la entrevista semiestructurada. Los indicadores que guiaron la observación de clases se corresponden con lo siguiente:

- Aspectos organizacionales (Alonso Cano et al., 2010; Sánchez Rosete, 2012; Pérez Gómez y Pérez Granados, 2013); relacionados con el contexto, con el profesorado-alumnado y las TIC.
- Aspectos pedagógicos (Alonso Tejeda, 2009; Cabello, 2012; Rodríguez Cavazos, 2013); relacionados con el profesorado, el uso de las TIC y el aprendizaje.
- Aspectos del currículo (Torres Santomé, 2005; Murga Meler, 2008; Díaz Barriga et al., 2009).

En cuanto a la técnica de la entrevista (Kvale, 2011), se procuró que las personas participantes se sintieran con la suficiente libertad y confianza para estructurar su discurso con sus propias palabras al manifestar su experiencia y su visión sobre la implicación de las TIC en su ejercicio docente. El instrumento fue una guía de entrevista porque permitió la libre expresión de un tema definido (Pérez et al., 2005). En la tabla 2 se muestran los temas que se abordaron durante la entrevista:

Tabla 2. Categorías de análisis

Objetivo		Analizar los factores que posibilitan o limitan la integración de las TIC en la práctica docente			
Factores	Definiciones teóricas	Definiciones operacionales	Técnica	Instrumentos	
Organizacionales	Curriculo	El currículo es la propuesta educativa en la cual se enmarcan los contenidos y objetivos educativos, así como su aplicación (Rojano, 2003).	Se anotan los temas que se encuentran en el programa de estudios o en el plan de clase que se aborden mediante el uso de las TIC.	Entrevista-Observación	Guía de entrevista-Registro de observación
	Organización y administración	Los factores organizativo-administrativos son aquellas prescripciones que se suscriben en la institución escolar para funcionar, van desde el equipamiento, modelos de operación, administración del espacio escolar, formación docente e infraestructura (Ferreiro, 2011)	En esta categoría se incluyen los acuerdos de los consejos técnicos escolares, las indicaciones del personal directivo y de supervisión, hasta los usos y costumbres de la institución educativa que involucren a las TIC.	Análisis documental-Entrevista	Revisión de la carpeta docente-Guía de entrevista

Objetivo		Analizar los factores que posibilitan o limitan la integración de las TIC en la práctica docente			
Factores	Definiciones teóricas	Definiciones operacionales	Técnica	Instrumentos	
Pedagógicos	Práctica docente	La práctica docente son las intervenciones educativas que facilitan el desarrollo de actividades de aprendizaje, lográndose llegar a los objetivos formativos previstos (Sancho Gil, 2012).	Las actividades que el profesorado propone y que están relacionadas con el uso de las TIC en el aula o fuera de ella.	Observación-Entrevista	Registro de observación-Guía de entrevista
	Proceder pedagógico	Es el ámbito donde confluyen y transforman los saberes disciplinares que forma y educan a las personas. Y al mismo tiempo estimula al docente a la adquisición de instrumentos, métodos y procedimientos acordes al cambio social (McFarlene, 2001).	El trabajo que realiza el docente durante su práctica (modelos de enseñanza, formas de evaluación, didáctica).	Observación-Entrevista	Registro de observación-Guía de entrevista

Fuente: elaboración propia

Como tercer elemento a considerar para la triangulación de los datos reportados en la entrevista y en las observaciones de clase, se analizaron las planeaciones de los cuatro docentes participantes a fin de contrastar sus respuestas y su trabajo en clase con lo establecido en sus planes de trabajo. De acuerdo con Alonso Tejeda (2009), la planeación didáctica hace referencia a la organización de actividades que sigue el profesorado y contempla los elementos que intervendrán en los procesos de enseñanza y de aprendizaje para facilitar el desarrollo de estructuras cognoscitivas, la adquisición de habilidades y modificación de actitudes del alumnado en el tiempo disponible para un curso dentro de un plan de estudios. La planeación constituye uno de los elementos más importantes que tiene el docente para orientar los procesos que le permitan desarrollar su enseñanza y, por ende, el aprendizaje (Pérez Gómez, 2010).

### 3. Análisis de la información

En este espacio se reportan los principales hallazgos del estudio, analizados con base en las categorías (tabla 2). Cabe señalar que en algunos casos solo se resaltan las intervenciones de algunas de las personas participantes o se enfatiza lo más relevante referente al objeto de estudio:

### 3.1 Organización, gestión académica y administración escolar

La gestión de las escuelas, tanto académica como administrativa, según el profesorado entrevistado, es uno de los factores más importantes a considerar en la integración de las TIC en su práctica, porque el éxito de muchas innovaciones depende, entre otras cosas, de un equipo directivo comprometido y de un grupo de profesores que se comprometa con el conocimiento, discutiendo el programa curricular a fin de llegar a consensos que generen cambios y mejoras constantes en la escuela. En este sentido, las personas participantes expresaron que el personal directivo es el que se encarga de dotar en sus escuelas el equipo tecnológico y que se encuentre en buen estado, pero olvidan la parte pedagógica.

Ahora todo se quiere hacer a través de las tecnologías, pero realmente no se nos ha enseñado cómo hacerlo. (Ramón, comunicación personal, 2019)

Los directores y supervisores deben contratar un maestro en computación que nos asesore técnica y pedagógicamente. (Meikel, comunicación personal, 2019)

Pues no me quejo ... en la escuela contamos con excelente equipo tecnológico para trabajar con los alumnos y en muy buen estado, el problema es, en mi caso, cuando hago uso de ello, los compañeros se quejan porque siempre estamos 'jugando' y eso al director no le parece, por lo cual me ha estado checando más de cerca últimamente, a pesar de ver que, en conjunto con el grupo, hemos elaborado videos, folletos, trípticos e infografías para diversas actividades escolares, y, sobre todo, que los padres están contentos porque los chicos están aprendiendo, no llevan las mejores calificaciones, pero están aprendiendo y eso es lo que importa. (Victoria, comunicación personal, 2019)

Ahora la escuela se encuentra muy dotada de tecnología, lo que ha fomentado la comunicación entre todos. (Antonia, comunicación personal, 2019)

### 3.2 Infraestructura

En cuanto a la infraestructura tecnológica, se encontró que las escuelas cuentan con lo siguiente (tabla 3):

Tabla 3. Infraestructura tecnológica de las escuelas

Recursos	Escuela 1	Escuela 2
Internet	Telmex banda ancha 200 megas DSL cobre	Telmex banda ancha 200 megas DSL cobre
Pizarrón electrónico en el laboratorio tecnológico	Tamaño: 160,5 cm an. × 127,2 cm altura × 12,8 cm profundidad	Tamaño: 160,5 cm an. × 127,2 cm altura × 12,8 cm profundidad

<b>Recursos</b>	<b>Escuela 1</b>	<b>Escuela 2</b>
<b>Laptop</b>	Lanix Neuron Alpha LX3M Microprocesador Intel Core 2 Duo Velocidad 2.4 GHz Memoria RAM 3 GB Disco Duro 260 GB Sistema Operativo Windows 10 64 bits Tamaño de pantalla 13.3" Peso 2.3 kg	Gateway M-7813e Microprocesador Intel Core 2 Duo Velocidad 2 GHz Memoria RAM 4 GB Disco Duro 160 GB Sistema Operativo Windows 10 64 bits Tamaño de pantalla 13.3" Peso 2.7 kg
<b>Proyector</b>	Benq Ms550 3600 Lumenes 3d Svga Hdmi Dlp 800 x 600 Píxeles	Proyector Epson Powerlite S39 Svga 3lcd 3300 lúmenes 800 x 600 Pixeles
<b>Bocinas</b>	Bocinas Logitech Z213 2.1 Canales 980-001224	Bocinas Para Pc Vorago Spk-200
<b>Aula de computación</b>	Integrada por treinta y seis computadoras las cuales dos están fuera de servicio, y solo cuatro alumnos comparten una máquina por dos alumnos	Integrada por cuarenta computadoras, de las cuales una está fuera de servicio, y los alumnos no comparten máquina
<b>Software y contenido precargado</b>	Internet libre, paquetería office, YouTube, entre otros.	Internet libre, paquetería office, YouTube, entre otros.
<b>Docentes con capacitación por SEP</b>	Cursos en Moodle	Cursos en Moodle
<b>Directivos motivados</b>	El equipo directivo favorece a la escuela al dotarla de infraestructura tecnológica, pero olvida la parte pedagógica, según los docentes.	El equipo directivo favorece a la escuela al dotarla de infraestructura tecnológica, pero olvida la parte pedagógica, según los docentes.
<b>Currículo</b>	Utilizan diversos programas, como Word, Excel y Power Point, editan y ordenan información de un programa a otro, navegan en internet, evalúan la información.	Utilizan y combinan programas para desarrollar productos multimedia, recuperan información de internet, utilizan buscadores especializados y metabuscadores, evalúan la información utilizando criterios específicos. Solo una docente participa, organiza y anima a sus estudiantes a participar en comunidades virtuales.

Fuente: elaboración propia

El profesorado considera que llevar al alumnado a los laboratorios tecnológicos se convierte, muchas veces, en un caos, porque se pierde tiempo, no se tiene la misma cantidad de equipos que el número de alumnado y solo algunas actividades

salen como se planearon. Sin embargo, cuando las actividades se hacen en el salón, es mucho más sencillo, se pierde menos tiempo y la docencia tiene más control sobre el alumnado a la hora de desarrollar su clase; además, comenta el profesorado que los equipos tecnológicos deben estar en buenas condiciones para que el alumnado pueda consultar información y trabajar con las TIC en el momento oportuno y cuando la actividad así lo amerite.

Siento que usar el laboratorio tecnológico es absurdo, para eso tengo una computadora, un proyector y una buena instalación de internet; eso enriquece más la clase porque está disponible al momento, en vez de estar perdiendo el tiempo en formar a los alumnos, bajar al laboratorio, decirles que guarden silencio, etcétera ... pero tenemos que hacer uso de ella una vez por semana, mínimo, para cumplir con el programa. (Ramón, comunicación personal, 2019)

Es más fácil trabajar en el salón de clases, se aprovecha el tiempo y no permites que los alumnos se distraigan. (Meikel, comunicación personal, 2019)

No es necesario un especialista en tecnologías, basta con tener equipos en buen estado y buena conectividad para utilizar las tecnologías. Yo las utilizo con mis alumnos y veo que cada vez más son los profesores que prefieren utilizarlas en sus salones de clase. (Victoria, comunicación personal, 2019)

Definitivamente, las clases en los laboratorios siempre son poco provechosas, pierdes tiempo en calmar al grupo y no puedes vigilarlos a todos para que no anden entrando a Facebook o estén jugando. (Antonia, comunicación personal, 2019)

El profesorado Ramón, Meikel, Victoria y Antonia afirman que los recursos tecnológicos que la escuela provee se encuentran en condiciones físicas favorables; sin embargo, plantean la necesidad de recursos digitales como softwares, tutoriales y aplicaciones que realmente apoyen los diversos temas de las asignaturas especificadas en el currículo durante las sesiones en el salón de clases. Pretenden que se estipule de forma específica en el plan y programas de estudio, es decir, cómo se debe “dar el conocimiento a través de las tecnologías al alumnado”.

La profesora Victoria afirma que si bien dichos recursos digitales existen en la red y en los diversos dispositivos con los que cuentan, la concepción tradicional del aprendizaje no les permite a muchos docentes moverse de su papel protagónico, motivo por el cual encuentran poca o nula relación entre los temas del currículo y la implementación de las TIC en las clases.

Las computadoras están bonitas, pero no tiene ninguna aplicación para que yo les pueda enseñar algún ejercicio de fracciones, por ejemplo. (Ramón, comunicación personal, 2019)

Debería de haber un programa digital que corresponda al tema que estamos viendo, así solo pondríamos la actividad tecnológica que corresponde y nos quitaríamos de problemas. (Meikel, comunicación personal, 2019)

Cuando buscas en la red, hay un montón de actividades e incluso juegos que te ayudan a que tus alumnos entiendan ellos solitos la actividad ... Pero sí es necesario guiarlos en momentos clave. (Victoria, comunicación personal, 2019)

Está bien utilizar las presentaciones en la computadora, se ven bien claritas las letras ... así a los alumnos les da más tiempo para copiar el tema y yo tengo tiempo para calificar las tareas del día anterior. (Antonia, comunicación personal, 2019)

Entre los recursos que no permiten la implementación efectiva de las TIC, según el profesorado Ramón, Meikel, Victoria y Antonia, es la falta de integración curricular efectiva. La integración curricular reside en la unión intencionada de conocimiento, habilidades, actitudes y valores de diferentes áreas temáticas con el fin de desarrollar el aprendizaje de ideas clave. Cuando se logra la integración del currículo y las unidades que lo integran se entretejen y se relacionan en forma significativa, tanto para el alumnado como para el profesorado. En este caso, Ramón y Antonia enfatizan:

Es cuestión de disponer del material necesario, de los recursos y de compartir, porque evidentemente, no somos todólogos, pero sí podemos adaptar los recursos a lo que piden los planes y programas de estudio. (Ramón, comunicación personal, 2019)

Cuando yo preparo la clase con TIC es sencillo, entiendo muy bien, pero a la hora de mostrarlo a mis alumnos y motivarlos a que participen, me doy cuenta de que faltan recursos, me faltan materiales que estén mejores preparados. (Antonia, comunicación personal, 2019)

### **3.3 Recursos tecnológicos usados en la práctica docente**

Los recursos tecnológicos más usados por las personas participantes son los computadores, los cuales utilizan para realizar su trabajo —planeaciones, escritos, cuadros de calificaciones, reportes, diagnósticos, entre otros—, además del proyector y el pizarrón electrónico —presentaciones— y el uso de internet.

En ambas escuelas se cuenta con una conexión a internet a través de banda ancha con una velocidad de cien megabytes. A pesar de la rapidez y estabilidad, durante las observaciones se registró que tres de los cuatro docentes prefieren no utilizar demasiado internet debido a que el alumnado se distrae con facilidad.

Primero pienso que se debe educar en el uso de las TIC, para luego usar las TIC, porque se han generado muchos vicios y dinámicas que dificultan conducir a los alumnos. (Ramón, comunicación personal, 2019)

A mí realmente no me gusta usar internet, porque en el momento que falla la conectividad se interrumpe el desarrollo de la clase. (Meikel, comunicación personal, 2019)

Me agrada el uso del internet en las clases porque puedo apoyar la explicación de mi clase con el apoyo visual para la comprensión de los temas. (Victoria, comunicación personal, 2019)

Los alumnos se distraen frecuentemente, por eso se les restringe el acceso a contenidos en línea, le hace falta autorregulación frente a la tentación ofrecida por las tecnologías. (Antonia, comunicación personal, 2019)

La docencia participante confirma, en sus planeaciones, el uso de los recursos tecnológicos que implementan en sus diversas actividades en clase, siendo estas el uso de la computadora, el proyector y la pizarra electrónica para la exposición de los temas.

### **3.4 Actividades escolares e integración de las TIC**

Las personas participantes le dan mucha importancia a las actividades y tareas que deben trabajar con el alumnado; se refieren, por ejemplo, al nivel de complejidad, pues mencionan que dichas actividades y tareas no deben ser difíciles, pero tampoco fáciles. Deben adecuarse al nivel de dificultad que puedan resolver. Para ello comentan que han implementado estrategias que les permiten reconocer el nivel de dominio de aprendizaje que tiene cada estudiante, como compartir los trabajos o tutorías entre pares.

Uno tiene que saber lo que realmente saben y desconocen los alumnos, para poder adaptar trabajos que sean lo suficientemente flexibles para que todos puedan aprender. (Ramón, comunicación personal, 2019)

Las TIC dejan al descubierto muchas cosas; pero primero es necesario conocer que tan preparados están los alumnos y que tanto saben. (Meikel, comunicación personal, 2019)

Con las TIC se pueden adquirir muchos conocimientos, pues facilitan que se construyan, y, por lo tanto, haya un aprendizaje más real y significativo. (Victoria, comunicación personal, 2019)

Siempre hay que partir de los que los alumnos en realidad saben, si realmente se quiere hacer un cambio. (Antonia, comunicación personal, 2019)

En cuanto a lo que reporta el profesorado en sus planeaciones, reforzando la pedagogía tradicional, Ramón, Meikel y Antonia siguen de manera cronológica los temas establecidos en el programa de estudios, el cual está marcado por fechas, según los aprendizajes que se espera vaya adquiriendo el alumnado. No profundizan en las adecuaciones que harán con aquel estudiantado que tiene un nivel de conocimiento diferente al resto del grupo, sino, por el contrario, todas las actividades las realiza el grupo de forma individual o colectiva.

Se puede observar que la profesora Victoria presta mayor atención a los conocimientos previos del alumnado y su concepción del proceso de enseñanza es constructivista, porque considera que el alumnado es un ente activo en el proceso de aprendizaje. Por lo tanto, las actividades que planea no se basan únicamente en la exposición temática de contenidos, ni en la memorización o repetición, sino en proponer actividades en las que el alumnado tiene que hacer algo, como poner en práctica procedimientos, seleccionar, relacionar e interpretar el conocimiento.

En equipos de seis integrantes responder las siguientes preguntas: 1. ¿Cómo podemos utilizar ...? 2. ¿Qué relación guarda con la materia ...? Realizar actividad apoyándose en motores de búsqueda. (Ramón, comunicación personal, 2019)

Una vez expuesto el tema, en su cuaderno contesten las siguientes preguntas ... elaboren un resumen. (Meikel, comunicación personal, 2019)

En parejas representar una situación de la vida cotidiana donde incluya ... apoyarse en equipo de sonido, proyector, diapositivas ... relacionarlo con los temas de otras materias. (Victoria, comunicación personal, 2019)

Los alumnos jugarán ... para reforzar el tema ... (Antonia, comunicación personal, 2019)

En comparación con las planeaciones de Ramón, Meikel y Antonia, se observa que la planeación de la docente Victoria se desfasa en temas y tiempos, pero presenta adecuaciones en el trabajo y resolución de problemas; además de que prioriza las labores en equipo con el propósito de que el alumnado alcance mayor dominio en los temas que representan un desafío cognitivo.

Por lo general, los alumnos que distraen a otros son porque comprendieron más fácilmente el tema y, por ende, los ejercicios son más fáciles para ellos ... yo les pido que, una vez que terminaron, apoyen a sus compañeros que aún no terminan, o propongo actividades donde deban trabajar en equipo, yo organizo los equipos, así que tengo muy bien identificado quienes aprenden más rápido que otros y lo uso a favor de todos. Por ejemplo, los que saben más les enseñan a los otros, pero los otros chicos del equipo saben dibujar en computadora, otros saben usar mejor un programa para hacer audio, videos, láminas, es así como todos aprenden de todos ... siempre estoy al pendiente de lo que pasa en cada equipo y los estudiantes ya saben que difícilmente trabajarán con sus amigos y aunque se quejan al principio, les gusta, es muy gratificante verlos trabajar y aprender. (Victoria, comunicación personal, 2019)

Ramón, Meikel y Antonia coinciden en que:

Las actividades que integren las TIC deben ser planificadas y estructuradas de manera tal que el alumnado no se pierda, ni se aburra y, en específico, es primordial que el profesorado busque y seleccione los recursos idóneos para aprovechar el tiempo significativa y pedagógicamente. (Ramón, Meikel y Antonia, comunicación personal, 2019)

### 3.5 Espacios para compartir y reflexionar sobre la práctica docente

Las cuatro personas entrevistadas coinciden en la importancia que tienen los espacios de reflexión dentro de la escuela, porque pueden comentar sobre sus prácticas, compartir sus experiencias, buscar soluciones a diferentes retos y comprender la importancia de las TIC en las actividades pedagógicas; sin embargo, no toda la docencia tiene el tiempo o la voluntad de hacerlo debido a la saturación de actividades que se deben realizar en poco tiempo a lo largo del ciclo escolar.

Considero que nos falta mayor compromiso por parte de todos en la escuela, pero también entiendo que, muchas veces, estamos saturados de trabajo administrativo que tenemos que cumplir en tiempo y forma, por eso preferimos descansar cuando se puede. (Ramón, comunicación personal, 2019)

Pues yo lo veo difícil, estoy saturada con todo el papeleo que debemos entregar, y mis compañeros están igual. (Meikel, comunicación personal, 2019)

Nos hace falta reflexionar y compartir experiencias sobre nuestra práctica. Lo hacemos muy pocos, entre pasillos, porque, además, cuando se abren los espacios tenemos poco tiempo y muchísimos temas de los cuales hablar. La reflexión sobre la práctica es lo que hace avanzar. (Victoria, comunicación personal, 2019)

Lo hacemos muy poco, yo creo que por los tiempos y espacios. (Antonia, comunicación personal, 2019)

El profesorado reconoce que puede buscar estrategias que le permitan compartir dichas experiencias entre el colegiado, en especial aquellas que fueron exitosas en el logro de los aprendizajes con la implementación de las TIC; además el colectivo docente de la escuela puede reflexionar sobre sus prácticas y mejorarlas.

En algún momento tenemos que sentarnos y platicar lo que estamos haciendo, pero entre todos, y comenzar a elaborar nuestra propia biblioteca de recursos para que todos podamos apoyarnos. (Ramón, comunicación personal, 2019)

Necesitamos que todos los docentes busquemos alternativas para compartir esas experiencias de éxito que mencionas, y si no tenemos el tiempo, pues ya metidos en las tecnologías, deberíamos aprovecharlas, grabarnos, hacer un libro, algo que nos ayude en la práctica y así todos aprendemos. (Meikel, comunicación personal, 2019)

En relación con la práctica e integración de las TIC, no lo hemos hecho, pero sería muy bueno buscar los espacios para compartir dichos saberes y que no se quede solamente de oídas, podemos sentarnos y escribir nuestras experiencias o algo, por algo tenemos que empezar. (Victoria, comunicación personal, 2019)

Por supuesto que estoy de acuerdo en buscar alternativas que permitan conocer las experiencias de éxito que han tenido otros docentes cuando integran las TIC para dar los temas, incluso si es de otras escuelas, debemos aprovechar el

conocimiento de los que saben más para implementarlas en nuestro trabajo diario. (Antonia, comunicación personal, 2019)

### **3.6 Formación docente**

En cuanto al tema de la formación docente, Ramón, Meikel y Antonia aseguran que integrar las TIC en el aula requiere de una formación que les permita dominar los recursos tecnológicos y aprender sobre estrategias de integración curricular en cada una de las asignaturas:

Considero que me hace falta mayor preparación y capacitación en cuanto al uso pedagógico de las TIC en los diversos temas de las asignaturas, tampoco los directivos se han preocupado en ayudarnos a resolver dicho problema. (Ramón, comunicación personal, 2019)

No tengo la experiencia ni el conocimiento sobre las TIC, pero considero que es importante, más no fundamental ya que sin las tecnologías también se pueden hacer clases magistrales. Además, el perfil de los alumnos no se presta, pues siempre se aprovechan y pierden el tiempo. (Meikel, comunicación personal, 2019)

Realmente considero que es falta de compromiso por parte nuestra, porque somos muy pocos los que realmente las hemos implementado en nuestro día a día, los que queremos hacer las cosas de diferente manera, y para ello pues tenemos que buscar las alternativas por nuestra propia cuenta, aun cuando nuestros superiores no nos motiven o apoyen. (Victoria, comunicación personal, 2019)

No las utilizo mucho porque necesito prepararme, no se trata de llegar a experimentar con los alumnos, sino planear muy bien las actividades que se van a desarrollar y que realmente promuevan un aprendizaje o fortalezcan una competencia. Necesito estar segura de que haré una excelente exposición ante mis alumnos y que tendré el control de la clase. (Antonia, comunicación personal, 2019)

A diferencia de la profesora Victoria, ella argumentó que se requiere mayor compromiso por parte del profesorado para poder hacer uso e implementar las TIC en el trabajo del aula, es decir, sí es importante la capacitación, pero también la iniciativa por renovar la práctica docente. El profesorado no abandona la idea tradicional del conocimiento; lo hace evidente cuando enmarca la importancia de contar con conocimientos sobre el uso de las TIC, pues manifiesta sentirse desfasado respecto a su capacidad de aprendizaje e integración de las tecnologías.

La falta de capacitación docente en TIC, particularmente en el *hardware* —elementos físicos o materiales que constituyen una computadora o un sistema informático— y *software* —programas y rutinas que permiten a la computadora realizar determinadas tareas—, lleva a la docencia a perder tiempo y control; Ramón, Meikel y Victoria, comentaron que la razón principal para perder el control de grupo, demorar el inicio de cátedra y la aplicación de las actividades planeadas, se debe al adecuar la imagen de los proyectores o en conectar el equipo de cóm-

puto, porque el alumnado pierde rápidamente el interés y comienzan a revisar páginas web que nada tienen que ver con lo planeado en clase. Sin embargo, la docente Victoria señaló que es importante establecer reglas, acuerdos y repartir tareas específicas entre el grupo para agilizar el proceso previo a la proyección o a la utilización de los recursos tecnológicos con fines educativos.

Jamás pude cambiar la imagen de la *laptop* al proyector ... los alumnos se rieron de mí. (Ramón, comunicación personal, 2019)

Cuando por fin el audio del video se escuchó, ya llevábamos treinta minutos de clase; tuve que dejar la actividad de tarea y al otro día perdí tiempo en revisar la actividad del día anterior, lo que retrasó mi planeación del siguiente tema. (Meikel, comunicación personal, 2019)

Son niños, por supuesto que se distraen fácilmente, pero debes poner reglas claras y tenerlos apoyándote ... perdemos poco tiempo cuando les pides a unos que enciendan los aparatos, a otros que repartan el material, y así, todos trabajando y apoyando para aprovechar al máximo los tiempos. (Victoria, comunicación personal, 2019)

Nos quedamos esperando cincuenta minutos al muchacho que nos ayuda con esas cosas, mejor los puse a realizar un resumen en Word del libro de texto, pues ya estaban entrando a otras páginas y haciendo desorden. (Antonia, comunicación personal, 2019)

Del profesorado entrevistado, se destaca que la docente Victoria está haciendo una especialización en computación, y reconoce que le ha servido para adquirir habilidades para integrar las TIC en el aula, a través del uso y aprovechamiento de las diversas aplicaciones y herramientas que ofrece internet y los dispositivos tecnológicos. En el caso de Ramón, Meikel y Antonia manifestaron que solo se han inscrito en los cursos que le solicita el personal directivo de la escuela donde laboran, es decir, los que son de carácter obligatorio, pero que realmente no son muy útiles, porque lo que han aprendido ha sido por ayuda de sus colegas docentes y familiares, así como por iniciativa propia.

La integración de las TIC en las escuelas obliga al profesorado a formarse en su uso a través de diversos cursos de capacitación de manera permanente, los cuales se dan en las modalidades presencial y en línea. Actualmente, los cursos de capacitación docente son virtuales; lo que ha demostrado ser poco favorable, ya sea por su calidad o cobertura.

Los cursos, muchas veces, van por detrás de la integración de las TIC en el aula, tenemos que ser más autodidactas. (Ramón, comunicación personal, 2019)

Los cursos de formación realmente son muy básicos, nos enseñan cosas que hemos aprendido picándole a los aparatos. (Meikel, comunicación personal, 2019)

Se presentan muchos problemas técnicos que en ocasiones ralentizan la programación de los cursos en línea. (Victoria, comunicación personal, 2019)

Lo que realmente necesitamos es una actualización pedagógica, cursos que vayan a la par con lo que se nos solicita que hagamos con las TIC. (Antonia, comunicación personal, 2019)

Ramón, Meikel, Victoria y Antonia reconocen la importancia de una formación en integración de las TIC en su práctica; sin embargo, critican la calidad de los cursos de capacitación, pues atienden un nivel muy elemental que no les ofrece la preparación pertinente para enfrentar la resolución de problemáticas técnicas recurrentes en el salón de clases y menos su vinculación con las temáticas centrales del currículum escolar.

### **3.7 Perspectiva docente sobre las TIC**

El profesorado entrevistado, Ramón, Meikel, Victoria y Antonia reconocen que el alumnado aprende de diferente manera; por lo cual, integrar las TIC puede ayudar en el proceso de aprendizaje, pues permiten trabajar contenidos escolares, escritos y visuales al mismo tiempo, porque de otra manera sería más complejo abordarlos. Integrar las tecnologías en el proceso de aprendizaje, les aporta ventajas, pues les permite aprovechar los recursos con los que se cuentan, como las computadoras, tabletas, proyectores, equipo de audio para presentar imágenes, textos y videos que son compartidos a todo el grupo, permitiendo el trabajo individual y en equipo.

El uso de las TIC permite que los alumnos presten mayor atención, las actividades se vuelven más atractivas y, por ende, los alumnos están más activos, siguiendo el desarrollo de la clase. (Ramón, comunicación personal, 2019)

Los alumnos muestran mayor interés, todo lo que tenga que ver con tecnología les significa mucho y captan rápidamente su atención, el problema es que debes preparar una gran clase o de lo contrario en poco tiempo estarán haciendo otras cosas. (Meikel, comunicación personal, 2019)

Todo lo que tenga que ver con tecnología inmediatamente capta la atención de los alumnos, esa es una gran ventaja, pues empleándolas de diversa manera en diferentes temas, mantiene a los estudiantes atentos y participativos toda la clase, además, desde mi experiencia, es más fácil que ellos trabajen en equipo. (Victoria, comunicación personal, 2019)

El uso de las TIC promueve en los alumnos un aprendizaje más activo, pues les da mayor protagonismo en el desarrollo de su propio aprendizaje, es uno de los que pasa a segundo término. (Antonia, comunicación personal, 2019)

El profesorado participante identifica que la integración de las TIC genera un cambio en la concepción de la enseñanza, además reconoce perder cierto

“protagonismo”, en cuanto a la exposición y la selección de temas de las asignaturas, para dar pie a una enseñanza más autónoma, permitiendo un rol más activo por parte del alumnado. Además, enfatizan que las TIC ayudan al estudiantado a estructurar mejor la información que reciben, pues consideran los diversos estilos de aprendizaje, al mismo tiempo que les permite trabajar a su propio ritmo porque descubren y aprenden más allá de los contenidos curriculares establecidos. De esa manera el profesorado solo interviene para resolver dudas. Cada participante reconoció que las tecnologías juegan un papel importante en el proceso de aprendizaje pues motivan la atención del alumnado.

### 3.8 La práctica docente

Las observaciones muestran que la metodología con mayor recurrencia en la práctica docente es el trabajo individual y la clase expositiva. Ambas se trabajan a la par, el profesorado considera importante explicar al alumnado los conceptos, haciendo anotaciones en la pizarra o presentando la información sobre un tema en el proyector, para que después el alumnado trabaje de manera individual, o en algunas ocasiones en equipo.

Creo que es muy importante explicar a los alumnos los conceptos más importantes. (Ramón, comunicación personal, 2019)

Depende de la actividad que vaya a realizar, es la forma en cómo van a trabajar ya sea de manera individual o grupal. (Meikel, comunicación personal, 2019)

Mis exposiciones son en Power Point o Prezi, he notado que a ellos eso les gusta. (Victoria, comunicación personal, 2019)

Utilizo el proyector, pues es más rápido y los alumnos prestan mayor atención, sobre todo cuando integro videos e imágenes para explicar conceptos; los cuales después les ayudarán a contestar las diferentes actividades que realizamos. (Antonia, comunicación personal, 2019)

El profesorado participante comentó que los temas y contenidos en el currículo oficial no se han adaptado al contexto actual; lo cual limita la integración de las TIC y su relación con las materias consideradas del tronco común, como son las matemáticas, la historia y el español. Cada docente reconoce la necesidad de una reducción de los contenidos curriculares para centrar la atención en aquellos que realmente puedan tratarse y explicarse mediante las TIC.

Cada vez más los contenidos del currículo oficial están más que rebasados, y aún seguimos viendo esos temas. (Ramón, comunicación personal, 2019)

Pues, pensándolo, es cierto que algunos temas ya no son esenciales para los alumnos, pero, tenemos que seguir viéndolos, porque están marcados en el programa y debemos dar cuenta de él mediante la planeación...el director y la supervisora son

los que la revisan, te piden avances y hacen observaciones a tu trabajo. (Meikel, comunicación personal, 2019)

Cuando, por ejemplo, tratamos temas de historia o sociales, muchas veces, los conceptos o términos ya no son los mismos desde hace unos tres o cinco años, entonces es donde realmente cuesta trabajo identificar y seleccionar los materiales que permitan trabajar los temas con los alumnos desde una mirada más actual. (Victoria, comunicación personal, 2019)

Y mejor ya ni hablamos de los temas, ya que estamos obligados a terminar los temas establecidos en los libros, aunque muchos de ellos ya sean irrelevantes o difieran con la realidad que están viviendo los estudiantes. (Antonia, comunicación personal, 2019)

### **3.9 Integración de las TIC en la práctica docente**

Para el profesorado la integración de las TIC implica mayor complejidad en la preparación y diseño de sus clases, principalmente, por el tiempo dedicado para seleccionar los materiales óptimos para el diseño de las secuencias didácticas. El profesorado comentó que es necesario planear cada una de las actividades con el propósito de que sean de interés para el alumnado y que cumplan con los objetivos de las unidades temáticas, por tal razón, previamente buscan y seleccionan la información a fin de llegar ante el grupo, seguros y preparados.

Planifico cada una de las actividades, selecciono aquellas que creo más pertinentes a fin de sentirme seguro. (Ramón, comunicación personal, 2019)

Uno debe prepararse siempre, utilices o no la computadora, ya que los alumnos lo notan y pueden usarlo en tu contra. (Meikel, comunicación personal, 2019)

Busco que los contenidos sean realmente óptimos para mis alumnos y su aprendizaje, es un proceso cansado, pero al final gratificante cuando ves que en las clases los alumnos realmente se interesan por los temas. (Victoria, comunicación personal, 2019)

Debe existir una correcta planificación, ya que la improvisación con actividades que involucren las tecnologías en clase no es muy conveniente. (Antonia, comunicación personal, 2019)

Ramón, Meikel, Victoria y Antonia reconocen las ventajas que brindan las tecnologías en la práctica educativa y en el trabajo con el alumnado. Además, consideran necesario integrar las TIC en las clases porque es un lineamiento que deben cumplir conforme a lo establecido en el plan y programas de estudio en educación primaria y porque las requieren para la vida actual, lo cual no solo implica aprender a utilizarlas para ciertas asignaturas sino en todas las áreas del conocimiento.

En la revisión de las planeaciones didácticas se encontraron objetivos recurrentes que en su mayoría responden a prácticas tradicionales (tabla 4):

**Tabla 4.** Ejemplos de los objetivos de las planeaciones didácticas

<b>Docente</b>	<b>Actividades relacionadas con las TICS</b>	<b>Perspectiva</b>
Ramón	“El docente expondrá ... a través de diapositivas”.	Tradicional
Meikel	Después de la presentación de diapositivas “los alumnos responderán el cuestionario de la diapositiva”.	Tradicional
Victoria	“Los alumnos expondrán a sus compañeros antes las ideas principales del video”.	Constructivista
Antonia	“Los alumnos realizan un resumen del tema en Word ... de las páginas del libro”.	Tradicional

Fuente: elaboración propia

Durante las observaciones realizadas en conjunto y con la revisión de las planeaciones, el profesorado denota la relación con las TIC, los objetivos de cada actividad giran en torno al conocimiento que posee y que es capaz de transmitir al alumnado. Se identificó que Ramón, Meikel y Antonia a diferencia de Victoria no van más allá del uso de prácticas pedagógicas tradicionales, esto es, proyectar videos, redactar textos y presentar los temas en Power Point, la figura docente sigue ocupando un papel protagónico y reproductor del modelo tradicional de enseñanza.

La gestión de las actividades en el salón se tornan cada vez más complejas porque la preparación y planeación de las clases demandan trabajo adicional, la falta de tiempo en la gestión de recursos, la falta de apoyo metodológico suficiente, la atención personalizada a las madres y padres de familia, la participación obligatoria en diversas actividades extracurriculares, el estrés de enfrentarse a un numeroso grupo de estudiantes con diferente dominio tecnológico y el tiempo extra laboral que el profesorado debe dedicar a su formación en TIC, limita la existencia de espacios de intercambio y reflexión sobre el ejercicio docente.

En los últimos años se han diversificado las formas de enseñanza; se han planteado nuevos retos a las instituciones educativas, entre ellos, la formación docente y la integración de las TIC en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En este sentido, Díaz (2010) asegura que en las instituciones educativas la formación del profesorado en el dominio e integración de las TIC es relevante para mejorar la calidad de la práctica docente. Las personas participantes expresaron la necesidad de formarse en el uso de las TIC; primero, para poder romper con ese temor que la tecnología les impone, porque les genera preocupación y estrés al tratar de diseñar el contenido de sus materias integrando las TIC;

y luego aprender estrategias que les permitan vincular el uso de programas y páginas en beneficio del aprendizaje del alumnado.

Es importante destacar que la irrupción de las TIC en los contextos escolares pone en evidencia lo importante de una nueva definición de roles, especialmente para el estudiantado y educadores. Para el alumnado, gracias a las nuevas herramientas, pueden adquirir mayor autonomía y responsabilidad en el proceso de aprendizaje; lo que obliga al profesorado a salir de su rol clásico como única fuente de conocimiento (Sandoval, 2020). Por tal razón, es necesario que el personal docente desarrolle competencias o habilidades que implique el uso de las TIC e implementación en sus actividades didácticas, con el propósito de desarrollar en el estudiantado la creatividad, el pensamiento crítico y el logro de un aprendizaje autónomo (Pérez Gómez y Pérez Granados, 2013; Canales et al., 2014; Rodríguez Campoverde et al., 2020; Coll, 2021).

Es importante considerar que la reticencia manifestada por el personal docente al ver a las TIC como una pérdida de tiempo o innecesarias en el proceso de aprendizaje, proviene de una problemática que la escuela ha vivido en cuanto a la incorporación de las tecnologías porque se miran como una imposición y se desconoce cuál es su función y aplicación en la educación (Gross Salvat, 2000). Al respecto, Hargreaves (2003) menciona que el profesorado se encuentra presionado por fuerzas contrapuestas como la demanda que propone la innovación, autonomía y flexibilidad en la articulación curricular, y la exigencia de transmisión de valores que promuevan una mayor cohesión social para contrarrestar problemas sociales como la violencia, la inseguridad y el consumo. Por último, la docencia aparece como víctima de la sociedad de la información, en la medida en que se ve afectada negativamente por políticas que tienden a erosionar las condiciones de trabajo, tanto en términos de recursos materiales, como de su autonomía profesional (Hernández Pino et al., 2019).

Las entrevistas y observaciones muestran que el personal docente tiene conocimientos sobre la integración de las TIC en la educación, pero en la práctica el impacto ha sido mínimo, si se considera la persistencia de prácticas pedagógicas tradicionales —exposiciones, trabajo individual por parte del estudiantado— que, aunque usen las TIC, olvidan procesos como los aprendizajes previos por parte del alumnado, la autorregulación, los objetos de aprendizaje o los medios para desarrollar habilidades superiores del pensamiento (Pérez Gómez y Pérez Granados, 2013). En síntesis, el profesorado participante de ambas escuelas usa las TIC como herramientas para la búsqueda de datos, comunicación, organización y presentación de la información, lo cual coincide con una visión estrecha que se ha expresado en el mismo discurso institucional a través del currículo oficial. Sería importante dedicar más tiempo a desarrollar

materiales educativos como presentaciones, videos, infografías, entre otros, para propiciar el interés y la apropiación de contenidos por parte del estudiantado.

## Conclusiones

En ambas escuelas las TIC se utilizan para exponer los temas, proyectar imágenes o videos, es decir, se limita su uso en el aula por el temor que le genera al profesorado al no tener los conocimientos necesarios en cuanto a cómo integrar las TIC a su práctica pedagógica y a los contenidos escolares de forma eficaz (Sancho Gil y Alonso Cano, 2011; Dussel, 2010; 2014; 2015; Carrillo, 2014), por lo que prefieren el uso del libro de texto como fuente de apoyo para las clases. Sin embargo, el personal docente participante tiene claridad en que la integración de las TIC puede ayudar en su práctica, pero no siempre las consideran en el momento de realizar sus planeaciones didácticas (Meneses Díaz, 2007; Area, 2011).

La importancia de su implementación ayudaría a generar nuevas formas de enseñanza más flexibles y abiertas que propiciarán la indagación, la curiosidad, el aprendizaje autónomo, el desarrollo de habilidades digitales, la creatividad, la construcción de conocimientos y la transformación de los roles del profesorado y del alumnado. En los hallazgos se denota que la incorporación de las TIC en el trabajo de aula dinamiza las actividades, ayuda a que el estudiantado tenga mayor interés y motivación para aprender (Bourdieu, 2008; Pérez Gómez, 2010; Santizo, 2011; Silva, 2013).

En este sentido, es necesario involucrar al colectivo docente y a la comunidad escolar en las tareas en común para comprender las ventajas que tienen las TIC en el aprendizaje, capacitar y actualizar al profesorado, dotar a las escuelas de equipos de cómputo en buen estado y con conexión a internet, vincular el contenido académico con programas, aplicaciones o plataformas que ayuden a complejizar las experiencias escolares con los saberes cotidianos, de la comunidad y la sociedad (Narvéez Montoya, 2004; Alonso, 2004; Monereo, 2005).

Las TIC brindan la oportunidad de modificar la concepción de la enseñanza y ayudan a dejar de ver al profesorado como el protagonista tradicional de la clase magistral, para pasar a verlo como un responsable de la selección de situaciones didácticas que desafíen y ayuden a pensar al estudiantado, lo orienten a tener un papel activo, autogestivo, de aprendices autorregulados y responsables de su propio proceso de aprendizaje (Castells, 1996, 2013; McFarlene, 2001; Morales Sandoval, 2016).

Ante el actual contexto, la integración de las TIC en la educación han abierto grandes posibilidades para enriquecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje en los espacios virtuales, por lo que el profesorado ha tenido

que afrontar los nuevos desafíos para llevar a cabo las clases en modalidad virtual y, por ende, contribuir a seguir cerrando la brecha tecnológica en el momento del uso de las herramientas tecnológicas (Sandoval, 2020) e impulsar y generar en el estudiantado la posibilidad de desarrollar la responsabilidad y autonomía necesarias para pensar críticamente, la capacidad de autogestión, autodisciplina, autoaprendizaje, análisis crítico y reflexivo, así como toma de conciencia de sus acciones (Terreros Madrid, 2021).

## Referencias

- Aguaded, I., Marín Gutiérrez, I. y Díaz Pareja, E. (2015). La alfabetización mediática entre estudiantes de primaria y secundaria en Andalucía, España. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 18(2), 275-298. <https://doi.org/10.5944/ried.18.2.13407>
- Alonso Cano, C., Casablanco Villar, S., Domingo Peñafiel, L., Guitert Catasús, M., Moltó Egea, O., Sánchez i Valero, J. A. y Sancho Gil, J. M. (2010). De las propuestas de la Administración a las prácticas del aula. *Revista Educación*, 35(2), 53-76.
- Alonso Tejeda, M. E. (2009). La planeación didáctica. *Cuadernos de formación de profesores*, (3), 1-10.
- Alonso, J. (2004). *La educación en valores en la institución escolar: planeación-programación*. Editorial Plaza y Valdés.
- Area, M. (2011). Los efectos del modelo 1:1 en el cambio educativo en las escuelas. Evidencias y desafíos para las políticas Iberoamericanas. *Revista Iberoamericana de Educación*, (56), 49-74.
- Arroyo, D. (2010). *Políticas sociales: ideas para un debate necesario*. La Crujía Editorial.
- Barberà, E., Mauri, T. y Onrubia, J. (2008). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza basada en las TIC: pautas e instrumentos de análisis*. Graó.
- Blázquez, F. (2001). *Sociedad de la Información y educación*. Junta de Extremadura.
- Bourdieu, P. (2008). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI Editores.
- Cabello, R. (2012). Palos en la rueda. Cinco factores de resistencia a la integración de internet en la escuela. En D. Goldín, M. Kriscautzky y F. Perelman (comps.), *Las TIC en la escuela, nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas* (pp. 183-216). Océano Travesía.
- Cabero, J. (2001). *Tecnología educativa. Diseño y utilización de medios en la enseñanza*. Paidós Ibérica.
- Cabero, J. (2007). Las necesidades de las TIC en el ámbito educativo: oportunidades, riesgos y necesidades. *Tecnología y Comunicación Educativas*, 21(45), 4-19. <https://bit.ly/3zlh6ed>
- Canales, A., Leyva, Y., Luna, E. y Rueda, M. (2014). Condiciones contextuales para el desarrollo de la práctica docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2), 171-183.
- Carrillo, V. (2014). *Las percepciones docentes del impacto de las nuevas tecnologías en las escuelas secundarias privadas*. [tesis de maestría, Universidad de San Andrés]. Repositorio digital. <https://repositorio.udesa.edu.ar/jspui/handle/10908/2562>
- Castañeda, A., Carillo, J. y Quintero, Z. (2013). *El uso de las TIC en educación primaria: la experiencia enciclomedia*. Red de Investigadores Educativos, A. C.
- Castells, M. (1996). La era de la información: economía, sociedad y cultura. *La sociedad red*, (1), 27-30.

- Castells, M. (2013). El impacto de internet en la sociedad: una perspectiva global. *Open Mind BBVA*. <https://www.bbvaopenmind.com/articulos/el-impacto-de-internet-en-la-sociedad-una-perspectiva-global/>
- Castells, M. (2019, 27 de junio). *Ya estamos en una sociedad red*. Fundación Gabo. Convivencias en Red. <https://fundaciongabo.org/es/blog/convivencias-en-red/ya-estamos-en-una-sociedad-red-manuel-castells>
- Castillo López, D. (2020). Las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados por maestros tutores de Educación Primaria en la Región de Murcia. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, (9), 1-14. <https://doi.org/10.6018/riite.432061>
- Castro, S., Guzmán, B. y Casado, D. (2007). Las Tic en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Laurus*, 13(23), 213-234.
- Coll, C. (2021). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. En R. Carneiro, J. C. Toscano y T. Díaz (coords.), *Desafíos de las TIC para el cambio educativo* (pp. 113-126). Fundación Santillana.
- Díaz Barriga, F., Hernández, G. y Rigo, M. (2009). *Aprender y enseñar con TIC en Educación Superior: Contribuciones desde el Socioconstructivismo*. UNAM.
- Díaz, O. (2010). Formación tecnopedagógica: DIY para tecnófobos. *Revista Apertura*, 10(13), 1-15.
- Dussel, I. (2010). *Aprender y enseñar en la cultura digital*. Fundación Santillana.
- Dussel, I. (2014). *Incorporación con sentido pedagógico de TIC en la formación docente de los países del Mercosur*. Editorial Teseo.
- Dussel, I. (2015). *La incorporación de TIC en la formación docente de los países del Mercosur: estudios comparados sobre políticas e instituciones*. Editorial Teseo.
- Dussel, I. y Quevedo, L. A. (2010). *VI Foro Latinoamericano de Educación. Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Fundación Santillana.
- Ferreiro, E. (2011). Alfabetización digital ¿de qué estamos hablando? *Edução e Pesquisa*, 2(37), 243-438.
- Gargallo Castel, A. F. (2018). La integración de las TIC en los procesos educativos y organizativos. *Educar em Revista*, 34(69), 325-339. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.57305>
- Gilgun, J. F. (1994). A case for case studies in social work research. *Social Work*, 39(4), 371-380.
- Gobierno de la República De México. (2013). *Estrategia Digital Nacional*.
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Ediciones Morata.
- Gross Salvat, B. (2000). *El ordenador invisible. Hacia la apropiación del ordenador en la enseñanza*. Editorial Gedisa.
- Guzmán Flores, T., García Ramírez, M. y Chaparro Sánchez, R. (2012). Formación docente para la integración de las TIC en la práctica educativa. *Apertura. Revista de Innovación Educativa*, 3(1), 6-13.
- Hargreaves A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento. (La educación en la era de la inventiva)*. Editorial Octaedro.

- Hernández Pino, U., Anaya Díaz, S. L., Lara Silva, E. A. y Carrascal Reyes, M. C. (2019). Las innovaciones educativas con TIC como generadoras de cambio en las prácticas pedagógicas de aula. *Revista Ingeniería e Innovación*, 7(1), 14-18.
- Hernández, R. M. (2017). Impacto de las TIC en la educación: Retos y Perspectivas. *Propósitos y Representaciones*, 5(1), 325-347 <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n1.149>
- Jonassen, D. H. (1995). Supporting communities of learners with technology: A vision for integrating technology in learning in school. *Educational Technology*, 35(4), 60-62.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- López González, J. B. (2019). *La incorporación y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en la práctica docente de los centros TIC de educación primaria y secundaria de Andalucía* [tesis doctoral, Universidad de Jaén]. Repositorio digital. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=151883>
- Martínez Sánchez, F. y Prendes Espinosa, M. (2008). Estrategias y espacios virtuales de colaboración para la enseñanza superior. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 18(2), 59-90.
- Martínez Serrano, M. (2019). Percepción de la Integración y uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Estudio de Profesores y Estudiantes de Educación Primaria. *Información Tecnológica*, 30(1), 237-246.
- Mayan, M. (2001). *Una introducción a los métodos cualitativos: Módulo de entrenamiento para estudiantes y profesionales*. UAM.
- McFarlene, A. (2001). *El aprendizaje y las tecnologías de la información*. Fundación Santillana.
- Meneses Díaz, G. (2007). La orientación educativa y las aporías de la sociedad del conocimiento. *Revista Electrónica de Pedagogía*, 4(8), 2-21.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass.
- Monereo, C. (2005). *Internet y competencias básicas*. Graó.
- Morales Sandoval, M. Á. (2016). Las TIC's como parte de la reforma educativa en México. *Hechos y Derechos*, (36), <https://revistas.juridicas.unam.mx/index.php/hechos-y-derechos/article/view/10729/12880>
- Muñoz Carril, P. y González Sanmamed, M. (2012). La integración de las TIC en la universidad. Formación y uso de aplicaciones de infografía y multimedia. *Perfiles Educativos*, 34(137), 46-67. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2012.137.34116>
- Murga Meler, M. (2008). Qué lugar para el estudiante de pedagogía en el proyecto de los profesores. En H. H. Fernández Rincón, S. Ubaldo Pérez y O. García Pelayo (coords.), *Pedagogía y prácticas educativas* (pp. 121-136). UPN.
- Narváez Montoya, A. (2004). *Cultura mediática y educación formal: un punto de vista comunicacional*. *Revista Colombiana de Educación*, (46), 1-27.
- OEI. (2012). *Memoria 2011-2012 y Programa presupuesto 2013-2014*. <https://oei.int/publicaciones/memoria-2011-2012-programa-presupuesto-2013-2014>
- Pérez Gómez, Á. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24), 37-60. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419198003>

- Pérez Gómez, Á. y Pérez Granados, L. (2013). Competencias docentes en la era digital. La formación del pensamiento práctico. *Revista Temas de Educación*, (19), 67-83.
- Pérez, E., Passera, J., Olaz, F. y Osuna, M. (2005). *Orientación, información y educación para la elección de carrera*. Editorial Paidós.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2015). *Panorama general. Informe sobre Desarrollo Humano 2015*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Ramírez Romero, J. (2006). Las tecnologías de la información y de la comunicación en la educación en cuatro países latinoamericanos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(28), 61-90.
- Rayón Rumayor, L. y Muñoz Martínez, Y. (2011). Tecnologías de la información y la comunicación y la igualdad de oportunidades: contenidos necesarios para la formación del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, (56), 1-10.
- Rivero, I., Gómez Zermeño, M. y Abrego, R. (2013). Tecnologías educativas y estrategias didácticas: criterios de selección. *Revista Educación y Tecnología*, (3), 190-206.
- Riveros, V., Mendoza, I. y Castro, R. (2011). Las tecnologías de la Información y la comunicación en el proceso de instrucción de la matemática. *Revista Quórum Académico*, 8(1), 111-130.
- Robles, C. y Zambrano, L. (2020). Prácticas académicas basadas en las nuevas tecnologías para el desarrollo de ambientes creativos de aprendizaje. *Rehuso*, 5(2), 50-61.
- Rodríguez Campoverde, D., Peña Holguín, R. R. y Salvattore Stracuzzi, M. P. (2020). Impacto e inclusión de las TIC en los estudiantes de educación básica, retos, alcance y perspectiva. *Revista Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 1-15. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2020/08/inclusion-tics.html>
- Rodríguez Cavazos, J. (2013). Una mirada a la pedagogía tradicional y humanista. *Presencia universitaria*, 3(5), 36-45.
- Rojano, T. (2003). Incorporación de entornos tecnológicos de aprendizaje a la cultura escolar: Proyecto de Innovación educativa en matemáticas y ciencias en escuelas secundarias públicas de México. *Revista Iberoamericana de Educación*, (33), 135-165.
- Sánchez, J. (2001). *Aprendizaje visible, tecnología invisible*. Dolmen Ediciones.
- Sánchez Rosete, L. (2012). Claves para la integración de TIC en la educación básica. En L. Sánchez Rosete (coord.), *Integración de TIC al campo educativo: retos para la formación docente* (pp. 135-165). UPN.
- Sancho Gil, J. (2012). *La fugacidad de las políticas, la inercia de las prácticas. La educación y las tecnologías de la información y la comunicación*. Editorial Octaedro.
- Sancho Gil, J. y Alonso Cano, C. (2011). *Cuatro casos, cuatro historias de uso educativo de las TIC*. Esbrina-Recerca.
- Sandoval, C. (2020). La educación en tiempo del Covid-19 herramientas TIC: El nuevo rol docente en el fortalecimiento del proceso enseñanza aprendizaje de las prácticas educativas innovadoras. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 9(2), 24-31. <https://doi.org/10.37843/rted.v9i2.138>
- Santiago Benítez, G., Caballero Álvarez, R., Gómez Mayén, D. y Domínguez Cuevas, A. (2013). El uso didáctico de las TIC en las escuelas de educación básica en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 43(3), 99-131.

- Santizo, C. (2011). Gobernanza y participación social en la escuela pública. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(50), 751-773.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2011). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. <https://www.gob.mx/sep/documentos/plan-de-estudios-educacion-basica-en-mexico-2011>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017). *Nuevo Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*. [https://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/15105/1/images/modelo\\_educativo\\_educacion\\_obligatoria.pdf](https://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/15105/1/images/modelo_educativo_educacion_obligatoria.pdf)
- Silva, P. (2013). La profesión docente y la mejora de la calidad educativa. En P. D. Carnicero, P. G. Silva y T. L. Mentado. (eds.), *Nuevos retos de la profesión docente. II Seminario Internacional RELFIDO* (pp. 9-11). Red Europea y Latinoamericana de Formación e Innovación Docente.
- Stake, R. E. (1994). Case Studies. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 236-247). Sage.
- Stone, W. (2007). *Enseñar para la comprensión de nuevas tecnologías*. Editorial Paidós.
- Sunkel, G., Trucco, D. y Espejo, A. (2014). *La integración de las tecnologías digitales en las escuelas de América Latina y el Caribe*. Cepal.
- Sunkel, G. (2016). *Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en educación en América Latina: una exploración de indicadores*. Cepal.
- Taylor, J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Editorial Paidós.
- Terreros Madrid, M. A. (2021). El uso de las TIC en la educación superior en México ante el COVID-19. *Alternancia. Revista de Educación e Investigación*, 3(5), 126-138. <https://bit.ly/3NZlha1>
- Torres Santomé, J. (2005). *El currículum oculto*. Ediciones Morata.
- Tyack, D. y Tobin, W. (1994). The "grammar" of schooling: Why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 3(31), 453-479.
- Vázquez Cupeiro, S. y López Penedo, S. (2016). Escuela, TIC e innovación educativa. *Digital Education Review*, (30), 248-261.
- Villegas Pérez, M., Mortis Lozoya, S. V., García López, R. I. y Del Hierro Parra, E. (2017). Uso de las TIC en estudiantes de quinto y sexto grado de educación primaria. *Apertura*, 9(1), 50-63. <http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v9n1.913>
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks.

# Construcción de sociedades justas, pacíficas e inclusivas desde las identidades nacionales. Una aportación a la Agenda 2030\*

**Goualo Lazare Flan**

Universidad de Colima, Colima, México

lazare\_flan@uocol.mx

<http://orcid.org/0000-0002-0656-7492>

## RESUMEN

Se reflexiona en torno a la relevancia de la identidad nacional como ruta metodológica adecuada para la construcción de sociedades justas, pacíficas e inclusivas propuesta por la Agenda 2030 en su objetivo dieciséis. La paz, justicia e inclusión constituyen valores cardinales que asumen una dimensión más intersubjetiva que jurídica. Su concreción podría lograrse de forma sostenida desde una perspectiva esencialmente intersubjetiva a través de la cual la identidad nacional en cuanto identidad colectiva puede asumirse como canal expedito. Se hace un breve estado de la

cuestión del objetivo dieciséis de la Agenda para resaltar su relevancia particular e identificar la contribución de la identidad nacional como ruta metodológica eficiente para su realización. Luego, se establece un acercamiento teórico-conceptual de la identidad nacional para recalcar la fuerza del sentimiento que genera a partir de dos modelos de nación, y enfatizar su valor para la construcción de sociedades justas, pacíficas e inclusivas.

**Palabras Clave:** paz; justicia; inclusión; identidad nacional; Agenda 2030.

---

\* Cómo citar: Flan, G. L. (2022). Construcción de sociedades justas, pacíficas e inclusivas desde las identidades nacionales. Una aportación a la Agenda 2030. *Ciencias Sociales y Educación*, 11(21), 56-81. <https://doi.org/10.22395/csye.v11n21a3>

Recibido: 17 de abril de 2021.

Aprobado: 23 de octubre de 2021.

## **Building Just, Peaceful and Inclusive Societies from National Identities. A Contribution to the 2030 Agenda**

### **ABSTRACT**

A reflection is made on the relevance of national identity as a suitable methodological path for the construction of fair, peaceful and inclusive societies proposed by the 2030 Agenda in its sixteenth goal. Peace, justice and inclusion are cardinal values that take more of an intersubjective dimension rather than a legal one. Their attainment could be achieved in a sustained way from an essentially intersubjective perspective, through which national identity, as a collective identity can be assumed as an ideal channel. A brief state of the

art of the sixteenth goal in the Agenda is made to highlight its particular relevance and identify the contribution of national identity as an efficient methodological path for its realization. Afterward, a theoretical-conceptual approach of national identity is established to emphasize the strength of the feeling that it produces from two models of nation, and to emphasize its value for the construction of fair, peaceful and inclusive societies.

**Keywords:** peace; justice; inclusion; national identity; 2030 Agenda.

## **Construir sociedades justas, pacíficas e inclusivas a partir das identidades nacionais. Uma contribuição para a Agenda 2030**

### **RESUMO**

É feita uma reflexão sobre a relevância da identidade nacional como caminho metodológico adequado para a construção de sociedades justas, pacíficas e inclusivas propostas pela Agenda 2030 em suas dezesseis metas. Paz, justiça e inclusão são valores cardinais que assumem uma dimensão mais intersubjetiva do que jurídica. Sua realização poderia ser alcançada de forma sustentada a partir de uma perspectiva essencialmente intersubjetiva por meio da qual a identidade nacional como uma identidade coletiva pode ser assumida como um

canal expedito. Um breve estado da arte do objetivo dezesseis da Agenda é feito para destacar sua particular relevância e identificar a contribuição da identidade nacional como um caminho metodológico eficiente para sua realização. Em seguida, uma abordagem teórico-conceitual da identidade nacional é estabelecida para enfatizar a força do sentimento que ela gera a partir de dois modelos de nação, e enfatizar seu valor para a construção de sociedades justas, pacíficas e inclusivas.

**Palavras-chave:** paz; justiça; inclusão; identidade nacional; Agenda 2030.

## Introducción

La Agenda 2030 acerca del desarrollo sostenible, aprobada en 2015 por la Organización de las Naciones Unidas, asentó las bases de nuevas oportunidades para el mejoramiento de la calidad de vida para todos los seres humanos del mundo, sin excepción alguna. A partir de diecisiete objetivos de desarrollo sostenible, la Agenda invita a las distintas sociedades, actores e instituciones del mundo, así como la propia ciencia en sus distintas disciplinas, a federar las fuerzas en un esfuerzo colectivo para impulsar el desarrollo sostenible y lograr reducir los diversos problemas que afectan, de forma directa o indirecta, la sociedad mundial. Se trata de un proyecto relevante de envergadura global que requiere de la contribución efectiva de cada una de las instancias referidas.

En este artículo se discute una de las aportaciones que desde las ciencias sociales<sup>1</sup> puede hacerse a la Agenda 2030 en general y en particular, al objetivo dieciséis de ésta. En las dieciséis metas de dicho objetivo, si bien se enfatiza transversalmente en la construcción de sociedades justas, pacíficas e inclusivas, no se aborda de forma explícita el tema de las identidades nacionales como una de las vías expeditas para lograr el objetivo en cuestión. La construcción de sociedades justas, pacíficas e inclusivas constituye un reto enorme que los esfuerzos institucionales sinérgicos por sí solos quedan insuficiente para asumir. Se trata de un proceso complejo que requiere de la voluntad política tanto individual como colectiva de cada uno de los sujetos de la nación, convertido en actor indispensable inspirada en los vínculos y sentimientos inefables, fuertes e intensos propiciados por la identidad nacional.

Se propone sustentar la construcción de sociedades pacíficas, justas e inclusivas a partir de las identidades nacionales como uno de los caminos para el orden social que el objetivo dieciséis de la Agenda 2030 pretende alcanzar. Se postula que la paz, la justicia y la inclusión constituyen valores cardinales que asumen una dimensión más intersubjetiva que jurídica. Su concreción podría lograrse de forma sostenida desde una perspectiva esencialmente intersubjetiva, a través de la cual la identidad nacional en cuanto identidad colectiva que propicia un sentimiento nacional fuerte e intenso capaz de movilizar, unir, conectar y comunicar a las sociedades nacionales a suscribirse a valores comunes, puede asumirse como canal expedito.

El trabajo parte de un breve estado de la cuestión del objetivo dieciséis de la Agenda para resaltar su relevancia particular e identificar la contribución de

---

<sup>1</sup> Área desde la cual el trabajo asume una postura transdisciplinaria que le permite posicionarse en la encrucijada de disciplinas como antropología, sociología y ciencia política.

la identidad nacional como ruta metodológica eficiente para su concreción. Luego, se establece un acercamiento teórico-conceptual de la identidad nacional para, por un lado, recalcar la fuerza del sentimiento que genera a partir de dos modelos tradicionales de nación; y, por otro lado, enfatizar su valor para la construcción de sociedades justas, pacíficas e inclusivas.

### **Objetivo dieciséis de la Agenda 2030. Un breve estado de la cuestión**

La Agenda 2030 asentó las bases de la consolidación de sociedades pacíficas, justas y pacíficas que fueran favorables al acceso igualitario a la justicia y al respeto de los derechos humanos en Estados de derecho que privilegian el buen gobierno desde instituciones transparentes, eficientes y responsables. Se trata de un compromiso enorme que implica romper con muchas problemáticas sociales, como las enormes asimetrías que existen dentro de las sociedades nacionales a las cuales se suman la falta de cohesión social, los numerosos conflictos y violencias, las violaciones de los derechos humanos, la inseguridad, el crimen organizado, la corrupción, el mal gobierno, las corrientes financieras ilícitas, entre otras. En suma, la Agenda proyecta lograr el desarrollo sostenible a través de diecisiete objetivos interconectados y complementarios que responden a la naturaleza integrada e indivisa del espíritu de dicho proyecto de alcance global.

En la Agenda 2030 existen objetivos de mayor impacto que conectan con muchos otros objetivos. Es el caso del objetivo dieciséis, titulado Paz, justicia e instituciones sólidas que pretende promover sociedades justas, pacíficas e inclusivas desde metas que enfatizan en acciones específicas indispensables para la realización del objetivo en cuestión, así como muchos otros objetivos. La particularidad del objetivo dieciséis de la Agenda radica en que se inscribe en un marco contextual generalizado de dificultades que atraviesan las fronteras nacionales e internacionales como problemáticas de alcance global que afectan directa o indirectamente al sistema internacional.

En específico, el objetivo apunta la ola de violencias a través del mundo, producto de conflictos y guerras, y sus efectos colaterales de inseguridad, asesinatos, desapariciones, violaciones de los derechos humanos, desplazamientos forzados y migraciones involuntarias, crimen organizado, tráfico de armas y drogas entre otros. Al respecto, los datos generales acerca de los conflictos y violencias en el mundo son alarmantes. Más de setenta millones de desplazados y refugiados (Acnur, 2020), cifras que superan los registrados durante la Segunda Guerra Mundial; 34 conflictos armados registrados en 2018, de los cuales 33 seguían activos al finalizar dicho año (Escuela de Cultura de Pau, 2019, p. 9). El Banco Mundial estima que, en la actualidad, alrededor de dos mil millones de personas viven en situación de fragilidad y se ven afectadas por situaciones

de conflictos (BM, 2017). De igual forma, el objetivo recalca la corrupción galopante que afecta el mundo (Transparency International, 2020; Coll, 2018), así como las corrientes financieras ilícitas, el mal gobierno y el poco acceso a la justicia ante las crecientes debilidades de las instituciones nacionales (Acemoglu y Robinson, 2012)<sup>2</sup> como internacionales.

Para enfrentar la realidad descrita en líneas anteriores, el objetivo dieciséis de la Agenda suscribe a tres ejes temáticos que delimitan sus principales líneas de acción: el primero corresponde a la construcción de sociedades pacíficas; el segundo, a las sociedades justas; y el tercero a las sociedades inclusivas. Cada uno de estos ejes no solo recupera del propio objetivo dieciséis metas afines a la línea de acción atendida, sino también de distintos objetivos de la Agenda. De esta forma, los distintos ejes temáticos de las líneas de acción del objetivo dieciséis aglutinan esencialmente metas de la Agenda afines a su realización. Las gráficas que a continuación se plasman (figuras 1-3) ilustran lo anterior con mayor precisión.



Figura 1. Eje 1 del objetivo dieciséis de la Agenda 2030

Fuente: Pioneros para sociedades pacíficas, justas e inclusivas (2017).

<sup>2</sup> Para estos economistas, el fracaso de las sociedades nacionales tiene que ver con la debilidad de sus instituciones incapaces de proporcionar incentivos, inversión e innovación, un entorno económico favorable al desarrollo de los talentos de sus ciudadanos; así como, al carácter extractivo de sus elites obstinadas con el poder político.

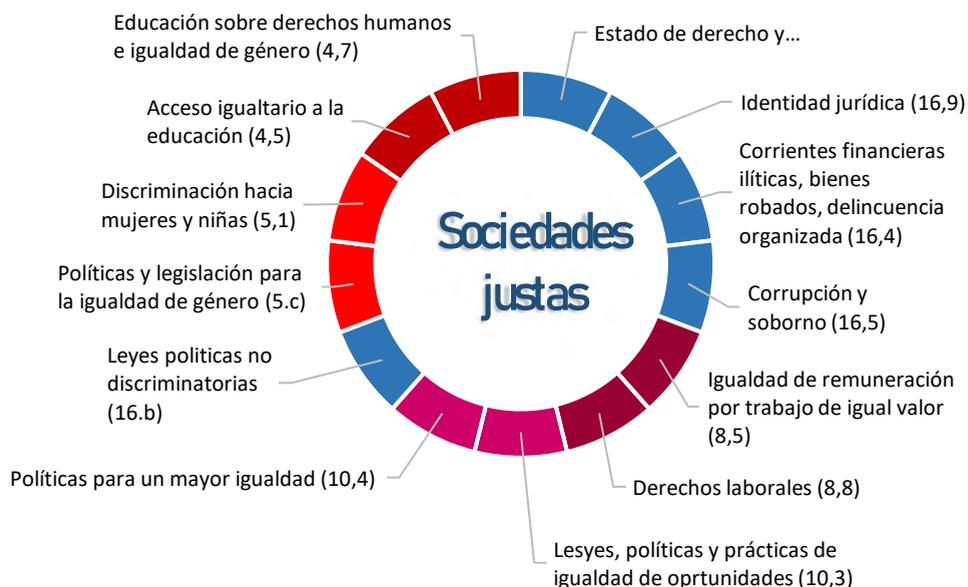


Figura 2. Eje 2 del objetivo dieciséis de la Agenda 2030

Fuente: Pioneros para sociedades pacíficas, justas e inclusivas (2017)



Figura 3. Eje 3 del objetivo dieciséis de la Agenda 2030

Fuente: Pioneros para sociedades pacíficas, justas e inclusivas (2017).

En cada uno de estos ejes, los compromisos a nivel nacional o estatal incumben a cuatro principales actores: gobierno, sociedad, sector privado y académico. Cada actor asume responsabilidades específicas en la concreción del objetivo. En el caso de la sociedad y la iniciativa privada, la responsabilidad correspondiente es enorme e implica cambios idiosincráticos profundos que permitan romper con diversas problemáticas sociales, de las cuales la corrupción resalta en la primera fila. En cuanto al sector académico, la responsabilidad consiste en aportar desde la ciencia y la investigación soluciones pertinentes e innovadoras, así como elementos que ayuden a medir los impactos de las políticas y medidas implementadas para la realización de los objetivos de la Agenda 2030. Finalmente, al gobierno le incumbe asegurar y garantizar la seguridad y los derechos ciudadanos desde instituciones sólidas y eficaces comprometidas con la legalidad, la transparencia y la rendición de cuentas.

Lo interesante aquí es la particular relevancia del objetivo dieciséis de la Agenda, relacionada con la implicación de la paz, justicia e inclusión para el desarrollo sostenible. En efecto, la paz, justicia e inclusión constituyen una condición necesaria para el desarrollo sostenible. Sin previa paz, justicia e inclusión, resultaría difícil concretar los demás objetivos de la Agenda; comprometiendo con ello, el desarrollo sostenible proyectado por esta. Desde esta mirada, el objetivo dieciséis de la Agenda funciona como la variable independiente de cuya realización depende la concreción de toda la Agenda. El planteamiento esencial que aquí surge es: ¿Cómo lograr eficientemente la concreción de este objetivo dieciséis de la Agenda?

Sin duda, de la interrogante anterior resaltan cuestiones metodológicas que apuntan a posibles rutas que abonen a la concreción de uno de los objetivos de referencia obligada de la Agenda 2030: el objetivo dieciséis. La construcción de sociedades justas, pacíficas e inclusivas constituye un reto enorme que la sinergia de los esfuerzos gubernamentales, académicos, de la iniciativa privada y la sociedad quedaría por sí sola insuficiente para asumir. Estamos ante un proceso complejo que necesita de la voluntad política (tanto colectiva como individual) de cada uno de los sujetos de la nación convertido en actor indispensable, inspirado por los vínculos y sentimientos inefables, fuertes e intensos que la identidad nacional genera. En realidad, la justicia, la paz y la inclusión podrían lograrse de forma sostenida si no se perciben como algo imperante dictado por los ordenamientos jurídicos que hay que cumplir a toda costa, sino más bien valores que dimanen de la identidad construida y que, por lo tanto, aparecen inherentes a la forma de ser, pensar, actuar y relacionarse con los demás.

Desde esta reflexión, la paz vuelve perpetua (Kant, 2003) siempre y cuando, más allá de constituir un simple vocablo, representa la sustancia de una

identidad colectiva. Lo mismo ocurre con la justicia y la inclusión. Se trata de tres elementos que deben colocarse como sustratos fundamentales que delinear el habitus (Bourdieu, 2000) de las sociedades modernas, construido y consolidado a partir de los intensos vínculos y sentimientos que genera la identidad nacional. En el objetivo dieciséis de la Agenda, si bien se proyecta construir sociedades justas, pacíficas e inclusivas, no se aborda explícitamente el tema de las identidades nacionales como uno de los medios expeditos que coadyuvaría a la realización concluyente dicho objetivo. Se aprovecha esto como área de oportunidad que sirve de posicionamiento para invitar a considerar la contribución de la identidad nacional en la construcción de sociedades justas, pacíficas e inclusivas.

### **Identidad nacional. Un acercamiento teórico-conceptual**

El estudio de la identidad ha sido abordado desde ópticas diferentes. Siguiendo a Brubaker y Cooper (2001), existen concepciones duras que suscriben a una visión esencialista –como en Geertz (2003) por ejemplo–, y hay concepciones blandas que se enmarcan en una perspectiva constructivista –como en Barth (1976) y en Wendt (1996, 1999), entre otros–. En todo caso, si bien es cierto que la identidad considerada desde la perspectiva esencialista manifiesta un primordialismo inefable, también la identidad vista desde una mirada constructivista puede generar, a partir de las relaciones intersubjetivas que se establecen entre grupos sociales dentro de un territorio dado, conexiones y vínculos fuertes e inefables. De tal modo que, más allá de verse como perspectivas encontradas, ambas convergen de alguna forma u otra a resultados similares: coadyuvar al asentamiento de vínculos fuertes que participen a la unidad de las sociedades nacionales u originar, en cambio, enormes desagregaciones y polarizaciones de estas sociedades; ya que es innegable que, en su proceso de construcción la identidad puede incluir como excluir (Bauman, 2005; Cerutti y González, 2008).

Una de las conceptualizaciones más elaboradas de la identidad que abre la puerta a una aprehensión puntual de la identidad nacional es la de Wendt (1996, 1999), circunscrita a la visión constructivista. Este autor, al considerar que la realidad es una construcción social y que las interacciones humanas se construyen en torno a prácticas intersubjetivas, establece que la identidad se forma y se expresa a partir de estas prácticas intersubjetivas. De tal manera que Wendt (1999) concibe la identidad como lo que los actores son, lo cual incluye aquellas ideas sostenidas por el *Yo*, vistas como estructura interna y las ideas sostenidas por el *Otro*, consideradas como estructura externa. A partir de este acercamiento, Wendt establece que la identidad se construye en una dimensión esencialmente bidireccional: una primera desde dentro, denominada identidad corporativa para referirse a la percepción interna que el sujeto-actor

(en este caso, el Estado) tiene de sí mismo; y una segunda desde fuera que corresponde a la identidad social en tanto percepción que los demás actores tienen de un sujeto-actor dado en el marco de las interrelaciones e interacciones sociales establecidas. Esto significa, de acuerdo a Flan (2019) que la identidad se manifiesta en su construcción “por la afirmación de sí (tanto en lo individual como en lo colectivo), de quiénes somos, lo que somos, lo que creemos ser y lo que los demás creen que somos, la forma en que nos ven y nos perciben” (p. 81).

Estas dos dimensiones que delinear la identidad construida de una forma general y particularmente por el Estado, han sido retomadas por Zehfuss (2009) para quien la identidad corporativa es exógena a la política internacional, pues da cuenta de una construcción endógena y constante del Estado. Es una identidad dada por ser construida internamente por el Estado antes de relacionarse con otros Estados. En cuanto a la identidad social, Zehfuss (2009) revela que es diversa, porque varía según la relación que el Estado establece con cada uno de los Estados con los que interactúa. De forma ahí que constituye una dimensión identitaria pertinente en el marco de las relaciones internacionales.

Estamos ante dos categorías analíticas esenciales dentro de la teoría constructivista. Cada una constituye una variable que ha sido analizada a partir de perspectivas específicas. La identidad corporativa ha sido estudiada desde una visión corporativa del constructivismo, con énfasis en la propia construcción identitaria desde dentro tomando en cuenta factores históricos, culturales, étnicos y etnológicos. Por otro lado, la identidad social ha sido analizada desde una óptica social del constructivismo para explicar el comportamiento del Estado y los intereses que persigue en relación con otros Estados.

Es importante señalar que el término *corporación* es un concepto utilizado por el constructivismo para referirse a la mayoría de los actores del sistema internacional. La corporación aparece como la denominación común de casi todos los actores del sistema internacional objeto de estudio del constructivismo (a excepción de las personas que ejercen una actividad internacional importante como Joe Biden, Carlos Slim, Xi Jinping, Vladímir Putin y muchas otras más). La primera de las corporaciones en términos de relevancia es el Estado (nacional), seguido de los actores gubernamentales interestatales, tales como la Organización de las Naciones Unidas, las organizaciones no gubernamentales interestatales como las ONG y las empresas transnacionales (Restrepo, 2013), para solo citar éstos. Lo que hace el constructivismo es estudiar la identidad y los intereses de estas corporaciones como principales objetos de estudio.

Ahora bien, en el particular caso del Estado, si bien constituye una corporación (al igual que las demás corporaciones referidas) a los ojos del constructivismo, para el análisis de su identidad ha resultado más práctico y cómodo

hablar de *identidad nacional* en lugar de *identidad corporativa*. Más allá de la practicidad y comodidad, el uso del término de identidad nacional, en el caso del Estado, permite evitar confusiones dentro del análisis de esta macrocorporación al interior de la cual existen distintas microcorporaciones con sus respectivas identidades colectivas. La identidad nacional aparece, en este sentido, como el término adecuado para designar aquella identidad colectiva construida por el Estado que aglutina todas las distintas identidades corporativas construidas en su interior.

La identidad nacional se sustenta en el carácter nacional abrigado por su parte, en la cultura nacional. Esta última constituye un factor esencial que identifica al pueblo. Es singular y se alimenta de la identidad nacional entendida como dinamismo constitutivo del pueblo que hace de éste un sujeto acordado a sí mismo y a su acción. La identidad nacional se basa en el espacio geográfico territorial y la historia de la nación. Se define en función de los vínculos del pueblo con su territorio y su historia. Este vínculo o relación interactiva moldea la idiosincrasia del pueblo, su forma de ser, pensar, actuar y de relacionarse con los demás.

Los estudios sobre las construcciones identitarias participan, de alguna forma u otra, con aportes renovados, elementos inéditos y novedosos, acercamientos nuevos adaptados al espíritu del tiempo y de las sociedades que contribuyen al avance de la discusión sobre el tema, así como a la generación de conocimiento. Se pretende discutir la identidad nacional, resaltar la ambivalencia que encierra, su conexión con el nacionalismo, e invitar sobre todo a aprehender la esencia de su sustancia y la fuerza del sentimiento que genera como algo valioso que puede ayudar a la construcción de sociedades justas, pacíficas e inclusivas.

Se entiende por identidad nacional una forma única de identidad colectiva que destaca por generar vínculos permanentes y acciones colectivas dentro de una nación. Por lo general, tiende a movilizar políticamente a la nación de suerte a convertirla en una comunidad monolítica y unida. Para Smith (1997):

El término de identidad 'nacional', al margen de otras posibles connotaciones, tiene un cierto matiz de comunidad política, por sutil que sea. Una comunidad política, a su vez, supone al menos, ciertas instituciones comunes y la existencia de un solo código de derecho y deberes para todos los miembros de la comunidad. También supone un espacio social definido, un territorio suficientemente bien delimitado y demarcado, con el que se identifiquen sus miembros y al que se sienten que pertenecen. (p. 8)

La concepción de Smith enfatiza en dimensiones políticas, jurídicas, ideológicas y culturales. La identidad nacional tiene que ver, según el autor, con un corpus normativo en el cual se asienta el Estado-nación. Y este se fundamenta,

por su parte, en componentes básicos, como la posesión de un territorio físico e histórico, la existencia de una comunidad política y legal, una igualdad política y legal entre los miembros, así como una cultura e ideología cívicas propias. Son estas sustancias (jurídicas, ideológicas y culturales) aportadas por la identidad nacional a la nación que hacen de esta última no solamente una comunidad política, sino también una corporación que se encuentra vinculada por un sentimiento nacional producto de la posesión en común de legados históricos, valores, símbolos y culturas mediante los cuales sus integrantes se identifican y adquieren “una personalidad nacional” (Balibar, 1988, p. 135).

La identidad nacional aparece, en este sentido, como identidad colectiva preponderante dentro de la nación por encima de todas las identidades conocidas como básicas, tales como las familiares, individuales, étnicas, religiosas, corporativas (o de grupos), entre otras. El sentimiento de la nación hacia ella, en la mayoría de los casos, se ha demostrado de manera apasionada. De acuerdo con Anderson (1993), la fuerza del sentimiento de la nación hacia la identidad nacional remonta a las épocas de las sociedades industriales donde factores como el lenguaje, el ascenso y la consolidación del capitalismo, la imprenta y la tecnología se dieron como oportunidades que participaron en unificar por medio de la masificación para dar forma a las imágenes colectivas del sentimiento nacional.

Desde este ángulo, Anderson (1993) concibe a la nación como “comunidad política imaginada inherentemente limitada y soberana” (p. 23). En esta concepción el autor aborda tres dimensiones esenciales de la nación que permiten entender la relevancia acordada al sentimiento nacional, y de ahí a la identidad nacional construida dentro de la nación. En primer lugar, enfatiza el carácter limitado de la nación por poseer de alguna forma u otra y a pesar de su tamaño, fronteras finitas circunscritas a un espacio geográfico dado. En segundo lugar, su reflexión se centra en la libertad de la nación, cobijada y garantizada por la soberanía como principio fundamental en la existencia del Estado moderno y condición *sine qua non* a la libertad de la nación. En tercer lugar, Anderson hace hincapié en que el carácter imaginario de la nación reside en el inefable vínculo de compañerismo y solidaridad que existe al interior de ella. Esto se traduce en el inconmensurable sentimiento nacional que vincula a los miembros de una comunidad política más allá de las diferentes brechas sociales o económicas que existan entre clases o algunos otros problemas domésticos. De igual manera, resalta en su reflexión la comunión entre desconocidos de una comunidad política que, guiados por este sentimiento nacional, están predispuestos a actuar conjuntamente y al unísono ante cualquier adversidad o problemática de índole nacional. El sentimiento nacional se convierte, de esta forma, en la principal

sustancia que explica el vínculo emocional y afectivo de una comunidad política hacia su identidad nacional.

Por su parte, Pérez (1999) reconoce en su concepción de identidad nacional esta primacía atribuida al sentimiento nacional como elemento movilizador de la comunidad. No obstante, más allá de esto, el autor apunta el carácter “excluyente y absoluto” (p. 88) de la identidad nacional. Para él, la identidad nacional se construye dentro de una singularidad que permite generar, de forma explícita, una conciencia nacional de diferenciación o categorización social (Tajfel, 1984). Esta última es una forma de identificación y desidentificación de un grupo (en este caso una comunidad política nacional) de otros grupos sociales, dentro de la nación o fuera de ella, a partir de la percepción de pertenencia o no de estos últimos a la nación y, por consiguiente, a la identidad nacional.

En este sentido, la identidad nacional hace referencia a dos caras de una misma moneda por implicar a la vez inclusión y exclusión (Cerutti y González, 2008). Esto quiere decir que, a partir del sentimiento nacional que genera, la identidad nacional identifica e integra; por consiguiente, incluye a una comunidad política. Pero, al mismo tiempo, desidentifica, desintegra y excluye a otros grupos sociales. De suerte que, al igual que otras formas de identidades colectivas, la identidad nacional se caracteriza por la ambivalencia de incluir y excluir a la vez (Bauman, 2005). Lo mismo ocurre con el nacionalismo generado en un momento dado por la nación en el marco de su proceso de construcción. Lo interesante aquí es la conexión que la identidad nacional mantiene con el nacionalismo como construcciones sociales dinámicas que, independientemente del tipo ideal de nación (cívica, étnica, multicultural o intercultural) en el cual se enmarcan, manifiestan de alguna forma u otra, esta ambivalencia inclusión exclusión. Además, esta conexión deja ver al nacionalismo como el producto final de las construcciones nacionales identitarias. Casi siempre florece (implícita o explícitamente) en última instancia de una construcción nacional identitaria un nacionalismo acorde a la visión y concepción de nación en la cual se enmarca la identidad nacional construida (Flan, 2020).

En realidad, la inherente necesidad humana de las comunidades de los Estados nacionales de expresar y manifestar de forma ideológica, a través de movimientos políticos o sociales, su autodeterminación y su diferenciación social dentro y más allá de sus distintas fronteras nacionales, dio cabida al nacionalismo. Ampliamente conectado con nación e identidad nacional, el nacionalismo ha logrado establecerse como ideología que, enmarcada en un tipo ideal de nación, reivindica y potencia el ser nacional. De igual forma, el nacionalismo se ha convertido en uno de los temas que a lo largo de la historia ha suscitado grandes discusiones teóricas, enormes controversias y antagonismos tanto al

interior de las naciones como entre los Estados nacionales. Sus postulados se han visto, en algunos momentos, defendidos por comunidades políticas nacionales y han sido objeto de discordias y guerras fratricidas tanto por dentro como por fuera de territorios nacionales.

Se trata de un concepto multidimensional que, al sustentarse en ideologías (que varían de un modelo ideal de nación a otro) ha sido capaz de movilizar en la unión e integración a naciones en torno a sentimientos nacionales nacidos de la propia voluntad de éstas, o bien surgidos de los legados históricos, culturales, simbólicos y lingüísticos de las mismas. Asimismo, el nacionalismo ha sido capaz de desintegrar y desagregar naciones por dentro a través de crisis nacidas de la [re]definición del devenir identitario en sociedades multiétnicas, así como por oponer por fuera a naciones con otras en casos de nacionalismos de corte territorial e irredentista o el rechazo de grupos étnicos (que, en la mayoría de los casos, trascienden las fronteras nacionales) por parte de naciones hacia otras en una especie de cierre social (Weber, 2002).

De los teóricos de referencia del nacionalismo, encontramos a Gellner (2001) que sostiene una postura inscrita en la visión modernizadora. Desde esta, la idea de nacionalismo surge de la modernización industrial. Nación y Estado son, según esta perspectiva, dos elementos hechos el uno para el otro, de tal manera que el uno sin el otro implica algo incompleto y trágico. Pero, además deben concebirse como una contingencia y no como algo natural (Gellner, 2001, p. 19). Para el autor, dentro de los Estados nacionales existen culturas que, en la mayoría de los casos, vienen aglutinadas o yuxtapuestas. Por tanto, los Estados-nación no corresponden a una necesidad universal ni son el indiscutible destino final de los grupos étnicos o culturales.

En Gellner, el nacionalismo es producto de una etapa de evolución social humana relacionada con las épocas de la sociedad industrial (que, por su parte, transformaron las relaciones de producción y la estructura socioeconómica de los Estados), la alfabetización generalizada y el igualitarismo cultural, así como la uniformización cultural. En otras palabras, fue la sociedad industrial la que dio cabida al nacionalismo, ya que esta requiere de una lengua, símbolos, culturas y otros códigos compartidos de manera uniforme y unívoca. El nacionalismo aparece, en este sentido, como el resultado de la uniformización de particularismo cultural, generado por el cambio estructural impulsado por la industrialización, en beneficio de la cohesión social del Estado-nación.

Fundamentalmente, el nacionalismo es un principio político que sostiene que debe haber congruencia entre la unidad nacional y la política. [...] En pocas palabras, el nacionalismo es una teoría de legitimidad política que prescribe que los límites étnicos no deben contraponerse a los políticos, y especialmente —posibilidad ya formalmente excluida por el principio en su formulación general— que no deben

distinguir a los detentadores del poder del resto dentro de un estado dado. (Gellner, 2001, pp. 13-14)

Así definido, el nacionalismo se coloca como movimiento esencialmente político cuyos fines lo son también. La dimensión política de sus fines reside en que busca establecer un equilibrio entre unidad nacional y unidad política, de suerte a homogenizar el Estado nacional. De este modo la concepción de Gellner, además de inscribirse en una visión modernizadora se enmarca en la lógica de homogenización cultural (Roger, 2001) promovida por la era industrial para permitir a la sociedad tradicional evolucionar estructuralmente hacia una organización más monolítica en lo cultural.

Esta visión modernizadora sostenida por Gellner es compartida en gran parte por Anderson (1993). Según este, el esfuerzo de homogeneización cultural de la sociedad tradicional durante la industrialización a partir del siglo XVIII hizo nacer dentro de esta (en adelante reorganizada de forma culturalmente uniforme, por tanto, moderna) un sentimiento nacional a través del cual la nación adquiere una concepción de comunidad políticamente imaginada con límites geopolíticos y dotado de un poder soberano (Anderson, 1993, p. 23). De esta forma, el nacionalismo es el fruto, según el autor, de un cambio profundo promovido por la sociedad industrial. Así, sus efectos (progreso de la imprenta, la tecnología, la propia consolidación del capitalismo, las fuerzas ideológicas, la diversidad lingüística, entre otros) no solo contribuyeron a homogeneizar a través de la masificación, sino que también participaron en la formación de imágenes colectivas ancladas en el sentimiento nacional. Con ello, dieron forma a modelos ideales de comunidades políticas, circunscritos a una concepción de Estados-nación más homogéneos cuyo sentimiento nacional nutrido por el nacionalismo sobresale como vínculo inefable por excelencia.

Si Gellner y Anderson defienden una concepción moderna del nacionalismo, Smith (1997; 1998; 2000) tiene una visión teórica diferente. Para este autor, el nacionalismo es un fenómeno multifacético, por lo que someterlo a una explicación única o totalizadora llevaría a un reduccionismo. Su crítica hacia los modernistas se centra en los límites evidentes de la postura teórica de éstos acerca del fenómeno de nacionalismo. Cuestiona el hecho de que la perspectiva moderna no considera que el fenómeno nacionalista existió en partes de Europa (Grecia y partes del Imperio Otomano) antes del siglo XIX, sin que dichas zonas vivieran una era industrial. Smith insiste en que los sentimientos nacionalistas existieron mucho antes del advenimiento de la época industrial, y no a partir de la industrialización como lo sostienen los modernistas. Así, la teoría moderna del nacionalismo, al considerar la era de la industrialización como punto de partida de los sentimientos nacionalistas, a los ojos de Smith

deviene incapaz de explicar los primeros nacionalismos en Francia, Alemania e Inglaterra a partir de mediados del siglo XVIII.

Smith (1998) concibe el nacionalismo como “un movimiento ideológico para el logro y mantenimiento del autogobierno y la independencia en nombre de un grupo, algunos de cuyos miembros lo conciben como una nación real o potencial” (p. 188). Desde esta perspectiva, el nacionalismo es considerado como una doctrina y una acción política. Su surgimiento remonta, según Smith, al desarrollo de la Ilustración y el liberalismo a mediados del siglo XVIII en Europa, para luego expandirse por el resto del mundo. El análisis político del fenómeno nacionalista ha de considerar, como lo sostiene Smith, la dimensión histórica del mismo; a partir de las ideas políticas y estructuras sociales de cada uno de los países, el nacionalismo se manifiesta. Por ello, en cuanto ideología, el nacionalismo debe analizarse desde una perspectiva histórica, así como a partir del conjunto de factores culturales y políticos de los diferentes grupos sociales. La concepción de Smith del nacionalismo se centra en una dimensión histórico-ideológica que sitúa el fenómeno nacionalista antes de la era industrial. El nacionalismo aparece, en el autor, como el resultado de la acción de los actores sociales y colectivos que buscan la cohesión de las comunidades. De acuerdo con Roger (2001), esta perspectiva se enmarca en la lógica de recurso estratégico para la refundación cultural de la nación.

Se desprende que si bien las perspectivas teórico-conceptuales del fenómeno nacionalista han suscitado grandes discusiones en el trasfondo de las cuales resaltan desacuerdos sobre las épocas a partir de las cuales surge el nacionalismo, destacan también enormes divergencias en las concepciones del fenómeno en cuestión. No obstante, más allá de esas consideraciones, la acepción más aceptada del nacionalismo ha hecho hincapié en su dimensión ideológica para verlo como movimiento ideológico de acción política que pretende movilizar y cohesionar al Estado-nación por medio de un sentimiento nacional inefable arraigado en un modelo de nación determinado.

De igual forma, a pesar de que existen múltiples acercamientos conceptuales de identidad nacional, todos ellos coinciden explícita o implícitamente en que esta se nutre de un sentimiento nacional. Este se coloca como sustancia que participa de la esencia de la identidad nacional a partir de un vínculo inefable y permanente, cargado de emoción y afición, capaz de movilizar a acciones colectivas que refuerzan la unión de los pueblos. De ahí que la identidad nacional aparezca como producto de una conciencia nacional que convierte a la nación en una comunidad política unida e integrada dentro de un territorio determinado en torno a un sentimiento nacional de pertenencia a un Estado (nación) soberano que se distingue de otros a partir de su historia, culturas, símbolos y lenguas. Además,

está sentado en un corpus normativo que sustenta su unión y refuerza sus estructuras políticas, económicas y sociales en beneficio de la nación.

La historia del pensamiento político y social ha dado cuenta de la existencia de diferentes modelos ideales de nación construidas, según el caso, a partir de concepciones específicas de identidad nacional. Las preguntas que surgen son: ¿Cómo se manifiesta el sentimiento nacional nacido de la identidad nacional en estos modelos? ¿El sentimiento nacional en cuanto sustancia que participa de la esencia de la identidad nacional a través de un vínculo inefable y permanente, cargado de emoción y afección, capaz de movilizar a acciones colectivas que refuerzan la unión de los pueblos mantiene la misma fuerza o difiere en estos modelos? La pertinencia de las cuestiones planteadas lleva a revisar, a continuación, la fuerza del sentimiento de la identidad nacional en dos modelos ideales clásicos de nación: la nación cívica y la nación étnica.

### **La fuerza del sentimiento nacional en naciones cívicas y étnicas**

La nación cívica y étnica son modelos ideales tradicionales que han sido considerados desde una perspectiva esencialmente dialéctica (Renan, 1882; Herder, 1959). Constituyen visiones distintas de nación albergadas en dos principales corrientes de pensamientos de la modernidad: la Ilustración y el Romanticismo. La diferencia entre dichos modelos de nación reside en el carácter radical o no de la práctica política (Zabalo, 2004; Flan, 2020) en cuanto variable independiente esencial, así como otras categorías de análisis posicionadas como variables dependientes, como el modelo de nación, la visión de nación y el nacionalismo (Flan, 2020). Más allá de esta dicotomía, lo que nos interesa aquí es la intensidad o fuerza con la que se manifiesta el sentimiento nacional de la identidad nacional en cada modelo. De esta manera nos preguntamos: ¿Con qué fuerza o intensidad se manifiesta el sentimiento nacional generado por la identidad nacional en cada uno de estos modelos?

La concepción cívica de nación asume la postura según la cual la nación se constituye a partir de la asociación voluntaria y consensuada de los individuos que la conforman (Rousseau, 2012). La nación y el Estado surgen como productos de la voluntad de los individuos que se encuentran dentro del territorio que los delimita, de asociarse de forma racional y construirse a partir de un sentimiento nacional y de suscribirse a valores comunes forjados desde los legados heredados de la historia (Renan, 1882). Esta reunión voluntaria de individuos en torno a una nación y un Estado se asienta, además, en un corpus normativo libremente establecido y en valores anclados en una cultura política que coadyuvan a la unidad de la comunidad política. Dicho voluntarismo y libre decisión consensuada de los individuos a constituirse en pueblo y nación

convierte la nación cívica en un modelo esencialmente incluyente, ya que, en la práctica, la idea de nación aparece como un proyecto colectivo basado en la aquiescencia individual. En este sentido, afirma Zabalo (2004):

la nación la constituyen aquellos miembros de la sociedad que, voluntaria e individualmente, y por medio de un contrato implícito, aceptan formar un estado dentro de un determinado territorio. Individuo, territorio y voluntad son, así, las bases de este contrato teórico, y son, los fundamentos en los que se basa la nación política, sin necesidad de ningún otro requisito, de tipo social, étnico o cultural. (p. 69)

En la nación cívica, la pertenencia a la nación no depende de características adscriptivas determinadas que tengan que ver con el lugar de nacimiento u origen étnico. No cuenta mucho el mito a la ascendencia común, tampoco importa quién pueda ser miembro de la nación. La pertenencia a la nación se concede, más bien en función de la normatividad y los procedimientos debidamente establecidos o simplemente, por el *ius solis* (Keating, 1994).

Se trata de un modelo de nación de esencia colectiva construido desde la aquiescencia, el compromiso y la aportación individual de todos en una dinámica de participación, integración e inclusión, en el cual la idea de nación refleja una cuestión de conciencia subjetiva. De este modo, lo prioritario para la nación cívica es el consentimiento de los individuos, manifestado en su voluntad común de constituirse en una nación y de garantizar la defensa y la permanencia de esta a través de una voluntad colectiva anclada en un sentimiento nacional (Silveira, 2007). Bajo este ángulo, lo que se le exige a cada individuo es su lealtad y compromiso hacia la nación de la cual decidió deliberadamente ser parte.

En suma, la nación cívica es un modelo eminentemente liberal, democrático y abierto a todos, en el cual las decisiones y los derechos corresponden más a los individuos que a la nación (Zabalo, 2004; Keating, 1994). En ella, los principales instrumentos portadores de identidad nacional son las instituciones políticas, costumbres y memorias colectivas, valores comunes de la razón y la laicidad. Pero por encima de todos estos elementos se encuentra un sentimiento nacional producto de la conciencia nacional cuya dimensión inquebrantable hace de la nación una comunidad política unidad e integrada.

La visión étnica de nación, por su parte, se sostiene en la naturaleza humana como concepto que designa el estado natural u original de la humanidad. En este sentido, se revalorizan las cualidades individuales y comunitarias del ser humano y se resaltan las tendencias propias del espíritu humano canalizadas en las diversas sensaciones (impulsos, sentimientos y fuerzas originarias) que participan de la grandeza de los individuos, pueblos y la humanidad (Herder, 1959; Villamil, 2005). Los sentimientos reciben una importancia capital en esta visión de nación, ya que constituyen la esencia del espíritu del pueblo o espíritu

nacional en cuanto vínculo natural inherente a todos los hombres y mujeres, más evidente entre los de una misma raza, nación, pueblo o cultura. El espíritu nacional se convierte así en un rasgo común de carácter inefable y permanente que distingue a los pueblos a lo largo de la historia y permite delinear un cierto perfil de la cultura y la idiosincrasia de algunas naciones del mundo. Los planteamientos de esta visión de nación marcan la concepción de nación étnica, anclada en la nación romántica que se erige de forma radical en la contraparte del paradigma iluminista de nación cívica.

De ahí que la concepción étnica de nación asume una postura que se fundamenta en factores objetivos observables empíricamente a través de referentes como la lengua, religión, cultura, raza, etnia, territorio, entre otros. Esta visión rebate la concepción de contrato social basado en la voluntad y el civismo del modelo de nación liberal albergado en el iluminismo, cuyos referenciales aluden más bien, a factores de índole subjetivos (voluntad común de constituir una nación y defenderla con compromiso y lealtad). De este modo, "aquí, la [idea de] nación no resulta de ninguna decisión individual y voluntaria, sino que es un hecho objetivo del cual, participan todas aquellas personas que cumplen unos determinados requisitos de tipo étnico o cultural" (Zabalo, 2004, p. 69). En otras palabras, la pertenencia a la nación depende incondicionalmente de características adscriptivas relacionadas con el lugar de nacimiento y el origen étnico. El carácter predominante del *ius sanguinis* (Keating, 1994) en este modelo de nación concede una preeminencia al mito a la descendencia común; de suerte que no cualquiera puede ser miembro de la nación, sino solo aquellos que cumplen con los requerimientos objetivos de índole cultural y biológico u organicista.

Así, si en el modelo cívico o liberal el individuo está antes de la nación debido a que a partir de la voluntad y aquiescencia de este se construye *a posteriori* aquella, en el modelo étnico la nación existe *a priori*. Su existencia es independiente de la voluntad del individuo. Esto quiere decir que el nacimiento del individuo viene enmarcado *por default* dentro de su pertenencia a una nación determinada cuyos particularismos biológicos y culturales son automáticamente adquiridos por consanguinidad al individuo. De ahí que, en la práctica política, el modelo de nación étnica aparece como un modelo mucho más radical, ya que se ancla en un conjunto de rasgos organicistas que se convierten en los principales referentes a partir de los cuales se define la pertenencia a la nación. Estos criterios objetivos de carácter biológico y cultural constituyen una serie de restricciones que hacen de la nación étnica un modelo más excluyente que incluyente.

En suma, si bien la nación cívica y étnica constituyen dos modelos ideales en esencia diferentes el uno del otro, tanto en lo ideológico como en los

factores en los cuales se sustentan para la construcción identitaria de la nación, el sentimiento nacional en ambos casos reviste de la misma fuerza e intensidad. En el modelo cívico la identidad de la nación se construye a partir de factores subjetivos, mientras que en el modelo étnico esta se constituye con base en factores objetivos. Sin embargo, la fuerza del sentimiento nacional en ambos modelos se equivale en términos de intensidad. Según el modelo de nación en el que nos encontremos, el sentimiento nacional refleja siempre un vínculo de carácter inefable y permanente cuya fuerza e intensidad conectan de forma interactiva y guían a la comunidad política nacional en su forma de ser, pensar, actuar y relacionarse con los demás. La identidad nacional a través de la fuerza del sentimiento nacional que genera moldea, la idiosincrasia de la nación en adelante predispuesta a actuar conjuntamente y de forma más participativa en cuestiones de relevancia e interés nacional como lo son la paz, la justicia y la inclusión.

### **La identidad nacional como una ruta metodológica útil para la construcción de sociedades justas, pacíficas e inclusivas**

Lo discutido hasta aquí permite asentar la reflexión de que la construcción de sociedades justas, pacíficas e inclusivas constituye sin lugar a duda, un reto enorme cuya concreción depende necesariamente la voluntad política (tanto colectiva como individual) de cada uno de los sujetos de la nación. En este sentido, el sujeto se convierte en un actor indispensable que se inspira en los vínculos y sentimientos inefables, fuertes e intensos que genera la identidad nacional. La identidad nacional como identidad colectiva por excelencia dentro de la nación se nutre de un sentimiento intenso y poderoso que posibilita la conexión, la comunicación, la integración y la unidad de las sociedades nacionales, pero también canaliza a estas a suscribirse a valores comunes como la paz, la justicia y la inclusión. Estos valores comunes pueden integrar los modos de comportamientos y rasgos idiosincráticos de los pueblos para así definir sus formas de ser, actuar y relacionarse con los demás.

La paz, la justicia y la inclusión son cuestiones esenciales en la existencia de las sociedades nacionales. Se posicionan como piezas interconectadas e indispensables para la construcción y la consolidación de la convivencia pacífica, pilar de la armonía social (Buatu et al., 2014). Se trata de conceptos que han suscitado amplias discusiones permeadas por diversas acepciones teóricas. Sin anclarnos en estas olas de discusiones teóricas, recuperamos a continuación aspectos conceptuales indispensables para nuestro análisis.

El concepto de paz conecta con todos los niveles de la existencia humana, además de que incide en todas las dimensiones de la vida social: interpersonal, intergrupala, nacional o internacional. Refiere a una inexistencia o

ausencia de conflictos (Arango, 2007) que posibilita el asentamiento de un orden y una concordia entre todos los componentes de una sociedad. De esta conceptualización se desprende una paz esencialmente positiva centrada en la armonía social, la igualdad y la justicia (Hernández, Luna y Cadena, 2017; Rodríguez, 2015). Esta es producto de la capacidad de una sociedad a satisfacer las necesidades de sus ciudadanos a partir de la reducción de los agravios y la solución de los desacuerdos de forma pacífica, sin tener que recurrir al uso de la fuerza o la violencia. Una paz positiva que refleja, en suma, un estado de las cosas, una factibilidad social marcada por un *estatus quo* que expresa un valor que orienta el desarrollo de una cultura de paz.

Por su parte, la justicia en cuanto concepto polisémico, ha sido discutido desde diversos ángulos analíticos. Ha sido considerado tanto desde una perspectiva subjetiva como objetiva. Desde el punto de vista subjetivo, se refiere a una virtud moral que pone en juego el perfeccionamiento moral del individuo (Dabin, 2011) donde resalta una realización ética perfecta. La justicia constituye aquí un valor supremo que marca al ser humano deberes a cumplir en el terreno de la conciencia. Desde el punto de vista objetivo, la justicia alude a una cualidad que se espera de determinadas estructuras, normas e instituciones sociales sustentadas en el derecho. Recalca, por así decirlo, una legalidad expresada en la norma como finalidad última del orden jurídico. En fin, es el resultado de un procedimiento equitativo que privilegia, de acuerdo con Rawls (1971), un balance apropiado entre reclamos competitivos y principios que asignan derechos y obligaciones para definir una división apropiada de las ventajas sociales.

Por otro lado, la inclusión social es un concepto que tiene un anclaje importante en los paradigmas de bienestar, así como los principios de justicia social y de dignidad humana. De acuerdo con el Banco Mundial (2013), la inclusión social es un proceso que busca mejorar las condiciones de las personas en situaciones de desventaja (por su identidad) y con ello, la habilidad, la oportunidad y la dignidad de estos con el fin de lograr su participación en la sociedad. En otras palabras, a través de la inclusión social se asegura a las personas en riesgo de pobreza y exclusión social contar con las oportunidades y recursos necesarios que permita su participación efectiva en la vida económica, social y cultural a partir del beneficio del nivel normal de vida y bienestar.

Lo anterior permite entender la esencia y el valor conceptual de los conceptos discutidos, pero sobre todo la relación y la conexión que mantienen entre sí. La paz, la justicia y la inclusión mantienen una relación de variable independiente y dependiente. Se sostiene la idea de que la inclusión es una consecuencia (positiva) de la condición de sociedades justas y pacíficas. Esto quiere decir que las sociedades pacíficas con mayor justicia tienden por lo general a ser más

inclusivas. Por tanto, la inclusión es función de la tendencia pacífica y justa de las sociedades. Respecto a la esencia y el valor de la paz y la justicia, su análisis desde una mirada filosófica devela que tienen una dimensión predominantemente intersubjetiva (Squella, 2010) desde la cual los conceptos referidos asumen un carácter no totalmente jurídico (Millas, 2012).

En efecto, como bien sostiene Millas (2012):

La paz como ideal de vida social armoniosa no es de ninguna manera un valor específicamente jurídico [...], porque el derecho no es condición necesaria de la paz social. Es perfectamente concebible, en el plano teórico, una sociedad en donde el solo imperio de los valores morales asegure la convivencia pacífica. Es decir, que la paz es una esencia intuible separadamente del derecho, aunque el derecho sea un buen instrumento para realizarla en nuestra realidad social. (p. 222)

De esta reflexión resalta que los ordenamientos jurídicos no pueden por sí solos asegurar la paz. Pues estos constituyen uno de los ingredientes o canales, pero no la "condición necesaria" para alcanzar la paz. Esto significa que es posible lograr la paz sin recurrir incondicionalmente al derecho plasmado en las normas jurídicas e institucionales de las naciones. En otras palabras, la construcción de la paz no puede lograrse unilateralmente desde una obligación directa impuesta a nivel institucional, sino más bien como producto de una dinámica deliberada y consensuada de participación y convivencia fraterna, a partir de la cual nace una paz construida como valor cultural; esto es, una verdadera "paz transformadora" (Rodríguez, 2015, pp.136-137).

En lo que toca a la justicia, Millas (2012) puntualiza que:

Lo que [...] puede aparecernos desde luego claro, es que ni su esencia ni su efectiva realidad se hayan inexorablemente ligadas, en principio, al derecho. El derecho contribuye a realizarla, puede incluso ser la condición de hecho necesaria para que haya justicia entre los hombres, pero su idea, la posibilidad de vida que involucra, no contiene la idea de vida jurídica como ingrediente esencial. También es concebible, teóricamente, una comunidad de hombres en donde, por el solo imperio de los valores religiosos y morales, impere la justicia en su plenitud, aunque esa comunidad carezca de organización jurídica. (p. 222)

Se desprende de lo anterior que la justicia y el derecho constituyen dos realidades diferentes que no se implican necesariamente. El derecho puede lograr ser una condición necesaria para la justicia, no obstante, la concreción de esta es posible sin ordenamientos jurídicos. De tal forma que las reflexiones de Millas (2012) confluyen a entender que los ordenamientos jurídicos constituyen en sí mismos factores que participan a la construcción de la paz y la justicia, pero no una condición inequívoca para su materialización. Por tanto, la dimensión intersubjetiva de la paz, la justicia y la inclusión (vista esta última como variable dependiente de las dos primeras) constituye un aspecto importante que requiere

tomarse en cuenta a la hora de pensar en las vías, modalidades, así como las condiciones concluyentes y sostenidas para la construcción de sociedades justas, pacíficas e inclusivas. De hecho, la paz, justicia y la inclusión constituyen valores de referencia obligada en la existencia humana que pueden construirse y consolidarse desde una perspectiva intersubjetiva para colocarse como claves esenciales de los sistemas de culturas que definen una armoniosa forma de vivir.

La intersubjetividad vista desde una perspectiva psicológica remite a un proceso recíproco de comunicación y relaciones interpersonales, es decir, una sincronía interpersonal que permite acreditar desde sentimientos, pensamientos, comportamientos y normas morales el compartido de una conciencia común que coadyuva al consenso y a la cohesión en torno a principios, valores y concepciones que delimitan la idiosincrasia de una comunidad. Con base en esta intersubjetividad se desprende una manera de dar sentido a la vida desde un sistema cultural (Schütz y Luckmann, 1977) permeado por una lógica de coexistencia asentada en la comunicación, acuerdos o consensos (Habermas, 1999). Esto se materializa, finalmente, en la construcción de una identidad colectiva producto de las relaciones sociales intersubjetivas que marcan la afirmación de sí, de quiénes somos, lo que somos y lo que creemos ser.

Dicha identidad colectiva construida a partir de la intersubjetividad, donde la paz, la justicia y la inclusión aparecen como valores cardinales que alimentan las relaciones humanas, identifica a las sociedades nacionales, marca sus culturas y sus historias, guía su imaginario social (Castoriadis, 2013), pero también define a estas sociedades como sujetos acordados a sí mismos y a sus acciones. Esto constituye un factor positivo en el asentamiento, fortalecimiento y consolidación de los vínculos sociales y sentimientos nacionales que se dotan de mayor fuerza y potencia necesarias para unir, integrar, conectar y comunicar a las sociedades nacionales.

Desde esta óptica, la identidad nacional, construida a partir de los legados históricos y fortalecida a partir de los vínculos y sentimientos nacionales permeados por valores como la paz, la justicia y la inclusión, posibilita una convivencia social pacífica y armoniosa como antesala de la construcción de sociedades justas, pacíficas e inclusivas. La construcción de sociedades justas, pacíficas e inclusivas, como propósito que pretende alcanzar el objetivo dieciséis de la Agenda 2030, podría lograrse desde las identidades nacionales. Para ello, en su construcción habría que incorporar la paz, la justicia y la inclusión como valores de convivencia humana que, contruidos en un marco esencialmente intersubjetivo, repercuten significativamente en las formas de ser, vivir, pensar y relacionarse con los demás.

La identidad nacional construida a partir de los valores señalados se presenta como un factor indispensable para la cohesión y estabilidad (Talavera, 1999). Además constituye un medio valioso para la construcción de sociedades justas, pacíficas e inclusivas. Su utilidad como ruta metodológica práctica en la realización del objetivo dieciséis de la Agenda 2030, en lo particular, es enorme. Constituye, en suma, una oportunidad para numerosos países del sur global, donde las expectativas e índices deseables de paz, justicia e inclusión quedan aún por debajo de los estándares internacionales en la materia.

## **Conclusiones**

Hemos reflexionado acerca de la importancia de la identidad nacional como pista metodológica valiosa para la construcción de sociedades justas, pacíficas e inclusivas propuesta por la agenda 2030 en su objetivo dieciséis. Hemos visto que la identidad nacional, en cualquier modelo de nación, se alimenta de un sentimiento nacional como sustancia que participa en su esencia a partir de vínculos fuertes, inefables y permanentes, cargados generalmente de emoción y afección, y capaces de movilizar a acciones colectivas que refuerzan la cohesión, la unión y la integración de las sociedades. Esta cualidad de la identidad nacional de unir, integrar y cohesionar a sociedades en torno a valores comunes constituye una oportunidad que esta investigación invita a considerar en la construcción de sociedades, justas y pacíficas e inclusivas, propuesta por el objetivo dieciséis de la Agenda 2030.

En realidad, la paz, la justicia y la inclusión, más allá del aspecto conceptual densamente discutido hay que reconocerlo, constituyen valores humanos cardinales de carácter eminentemente intersubjetivo. Lo que significa que pueden integrar una identidad colectiva, asumirse como pilares esenciales de esta y sellar una forma de ser, vivir, pensar, actuar y relacionarse con los demás. En este sentido, la construcción de sociedades justas, pacíficas e inclusivas, propuesta por el objetivo dieciséis de la Agenda 2030 puede realizarse a partir de la identidad nacional no solamente como ruta metodológica expedita, sino también como aportación valiosa para aquellas naciones en particular las del sur global que en la época contemporánea se encuentran atrapadas por los efectos de la globalización y permeadas por enormes problemas endógenos ante la realización de uno de los mayores retos que enfrentan los Estados modernos: asumirse como sociedades justas, pacíficas e inclusivas.

## Referencias

- Acemoglu, D. y Robinson, J. A. (2012). *¿Por qué fracasan los países? Los orígenes del poder, la prosperidad y la pobreza*. Deusto.
- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (Acnur, 2020). *Refugio*. <https://eacnur.org/es/labor/areas-de-trabajo/refugio>
- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. FCE.
- Arango, V. (2007). *Paz social y cultura de paz*. Ediciones Panamá Viejo.
- Balibar, E. (1988). La forma nación. Historia e ideología. En I. Wallerstein y E. Balibar (coords.), *Raza, nación y clase* (pp. 135-167). IEPALA.
- Banco Mundial. (2017, 26 de enero). *¿Cómo pueden los Estados frágiles y afectados por conflictos consolidar su legitimidad frente a la población?* <https://www.bancomundial.org/es/news/feature/2017/01/26/how-can-fragile-and-conflict-affected-states-improve-their-legitimacy-with-their-people>
- Banco Mundial. (2013). *Inclusión social: clave de la prosperidad para todos - resumen*. El Banco Mundial. <http://hdl.handle.net/10986/16195>
- Barth, F. (1976). *Los grupos étnicos y sus fronteras*. FCE.
- Bauman, Z. (2005) *Identidad*. Losada.
- Bourdieu, P. (2000). *Esquisse d'une théorie de la pratique. Précédé de trois études d'ethnologie kabyle*. Editions du Seuil.
- Brubaker, R. y Cooper, F. (2001). Más allá de "identidad". *Apuntes de Investigación del CECYP* (7), 30-67. <https://apuntescecyp.com.ar/index.php/apuntes/article/view/759>
- Buatu, O., Rodríguez, I., Mancilla, A. y Panduro, B. (2014). Convivencia: una utopía historicista para la armonía social. El caso de la consolada en Zacualpan. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 20(40), 37- 66. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31632785003>
- Castoriadis, C. (2013). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets Editores, S.A.
- Cerutti, A. y González, C. (2008). Identidad e identidad nacional. *Revista de la Facultad*, (14), 77-94. <https://fadeweb.uncoma.edu.ar/extension/publicadecs/revista/revista14/08-Cerutti&Gonzalez.pdf>
- Coll, F. (2018, 5 de julio). *¿Estamos viniendo en un mundo corrupto?* Forbes. <https://www.forbes.com.mx/estamos-viniendo-en-un-mundo-corrupto/>
- Dabin, J. (2011). *Teoría general de derecho*. Reus.
- Escola de Cultura de Pau (2019). *Alerta 2019! Informe sobre conflictos, derechos humanos y construcción de paz*. Icaria.
- Flan, G. L. (2020). *Construcción identitaria en África. El caso de la marfilidad en Costa de Marfil* [tesis de doctorado, Universidad de Colima, México]. Repositorio Institucional Universidad de Colima.
- Flan, G. L. (2019). Construcción identitaria en África. Un análisis desde los estudios de identidad, poder y agencia. *Investigación y Ciencia de la Universidad Autónoma de Aguascalientes*, 27(76), 81-88. <https://doi.org/10.33064/iycuaa2019761804>
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.

- Gellner, E. (2001). *Naciones y nacionalismo*. Alianza Editorial.
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa, I Racionalidad de la acción y racionalización social*. Ediciones Santillana.
- Herder, J. (1959). *Ideas para una filosofía de la historia de la humanidad*. Ediciones Losada. <https://sites.google.com/site/seminariomarotextos/home/herder>
- Hernández, I., Luna, J. y Cadena, M. (2017). Cultura de paz: una construcción desde la educación. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. 19(28), 149-172. <http://dx.doi.org/10.19053/01227238.5596>
- Kant, I. (2003). *La paz perpetua*. Biblioteca Virtual Universal. <https://www.biblioteca.org.ar/libros/89929.pdf>
- Keating, M. (1994). Naciones, nacionalismos y Estados. *Revista Internación de Filosofía Política*, (3), 39-59.
- Millas, J. (2012). *Filosofía del derecho*. Universidad Diego Portales.
- Pérez, V. (1999). *Nación, identidad nacional y otros mitos nacionalistas*. Ediciones Nobel.
- Pioneros para Sociedades Pacíficas, Justas e Inclusivas. (2017). *La Hoja de ruta para sociedades pacíficas, justas e inclusivas – Un llamado a la acción para cambiar nuestro mundo*. Centro sobre Cooperación Internacional. <http://www.cic.nyu.edu/pathfinders>
- Rawls, J. (1971). *Teoría de la justicia*. Harvard University Press.
- Renan, E. (1882). *¿Qué es una nación?* Sequitur. <http://www.sequitur.es/wp-content/uploads/2010/09/que-es-una-nacion.pdf>
- Restrepo, J. C. (2013). La globalización en las relaciones internacionales: Actores internacionales y sistema internacional contemporáneo. *Facultad de Derecho y Ciencias Políticas*, 43(119), 625-654. <https://revistas.upb.edu.co/index.php/derecho/article/view/3289>
- Roger, A. (2001). *Les grandes théories du nationalisme*. Armand Colin.
- Rodríguez, L. G. (2015). El derecho y la paz trasfromadora. El sentido de la estructura social en Talcott Parsons. *Ciencias Sociales y Educación*, 4(7), 123-140. [https://revistas.udem.edu.co/index.php/Ciencias\\_Sociales/article/view/1567](https://revistas.udem.edu.co/index.php/Ciencias_Sociales/article/view/1567)
- Rousseau, J. (2012). *Du contrat social, ou principes du droit politique. Collection complète des oeuvres*. <https://www.rousseauonline.ch/pdf/rousseauonline-0004.pdf>
- Schütz, A.; Luckmann, T. (1977). *La estructura del mundo de la vida*. Amorrotu.
- Silveira, A. (2007). *Nacionalismo cultural y político. La doble cara de un proyecto único: Cataluña* [tesis de doctorado, Universidad de Barcelona, España]. Repositorio Institucional Universidad de Barcelona. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/1992#page=1>
- Smith, A. (1997). *La identidad nacional*. Trama Editorial.
- Smith, A. (1998). *Nationalism and modernism. A critical survey of recent theories of nation and nationalism*. Routledge.
- Smith, A. (2000) ¿Gastronomía o geología? El rol del nacionalismo en la reconstrucción de las naciones. En B. Fernández (comp.), *La invención de la nación. Lectura de la identidad de Herder a Homi Bhabha* (pp. 185-210). Manantial.

- Squella, A. (2010). Algunas concepciones de la justicia. *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, (44), 175-216.
- Tajfel, H. (1984). *Grupos humanos y categorías sociales*. Editorial Herder.
- Talavera, F. (1999). El valor de la identidad nacional. *Cuadernos Electrónicos de Filosofía del Derecho*, (2). <https://www.uv.es/cefd/2/Talavera.html>
- Transparency International (2020). *Índice de percepción de la corrupción 2019*. Transparency International. <https://www.transparency.org/en/cpi/2019/index/2019>
- Villamil, C. (2005). La filosofía romántica de la historia en Herder y sus aportes a la joven Argentina del siglo XIX. *Historia Crítica*, (30), 139-161.
- Weber, M. (2002). *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. FCE.
- Wendt, A. (1999). *Social theory of international politics*. Cambridge University Press.
- Wendt, A. (1996). Identity and structure change in international politics. En Y. Lapid y F. Kratochwil (eds.), *The return of culture and identity in IR theory* (pp. 47-64). Lynne Rienner Publishers.
- Zabalo, J. (2004). ¿Es realmente cívico el nacionalismo catalán y étnico el vasco? *Papers*, (72), 67-85.
- Zehfuss, M. (2009). Constructivismo e identidad. Una relación peligrosa. En A. Santa (ed.), *El constructivismo y las relaciones internacionales* (pp. 473-512). CIDE.

# Derechos fundamentales y derechos humanos: categorías diferenciales en el estado constitucional\*

**Andres Felipe Roncancio Bedoya**

Institución Universitaria de Envigado (IUE), Envigado, Colombia  
afroncancio@iue.edu.co  
<https://orcid.org/0000-0002-1257-3813>

**John Fernando Restrepo Tamayo**

Universidad de Medellín, Medellín, Colombia  
jfrestrepo@udemedellin.edu.co  
<https://orcid.org/0000-0002-4561-3041>

**Mariana Restrepo Marulanda**

Institución Universitaria de Envigado (IUE), Envigado, Colombia  
mrestrepo1@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0001-6845-4883>

## RESUMEN

En la teoría jurídica constitucional hablar sobre derechos no solo supone hablar de condiciones normativas del sistema jurídico, sino que se convierte en una discusión sobre el núcleo del Estado constitucional. El constitucionalismo contemporáneo puede entenderse en la medida en que su construcción no solo responde a un criterio amplio de normas que consagran garantías, sino que se desarrollan a partir de una doble visión, tanto de orden político como jurídico, donde a través de la existencia y operación del Estado se

establece cuáles son las contraprestaciones a las que puede acceder todo sujeto. Tales contraprestaciones se presentan en una doble categoría: derechos humanos y derechos fundamentales. Este trabajo, mediante el uso de una metodología cualitativa y análisis descriptivo, se propone señalar los aspectos coincidentes y diferenciales entre una categoría y otra.

**Palabras clave:** estado de derecho; estado constitucional; orden jurídico constitucionalizado; derechos humanos; derechos fundamentales.

---

\* Cómo citar: Roncancio Bedoya, A., Restrepo Tamayo, J. F. y Restrepo Marulanda, M. (2022). Derechos fundamentales y derechos humanos: categorías diferenciales en el estado constitucional. *Ciencias Sociales y Educación*, 11(21), 82-101. <https://doi.org/10.22395/csye.v11n21a4>

Recibido: 8 de mayo de 2021.

Aprobado: 1 de septiembre de 2021.

# Fundamental Rights and Human Rights: Differential Categories in the Constitutional State

## ABSTRACT

In constitutional legal theory, talking about rights not only means talking about the normative conditions of the legal system, but it also becomes a discussion about the core of the constitutional State. Contemporary constitutionalism can be understood to the extent that its construction not only responds to a broad criterion of norms that establish guarantees but also develops from a double vision, both of a political and legal order, where the State, through its existence and operation,

establishes the considerations to which any subject can access. Such considerations are presented in a double category: human rights and fundamental rights. This work, through the use of a qualitative methodology and descriptive analysis, aims to point out the coinciding and differential aspects between one category and another.

**Keywords:** rule of law; constitutional state; constitutional legal order; human rights; fundamental rights.

# Direitos fundamentais e direitos humanos: categorias diferenciais no estado constitucional

## RESUMO

Na teoria jurídica constitucional descobrir sobre direitos não significa apenas falar de normas do sistema jurídico, mas se torna em uma discussão sobre o núcleo do Estado constitucional. O constitucionalismo contemporâneo pode ser compreendido na medida em que a sua construção não só responde a uma critério amplo de normas que consagram garantias, senão que se desenvolvem a partir e uma dupla visão, já seja de ordem política como jurídica, onde através da existência e operação do Estado é estabelecida quais são as contraprestações

as quais pode aceder todo sujeito. Dessas contraprestações são apresentadas em uma dupla categoria: direitos humanos e direitos fundamentais. Esta pesquisa, através do uso de uma metodologia qualitativa e análise descritiva, propõem indicar os aspectos coincidentes e diferenciais entre uma categoria e outra.

**Palavras-chave:** estado de direito; estado constitucional; ordem jurídica constitucionalizada; direitos humanos; direitos fundamentais.

## Introducción

El Estado constitucional (Häberle, citado en Asensi, 2003) debe concebirse como perfeccionamiento del Estado legal de derecho (Uprimny, 2013), es decir, incorpora principios al sistema normativo (Portela, 2009) y comporta una nueva visión a través de la cual se concibe al Estado contemporáneo en clave constitucional. El Estado de derecho se orienta por el principio de legalidad (Rubio, 1993); atiende la supremacía de la ley y esta prevalece sobre los demás actos estatales.

En el interior del Estado constitucional, la constitución deja de ser considerada como simple institución política que se limita a enunciar “unos derechos fundamentales y la división de poderes” (García Pelayo, 1991) y se convierte en una norma jurídica plena y primera (Petzol, 2012). A esta tendencia se suma la consideración de hablar del principio de constitucionalidad bajo el entendido de que este no niega ni sustrae el principio de legalidad, pero sí lo condiciona y lo subordina a sus formas.

La constitución goza de un carácter prevalente sobre las leyes y las actuaciones estatales (Silva, 2010). Este principio supone que “la constitución, en tanto conjunto de principios y de valores condiciona y determina la existencia jurídica y política del Estado” (Restrepo, 2018). En el tránsito del Estado legal de derecho al Estado constitucional se advierte como condición necesaria la instalación de una jurisdicción constitucional (Nohlen, 2007), que no solo entienda la constitucionalidad de las leyes y los demás actos dentro de la función estatal, sino que sirva como garante efectivo de los derechos más relevantes en favor de todos los asociados.

Este trabajo analiza el lugar de los derechos en el interior del orden constitucional. De tal suerte que encuentra dos categorías que son intrínsecas en el lenguaje moral, pero disponen de una naturaleza jurídica disímil: los derechos humanos y los derechos fundamentales son dos categorías plenamente diferenciables. Este trabajo se concentra en mostrar de qué manera trazar tal diferencia es importante, porque en la medida en que se tenga plena claridad sobre el uso, goce y responsabilidad que tiene el Estado con respecto a los derechos fundamentales, podremos identificar una mejor forma de concebir el desarrollo, la legitimidad y la vigencia del Estado constitucional. El método empleado en este trabajo es cualitativo con un enfoque descriptivo y comparativo, al cual se llega mediante el registro de material bibliográfico sobre los fundamentos teóricos de los derechos humanos y de los derechos fundamentales.

## **Estructura normativa del Estado constitucional**

El Estado constitucional no se reduce al Estado que está dotado de una constitución vigente, que se limita a definir la distribución del poder y uno que otro derecho fundamental, sino que se refiere a un Estado que, además de consagrar su constitución como norma jurídica primera, posee unas características específicas de sometimiento total del poder al derecho. Estas tienen que ver con la “existencia de ciertos contenidos (los derechos fundamentales) que limitan o condicionan la producción, la interpretación y la aplicación del derecho” (Atienza, 2003). Así, este reconocimiento de los derechos fundamentales refuerza la tendencia de una constitución normativa que los entiende como fundamento y fin de la realización estatal (Zagrebelky, 1999).

La existencia de una jurisdicción constitucional hace las veces de guardián de los derechos básicos de todo sujeto en el interior del Estado (Hesse, 2005). Desde el campo jurídico, esta jurisdicción está investida en los tribunales constitucionales que asumen la obligación de permitir la preservación y la ampliación de los derechos fundamentales a partir de la interpretación constitucional y, a su vez, de los instrumentos en materia internacional, es decir, haciendo uso de la convencionalidad (Cárdenas, 2017). Además de ese papel activo en la defensa de los derechos fundamentales, esta jurisdicción concentra el deber de defensa, guardián y supremo intérprete de la constitución.

En ese orden de ideas, Manuel García Pelayo concilia unos elementos comunes que, según la doctrina, integran y configuran el Estado constitucional:

(i) La división de poderes, que si bien ya era un supuesto básico en el Estado de Derecho, con el Estado constitucional se vale de ciertos matices que le son esenciales. Por ejemplo, la diferencia fundamental lleva a la división del poder constituyente y el poder constituido, a lo que surge la constitución como la garantía que le da racionalidad a ambos poderes y que delimita su diferenciación. Así, la admisibilidad de que las decisiones del legislativo ya no serán absolutas, pues su validez estará definida por su concordancia con la constitución.

(ii) Primacía jurídica de la constitución. Esto conlleva una reelaboración de fuentes dentro de la teoría del derecho, pues ya no será la ley la que prevalece, sino que la constitución se elevará a un nivel superior sobre las demás normas jurídicas.

(iii) Sumisión de todos los poderes públicos a la constitución, pues ella define las competencias y los límites a la misma. En este sentido, procura que dichos poderes siempre actúen dentro del ámbito en el que legalmente puede moverse el Estado. Se tiene la necesidad de que exista justiciabilidad constitucional como garantía en favor de todos los sujetos y como exigencia del Estado

constitucional. Esta jurisdicción tendrá como función primigenia la defensa del cuerpo constitucional.

Surge entonces la necesidad de analizar esa relevancia que adquiere el desarrollo de los derechos fundamentales dentro del Estado constitucional, pues esta categoría de derechos y su efectiva realización es el fin más elevado que debe perseguir el Estado (Fioravanti, 2009). Dicha determinación, dentro del plano teórico, supone un relacionamiento de lo jurídico y lo político que lleva a una cuestión de orden teórico y metodológico, en donde se hace necesario determinar bajo qué condiciones o cuáles son los elementos a los que se obliga un Estado cuando se propone desarrollar la constitución. A priori, dicha caracterización podría reconocerse en la categoría de los derechos humanos, en la medida que su reconocimiento liberal trae consigo un desarrollo estructural de las obligaciones institucionales. Por esta consideración es necesario revisar si, en el marco del Estado constitucionalizado, hablar de estas dos categorías requiere no solo una diferenciación teórica, sino una revisión estructural sobre la determinación que cumplen ambas categorías para dar cuenta del alcance funcional de los propósitos que cumplen en el interior del Estado constitucional.

El proceso de constitucionalización del Estado ha sido decisivo para que los derechos fundamentales se conviertan en criterios importantes dentro de la construcción del Estado constitucional, por su especial dedicación a los intereses más fundamentales de los seres vivos. En este sentido, estos se toman como valor fundador y base a la dignidad de todo sujeto, por lo que permiten la existencia, la integridad y el desarrollo individual y colectivo. Los derechos fundamentales aseguran un margen básico de dignidad, supervivencia y autodeterminación en favor de todo sujeto. Por ello, no basta con la consagración o enunciación de los derechos de categoría fundamental, sino que es necesario que la garantía y la exigibilidad de los derechos fundamentales represente un imperativo dentro del Estado constitucional.

En el marco jurídico de un Estado constitucional (Guastini, 2003), la presencia de una constitución rígida se convierte en un elemento inescindible para hablar de un Estado que asume los procesos de constitucionalización. Una constitución así no vista como un cuerpo de carácter exclusivamente político, sino con fuerza normativa donde su reforma exigirá un procedimiento especial y más complejo que el procedimiento ordinario, de ahí su carácter supralegal. En materia de derechos fundamentales esto es de suma importancia, puesto que “la historia de los derechos fundamentales está inexorablemente ligada al surgimiento del Estado constitucional” (Carbonell, 2014). Derechos fundamentales y derechos humanos suelen ser confundidos o apreciados como sinónimos. Pero en su alcance, los efectos jurídicos que generan, las fuentes que los inspiran, los

titulares y los destinatarios sobre quienes recaen, así como los instrumentos destinados para su protección guardan significativas diferencias.

### **Derechos humanos y naturaleza jurídica**

La evolución de los derechos humanos llega a su máxima expresión a través de las declaraciones burguesas del siglo XVIII (Sepúlveda, 2001), que marcaron una época importante para poder hablar del nacimiento de los derechos civiles. Pero esto seguía siendo objeto de algunas problemáticas, pues las declaraciones no contaban con una naturaleza jurídicamente vinculante; no existían mecanismos de implementación; y el círculo de destinatarios seguía siendo de sumo reducido. Estas declaraciones, a pesar de su valor político, permitieron establecer un punto de partida. Y como respuesta se fueron añadiendo los derechos políticos como el derecho al voto, libertad de prensa, de reunión y asociación.

Una de las principales problemáticas a la hora de abordar los derechos humanos es que no contaba con instrumentos jurídicos idóneos para hacerlos eficaces. Su valor resultó estrictamente político. En un primer momento se desarrollan bajo el manto de los derechos morales, y no como verdaderos derechos legales, pues no se contaba con un mecanismo jurídico eficaz para su implementación. Hoy la protección de los derechos humanos a nivel internacional es un hecho, pero superar el espectro nacional para concebirlos como derechos que pueden trascender las fronteras de los Estados fue todo un desafío y representó una evolución del orden jurídico internacional. Esto se debe a que el derecho internacional, desde una visión clásica, solo contemplaba las relaciones dadas entre los Estados. En este sentido, no comprendía como sujeto titular al individuo, dado que se interesaba más por “considerar al Estado como único sujeto del derecho internacional, en tanto esta disciplina jurídica era resultado de la voluntad estatal y el individuo era solamente sujeto de derecho interno” (Pérez, 2008). Esa era la posición dominante para el derecho internacional clásico. Esa evolución significativa del derecho internacional, que pone de centro a la persona, no se consiguió de manera repentina. De hecho, ha sido en parte producto de experiencias concretas, desafortunadamente de violaciones e injusticias a los derechos de la persona en su vida e integridad. Estas experiencias han contribuido a fortalecer el contenido y el alcance de los derechos humanos, lo que explica el por qué en muchos momentos los derechos humanos han sido tenidos como respuesta determinante a experiencias de injusticia. Son entonces varios los precursores que impulsaron la internacionalización y la trascendencia de los derechos humanos: la lucha contra la esclavitud, la protección al sector de los trabajadores, la protección de las minorías, entre otros. Por ello, contar hoy con derechos humanos representa una conquista, pues estos surgen de un proceso complejo de “luchas sociales que contienen

intereses, racionalidades, utopías y también desgarramientos, enfrentamientos, destrucción y muerte” (Gallardo, 2010).

Se necesitaban respuestas a estas problemáticas y no era suficiente atenderlas desde una dimensión interna, sino que se requería una protección especial. Para conseguirlo era necesario librar una lucha internacional que culmina con la puesta de la persona a nivel de preocupación del orden jurídico internacional y permitió que se definieran mecanismos internacionales de vigilancia en el área de derechos humanos. Todo esto, más que significar la relativización de la soberanía de los Estados, implica reconocer que la persona y sus derechos más elementales no solo deben ser protegidos desde el ámbito nacional, sino que también se deben prever mecanismos internacionales que velen por su protección. De ahí que los derechos humanos se vayan ampliando con el paso del tiempo y se ajusten a las circunstancias que el contexto histórico exija.

Los derechos humanos son prerrogativas que permiten a su titular exigir el cumplimiento de un derecho; son la potestad normativa a través de la cual un sujeto puede reclamarle a otro una acción o una omisión. Para el caso de derechos humanos esa relación implica dos partes: un titular que sería el individuo que se beneficia del derecho y un destinatario, que sería el Estado, como el primer llamado a proteger y a garantizar los derechos de los asociados de su territorio. La razón de que sean tenidos como derechos subjetivos es porque los derechos humanos surgen como derechos morales, es decir, no surgen precisamente del orden jurídico, sino del derecho natural. Según Nino (2007) este es considerado como un

sistema normativo que se caracteriza por el hecho de que el criterio según el cual ciertas normas pertenecen a él, no está basado en actos contingentes de dictado o reconocimiento por parte de ciertos individuos, sino en su justificación intrínseca.

Los derechos humanos como derechos morales se rigen bajo la concepción de ser derechos inalienables. En tanto le pertenecen al individuo, son derechos que se entienden avalados desde la moral y la ética que trasciende el orden jurídico.

A pesar de que los derechos humanos hayan visto la luz como derechos morales y no como verdaderos derechos legales, cuando se van insertando en las Constituciones y se codifican en los ordenamientos, se perfecciona la idea de un régimen jurídico que los proteja para que no se queden solo en la categoría de derechos morales. Debido a la protección del orden jurídico se convierten en derechos con un alto margen de efectividad. Así, esa convergencia entre derechos morales y legales completa la integralidad de los derechos subjetivos y constituye la fuerza particular de los derechos humanos, que ya no serán simples reclamos, sino derechos verdaderamente exigibles.

Todo ese proceso de internacionalización de los derechos humanos, consolida otra de las principales características de los derechos humanos: su protección a cargo del derecho internacional. Esto se debe a que este guarda como principal finalidad la protección de los intereses más fundamentales de las personas, y esto lo hace como protección adicional de los derechos ofrecidos a nivel nacional.

De ahí se conecta la idea de que los derechos humanos sean subsidiarios respecto de las garantías dispuestas por los sistemas jurídicos nacionales, posean un estándar mínimo y complementen la protección nacional de los derechos fundamentales, pues no siempre habrá garantías análogas a los derechos humanos en las constituciones nacionales. Estas pueden disponer, desde un plano cuantitativo, una lista más generosa de derechos, y las garantías que dispone pueden ir más allá que la de los derechos humanos. A pesar de esto no puede negarse que los derechos que se positivizan en el orden jurídico interno se han servido de los derechos humanos y se han inspirado de sus instrumentos de protección.

Siguiendo con la protección de los derechos humanos a cargo del derecho internacional, en esos términos se pretende que este represente la estructura que implemente los mecanismos idóneos para la protección de los derechos cuando hayan sido vulnerados. Un instrumento definitivo para el reconocimiento de la importancia de los mecanismos de implementación de los derechos humanos es la Resolución 41/120 de 1986, donde se resalta que los derechos humanos deben estar acompañados de mecanismos eficaces, así como se exhorta a los Estados miembros a dar prevalencia a la aplicación de las normas internacionales vigentes relativas a los derechos humanos. En esta resolución la Asamblea reafirma: “la utilidad de que prosigan los esfuerzos encaminados a individualizar aspectos concretos donde se requieran medidas internacionales ulteriores para desarrollar el marco jurídico internacional vigente en materia de derechos humanos” (Resolución 41/120, 1986).

Otra distinción importante acerca de los derechos humanos es que su razón de ser está dedicada a la protección de los intereses más fundamentales de las personas. Los derechos humanos comportan una exigencia de carácter cualitativo, por lo que no todos los derechos humanos pueden ser entendidos como de categoría fundamental. Los derechos humanos se entienden inherentes a la persona humana y le pertenecen por el solo hecho de existir. Son intereses que están inseparablemente ligados a la dignidad humana y que son necesarios para asegurar su existencia, desarrollo e integridad.

Para cerrar la dedicación al concepto de los derechos humanos, y ya conocidos todos los procesos que afrontaron para adquirir reconocimiento internacional y una protección específica en cabeza del derecho internacional de los derechos humanos, se puede sistematizar lo siguiente: (i) su aparición solemne en

las declaraciones del siglo XVIII; (ii) el tránsito de ser meros derechos de reclamo o morales a constituirse como verdaderos derechos exigibles; (iii) el proceso de internacionalización que lleva a que se consagren normativamente en instrumentos jurídicos internacionales con fuerza vinculante; (iv) su carácter de complementariedad respecto de las garantías dispuestas en los órdenes nacionales; (v) su especial interés en la protección de los intereses más fundamentales de la persona humana, por lo que se traslada al individuo como el principal titular de los derechos humanos y como sujeto especial de derecho internacional; y (vi) la institución de mecanismos de control dispuestos para asegurar el debido respeto de estos derechos individuales.

### **Derechos fundamentales y naturaleza jurídica**

Para hablar de derechos fundamentales hay que saber que, tal como sucede con los derechos humanos, de estos se desprenden derechos subjetivos. De hecho, un autor los trabaja desde una doble connotación, primero como derechos públicos subjetivos y, segundo, como valores objetivos sobre los que se sustenta el orden constitucional (Vila Casado, 2009). Esa significación como derechos subjetivos es porque le pertenecen a los individuos y a las colectividades, y son oponibles de manera general siempre y cuando estén respaldados por una norma jurídica que así lo exprese. Esto representa un deber de acción o abstención por parte del poder estatal o de terceros. En esos términos, la idea del derecho subjetivo se perfecciona cuando una norma jurídica otorga facultades a un sujeto para que haga exigible la realización de una conducta o de una abstención cuando sus garantías de dignidad, supervivencia y autodeterminación estén ante una inminente amenaza.

Desde un plano interpretativo, los derechos fundamentales han sido definidos por la Corte Constitucional colombiana, en reiterada jurisprudencia, como “aquellos que (i) se relacionan funcionalmente con la realización de la dignidad; (ii) pueden traducirse o concentrarse en derechos subjetivos y, (iii) encuentran consensos dogmáticos, jurisprudenciales o de derecho internacional, legal y reglamentario sobre su fundamentalidad” (Sentencia C-415/12, 2012). Esta definición ya contempla la orientación de los derechos fundamentales como subjetivos. De ahí que su búsqueda por la realización de la dignidad sea su base y que, finalmente, admita que son derechos fundamentales siempre y cuando sean reconocidos como tal.

Desde el estudio del derecho, las discusiones que circunscriben a los derechos fundamentales son numerosas. Varios lo explican desde corrientes positivistas, mientras que otros los abarcan desde la teoría del derecho o incluso son analizados desde el campo de la filosofía política. Como ya se ha visto, una

manera general de describir o relacionar los derechos fundamentales es con la caracterización de que están “adscritos universalmente a todos en cuanto personas, o en cuanto ciudadanos o personas con capacidad de obrar, y que son por tanto indisponibles e inalienables” (Ferrajoli, 2006).

A pesar de ello, y de que muchas de las definiciones sobre el concepto de los derechos fundamentales suelen ser muy amplias, Luigi Ferrajoli ofrece desde la filosofía política una serie de conceptos que procuran dejar en claro qué son los derechos fundamentales. Deben ser considerados como fundamentales los derechos en los que su garantía represente un nexo para alcanzar la paz, cuya garantía represente márgenes de igualdad respetando las diferencias propias de cada persona y, como último criterio, admite que los derechos fundamentales fungan como leyes del más débil. Lo último es importante puesto que significa espectros de protección efectivos frente a las estructuras que ostentan el poder, es decir, se faculta al administrado para que reclame la acción, sea negativa o positiva del Estado, en tanto este deberá abstenerse o emprender una acción para garantizar la protección de un derecho vulnerado o que está en peligro de amenaza.

La garantía de los derechos fundamentales dentro del Estado constitucional impone dos deberes a su cargo: una obligación negativa y otra positiva. Una obligación negativa del Estado representa una omisión estatal, es decir, los derechos fundamentales son tenidos como derechos de resistencia o defensa. Implican en el ejercicio del poder estatal una limitación en su campo de acción. De esta manera, protegen a sus titulares del poder arbitrario que pueda ejercer el Estado. De ahí que se pongan “límites al Estado para asegurar espacios individuales de libertad” (Arango, 2012). El contenido de los derechos fundamentales es cambiante y dinámico como el derecho mismo, e incluso puede ir más allá de disposiciones que ordenen obligaciones de carácter negativo. De ahí que se conciba la idea de que los derechos fundamentales también representan obligaciones con carga positiva al Estado. Ya no se habla exclusivamente de un deber de abstención, sino de un deber a cargo del Estado de hacer, una acción positiva, un derecho a hacer algo desde el plano de lo fáctico o lo normativo. Estos derechos son tratados más complejos que los de defensa, que solo requieren una omisión. Sin embargo, estos se han visto complementados por los derechos de prestación que comprende una serie de derechos, los cuales Robert Alexy (2007) divide en: (i) derechos de protección; (ii) de organización y procedimiento; y (iii) de prestación respecto de los derechos sociales.

Esa categoría de derechos, que implica acciones positivas, se denomina derechos de prestación, que para el caso del ordenamiento jurídico colombiano son reconocidos por la misma Corte Constitucional (Sentencia T-207/95, 1995)

como aquellos derechos programáticos que exigen un esfuerzo o una respuesta por parte del Estado. Son derechos que gradualmente pueden adquirir condiciones de eficacia que hace posible que de ellos surja un derecho subjetivo.

Los derechos fundamentales son derechos subjetivos que configuran la posibilidad de exigir la realización de una conducta o la omisión de la misma. Representan dos tipos de deberes a cargo del Estado: acciones positivas o negativas. En este sentido, los derechos fundamentales no pueden entenderse como absolutos, pues en determinados casos cabe la posibilidad de que estos sean limitados y esa forma de coartarlos sea perfectamente amparada por los preceptos constitucionales siempre y cuando sea una limitación racional y proporcional.

No existe una definición definitiva de derechos fundamentales. Robert Alexy y Carlos Bernal sostienen que debe buscarse una estructura integrativa de los derechos fundamentales, pues a su juicio hay una serie de concepciones que definen la estructura básica y el fin de los derechos fundamentales. La interpretación respecto de los derechos fundamentales estará condicionada dependiendo del contexto y de las corrientes predominantes. Esas categorías son, según Alexy y Bernal (1993): (i) la teoría del Estado de derecho; (ii) la teoría institucional de los derechos fundamentales; (iii) la teoría axiológica de los mismos; (iv) la teoría democrática/funcional y, (v) la teoría del Estado Social. A la hora de analizar los derechos fundamentales, todas estas categorías son importante, pues han permitido que estos se transformen y se amplíen gracias a las cargas interpretativas que los perfeccionan conforme el prototipo de Estado que los crea y transforma.

El orden jurídico colombiano no es ajeno a comprender los derechos fundamentales a partir de la dignidad de los seres vivos. La Constitución de 1991 en su artículo 1, además de trazar la forma de organización política, afirma que Colombia es un Estado fundado en el respeto de la dignidad. La Constitución se convierte en un instrumento que cuantitativamente contiene numerosos derechos fundamentales; sin embargo, no puede permitirse el equívoco de asimilar que la lista de derechos fundamentales es taxativa, pues “el carácter fundamental de un derecho no depende de su ubicación dentro de un texto constitucional, sino que son fundamentales aquellos derechos inherentes a la persona” (Sentencia T-406/92, 1992).

El poder judicial dentro de un Estado constitucional deja de ser tímido y las cargas argumentativas en el ejercicio del derecho se hacen imperantes. De ahí que los jueces ocupen un lugar preeminente dentro de la construcción del Estado constitucional, pues ya no está limitado a la mera aplicación exegética de la norma, sino que puede ser creador de derechos fundamentales y puede darle a un derecho la condición de fundamental a través de interpretaciones motivadas.

El juez constitucional emerge históricamente para asegurar los derechos fundamentales y sancionar su violación al ser quien goza de una posición que le permite concretar el contenido mismo de esos derechos. En este sentido, afirma López (2011): “La función del juez constitucional no debe limitarse a la de ser un aplicador mecánico del derecho. Él debe ser un creador de la norma, aún en detrimento de la seguridad jurídica”.

Dentro del orden jurídico interno, la constitución el primer instrumento idóneo para que de él emanen derechos fundamentales es. Los derechos fundamentales también pueden emanar de otras entidades, dado que un derecho fundamental es una declaración normativa (convencional, constitucional, legal, judicial, o administrativa), a través de la cual se faculta a un sujeto para exigir o reclamar unos atributos materiales que aseguren una esfera básica de autodeterminación, dignidad o supervivencia.

### **Distinción de derechos**

Ya formada una idea respecto de los derechos humanos y los derechos fundamentales —sabiendo que los primeros sirven de inspiración a los últimos— es procedente tomar lo hasta ahora trabajado para poner en paralelo estas dos categorías de derechos e identificar las diferencias entre ambos derechos para no recurrir al equívoco de analizarlos como dos categorías iguales. Criterios como el alcance, titularidad, efectos jurídicos e instrumentos de protección, se pueden extraer diferencias muy representativas que serán enriquecedoras para la discusión.

Es menester iniciar quizás con una de las diferencias más obvias: el alcance de cada uno de esta categoría de derechos. Para el caso de los derechos humanos tenemos un alcance universal, que va a la par con otra característica y es su inalienabilidad. Los derechos humanos, desde su génesis así como desde las primeras declaraciones en las que fueron reconocidos, han aspirado a la universalidad con acciones afirmativas que demuestran que los derechos humanos le pertenecen a los seres humanos por el mero hecho de existir en un plano material sin ningún tipo de discriminación o distinción. En parte, esto se debe a la gran influencia del derecho natural sobre la inspiración de los derechos humanos. De ello se presumía que este tipo de derechos debían ser reconocidos a todas las personas de la naturaleza humana y, por tanto, no son susceptibles de ser disponibles ni por su mismo titular u otros sujetos, ni siquiera por el imperioso poder del Estado.

Contrario a lo que sucede con los derechos humanos, el alcance de los derechos fundamentales se encuentra limitado por las fronteras del Estado. Los derechos fundamentales se reducen a un estrecho círculo de titulares, por eso

su alcance es nacional, pues están definidos y creados por el mismo Estado a través de la norma suprema. De ahí que sean asimilados como derechos constitucionales, así como por la labor proactiva de los jueces que fungen dentro del Estado constitucional, quienes gozan de una posición privilegiada pues no solo son intérpretes de los derechos fundamentales, sino que pueden crearlos. Así, los derechos fundamentales, como derechos cuyo contenido es del más alto nivel jerárquico dentro del ordenamiento jurídico, se circunscriben a asegurar márgenes mínimos de vida digna a los asociados y su cumplimiento depende del Estado y de los mecanismos que este disponga para su implementación. Por lo tanto, están fuera del alcance del derecho internacional, encargado de la protección de los derechos humanos.

Los derechos humanos tienen origen en los tratados internacionales, mientras que los derechos fundamentales encuentran su sustento normativo en la constitución. La principal fuente de reconocimiento de los derechos humanos, en el plano internacional, son los tratados internacionales, pues están pensados para elaborar sistemas de protección de estos derechos. Sin duda, esto implicó un avance en materia de derechos humanos, dado que, como afirma Nikken (1994):

El camino para avanzar en el desarrollo de un régimen internacional de protección imponía la adopción y puesta en vigor de tratados internacionales a través de los cuales las partes se obligaran a respetar los derechos en ellos proclamados y que establecieran, al mismo tiempo, medios internacionales para su tutela en caso de incumplimiento. (pp. 20-21)

El círculo de beneficiarios de las garantías derivadas de los derechos humanos está conformado por la persona humana, independiente de su nacionalidad u otras condiciones que le sean propias —raza, sexo, religión, entre otros— debido a que el desarrollo de los derechos humanos está inseparablemente vinculado a la persona. Para el caso de los derechos fundamentales, cada orden jurídico es libre de ampliar el contenido y el círculo de destinatarios sobre los cuales recaigan estos derechos, y eso sucede porque los derechos fundamentales no son tan reduccionistas cuando de titulares del derecho se trata. Por ejemplo, en el caso colombiano, la jurisprudencia se ha esforzado por ampliar el alcance de los derechos fundamentales al otorgar la titularidad de estos a seres vivos no precisamente humanos. Un ejemplo de ello es la Sentencia T-622 (2016) que marca un hito en la protección del medio ambiente, al reconocer al río Atrato como merecedor de derechos. En esta sentencia la Corte va más allá de lo pretendido y afirma que “la justicia con la naturaleza debe ser aplicada más allá del escenario humano y debe permitir que la naturaleza pueda ser sujeto de derechos” (Sentencia T-622/16, 2016). Todo ese fundamento termina por ser determinante a la hora de fallar, pues la Corte Constitucional declara que el río Atrato es sujeto de derecho, lo que implica su protección, mantenimiento y conservación.

Desde el punto de vista de la obligatoriedad es evidente que existe una meridiana diferencia entre derechos humanos y derechos fundamentales. Para el caso de los derechos humanos es evidente que los órganos destinados para su protección de los derechos “por sí solos no tienen la capacidad de implementar las transformaciones necesarias para la garantía absoluta de los derechos” (Kletzel y Barreto, 2015). Esto quiere decir que estos derechos pueden estar enumerados en diversos instrumentos, pero no se convierten en derechos con fuerza vinculante hasta que exista “un reconocimiento social y promulgación legal del derecho igual de todas las personas” (Rabossi, 1990). Es necesario que esa obligatoriedad esté ratificada por la normativa para que pasen de ser reclamos morales a verdaderos derechos. Pueden existir largas enunciaciones de derechos humanos, pero hasta que no sean avalados normativamente no gozan de fuerza jurídica vinculante. Para el caso de los derechos fundamentales, al ya encontrarse vinculados al sistema jurídico mediante los instrumentos dispuestos para ello, gozan de la posibilidad de ser exigibles, pues están protegidos por el mismo sistema jurídico y sus instituciones. Fueron creados por el mismo orden jurídico a través de expresiones explícitas del constituyente o la discrecionalidad judicial, porque se prevé que están dispuestos los mecanismos para ser implementados. Pero lo que hay que saber es que esa exigibilidad de los derechos fundamentales no puede trascender la esfera nacional, pues estos, a pesar de ser derechos individuales, en primer lugar “son sólo exigibles respecto del Estado en que la persona es ciudadano” (Nogueira, 2009).

Con relación a los instrumentos de protección, encontramos que en favor de los derechos humanos opera la Organización de las Naciones Unidas (ONU), de la que se desprenden dos tipos de órganos principales para la protección y promoción de los derechos humanos: los creados por la carta de la ONU que incluye a la Comisión de Derechos Humanos; y los creados en virtud de tratados internacionales, tales como el Comité de Derechos Humano (CCPR), Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial (CERD), Comité contra la Tortura (CAT), entre otros. Para el caso de los derechos fundamentales dentro del ordenamiento jurídico colombiano, un desarrollo importante en materia de derecho constitucional es el nacimiento de la acción de tutela que se desarrolla normativamente mediante el Decreto 2591 (1991) como un mecanismo judicial autónomo que permite a los habitantes del territorio la protección más inmediata de sus derechos fundamentales cuando estos hayan sido vulnerados o se encuentren ante un peligro de inminente amenaza. Es un mecanismo muy accesible que se sustrae de los tecnicismos y formalidades propias de otros tipos de procesos. Esto puede atribuirse en gran medida a que la existencia de derechos fundamentales plantea la necesidad de medios de protección más expeditos. Como se sabe, los derechos fundamentales deben ir acompañados de mecanismos de implementación realistas y eficaces, por lo que no

basta con que exista una lista de derechos sin la acción de tutela, por ejemplo. A pesar de esta combinación exitosa, no puede dejarse de lado la importancia de los jueces constitucionales que intervendrán en esa dualidad —derechos, acción de tutela—, pues una y otra coexisten de manera cierta y necesaria, y el juez pasa a ser el mediador entre ellas

Los derechos humanos son preexistentes al orden jurídico (Vidal, 2005). Sin embargo, no puede decirse lo mismo sobre los derechos fundamentales (Prieto Sanchís, 2014). En efecto, estos no son preexistentes ni al Estado ni al ordenamiento jurídico (Carbonell, 2011). La existencia de los derechos fundamentales está condicionada a una norma jurídica que determine su naturaleza y le otorgue titularidad a los destinatarios. Los derechos fundamentales son producto del reconocimiento, de la relevancia de los derechos humanos, pero ya positivizados. Así, para Miguel Carbonell (2014), “los Derechos Fundamentales son derechos humanos constitucionalizados”. Previo a un derecho fundamental hay un derecho humano que lo antecedió e inspiró, cuyo resultado es el reconocimiento normativo dentro de determinado ordenamiento. En conclusión, hablar de derechos humanos implica reconocer una serie de esfuerzos que históricamente cedieron paso a los derechos fundamentales.

Los derechos humanos están concebidos para complementar las garantías nacionales estructuradas para la defensa de los derechos fundamentales. Ambos derechos están unidos por una relación de subsidiariedad y complementariedad, pues uno de los firmes propósitos de los derechos humanos es el de reforzar la protección normativa de los derechos fundamentales.

## Conclusiones

Del desarrollo del presente estudio es claro que se determinan diferencias del orden estructural, teórico, metodológico y teorético en la medida que su construcción plantea diferencias marcadas que fijan dos dimensiones de un propósito común para el Estado constitucional. Esto se debe a que se reconoce que la visión del constitucionalismo se nutre tanto de una dimensión política como de una dimensión jurídica, lo que refleja que se puede construir una modelación con las siguientes diferencias (tabla 1):

Tabla 1. Estructura y diferencia entre derechos

Categorías	Derechos humanos	Derechos fundamentales
Alcance	<p><u>Universal</u>. La influencia del derecho natural sobre la inspiración para la formación de los derechos humanos supone que a todo integrante de la naturaleza humana deben ser reconocidos estos derechos sin tener en cuenta distinción de ninguna índole. Son derechos indisponibles tanto para su titular como respecto a otros sujetos. Representan una abstención frente al poder del Estado.</p>	<p><u>Local</u>. Son derechos creados desde el plano nacional, donde su alcance está definido por el mismo Estado, y es este quien debe velar principalmente por hacerlos cumplir.</p> <p>En el plano nacional, los jueces gozan de una posición privilegiada no solo en la interpretación de estos derechos, sino que pueden fungir como creadores de derechos fundamentales. A través de la interpretación, se define su alcance.</p>
Fuentes que inspiran su creación	<p><u>Los tratados internacionales</u> son la principal fuente para el reconocimiento de los derechos humanos, ya que tienen como objeto elaborar sistemas de protección para los mismos. En el orden interno sirven de inspiración para las futuras consagraciones de nuevos derechos dentro del orden jurídico.</p>	<p><u>La constitución</u> es el instrumento encargado dentro del orden jurídico de enunciar los derechos fundamentales; delimitándolos y fijando los elementos subjetivos y objetivos que les son propios. El hecho de que haya una consagración expresa de un derecho fundamental en la constitución política, le otorga de manera inmediata una esfera especial de protección.</p>
Sujetos	<p><u>La persona humana</u>. Esta conforma el círculo de beneficiarios de las garantías de los derechos humanos, de la que se sustrae cualquier tipo de distinción o discriminación por razón de sexo, raza o religión. El desarrollo de estos derechos está inseparablemente ligado a la persona humana; son derechos inherentes a su dignidad y por tanto son inenajenables.</p>	<p><u>Sujetos de derecho</u>. Los derechos fundamentales pueden ser más amplios frente a los titulares. Para ese caso, los ordenamientos son libres de determinar el conjunto de titulares sobre los cuales recaiga. En efecto, es menos reduccionista que cuando se habla de derechos humanos. Así, la jurisprudencia ha liderado la discusión y ha afirmado que los derechos deben ir más allá del escenario humano, para permitir que otros seres vivos no humanos sean acreedores de derechos y tengan una especial protección en el interior del Estado.</p>

Categorías	Derechos humanos	Derechos fundamentales
<i>Efectos jurídicos</i>	<p>Los órganos con los que cuenta para su protección no aseguran la fuerza suficiente, por sí mismos, para asegurar la garantía absoluta de los derechos humanos. A pesar de que se enumeren derechos en declaraciones o instrumentos, no contarán con fuerza vinculante hasta que no haya un reconocimiento social y una norma jurídica que así lo determine (teoría de la validez). Esta es la ruta para asegurar que los derechos humanos dejen de ser un reclamo moral y se conviertan en verdaderos derechos legales.</p>	<p>Los derechos fundamentales se entienden como derechos ya incorporados dentro del ordenamiento jurídico interno. Por tanto, cuentan con los instrumentos y las instituciones dispuestas para asegurar su protección e implementación; son derechos que pueden exigirse. El problema de la validez se resuelve, pues se entiende que hay un reconocimiento social y se sabe que los derechos fundamentales positivados pasaron por un procedimiento debido, fueron autorizadas por otra norma y ya pertenecen al sistema jurídico. Por tanto, cuentan con fuerza vinculante. Tal fuerza vinculante no trasciende la esfera nacional, pues solo son exigibles dentro del Estado que les dio existencia jurídica.</p>
<i>Instrumentos destinados para su protección</i>	<p><u>Organización de las Naciones Unidas (ONU)</u>. De ella se desprenden dos órganos principales para la protección de los derechos humanos: (i) creados por la Carta de la ONU, y (ii) los instrumentos de protección creados a través de tratados internacionales.</p>	<p><u>Acciones constitucionales</u>. Para el caso colombiano, es un instrumento de suma importancia relativo a la defensa y la protección de los derechos fundamentales, nace normativamente con la configuración de mecanismos de tutela judicial efectiva a través de la jurisdicción constitucional. También es de destacar la importancia de los jueces que serán quienes intervengan en esa relación entre derechos fundamentales y tutela judicial efectiva.</p>
<i>Dimensión temporal</i>	<p>Preexistentes al orden jurídico. Se parte de que son derechos inherentes al ser humano. Sin embargo, esos derechos son tomados y pueden positivarse de manera que sean reconocidos y sean expresados normativamente a través de principios y valores.</p>	<p>Son condicionados por la existencia de una norma jurídica. No se entienden como preexistentes al ordenamiento, sino que, por el contrario, su existencia está sujeta a una norma jurídica y les determine los límites de su alcance.</p>
<i>Dinamización institucional</i>	<p>Obedece a un orden político que se construye sobre la esfera pública. En este sentido, se determina la importancia de alentar la acción de gobierno y la intervención estatal y de buscar generar cambios o concesiones en términos estructurales de la sociedad y el Estado.</p>	<p>Obedece a un orden jurídico que se construye sobre las instituciones, en la medida que generan ámbitos de exigibilidad de los derechos. La positivización de los mismos determina los retos y los alcances de garantía de protección.</p>

Fuente: elaboración propia.

De la construcción de las mismas, lejos de generar una simple diferenciación, es importante dar cuenta de que su construcción tiene implícita una condición de aplicabilidad frente a los estándares y las condiciones sociales del proceso de constitucionalización de los Estados. En esta medida la construcción de la idea de constitución prevé una dimensión aspiracional que, desde lo político, plantea que los derechos humanos son una construcción inmaterial, que tiene un papel sobre la discusión pública, sobre las tareas pendientes en el plano político de la ciudadanía y los Estados.

Mientras que, en un valor fundamental, los derechos fundamentales tienen una representación que se plantea sobre la discusión institucional, esta tesis articulada a la visión de derecho subjetivo presupone reconocer que, en la medida que los Estados y los sistemas jurídicos reconocen la presencia de derechos fundamentales, los mismos permiten plantear cómo se materializa la Constitución efectivamente. Esta tesis plantea que la construcción positiva del derecho no limita la dimensión de la Constitución, sino que, en un sentido diferencial, la amplía dando un margen de aplicación efectiva sobre las garantías.

Entre estas dos categorías, existe un relacionamiento implícito que consolida la idea del Estado constitucional y, con ello, posibilita la constitucionalización del ordenamiento jurídico, puesto que su construcción establece un impulso constante que no ofrece soluciones sobre los casos difíciles, sino que propone los puntos funcionales que dan fortaleza y consolidan la idea del constitucionalismo. Frente a estos es necesaria su distinción y relacionamiento.

## **Referencias**

- Alexy, R. (2007). Sobre los derechos constitucionales a protección. En R. García, (coord.), *Derechos sociales y ponderación* (pp. 45-84). Fundación Coloquio Jurídico Europeo.
- Alexy, R. y Bernal, C. (1993). *Teoría de los derechos fundamentales*. Centro de Estudios Constitucionales.
- Arango, R. (2012). *El concepto de los derechos sociales fundamentales*. Legis Editores.
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1986, 4 de diciembre). *Resolución 41/120. Establecimiento de normas internacionales en materia de derechos humanos*. <https://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/41/120>
- Asensi, J. (2003). Reseña: Häberle, P., El Estado constitucional. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de investigaciones Jurídicas, 2001. *Teoría y realidad constitucional*, (10-11), 741-749. <http://revistas.uned.es/index.php/TRC/article/view/6593>
- Atienza, M. (2003). Argumentación jurídica y Estado constitucional. *Anales de jurisprudencia*, (261), 353-369. <https://bit.ly/3t6WmaE>
- Carbonell, M. (2014). *Una historia de los derechos fundamentales*. Porrúa.
- Carbonell, M. (2011). *Aproximación al derecho constitucional*. Tirant lo Blanche

- Cárdenas, J. (2017). *Del Estado absoluto al Estado neoliberal*. UNAM.
- Corte Constitucional (2016, 10 de noviembre). Sentencia T-622/16 (Jorge Iván Palacio Palacio, M.P.). <https://bit.ly/3zIjpwM>
- Corte Constitucional (2012, 6 de junio). Sentencia C-415/12 (Mauricio González Cuervo, M.P.). <https://bit.ly/3zEIWgJ>
- Corte Constitucional (1995, 12 de mayo). Sentencia T-207/95 (Alejandro Martínez Caballero, M.P.). <https://bit.ly/3kPDuJA>
- Corte Constitucional (1992, 5 de junio). Sentencia T-406/92 (Ciro Angarita Barón, M.P.). <https://bit.ly/3yOXWQ1>
- Ferrajoli, L. (2006). Sobre los derechos fundamentales. *Cuestiones constitucionales*, (15), 113-136. <http://dx.doi.org/10.22201/ij.24484881e.2006.15.5772>
- Fioravanti, M. (2009). *Los derechos fundamentales. Apuntes de historia de las constituciones*. Trotta.
- Gallardo, H. (2010). Teoría crítica y derechos humanos. Una lectura latinoamericana. *Revista de derechos humanos y estudios sociales*, 2(4), 57-89. <https://bit.ly/3mX3SnM>
- García Pelayo, M. (1991). Estado legal y Estado constitucional. *Revista de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas*, (82), 32-45. <https://bit.ly/3yEdiq8>
- Guastini, R. (2003). *La constitucionalización del orden jurídico: el caso italiano*. Trotta.
- Hesse, K. (2005). La jurisprudencia y la jurisdicción constitucional. *Revista Iberoamericana Procesal Constitucional*, (4), 157-168.
- Kletzel, G. y Barreto, C. (2015). El desafío de complementariedad en la nueva arquitectura institucional en derechos humanos de América Latina. En M. Rojas (ed.), *Desafíos del sistema interamericano de derechos humanos. Nuevos tiempos, viejos retos* (pp. 20-61). Colección DeJusticia. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=738891>
- López, G. (2011). El juez constitucional colombiano como legislador positivo: ¿un gobierno de los jueces? *Cuestiones constitucionales*, (24), 169-193. <http://dx.doi.org/10.22201/ij.24484881e.2011.24.5949>
- Nikken, P. (1994). El concepto de derechos humanos. En R. Cerdas y R. Nieto (comps.), *Estudios Básicos de Derechos Humanos. Tomo I* (pp. 15-37). Instituto Interamericano de Derechos Humanos. <https://bit.ly/2WIpfhU>
- Nino, C. (2007). *Ética y derechos humanos. Un ensayo de fundamentación*. Astrea.
- Nogueira, H. (2009). Los derechos económicos, sociales y culturales como derechos fundamentales efectivos en el constitucionalismo democrático latinoamericano. *Estudios constitucionales*, 7(2), 143-205. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-52002009000200007>
- Nohlen, D. (2007). Jurisdicción constitucional y consolidación de la democracia. En A. Ofiate (ed.), *Tribunales constitucionales y consolidación de la democracia* (pp. 3-51). Suprema Corte de Justicia de la Nación (México).
- Pérez, J. (2008). El individuo como sujeto de derecho internacional. Análisis de la dimensión activa de la subjetividad jurídica internacional del individuo. *Anuario mexicano de derecho internacional*, 8, 599-642. <https://bit.ly/3DEAwQJ>

- Petzol, M. (2012). Noción de supremacía constitucional: justicia y jurisdicción constitucional. *Frónesis: revista de filosofía jurídica, social y política*, 19(3), 372-387.
- Portela, J. (2009). Los principios jurídicos y el neoconstitucionalismo. *Dikaion*, 18, 33-54. <https://bit.ly/3BBwJSt>
- Presidencia de la República de Colombia. (1991, 19 de noviembre). Decreto <Ley> 2591 de 1991. Diario Oficial n.º 40.165. [http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/decreto\\_2591\\_1991.html](http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/decreto_2591_1991.html)
- Prieto Sanchís, L. (2014) *Justicia constitucional y derechos fundamentales*. Trotta.
- Rabossi, E. (1990). La teoría de los derechos humanos naturalizada. *Revista del Centro de Estudios Constitucionales*, (5), pp 159-175. <https://bit.ly/3zLOs9u>
- Restrepo, J. (2018). *Estructura constitucional del estado colombiano*. Sello Editorial Universidad de Medellín.
- Rubio, F. (1993). El principio de legalidad. *Revista española de derecho constitucional*, 13(39), 9-42. <https://bit.ly/3t8iC45>
- Sepúlveda, I. (2001). Revoluciones burguesas y triunfo del Estado liberal (1815-1870). En J. Avilés (ed.). *Historia política y social moderna y contemporánea* (279-308). UNED.
- Silva, L. (2012). La supremacía constitucional: fundamento y límite de su garantía por el Tribunal Constitucional. En J. Couso (ed.), *Anuario de derecho público 2012* (pp. 615-629). Universidad Diego Portales. <https://bit.ly/2VaeY6N>
- Uprimny, R. (2013). Estado de derecho. *Eunomía. Revista en cultura de la legalidad*, (5), 168-176. <https://e-revistas.uc3m.es/index.php/EUNOM/article/view/2176>
- Vidal, J. (2005) *Derecho constitucional general e instituciones políticas colombianas*. Legis.
- Vila Casado, I. (2009). *Fundamentos del derecho constitucional contemporáneo*. Legis.
- Zagrebelsky, G. (1999). *El derecho dúctil. Ley, derechos, justicia*. Trotta.

# El humor agresivo: causas, consecuencias, reflexiones y ética\*

**Anna María Fernández Poncela**

Universidad Autónoma Metropolitana, Ciudad de México, México

fpam1721@correo.xoc.uam.mx

<https://orcid.org/0000-0003-3080-212X>

## RESUMEN

Este trabajo focaliza las causas y consecuencias del humor agresivo en la vida en general según la percepción, opinión y valoración de un grupo de estudiantes universitarios y, en alguna ocasión, en la educación. Para ello, se cuenta con la información de grupos focales. Algo a destacar de este estudio es darse cuenta y tomar conciencia inmediata y reflexiva juvenil

en torno a la comprensión de las causas, intenciones, reflexiones y reconocimiento de las consecuencias, así como la necesidad de balance entre la libertad de expresión y la ética en el empleo del humor.

**Palabras clave:** humor agresivo; causas; intenciones; consecuencias; darse cuenta; reflexiones; ética.

---

\* Cómo citar: Fernández Poncela, A. (2022). El humor agresivo: causas, consecuencias, reflexiones y ética. *Ciencias Sociales y Educación*, 11(21), 102-127. <https://doi.org/10.22395/csye.v11n21a5>

Recibido: 17 de mayo de 2021.

Aprobado: 5 de noviembre de 2021.

# **Causes, Consequences, Reflections and Ethics: Aggressive Humor**

## **ABSTRACT**

This work focuses on the causes and consequences of aggressive humor in life in general, according to the perception, opinion and assessment of a group of university students, and on some occasions, in education. For this, information from focus groups is available. Something to highlight in this study is the awareness and immediate and reflective awareness of

the youth around the understanding of the causes, intentions, reflections and the recognition of the consequences, as well as the need to balance freedom of expression and ethics in the use of humor.

**Keywords:** aggressive humor; causes; intentions; consequences; realization; reflections; ethics.

# **Causas, consequências, reflexões e ética: humor agressivo**

## **RESUMO**

Este trabalho enfoca as causas e consequências do humor agressivo na vida em geral, segundo a percepção, opinião e avaliação de um grupo de estudantes universitários e, em alguns momentos, na educação. Para isso, estão disponíveis informações de grupos focais. Algo importante para este estudo é a consciência imediata

reflexiva que se da em todo o conhecimento das causas, intenções, reconhecimento das consequências, bem como a necessidade de equilibrar liberdade de expressão de ética no uso de humor.

**Palavras-chave:** humor agressivo; causas; intenções; consequências; consciência; reflexões; ética.

## Introducción

El humor es parte de la vida y se ha considerado benéfico en diferentes espacios, tales como la salud y la educación. En el proceso de enseñanza-aprendizaje ha gozado de un discurso y mensajes favorables en los que se destacan, por ejemplo, sus funciones (Fernández Solís, 2003; Fernández Poncela, 2021), el clima satisfactorio en el aula (Casassus, 2009) y el desarrollo importante y positivo de las emociones positivas, valga la redundancia, para la educación y la vida (Fredrickson, 2004; Smith, 2019), además de una serie de motivos favorables de todo tipo en el espacio escolar (Tamblyn, 2006).

No obstante todo lo anterior y reconociendo y subrayando el gran valor pedagógico del humor en la educación (Fernández Solís, 2003), así como en la vida, hay un humor que, aunque sea gracioso y produzca incluso mucha risa, va más allá de lo cómico; humilla, hiere, causa dolor y sufrimiento. Este tipo de humor tiene efectos negativos sobre las personas que son objeto de la agresividad y padecen la violencia de este. Además, quien lo esgrime y utiliza de forma defensiva u ofensiva y desde una actitud no siempre sana, como se verá a lo largo de estas páginas, también se ve afectado por este humor.

Entre las teorías y las funciones del humor, sin ir más lejos, está la de la superioridad y la agresividad (Fernández Solís y García, 2010; Fernández Poncela, 2016). Y reiteramos que este tipo de humor es también parte de nuestras vidas. Lo reconozcamos o no, se inserta en el espacio escolar y proceso educativo por parte de todos sus actores, instituciones y relaciones cotidianas. Es posible observarlo e incluso clasificarlo: bromas, burlas, ironías, sátira o sarcasmo.

Ante esta realidad, se pretende hallar las causas y consecuencias de su existencia. En primer lugar, se realiza una exploración del origen y por qué de este, se profundiza sobre sus consecuencias, así como el para qué de su empleo o si hay o no intencionalidad en ello.

Otra cuestión que se persigue es obtener información, más que en enfoques teóricos psicológicos o sociológicos, en las personas. Esto se realiza a través de un proceso de reflexión y autoconciencia sobre la experiencia cotidiana que pueda contribuir al conocimiento sobre el tema como autoconocimiento y conocimiento compartido. Por todo ello, se consideró que la técnica ideal eran grupos focales, los cuales tuvieron lugar en una universidad entre estudiantes. Esto favoreció el encuentro de percepciones, sensaciones, emociones, opiniones, actitudes, valoraciones entre las y los participantes: ahondar en la temática y sobre sus propias concepciones en interacción con las de los otros. El participar y compartir alumbró una parte oscura del humor, así como ilustró y desempolvó una problemática viva y dura.

Ciertamente, se trató de un estudio cualitativo con un objetivo y metodología diseñada. No obstante, también se tuvo en cuenta en todo momento la conversación, el diálogo, la construcción de los sujetos a partir de las relaciones y miradas abiertas y la polifonía de voces (Corona y Kaltmeier, 2012). La horizontalidad participativa integra el poder de reflexión de los actores (Beck, Giddens y Lash, 1996), toda vez que es un darse cuenta o tomar conciencia inmediata (Stevens, 2006) dentro de un reencuentro con el sentido común de lo vivido, la temática de lo sensible (Maffesoli, 1997) y la idea de que la vivencia narrada se convierte en experiencia (Rogers, 2007).

Se recuperan, escuchan y exponen las expresiones estudiantiles sobre ideas y sentires, sobre todo hechos y experiencias compartidas y entrelazadas con otras en un discurso colectivo. Todas estas fueron sumando emociones y reflexiones sobre el humor agresivo, así como las causas, las intenciones, las consecuencias y los pensamientos en torno a ello. Al final se construyó una suerte de conversación-discurso-reflexión colectiva, aprendizaje comunitario y autoaprendizaje personal, no solo de la temática, sino de la vida de cada quien. En este sentido, hubo una autorreflexividad de investigadores e investigados y una coconstrucción de conocimiento que llevó a cuestionarse la ética del humor agresivo que, de una forma espontánea, fue apareciendo en el discurso participativo.

### **Marco teórico y conceptual: notas en torno al humor agresivo**

Entre las funciones del humor está la denominada válvula de escape, la protectora y la agresiva (Fernández Solís, 2003; Ziv, 1988). La función psicoanalítica de liberación de tensión, por una parte, se relaciona con una de las teorías del humor (Freud, 2008) que, a su vez, tiene que ver con las causas, intenciones y consecuencias del humor violento, como aquí se expondrá. La función de protección se puede vincular a la defensa contra el miedo (Berger, 1999) o como distanciamiento del sufrimiento y el temor (Filliozat, 2007), toda vez que crea identidad o cohesiona el endogrupo frente al exogrupo (Tajfel y Turner, 1979; Huici, 1996). Sin embargo, esta protección pasa a veces por la agresión. La función agresiva es el uso del humor como arma para denigrar y destruir al otro desde una supuesta posición de superioridad (Berger, 1999), que es otra de las teorías del humor y que a su vez se relaciona con las intenciones y consecuencias de su uso.

Lo que presenta este estudio está relacionado con las teorías del humor, básicamente la de liberación en vínculo con las causas, y la de superioridad ligada a la intención. La primera ha sido expuesta por Freud (2008) como una suerte de liberación de tensión. La segunda se centra en el poder del humor para agredir

y violentar, incluso como arma (Berger, 1999). Pero veamos todo esto con las narrativas testimoniales de las y los estudiantes en vivo y a todo color.

Al respecto, se apuntan algunas reflexiones sobre la burla como defensa y protectora de la identidad y el miedo a la intimidad; y como superioridad para sentirse fuerte, tranquilizarse cuando hay inseguridad e, incluso, como producto de represión y sentimientos heridos. La agresividad como desvalorización y desprecio a los demás provoca la discriminación, entre otras cosas.

Hay quien alude a la burla como defensa. En todo caso, es una opción y una actitud con cierto nivel de violencia.

Normalmente, uno se burla para defenderse, para proteger su identidad. Si esta es sólida, no se experimenta la necesidad de rebajar a los demás. Burlarse implica un distanciamiento del resto, es una defensa contra otros sentimientos: incomodidad ante el sufrimiento, timidez ante la diferencia, miedo a la intimidad, necesidad de controlarse ante la pérdida de los puntos de referencia. Divertirse acerca de los demás significa colocarse en una situación de superioridad, es decir, sentirse más fuerte, tranquilizarse sobre uno mismo. Muchos cómicos, humoristas, hombres y mujeres que hacen reír, son de hecho personas muy inseguras en lo que se refiere a su identidad y a su capacidad de ser amadas. (Filliozat, 2007, p. 202)

Aquí se observa la función agresiva y defensiva —pero violentando—, toda vez que la teoría de la superioridad se aplica de forma clara en la burla como parte del humor.

Añadiríamos, como hace esta autora:

Contar chistes en una velada es una forma de evitar la intimidad. Nos "reímos a base de bien", pero lo que ocurre en realidad es que las historias divertidas permiten no hablar de uno mismo, no afrontar el silencio que tal vez se produciría, no enfrentarse al escaso sentido de la propia vida, a las cosas interesantes que uno tiene para contar sobre sí mismo. Esa risa no es de alegría. Si bien el humor, los juegos de palabras y los chistes desvalorizadores son fuente de placer y de complicidad, su utilización abusiva es una tapadera. Hay un humor sano, pero también un humor malsano. Los chistes verdes o los chistes crueles o que menosprecian a una parte de la humanidad (las mujeres, los homosexuales, los judíos, los chinos, los negros...) son, como toda expresión de desprecio, una manifestación de la represión de una parte de uno mismo, de una vergüenza interior, de sentimientos heridos. Es un síntoma de que falta el sentimiento de humanidad. (Filliozat 2007, p. 202)

En cuanto al humor sexual, escatológico y obsceno, Freud (2008) nombra un grupo de chistes hostiles. Quizás discrepamos solo en que en tiempos recientes se observan, todo hay que decirlo, múltiples chistes que se burlan de los hombres desde la mirada de las mujeres o, por lo menos, se expresan con mayor asiduidad. Por otra parte, habría que tener en cuenta los discursos y mensajes de los dominados contra las élites políticas, económicas o religiosas

(Scott, 2000). De otro lado, los chistes discriminatorios o violentos tal vez no sean consecuencia de falta de humanidad, sino de conciencia y sensibilidad. Pero son más bien muestra implacable de lo humano que somos todos y todas. Como Filliozat (2007) dice, desnudan nuestra propia inseguridad o quizás es solo ir en automático por la vida, sin consciencia, escupiendo estereotipos culturales e introyecciones individuales. En todo caso es muestra de la humana humanidad y del humano dolor del que formamos parte. Lo que esta autora retrata claramente es el por qué y para qué, esto es, la causa u origen de cierto tipo de humor violento que, además de las consecuencias que veremos más adelante, hay que tener presente y en cuenta.

### **Metodología: algunas anotaciones**

En este escrito se pretende buscar, exponer y explicar qué hay detrás de esta tipología humorística, es decir, las causas y consecuencias, así como las intenciones más o menos claras u ocultas. Y esto se hace a través de narraciones vivenciales de estudiantes, en los que se entrelaza experiencia y conciencia, autodescubrimiento y reflexión.

En cuanto a la técnica seleccionada, esta se eligió en función de la consideración ideal de lo pretendido. Los grupos de enfoque obedecen a la estrategia de un sujeto en proceso y la comunicación entre miembros es una transitividad circular sin necesidad de fusión, pero sí de reconocimiento y expresión, a veces con cierto consenso (Ibáñez, 1996). Los sujetos participantes están relacionados con el ámbito educativo analizado, pero las expresiones fueron mucho más amplias y hondas, más ricas y significativas que las fronteras escolares, porque el humor agresivo está en todas partes. Por ello, si bien se relatan experiencias universitarias, muchos de los testimonios se insertan en otros ámbitos. En cuanto al análisis que construye interpretaciones, se pretendía hacerlo por causas, intenciones —parte de las anteriores— y consecuencias de acuerdo con los iniciales objetivos trazados. Sin embargo, a la hora de la aplicación práctica de los grupos, esto se desbordó, ya que apareció con entidad propia el hecho de darse cuenta y de tener la conciencia inmediata (Stevens, 2006; Naranjo, 2009). Se adoptaron, por tanto, dichos conceptos como categorías que resultaron del mismo accionar del grupo focal. Es un claro ejemplo de encontrar sin buscar (Ibáñez, 1996), de captar lo manifiesto en el grupo, así como la construcción discursiva plural que de alguna manera se unifica espontáneamente en la importancia de la ética (Siurana, 2015), como se acaba señalando directamente o interpretando su latencia.

Para ello, en el año 2019 se realizaron cinco grupos focales en la Universidad Autónoma Metropolitana/Xochimilco de la Ciudad de México con el alumnado.

El tema principal fue el humor en la educación en general y particularmente el humor agresivo u hostil, así como las causas, intenciones y consecuencias de este según sus ideas, sentimientos y experiencias de vida universitaria. Se trató de jóvenes que cursaban licenciaturas diversas, de ambos sexos y de 18 a 24 años. Sus relatos, en primera persona, no solo fueron ricos, sino que al compararse se enriquecieron más con contrastes similares o disímiles, identificaciones y desencuentros. En este sentido, siempre espejaron su opinión y, lo más importante, su sentir, con objeto de avanzar en la definición y explicación del tema abordado. Se entrelazaron voces y se cruzaron miradas sobre un asunto de interés en el cual están implicados. Es una temática que traspasa la conciencia y tiene lugar en automático a través de patrones inconscientes la mayoría de las veces. Aunque no se reflexiona ni comparte sobre eso, cuando se avizora es personal, intransferible y a menudo doloroso.

Solo resta añadir que esta investigación es parte de una serie de trabajos sobre el tema, que han ido del humor benigno al humor perjudicial, con objeto de cubrir la amplia senda por donde transitan las distintas manifestaciones del humor. Lo que persigue es la expresión vivencial, el conocimiento y el reconocimiento experiencial-testimonial del estudiantado protagonista y participante a través de los grupos focales. Estos grupos se consideran una técnica útil y precisa para lo que se pretendían investigar. El objetivo de estos fue compartir, reflexionar sobre el tema y, de ser posible, poner luz en lo que se puede transformar para evitar reír con un humor que duele al prójimo o que expresa un grito silencioso desde uno mismo. La selección de transcripciones son varias y extensas en ocasiones, ya que se considera precisa y preciosa su literalidad para presentar el conocimiento del tema. Lo que sí se ha hecho es un reordenamiento categorial para clarificar temáticas, puntos concretos, facilitar la reflexión, entrelazadas en ocasiones con la voz de especialistas para acompañar y sustentar percepciones y opiniones.

A continuación, se presenta la reflexión y toma de conciencia del humor dañino durante el desarrollo de los grupos focales, remarcando causas, intenciones y consecuencias, entre otras cosas. Tras la transcripción de la participación seleccionada con objeto de presentar en estas páginas, se añade el sexo (*h* para hombre y *m* mujer) y la edad de la persona que se expresa.

## **Resultados: percepciones, opiniones, emociones, actitudes y valoraciones**

### **Causas**

En general se detectan dos *causas*: por un lado, mostrar y demostrar superioridad y ejercer poder; por otro lado, como defensa, desahogo e incluso la expresión de ira contenida. Pero esto no significa que en la práctica no puedan unidas.

Además, el propio dolor (Filliozat, 2007) puede ser una causa. Eso sí, la primera es la más reiterada según los testimonios recabados para este estudio:

Demostrar superioridad, física, intelectual, sexista, clasista, es muy recurrente, y en la época actual, el fenómeno del *bullying* demuestra ese uso de violentar. (Hombre de 19 años, comunicación personal, 2019)

Demostrar superioridad por medio de las diferencias que otros tienen. (Hombre de 20 años, comunicación personal, 2019)

Para afectar a una persona y sentirse superior a ella. (Mujer de 20 años, comunicación personal, 2019)

Puede variar el enfoque, pero la mayor parte de los casos es para sentir superioridad. (Mujer de 21 años, comunicación personal, 2019)

Es una cuestión de estatus en todo momento, quien victimiza asume una posición de dominio frente a alguien que aminora. (Hombre de 26 años, comunicación personal, 2019)

Yo entiendo que cuando alguien usa este tipo de burlas es porque se colocan en una posición de poder, tú te sientes que dominas la situación en ese momento y es lo que te hace sentir bien. (Mujer de 26 años, comunicación personal, 2019)

Como que necesitan sentirse bien consigo mismos y para hacerlo intentan herir a otra persona...no tienen nada y quieren hacer infelices a los demás. (Hombre de 20 años, comunicación personal, 2019)

Reafirmar esos puntos de empoderamiento del ego...todos de alguna manera somos violentos por naturaleza. (Hombre de 20 años, comunicación personal, 2019)

Las personas que lo utilizan buscan desde llenar un vacío hasta sentir poder sobre otras personas. (Mujer de 19 años, comunicación personal, 2019)

Una forma de proyección o defensa por parte del agresor. (Mujer de 24 años, comunicación personal, 2019)

Ridiculizar a la víctima y hacer sentir mejor y más poderoso al abusador, puede comenzar como una broma negativa, pero cuando se hace repetidamente, con la intención de humillar o intimidar, se transforma en acoso. (Mujer de 20 años, comunicación personal, 2019)

Se utiliza como arma de represión, burla, hacia otro individuo, causándole una baja emocional y moral. (Hombre de 19 años, comunicación personal, 2019)

Las personas lo utilizan como una manera de desahogo o como un medio de evadir ciertos problemas que tienen ellos mismos; pueden tener una ira contenida o no saber canalizar sus emociones y por eso lo hacen. (Mujer de 20 años, comunicación personal, 2019)

Palabras como abuso, acoso o *bullying* aparecieron en los testimonios. Llama la atención que algunas expresiones muestran un gran conocimiento que coincide con los especialistas en el tema (Filliozat, 2007) o remarcan la oportunidad de estos en cuanto a conocimiento sobre el mismo.

En el caso del humor político y social se señaló que

nos ayuda, es como una válvula de escape en la tensión que se genera en cierto grupo social [...] a veces hay pánico y estrés social y hay que liberarlo de alguna forma y el humor es una de esas formas o mecanismos para hacer un poco más tranquila nuestra realidad. (Hombre de 20 años, comunicación personal, 2019)

En este sentido el humor es un modo de descanso, respiro, interregno (Berger, 1999) o una válvula de escape (Fernández Solís, 2003).

Hubo también quien se adentró y profundizó más en la psicología de las personas violentas:

Como cuando tiene muchos problemas y su manera de desquitar ese coraje o sufrimiento dentro es como... "sabes que, esto me lo hicieron en mi casa, voy y te lo voy a hacer a ti, como a mí me lo hicieron yo quiero que alguien más sufra lo que yo sufrí". Entonces siento que es el porqué de algunas personas, no de todos, hay algunas que solo es para enaltecer su ego y sentirse, perdón, chingones... o cosas así, y para qué, para desquitar ese coraje que tienen hacia el mundo o hacia algunas personas, que hay gente muy envidiosa y por ejemplo a una niña trae una falda bonita y le digan "ay, está bien fea tu falda"... un ejemplo, hay otros casos más extremos. (Mujer de 21 años, comunicación personal, 2019)

en muchos casos las personas que hacen *bullying* o ejercen la violencia, es porque no se sienten bien consigo mismos y hacen eso para que su autoestima mejore o se levante, porque creen que sintiéndose superiores van a llenar esos vacíos, eso es lo que yo considero. (Mujer de 24 años, comunicación personal, 2019)

El sentido del humor es una herramienta para manejar problemas personales, pero no creo que lo sea para manejar y solucionar problemas sociales, o al menos no cuando hay muertos, al menos no cuando se hace desde posiciones privilegiadas. Es muy fácil burlarse de lo que pasa a las demás personas, pero es muy difícil entender sus implicaciones. (Hombre de 20 años, comunicación personal, 2019)

Un reconocimiento y comprensión de los posibles orígenes del humor violento: el dolor de quien lo emite, su defensa y su desahogo.

También hubo quien consideró como causa "una forma de relacionarse y hacer amigos" (Mujer de 20 años, comunicación personal, 2019). Claro que no tendría por qué ser violento en este caso, pero el humor violento es parte del humor en general, y a veces es el más gracioso y risible (Freud, 2008). "Desconozco el para qué, puedo decir que muchas veces se utiliza porque lo creen inofensivo y por costumbre" (m 20, comunicación personal, 2019). Y es que hay una

suerte de normalización o aceptación de la violencia en la sociedad actual y en el espacio escolar. “El fenómeno del acoso escolar o *bullying*, por ejemplo, está rodeado de risas de una o de más alumnos sobre otros” (Siurana, 2015, p. 123).

## **Intenciones**

Marina y López (2007) afirman: “El talento para ridiculizar es otro gran poder intimidador, porque el miedo a la vergüenza es poderosísimo. Ridiculizar, avergonzar, humillar es un castigo terrible. Por lo tanto, quien tiene la posibilidad de aplicarlo es poderoso” (p. 57). Poseer y ejercer poder es una causa principal del humor agresivo que confluye en ocasiones con intenciones, esto es, cierta conciencia de lo que se hace.

Las *intenciones* son dos fundamentalmente, si bien pueden ir juntas y de manera complementaria y de hecho lo hacen. Se trata de hacer reír, sentirse graciosos, entretener, divertirse, incluso llenar un vacío, por un lado. Por otro lado, está la intención directa de acosar, afectar la integridad emocional, agredir, herir, intimidar, descalificar, menospreciar, degradar, hacer sentir menos, violentar y lastimar, según los vocablos directamente recabados de las personas participantes. Hay quien alude incluso a herir sin comprometer. Lo que Freud (2008) señala como descargar aceptablemente la agresión a la vez que la tensión, que no sería socialmente permitida en principio de manera física.

Sobre la primera, el hacer reír, entretener a otros, sentirse gracioso, puede compaginarse con otros tipos de humor:

Para hacer reír. (Mujer de 18 años, comunicación personal, 2019)

Para ser cómico en un momento entre amigos. (Hombre de 20 años, comunicación personal, 2019)

Sentirse gracioso ante un grupo social. (Hombre de 21 años, comunicación personal, 2019)

Para diversión de quien lo practica. (Hombre de 22 años, comunicación personal, 2019)

En cuanto a la segunda, que se relaciona con la causa pero se subraya su intención, hay conciencia sobre la acción. Además, la primera y la segunda intención a veces se combinan a la perfección. Y continúa el listado de intenciones:

Entretener o herir a alguien. (Hombre de 19 años, comunicación personal, 2019)

Se supone que, para hacer reír a las personas, pero se usa más para herirlas. (Hombre de 22 años, comunicación personal, 2019)

Hacer reír a un grupo de personas con la agresión a otros. (Hombre de 19 años, comunicación personal, 2019)

Intimidar y divertirse a costa de los demás. (Hombre de 20 años, comunicación personal, 2019)

Para hacer sentir mal a la persona que se le aplica esta violencia, el agresor lo ve como diversión. (Mujer de 20 años, comunicación personal, 2019)

Humillar y agredir. (Hombre de 19 años, comunicación personal, 2019)

Agredir e incomodar a una persona. (Mujer de 20 años, comunicación personal, 2019)

Minorizar a la persona. (Hombre de 24 años, comunicación personal, 2019)

Descalificar, denigrar, ridiculizar. (Hombre de 26 años, comunicación personal, 2019)

Herir mentalmente. (Mujer de 19 años, comunicación personal, 2019)

Burlarse y acosar. (Hombre de 27 años, comunicación personal, 2019)

Hacer menos a una persona y menospreciarla. (Hombre de 20 años, comunicación personal, 2019)

Dañar emocionalmente a una persona. (Hombre de 20 años, comunicación personal, 2019)

Bromas o comentarios graciosos a costa de humillar o denigrar a un individuo. (Hombre de 20 años, comunicación personal, 2019)

Cuando el humor lleva un doble sentido o es incómodo para la persona lleva consigo una agresión, pero no tanto física, pero puede ser a su persona moral o psicológica. (Mujer de 20 años, comunicación personal, 2019)

**Parece clara la manera de expresar un humor despreciativo o discriminatorio, personal o colectivo como forma de herir, afectar o perjudicar:**

Cuando se realiza un comentario dañino hacia una persona o personas se hace con la intención de hacer creer o ver que, ante nuestra perspectiva y la de los demás, esa persona tiene menos valor o posee cualidades o características inservibles. (Mujer de 20 años, comunicación personal, 2019)

Con la intención de causar algún daño. (Hombre de 18 años, comunicación personal, 2019)

Menospreciar, hacer sentir menos, degradar a una persona o grupo de personas. (Hombre de 21 años, comunicación personal, 2019)

Para ridiculizar, exponer, herir y perjudicar a alguien. (Mujer de 20 años, comunicación personal, 2019)

Afectar directamente la integridad de una persona y que esa persona se sienta intimidada o afectada emocionalmente. (Hombre de 19 años, comunicación personal, 2019)

Creo que principalmente para herir y provocar que se sienta mal la persona a la que van dirigidas las bromas. (Mujer de 22 años, comunicación personal, 2019)

Para esconder las verdaderas intenciones de un comentario, lograr el objetivo de herir sin confrontar. (Hombre de 24 años, comunicación personal, 2019)

A veces cuando estamos demasiado molestos nos desquitamos con los seres que están en nuestro entorno. (Mujer de 19 años, comunicación personal, 2019)

De nuevo aparece el desahogo y la intención de dañar, pero indirectamente o, mejor dicho, directamente sin enfrentamiento. Como ejemplo concreto y a modo de confesión dijo uno de los participantes: “en una ocasión me referí a una persona morena como prieta, teniendo como objetivo hacerla sentir mal” (Hombre de 24 años, comunicación personal, 2019). En este sentido, afirma una participante:

Yo creo que cuando alguien expresa o se burla físicamente del aspecto de las personas...en cierto aspecto para varios puede ser idealizado ¡ay que gracioso!, todos vamos a reírnos porque no sé, le dijo nariz de guacamaya...pero yo creo que sí daña...aunque en cierto momento puede causar risa, inclusive a la persona, a la larga... es como los apodos, sí va afectando el daño psicológico a la persona...y no todos somos iguales, por ejemplo, a mí no me daña nada, pero yo creo que hay personas que son susceptibles a las críticas. (Mujer de 20 años, comunicación personal, 2019)

Es toda una autorreflexión, autoconocimiento, toma de conciencia y responsabilidad (Stevens, 2006; Naranjo, 2009):

su fin primero y último [del humor] es hacer reír, que pueda transmutar a ser una cosa de violencia es otra cosa...el humor negro es una forma de hacer ver una realidad que en cierto modo es como tú dices: cruda, se considera un tabú, a veces es una forma de sacar lo satírico de un hecho trágico y hacer que los demás vean esa realidad. (Hombre de 20 años, comunicación personal, 2019)

En todo caso, el humor “depende de la intención” (Mujer de 19 años, comunicación personal, 2019). Y más participantes afirman lo siguiente sobre la intención:

La intención no sabemos qué tan consciente o inconsciente es...no nos damos cuenta...al momento lo sacamos... la violencia a veces también la normalizamos. (Hombre de 20 años, comunicación personal, 2019)

Creo que se nota cuando haces o dices algo para lastimar a las personas o cuando lo haces porque simplemente se te ocurrió y quieres decir algo gracioso o simplemente salió y pues dio risa. (Mujer de 20 años, comunicación personal, 2019)

En el momento en el que estás agrediendo a alguien, tú no sabes cómo se siente esa persona, entonces puede ser responsable de causar algo en esa persona... Hay personas que dicen soy responsable de lo que digo no de lo que tú entiendes, pero si lo estás haciendo con una intención de lastimar a esa persona, y esa persona no se encuentra bien en ese momento, o sea, puedes ocasionar algo malo. (Mujer de 20 años, comunicación personal, 2019)

Depende de la autoestima de cada persona, si tu autoestima está bien y todo eso, si te hacen burla no te va a importar lo que digan, pero si tu autoestima está mal, pues sí te van a hacer sentir mal esos comentarios. (Mujer de 20 años, comunicación personal, 2019)

Como se observa, la intención es importante, más allá de lo gracioso y la risa. Es más, la intención da pie a darse cuenta y ser consciente que eso hiere y no es ético (Siurana, 2015).

Varios relatos giraron en torno a noches de fiesta cuando, por alguna razón, se toma uno del grupo y es sobre él que se bromea y burla y, a partir de ahí, se ríe todo el colectivo:

Un amigo se puso "mala copa" se puso a decir incoherencias... empezó a ofender a otro amigo, discriminándolo por su aspecto físico, estatura baja y complejidad delgada... "niño con barba", "patas cortas"... Todos al momento de las ofensas no dijimos nada, al contrario nos estábamos riendo de igual forma que él por los insultos y apodos, incluso repetíamos las ofensas para "amenizar el rato"... siendo nuestro puerquito en la plática... A la semana siguiente lo vimos un poco distanciado, lo habíamos ofendido demasiado sin que le hubiéramos hecho algo, nos pusimos a pensar si no nos habíamos pasado con la "carrilla" que le habíamos echado... nos llevamos pesado pero no tanto como para agarrar a alguien como nuestro "payasito" o nuestra "botana" y más que él es tranquilo y no molesta a nadie. Nos acercamos para hablar con él, ofrecerle una disculpa, debido a que nos pasamos con la "carrilla" de ese día y se llegó a caer en un *bullying* sin querer. (Hombre de 26 años, comunicación personal, 2019)

Así empezamos a contar chistes sobre personas con obesidad, la mayoría reíamos... un amigo con algo de obesidad se muestra molesto e indignado... le comentamos que solo se trata de bromas y que no se lo tome personal... Yo apenas por haberme reído de esos chistes, le pido una disculpa, pero al mismo tiempo haciendo una reflexión en mi mente de lo sucedido. (Hombre de 22 años, comunicación personal, 2019)

A veces, como se señaló en algunas narraciones:

La línea se vuelve difusa, saber qué es una broma y cuándo se transforma en agresión... ¿quién puede establecer el límite moral? Si todos tenemos diferentes perspectivas en lo que consideramos bueno y aceptable, o malo y deplorable. (Mujer de 20 años, comunicación personal, 2019)

Por otra parte,

en las aulas un grupo hace bromas y ofensas a otro, y los demás hacen parte al reírse de ese tipo de bromas y las justifican argumentando "estamos jugando." (Mujer de 20 años, comunicación personal, 2019)

En varias ocasiones, ante la falta de empatía hacia el humor violento, se aluden las típicas frases: "¿no tienes humor?", "se ofende por todo", señalan varios participantes en el grupo de enfoque. Así, no solo aceptan el humor agresivo entre amigos y compañeros, sino que descubren y apuntan las típicas excusas y justificaciones al respecto.

No siempre se tiene intención. Pero en ocasiones puede llegarse a la conclusión que "mi amigo y yo empezamos a contar chistes y nos dimos cuenta de que la mayoría de chistes que conocíamos y nos hacían reír eran completamente racistas" (Hombre de 20 años, comunicación personal, 2019). El doctor Kataria (2012), líder del yoga de la risa, también descubrió y varios estudios apuntan (Fernández Poncela, 2016). De hecho, de los últimos que se han contado es en torno al Simulacro del 19S de 2017 y el terremoto que tuvo lugar un rato después: "escuché uno que decía que todos debíamos ponernos croquetas en las bolsas para que nos encontraran más rápido, me desprendió una sonrisa agrídulce al escucharlo" (Hombre de 20 años, comunicación personal, 2019). Racismo, machismo y humor negro ante catástrofes son chistes usuales, sin intención y conciencia a veces, pero que tienen consecuencias, desde ser molesto hasta llegar a ser doloroso: "¿Siendo clasista, racista o machista, esto llega a ser de manera física o a afectar de manera psicológicamente" (Mujer de 20 años, comunicación personal, 2019).

Y es que "[e]s necesario dejar de ejercer esta violencia, pero muchas veces no se dan cuenta las personas que están lastimando a las demás personas solo por hacer reír a unos cuantos" (Hombre de 20 años, comunicación personal, 2019).

## **Consecuencias**

Con respecto a las consecuencias del humor agresivo, uno de los participantes manifestó: "La manera en que el humor violento puede influir en las personas depende de diversas condiciones... puede erosionar la salud mental, baja autoestima, depresión, angustia, fobias, diversos problemas físicos" (Hombre de 26 años, comunicación personal, 2019).

Partimos de que el humor no es inocente (Berger, 1999), sino que hay teorías, sobre funciones y tipos de humor que exponen que, particularmente, el humor agresivo puede dañar mucho.

Existe acuerdo en que hay consecuencias, pues este tipo de humor afecta psicológicamente, crear baja autoestima y hasta depresiones. Aunque afirman que depende de cuán sensible o susceptible sea la persona en cuestión, además de la constancia, duración y la intensidad o fuerza de su ejecución. En todo caso, las narraciones expuestas en los grupos focales reconocen la posibilidad o exigencia de pensar las consecuencias, darse cuenta, y adquirir una conciencia inmediata que dé paso a la reflexividad, la responsabilidad y la ética (Naranjo, 2009; Siurana, 2015). Los participantes hablaron de las siguientes posibles consecuencias:

Daño psicológico. (Hombre de 21 años, comunicación personal, 2019)

Cierto tipo de chistes al ser empleados de manera directa, pueden resultar perjudicial para quien es objeto de estos. (Hombre de 26 años, comunicación personal, 2019)

Bromas pesadas que causen algún daño mental, o chistes pesados. (Mujer de 18 años, comunicación personal, 2019)

Puede afectar la integridad emocional de la persona burlada, repercutiendo en problemas como la depresión o la baja autoestima. (Mujer de 19 años, comunicación personal, 2019)

Puede afectar su autoestima, al contar sobre ella algo irónico o de doble sentido. (Mujer de 19 años, comunicación personal, 2019)

Se perjudica la autoestima del contrario. (Mujer de 22 años, comunicación personal, 2019)

Cuando se llega al grado de insultos es cuando violentan a una persona psicológicamente. (Mujer de 19 años, comunicación personal, 2019)

Un comentario, al hacerse entre broma, se hace agrediendo de cierta forma al estado sentimental, emocional o psicológico de una persona. (Mujer de 22 años, comunicación personal, 2019)

Burlarse de un defecto físico que incluso al destinatario le pueda dar risa, pero a la larga lo afecta" (Mujer de 22 años, comunicación personal, 2019)

Este tipo de humor puede provocar en otra persona un daño psicológico, puede resultar una amenaza o una ofensa para otra parte de la población y eso nos puede llevar a la violencia. (Hombre de 20 años, comunicación personal, 2019)

Psicológicamente, así seas una persona sensible o no, a veces muchos tipos de comentarios pueden lastimar. (Mujer de 21 años, comunicación personal, 2019)

Quizás solo a personas muy susceptibles o de personalidad influenciabile, podrían sentirse agredidas. (Mujer de 20 años, comunicación personal, 2019)

Daño psicológico, mental y emocional, moral y ético se desprende de las intervenciones con cercana claridad sobre el tema. También se generan problemas de inseguridad, autoestima o incluso depresión. Eso sí, se reitera que, según la susceptibilidad de la persona, el efecto es o no es, es mayor o menor. Esto inicia ya desde la familia, la escuela, el grupo de pares; en todos los períodos de vida y relaciones.

Como ejemplos:

Al hacer *bullying* a un compañero de primaria creíamos que era gracioso, pero estábamos creando un daño. (Mujer de 20 años, comunicación personal, 2019)

Puede tener repercusiones en la salud, el típico niño que le gusta comer mucho y su familia, ay déjenlo está gordito y hacen comentarios graciosos, a la larga puede repercutir en la salud del niño. (Hombre de 24 años, comunicación personal, 2019)

El tema de la susceptibilidad y sensibilidad se expresó de varias maneras:

Depende que tan susceptible es la persona, su estado de ánimo, yo me imagino también depende de eso, porque en el caso de los temblores, pues ese día a nadie le dio risa, me imagino, pero ahora veo los videos, ese del "payasito de rodeo", de que todo se está moviendo y sí te causa risa, a parte por la música que le ponen... no voy a ser hipócrita en esas situaciones... aunque sé de la gravedad del tema también. (Mujer de 19 años, comunicación personal, 2019)

Creo que cada persona tiene un límite de humor, hay unas personas que tienen un límite muy bajo y les puede herir demasiado, sin embargo, hay otras a las que a las que no les afecta. (Mujer de 26 años, comunicación personal, 2019)

Depende de las personas, cada quien se lo toma de distinta manera. (Mujer de 20 años, comunicación personal, 2019)

Y es que quizás se ha de pensar

Íbamos a cotorrear, a tomar, y pues no falta al que se agarran de barco de carrilla, la botana de la plática de la reunión, y en esta ocasión le tocó a un chavo que es chaparrito, le decíamos niño con barba, patas cortas etc. Pero yo lo veo así... sabes con quien, porque al igual como yo le dije a él, él me dice a mí, sabemos que nos aguantamos, que no está bien lo que hacemos, sin embargo, lo que hacemos es porque lo aguantamos entre todos, yo de esa manera pienso, con quien sí y con quien no. (Hombre de 22 años, comunicación personal, 2019)

Según estos comentarios, hay límites, confianza, conocimiento y conciencia para saber con quién bromear, cuánto y cuándo, o por lo menos eso dicen.

La cuestión de la normalización ya mencionada también es algo a considerar. Como es usual, se considera natural; como todo mundo lo ejerce, participa o se ríe, se piensa que es normal. Reírse de la diferencia refuerza la diferencia, y lo que es diferente puede señalarse como malo o negativo, más si todo un grupo

así lo acuerda. De ahí viene el estereotipo, rol, estigma, discriminación y un continuum progresivo que conduce al señalamiento, desprecio, denigración y hasta la total agresión directa de un grupo social por ser diferente: es el nosotros frente a los otros, un endogrupo ante el exogrupo (Huici, 1996).

La importancia del poder de las palabras también se hizo presente desde el primer momento: "A veces no se miden las palabras o el impacto que puede tener una persona...desde los comentarios en Facebook que llegan a ser molestos hasta la burla directa" (Mujer de 19 años, comunicación personal, 2019).

Anexo a todo lo anterior que fue la postura, podríamos decir que mayoritariamente apareció un llamado de atención a la libertad de expresión.

Como que la sociedad te empieza a cortar la libertad que tú tienes para poder reírte, para poder burlarte de ciertas cosas, como el aspecto de lo del 19 de septiembre, donde hay un momento que la gente lo toma tan a mal, que te es difícil a ti como individuo poder expresarte y poder reírte... cuando se supone que tenemos la libertad de poder reírnos y burlarnos de lo que queramos. (Hombre de 26 años, comunicación personal, 2019)

De hecho, se habló de la prohibición de memes en Veracruz y se preguntó:

¿Hasta qué punto es correctamente político censurar el humor? (Hombre de 24 años, comunicación personal, 2019)

Y es que,

el humor negro en los chistes es crudo, grosero, violento, denigrante...se interioriza el problema...sino concientizarte, sensibilizarte como oyente de lo que ocurre en ciertas partes del mundo...en sentido artístico, es un modo de mostrarnos el mundo de una forma real y sincera...a veces el término humor negro se distorsiona. (Mujer de 26 años, comunicación personal, 2019)

Se reflexiona que:

A mi modo de ver no es malo decir este tipo de frases, en fin, estamos en un país libre, sin embargo, para algunos individuos puede ser incómodo e inclusive despreciable...es una forma de violencia, ya que daña los sentimientos de nuestros semejantes, lo mismo cuando nos reímos de temas delicados del país, como la pobreza, indígenas, el crimen organizado, desaparecidos, etc. (Hombre de 20 años, comunicación personal, 2019)

Lastima la sensibilidad de la sociedad" y "se produce un sentido de indiferencia", el "humor negro" muestra "apatía", [dicen algunos. Es lo de siempre] "para una persona algo es divertido y para otra puede resultar ofensivo...nuestra sociedad ha creado un humor para distraernos de los problemas, cuando este resulta ser más violento que gracioso podemos ocasionar daño a alguien (m 20).

También en algunos relatos apareció la ética.

Pues agreden ya sea la ética o la moral de la misma persona ¿no? pero todos tienen una versión distinta de lo que es ética y moral, y hace rato –les voy a poner un ejemplo– acaba de pasar hace rato un compañero me dijo, “mira, ya viste, ahí está el patriarcado”, le digo “¿por qué?”- Me dice “Las primeras personas que se levantaron a ayudar fueron mujeres” y a mí me dio risa en su momento, entonces yo creo que ahí es donde se traspone como la ética o la moral, a través del humor, es algo que rompe esos esquemas, nos puede dar risa de un momento a otro, pero estamos cayendo en una contradicción de lo que consideramos nuestra propia ética. (Hombre de 20 años, comunicación personal, 2019)

Importa señalar que este tema surgió espontáneamente en el grupo focal, fruto de la reflexión política que estaba teniendo lugar.

El tema del *bullying* apareció y reapareció, ya que

es un claro ejemplo de la delgada línea que existe entre humor y violencia, nos confundimos. (Hombre de 20 años, comunicación personal, 2019)

muchas veces el *bullying* comienza como una pequeña burla y puede seguir creciendo hasta el punto de dañar la autoestima de otra persona o incluso llegarlo a agredir físicamente. (Mujer de 19 años, comunicación personal, 2019).

También se apunta que “el tema del *bullying* es una forma de nombrar lo que siempre ha existido ¿por qué ahora se toma tanta relevancia?” (Mujer de 20 años, comunicación personal, 2019). Y hay quien dice que se trata de “más conciencia” (Hombre de 26 años, comunicación personal, 2019) hacia un tema que siempre ha existido y no se veía, o que se ha incrementado y ampliado con las nuevas formas de vida y tecnologías. Incluso, el *ciberbullying* tiene cuestiones que a veces son cómicas y causan risa, pero que puede comportar problemas “tales como depresión, baja autoestima, rencor, odio” (Hombre de 22 años, comunicación personal, 2019), por no mencionar “los casos de suicidio”, apuntan algunas voces.

En concreto:

El humor negro es una creación de la violencia y genera aún más violencia, los tiempos cambian y quizás es momento de dejar a un lado las diferencias raciales, la discriminación, la misoginia y todo ese cúmulo de odio que no deja al ser humano convivir en paz con los demás (Hombre de 26 años, comunicación personal, 2019),

Crítica, autocrítica, darse cuenta personalmente y reflexionar socialmente se dan la mano.

En todo caso, sería bueno ver “la deshumanización que hay” y que “ya no seamos más como el mundo, más bien seamos más humanos, más sensibles, más amorosos, más sabios y más cuidadosos” (Mujer de 19 años, comunicación

personal, 2019). Es un llamado a la ética: “Ahora me pongo a pensar y es cuando me doy cuenta que a pesar de las risas que el profesor nos causó sobre las burlas al compañero a todo el salón estuvo muy mal, en especial por parte del profesor” (Mujer de 20 años, comunicación personal, 2019). La reflexividad (Guber, 2011) aparece y también la responsabilidad (Naranjo, 2009). Son varios actos de toma de conciencia y de reconocimiento de cómo se es (Beisser, 2008), para llegar a ser lo que realmente se es (Rogers, 2007),

## Algunas reflexiones generales

### Reconocimiento y responsabilidad

Siguiendo la idea de varias citas, que mencionan directamente al poder sobre el otro, según la función de la agresividad y la teoría de la superioridad, es posible concluir algunas causas del humor violento. Si, además, añadimos los datos e información traídos a estas páginas con el estudio de caso, también es posible esbozar las consecuencias del mismo.

“El que esté libre de culpa que tire la primera piedra” podría ser uno de los resultados de la reflexión colectiva realizada al compás del intercambio de pensamientos y sentimientos. El reconocimiento que *todo mundo ha contribuido o contribuye al humor violento* es importante, consciente o inconscientemente, con intención o sin, por activa o por pasiva, pero es parte de nuestra sociedad. Aquí todos nos hemos burlado de algo que realmente ha sido grave... bueno, no generalizando, pero yo creo que sí todos. (Mujer de 19 años, comunicación personal, 2019)

Todos nos hemos reído de algún chiste o comentario que resultaba ser una ofensa, lo encontramos en su momento gracioso, hasta que llegamos a entender del todo la broma y consideramos que había sido despectiva. (Mujer de 20 años, comunicación personal, 2019)

Todo mundo alguna vez en su vida ha sido víctima de alguna broma, de algún comentario ofensivo maquillado de humor, así como a su vez, todos alguna vez hemos hecho alguno de esos comentarios. (Hombre de 20 años, comunicación personal, 2019)

Y es que “todos tenemos violencia dentro de nosotros y la ejercemos de una manera muy diferente... los romanos con el coliseo, nosotros con los memes” (Hombre de 20 años, comunicación personal, 2019). Según la transcripción de diversos testimonios, “la línea es muy delgada entre el humor sano y el humor que puede llevar a una persona a la depresión o peor aún, al suicidio” (Hombre de 22 años, comunicación personal, 2019).

Cuestiones tales como la normalización, la susceptibilidad, la ética y el poder de las palabras fueron apareciendo en los grupos focales y en algunas narraciones de forma importante, así como el tema de la autorreflexión o reflexividad. De

esta manera, se ha contribuido a darse cuenta de algo que se hace o dice y que se considera normal o natural sin percatarse del mensaje o intención, así como de las consecuencias que puede tener en el otro, individual o colectivo. Además, se comprende el origen fincado en el propio dolor del agresor violento: “Hay muchas formas para la normalización de la violencia, sin embargo, ninguna tan efectiva como el humor en situaciones donde tomar las cosas en sentido figurado deja de ser terapéutico y comienza a ser desagradable” (Hombre de 19 años, comunicación personal, 2019). Y agregan otros:

Yo antes sí me burlaba de la banda bien cañón... y de un compañero y explota... ahí me di cuenta qué fuertes son las palabras, qué difícil es la situación de alguien, y entonces como que desde ahí ya solo lo hago en mi mente. (Hombre de 20 años, comunicación personal, 2019)

Ser conscientes de que nuestras palabras tienen poder y nuestras palabras pueden hacer sentir mal a una persona, ser responsables de nuestras palabras. Obviamente no podemos controlar lo que cada persona piensa o siente, pero sí podemos ser responsables al hablar (Mujer de 26 años, comunicación personal, 2019)

Hay bromas que llegan a ofender, no sabemos cómo establecer la línea que divide un chiste de una ofensa...nuestra moral juega un papel importante en la limitación del humor. (Mujer de 20 años, comunicación personal, 2019)

El humor violento es un comportamiento que se ha normalizado, lo podemos observar en las redes sociales, en programas de televisión, todos hemos experimentado en algún momento este tipo de humor y sabemos que puede llegar a ser divertido, en ciertas ocasiones molesto e incluso puede llegar a dañar la autoestima de la persona...lo importante es ser conscientes...tener cierto límite para no afectar a las personas. (Mujer de 20 años, comunicación personal, 2019)

## **Darse cuenta y toma de consciencia**

Una y otra vez se reconoce la importancia del reconocimiento de causas y consecuencias del humor agresivo, en especial las segundas. Y, con ello, hay una toma de consciencia y responsabilidad al respecto. En relación con la consciencia del poder de las palabras los y las participantes dijeron:

Las palabras llegan a herir, incluso más que un golpe. (Mujer de 19 años, comunicación personal, 2019)

Debemos ser conscientes y puntuales sobre las palabras que decimos. (Hombre de 20 años, comunicación personal, 2019)

Porque una palabra puede herir más que mil cuchillos. (Hombre de 20 años, comunicación personal, 2019).

También aparecieron visiones que engloban varias reflexiones y que presentaban los dilemas, los equilibrios, las moderaciones:

Me doy cuenta de lo mal que hice al contribuir a las muestras de violencia verbal y psicológica disfrazadas de humor. Ahora reflexiono que la niñez y adolescencia son etapas muy vulnerables, en las que se pudieran ir formando nuestros futuros traumas y miedos. Con nuestras burlas contribuimos posiblemente a destruir la autoestima.

[...]

Debemos ponernos en los zapatos de los otros y pensar qué sentiríamos nosotros si fuéramos el objeto de burla. Debemos ser una sociedad más educada y aprender a respetar a los demás. Si nos llega un meme o una foto que denigre la imagen de una persona o que se crea pueda ser lastimoso para su persona, lo ideal es evitar compartirlo. (Mujer de 20 años, comunicación personal, 2019)

**Sobre pasar del darse cuenta a la responsabilidad, y de esta a la acción o no acción, en este caso, comenta uno de los participantes:**

Un amigo hacía bromas pesadas de una niña, un día la empujó y todos nos reíamos, soltamos la carcajada...empezó a llorar...nos contó su vida...nos quedamos sacados de onda...me sentí muy mal después de ese día...lo que no sabíamos era la violencia que proporcionábamos. (Mujer de 20 años, comunicación personal, 2019)

Reflexionar en qué grado vamos manejando nuestro ocurrente humor, preguntarnos que si al decirle a alguna persona un insulto que cause mucha risa y simpatía entre las personas, estás dañando a un sujeto. (Hombre de 20 años, comunicación personal, 2019)

Siempre va a existir este tipo de humor violento por falta de empatía o falta de experiencia de ello, y en cierto modo creo que a veces es necesario un poco de eso para liberar...como de todos los problemas o como tipo distractor, o sea si lo veo como algo mal cuando es demasiado ofensivo, pero tampoco creo que sea algo que deba desaparecer del todo, o sea en cierto modo sí, no tan ofensivo...si tiene que haber un tipo límite ¿no? No puedes llegar a aceptar un humor que afecte la salud física o integridad de alguien (Hombre de 24 años, comunicación personal, 2019)

En todo caso, como dijo un estudiante: “El humor yo pienso que es como una herramienta que se puede utilizar para bien o para mal” (Hombre de 20 años, comunicación personal, 2019).

Y otro más: “ser gracioso termina en el momento en que estás lastimando a una persona” (Mujer de 20 años, comunicación personal, 2019).

## **Y finalmente, la ética**

En resumen, hay que pensar en una balanza entre la ética y la libertad de expresión. Al respecto, varios participantes reflexionaron:

El humor puede transformarse en violencia, aunque actualmente parece que todo es ofensivo debido a la politización de la sociedad...a veces la realidad puede resultar

ofensiva y el humor es una forma de satirizar o ridiculizar esa sociedad. (Hombre de 20 años, comunicación personal, 2019)

¿Dónde queda la libertad de expresión? (Mujer de 19 años, comunicación personal, 2019).

Cuando hablamos de humor no todo son risas, hay veces que un chiste que suena gracioso para unos no lo es tanto para otros...por un lado se encuentran personas que se toman ese tipo de humor como algo intrascendente y por otro las personas que lo ven moralmente incorrecto. (h 22)

Hoy ya se habla de la “ética del humor” con valores y virtudes como una actitud positiva ante la vida, de armonía con uno mismo y con los demás. El humor puede llegar a promover virtudes éticas, tales como la paciencia, la tolerancia, la amabilidad, la humildad o la perseverancia (Monrreal, 2010). No obstante, también hay una risa incorrecta en el sentido de tomar como base valores sociales incorrectos, poco éticos, como los estereotipos injustos (De Sousa, 1987). El humor como fortaleza y virtud para la felicidad y el bienestar (Seligman, 2011, 2014) crea emociones positivas que mejoran la salud, la educación y la vida (Fredrickson y Branigan, 2000). Por ello, si bien la risa es satisfactoria, casi siempre el humor que la provoca puede divertir a unos a costa del dolor de otros, además de que se reproducen estereotipos y discriminación social. Por ello, hoy parece importante tener en cuenta con qué tipo de humor nos estamos riendo y hacer que la risa saludable física y emocionalmente comporte un humor saludable mental, emocional y éticamente.

## **Conclusiones**

“Pero ¿y si pudiéramos educar su humor para que pudieran experimentar ese placer de la risa de un modo humanizador? Esa es una de las líneas de trabajo de la ética del humor” (Siurana, 2015, p. 123). Ya sea en el espacio escolar o en otros, educar en el humor sano no solo es un argumento académico o de especialistas en la materia, sino que, como se ha visto en las transcripciones presentadas de la reflexión colectiva de los grupos focales, es un descubrimiento y señalamiento destacado de los mismos.

Las ideas y conceptos derivados del análisis e interpretación rememoran el enfoque de cierta psicología o terapia Gestalt. Por ejemplo, los relatos se centran en lo que es el humor agresivo, su uso cotidiano en la vida y la universidad, pero no en lo que debería ser o no (Perls, 2008). Esto remite a la teoría paradójica del cambio: “cuando uno se convierte en lo que es, no cuando trata de convertirse en lo que no es” (Beisser, 2008, p. 85); es cuando se produce la transformación, sin coacción y sin esfuerzo. Al respecto, destaca el papel del *awareness* o darse cuenta del proceso. Esta tiene que ver con la toma de conciencia inmediata,

del mundo interior y exterior (Stevens, 2006), que hace que el autoconocimiento personal y la reflexión grupal que tiene lugar deriven en la asunción de responsabilidades en cuanto al reconocimiento del humor agresivo y la necesidad de evitarlo de forma consciente (Siurana, 2015), que ellos mismos proponen y asumen en el marco de la participación grupal a favor de un humor sano y ético.

Queda claro que el grupo focal es un campo organismo-entorno en interacción fluida y autorregulación. A través del contacto, parece tener lugar un ajuste creativo ante la novedad, descubrimiento de solución, integración de los datos presentes, la asimilación de discursos y prácticas (Robine, 2007). Todo lo cual tiene lugar en el aquí y ahora, el presente sustancial de la acción grupal que, con atención, aceptación y experiencia, parece haber movido creencias y desarrollado conciencia de responsabilidad (Peñarrubia, 2008). Esto quiere decir que, ante la percepción de lo que existe, y frente a la imposibilidad de evasión en el grupo, se descubren y recogen conductas que conllevan a la aceptación de responsabilidad (Perls y Baumgardner, 2003). Es, reiteramos, una actualización, toma de conciencia y responsabilidad a través de estar presente en un continuum de atención grupal que conduce a la sensibilización, tal vez con algo de vergüenza, culpa o ansiedad. En todo caso, se invita a ver en lugar de imaginar, responsabilizarse en lugar de evitar; más allá de contarse historias, se percatan de su actuar (Naranjo, 2009).

Una pregunta final del grupo de enfoque solicitaba resumir en una palabra o frase “¿Para qué se usa el humor violento?”. Todo mundo tenía que resumirlo en una palabra, que de forma rápida y espontánea fueron pronunciadas sin tiempo a mucha reelaboración mental. La idea de esta actividad es que fueran intuitivas y auténticas. La mayoría, numéricamente hablando, apuntaba a la superioridad y la agresión. Pero hubo de todo, como la diversión, el reír o aliviar una situación, una suerte de síntesis de algunas de las percepciones, opiniones, emociones y valoraciones presentadas en estas páginas (tabla 1).

Tabla 1. Para qué se usa el humor violento en una palabra o frase final

Divertirse colectivamente por costumbre	Distraernos, diversión, reír, quedar bien con los amigos, pasar el rato, amenizar el rato
Aliviar	Aliviar una situación
Defensivo, ofensivo, mostrar el poder de uno sobre el otro	Superioridad, sentirte superior, tener una posición dominante, provocar sumisión
Hacer daño directamente al otro, consciente o inconscientemente	Agredir, herir, dañar, denigrar, humillar, lastimar, destruir, desquitarnos, miedo

Fuente: elaboración propia con base en la indicación final de los grupos focales.

También se muestra un cuadro resumen de las ideas y prácticas concretas recogidas en los testimonios sobre causas, intenciones, consecuencias y otras cosas, tales como el reconocimiento individual y la reflexión colectiva (tabla 2).

Tabla 2. Causas, intenciones, consecuencias y la toma de conciencia

<b>Causas</b>	<b>Intenciones</b>	<b>Consecuencias</b>
-Ofensa, superioridad, poder	-Hacer reír, gracia, diversión	-Psicológicas, mentales, emocionales
-Defensa, inseguridad, miedo, vacío	-Intención de molestar, afectar, agredir, lastimar, herir, perjudicar	-Autoestima, depresión, suicidio
-Desahogo	-Desprecio, descalificación	-Depende sensibilidad de cada quien
-Problemas personales	-Acosar, abusar, <i>bullying</i>	
-Normalización violencia	-Racismo, machismo, etnocentrismo, sociocentrismo, discriminación, humor negro	
-Poder de la palabra	-Excusas y justificaciones	
<b>Consecuencias del darse cuenta</b>		
-Reconocimiento, autorreflexión, reflexión colectiva		
-Darse cuenta, toma de conciencia		
-Responsabilizarse, cambiar		
-Tomar acción positiva		
-Implicación ética		

Fuente: elaboración propia con base en los grupos focales.

Finalmente, si bien se trata de estudiantes universitarios y se abordó el humor agresivo en dicho sector y espacio, el tema entusiasmó tanto, en el sentido de descubrir, reconocer, darse cuenta, responsabilizarse y enunciar la necesidad de cambiar su empleo y evitarlo desde la ética, que desbordó el ámbito educativo en numerosas ocasiones, aunque sí se trató e incluyó en general.

Cerramos el texto con una frase sobre el humor agresivo:

Quando abordamos el humor desde el punto de vista educativo hemos de tener cuidado en no caer en formas agresivas de humor como el sarcasmo, la ridiculización o la descalificación. Algunos educadores sucumben ante la tentación de este tipo de humor agresivo, al juzgarlo como un método poderoso para corregir comportamientos no deseados en los educandos como la falta de atención, la falta de puntualidad o el incumplimiento de tareas. Sin embargo, hay evidencias de que la ridiculización y otra serie de comportamientos agresivos pueden tener efectos altamente perjudiciales, tanto para la persona como para el entorno en que se practica, por generar una atmósfera de tensión y ansiedad. (Fernández Solís y García, 2010, p. 31)

Y añadimos otra cita sobre la ética y su razón de ser en el mundo emocional del humor:

El humor ético no solo acorta la distancia entre el profesor y los alumnos, también contribuye a mejorar la relación entre profesores; desdramatiza los conflictos y destierra prejuicios adicionales; ofrece una respuesta más ante una sociedad desencantada, pesimista y pasiva: ayuda, por tanto, al educador, en su tarea de motivar a sus alumnos para que quieran colaborar en la construcción de un mundo mejor. (Siurana, 2015, p. 125)

## Referencias

- Beck, U, Guiddens, A. y Lash, C. (1997). *Modernidad reflexiva*. Alianza Universidad.
- Beisser, A. (2008). La teoría paradójica del cambio. En J. Fagan e I. Shepherd (comps.), *Teoría y técnica de la psicoterapia gestáltica* (pp. 85-94). Amorrortu.
- Berger, P. (1999). *Risa redentora*. Kairós.
- Casassus, J. (2009). *La educación del ser emocional*. Índigo; Cuarto Propio.
- Corona Berkin, S. y Kaltmeier, O. (2012). Introducción. En S. Corona y O. Berkin (coords.) *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales* (pp. 11-21). Gedisa.
- De Sousa, R. (1987). When Is It Wrong to Laugh. In J. Monrreal (ed.), *The Philosophy of Laughter and Humor* (pp. 226-249). State University Press.
- Guber, R. (2011). *Etnografía. Siglo XXI*.
- Fernández Solís, J. D. (2003). El valor pedagógico del humor. *Revista Trimestral de la Asociación Proyecto Hombre*, (45), 27-38.
- Fernández Solís, J. D. y J. García (2010). *El valor pedagógico del humor en la educación social*. Desclée De Brouwer.
- Fernández Poncela, A. M. (2016). *Humor en el aula*. México: Trillas.
- Fernández Poncela, A. M. (2021). Funciones del humor en la enseñanza aprendizaje y percepciones estudiantiles. *Revista de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México*, 10(19), 3-22. <https://revistapsicologia.uaemex.mx/article/view/16052>
- Filliozat, I. (2007). *El corazón tiene sus razones. Conocer el lenguaje de las emociones*. Urano.
- Fredrickson, B. L. (2004). El poder de los buenos sentimientos. *Mente y cerebro*, (8), 74-78.
- Fredrickson, B. L. y Branigan, C. (2000). Positive Emotions. En Mayne, T. J. y G. A. Bonnano (eds.), *Emotions: current issues and future directions* (pp. 123-151). Guilford Press.
- Freud, S. (2008). *El chiste y su relación con lo inconsciente*. Alianza Editorial.
- Huici, C. (1996). Psicología social de grupos: desarrollos recientes. *Revista de Psicología Social*, 11(1), 3-18.
- Ibáñez, J. (1996). Cómo se realiza una investigación mediante grupos de discusión. En M. García Ferrando, J. Ibáñez y F. Alvira (coords.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (pp. 569-581). Alianza Universidad.
- Kataria, M. (2012). *Yoga de la risa. Ríe sin razón*. Ediciones Obelisco.

- Maffesoli, M. (1997). *Elogio de la razón sensible*. Paidós.
- Marina, J. A. y López Penas, M. (2007). *Diccionario de los sentimientos*. Anagrama.
- Naranjo, C. (2009). *La vieja y novísima Gestalt*. Cuatro Vientos.
- Peñarrubia, F. (2008). *Terapia Gestalt. La vía del vacío fértil*. Alianza Editorial.
- Perls, F. y Baumgardner, P. (2003). *Terapia Gestalt*. Editorial Pax.
- Perls, L. (2008). El enfoque de una terapeuta gestaltista. En J. Fagan e I. Shepherd (comps.), *Teoría y técnica de la psicoterapia guesáltica* (pp. 132-146). Amorrortu.
- Robine, J.-M. (2007). *La terapia Gestalt*. IHPG.
- Rogers, C. (2007). *El proceso de convertirse en persona*. Paidós.
- Scott, J. (2000). *Los dominados y el arte de la resistencia*. Era.
- Seligman, M. (2011). *La auténtica felicidad*. Zeta.
- Seligman, M. (2014). *Florecer. La nueva psicología positiva y la búsqueda del bienestar*. Océano.
- Siurana, J. C. (2015). Ética del humor en la política y la educación. En C. Ortega, A. Richart, V. Páramo y C. Ruíz (eds.), *El mejoramiento humano. Avances, investigaciones y reflexiones éticas y políticas* (pp. 118-127). Editorial Comares. <https://roderic.uv.es/handle/10550/50964>
- Smith, M. (2019). *Las emociones de los estudiantes y su impacto en el aprendizaje*. Narcea.
- Stevens, J. (2006). *El darse cuenta*. Cuatro Vientos.
- Tajfel, H y Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. En W. G. Austin y S. Worchel (eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33-47). Brooks/Cole.
- Tamblyn, D. (2006). *Reír y aprender. 95 técnicas para emplear el humor en la formación*. Desclée de Brouwer.
- Ziv, A. (1988). Teaching and Learning with Humor: Experiment and Replication. *The Journal and Experimental Education*, 57(1), 4-15.

# Reflexiones acerca del educar o el arte de ser feliz\*

**Juan Carlos Araque Escalona**

Universidad Técnica de Cotopaxi, Latacunga, Ecuador  
jaraquescalona@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-2684-7889>

**Ana Jacqueline Urrego**

Universidad Nacional de Chimborazo, Riobamba, Ecuador  
anaurrego70@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-4799-7931>

**Gabriela Rivas-Urrego**

Universidad de las Fuerzas Armadas- ESPE, Sangolquí, Ecuador  
gdrivas@espe.edu.ec  
<https://orcid.org/0000-0001-9766-3182>

## RESUMEN

Diversos autores de la filosofía y el pensamiento han desarrollado ideas para coadyuvar procesos pedagógicos favorables a los sujetos, que a su vez alejen al maestro de pasiones desenfrenadas dentro del aula, lo cual se traduce en resentimientos absolutos del ser. En este contexto, nos proponemos estudiar algunas ideas que permitan alcanzar mejores y significativos niveles de enseñanza y aprendizaje. Para ello, se presenta una interpretación crítica de la literatura, a partir del método analítico-sintético, para analizar varios textos

que han contribuido a la presentación de elementos que sustentan la temática del educar y la felicidad. En virtud de ello y pensando en todos los maestros, quienes han sido permeados por las bondades de grandes espíritus progresistas, nos aproximamos a la conclusión de que cada día se concientiza más sobre la importancia de convertir un leve halo de luz en todo un resplandor efervescente tendiente a la felicidad del contexto educativo.

**Palabras clave:** educar; felicidad; interioridad del sujeto.

---

\* Cómo citar: Araque Escalona, J. C., Urrego, A. J. y Rivas-Urrego, G. (2022). Reflexiones acerca del educar o el arte de ser feliz. *Ciencias Sociales y Educación*, 11(21), 128-143. <https://doi.org/10.22395/csye.v11n21a6>  
Recibido: 28 de noviembre de 2020.  
Aprobado: 3 de febrero de 2022.

## Reflections on Educating or the Art of Being Happy

### ABSTRACT

Several authors of philosophy and thought have developed ideas to contribute pedagogical processes favorable to the subjects and that in turn distance the teacher from excessive passions within the classroom, which translates into absolute resentments of being. That is why we propose here to study some ideas that would allow us to achieve better and significant levels of teaching and learning, presenting a critical interpretation of literature using the analytical-synthetic method for the analysis of several texts that have contributed to the presentation

elements that support the theme of education and happiness. By virtue of this and thinking of all the teachers who have been permeated by the kindness of great progressive spirits, it leads us to come closer to the conclusion that every day there is evidence and at the same time there is more awareness about the importance of turning a slight halo of light in all an effervescent glow tending to the happiness of the educational context.

**Keywords:** educate; happiness; interiority of the subject.

## Reflexões sobre educar ou a arte de ser feliz

### RESUMO

Vários autores da filosofia e do pensamento, desenvolveram ideias para auxiliar processos pedagógicos favoráveis às disciplinas e que por sua vez distanciam o professor das paixões desenfreadas dentro da sala de aula, o que se traduz em ressentimentos absolutos do ser. É por isso que propomos aqui estudar algumas ideias que nos permitiriam alcançar melhores e significativos níveis de ensino e aprendizagem, apresentando uma interpretação crítica da literatura, utilizando o método analítico-sintético para a análise de vários textos que contribuíram

para a apresentação de elementos que sustentam o tema da educação e da felicidade. Em virtude disso e pensando em todos os professores que foram permeados pela bondade de grandes espíritos progressistas, nos leva a chegar mais perto da conclusão de que a cada dia há evidências e ao mesmo tempo há mais consciência sobre a importância de ir transformando um leve halo de luz em todos um brilho efervescente tendendo à felicidade do contexto educacional.

**Palavras-chave:** educar; felicidade; interioridade do sujeito.

## Introducción

*We don't need no education.  
We dont need no thought control.  
No dark sarcasm in the classroom.  
Teachers leave them kids alone.  
Hey! teachers! leave them kids alone!  
All in all it's just another brick in the wall.  
All in all you're just another brick in the wall.*

*No necesitamos ninguna educación.  
No necesitamos que controlen nuestros pensamientos.  
Ni sarcasmo oscuro en el salón de clases.  
Profesores dejen a los niños en paz.  
¡Hey! ¡profesores! ¡dejen a los niños en paz!  
En conjunto es solo, otro ladrillo en la pared.  
En conjunto solo eres, otro ladrillo en la pared.*

*(Pink Floyd, 2011, 2m26s).*

Siempre será gratificante enunciar algunas consideraciones que lleven a reflexionar acerca de las prácticas pedagógicas y los procesos que se dan en las aulas, para tomar de ello aspectos en aras de cultivar la felicidad. Pues los procesos educativos loables y positivos para los alumnos son el resultado de arduas batallas que se han gestado bajo claros intereses a favor de sujetos que buscan una guía hacia el sendero más acertado de su vida. Si bien es cierto que la humanidad ha tomado de épocas ya pasadas tanto lo bueno como lo malo, es menester que el docente se aferre a todo aquello que lo aleja de prácticas viles, insensatas, imprudentes, negligentes e irresponsables, que hasta este momento siguen llevando a cabo algunos mediadores de manera equívoca. Este es el punto de partida para las reflexiones que de esas acciones se puedan establecer. Todo lo anterior se gestará positivamente; a menos, claro está, que los maestros no estén dispuestos a superar obstáculos epistemológicos ya prescritos, los cuales impiden la formación de un corazón noble, purificado, virtuoso y honesto como representación de lo emotivo del ser; capaz de sembrar valores para ver florecer personas más humanas y sensibles.

Pudiera decirse que para superar erróneas prácticas educativas es necesario sentirse bien y pensar de modo positivo. Aunado a eso, es preponderante y vital el cumplimiento de reglas proclives al deber moral en tanto felicidad del ser y a principios éticos, sea este maestro o alumno. Estos deberes habrán de verse dentro de la cultura pedagógica como el germen o la labor individual a través de los cuales se contribuye a la construcción colectiva de contextos armónicos de un proyecto común sujeto a cambios en los que se acepte a la

diversidad de actitudes, sin entender esa variedad como una invasión o irrespeto por parte del otro. Teniendo cada estudiante un concepto positivo del deber configurado por sí mismo, será posible la disposición hacia un nuevo sujeto capaz de aprender bajo la égida de la responsabilidad de sus actos. Esto último llevaría al disfrute sano, la risa compartida y positiva, pues será capaz de reír y gozar con el otro en lugar de reírse a expensas del otro, lo cual apunta a un comportamiento insano conocido hoy día como *bullying* o acoso escolar.

Si se piensa la responsabilidad como un motor dentro de la sociedad basada en valores, así como principios morales y éticos, podrá asegurarse, casi sin discusión del caso, que un entorno socioeducativo basado en el compromiso espiritual en tanto convivencia y armonía con el otro será productor de una nueva cultura a fin de conformar nuestra *Nosotredad*. Es necesario y vital para el ser de cada sujeto ver este compromiso alejado de todo vicio conceptual que pueda perturbar a quienes participan del quehacer educativo. Más que una clásica exigencia, será la filosofía de vida y la potencia con la que cada persona se granjeará posibilidades de visión y sentidos varios del mundo. Al posibilitar sentidos de todo aquello que le rodea, nuestros alumnos y maestros accederán a la libre consciencia y al valor de la libertad extensiva a la libertad del otro, principio básico del ser auténtico, independiente y poseedor de una mente elevada.

La autenticidad del ser es a su vez un efecto de la capacidad que tiene cada persona de sensibilizarse al ubicar en los otros sus diferencias y sus particulares desde una visión que refleja un compromiso ético. Cuando esto ocurre, surgen los ideales en constante contubernio con aquello que favorece a la educación y a la sociedad. Los verdaderos ideales por parte de alumnos y maestros superan la simplicidad cotidiana, pues emergen del pensamiento crítico, de la reflexión y del trabajo colaborativo que aúpa cabalmente a la sociedad entera. Estos principios idealistas tornarán más significativos si se establece una conexión con las ciencias, es decir, sentir y razonar irán de la mano sin que una sea interferencia de la otra. Es un principio y una gran riqueza, para quien desea educar desde la ciencia humanista, el espacio donde conocimiento, abstracción y visión de mundo se imbrican de manera armónica.

### **Del proyecto de la felicidad**

Conjuntamente con el proceso de educación se gestan importantes proyectos de la humanidad, como la felicidad e importantes valores como la tranquilidad, la paciencia y la prudencia para llevar una vida colmada de calidad espiritual. Para educar es necesario tener conocimiento científico y, claro está, una disposición positiva para transmitir dichos conocimientos. Sin embargo, un añadido vital

es la pasión y el amor con los que se llevará a cabo la enseñanza en el aula. De no darse esto estaríamos ante un mediador que “se siente especialista y no educador” (Dilthey, 1960, p. 10), con lo que pierde a todas sus anchas la raíz de la educación: formar seres con bienestar integral. Téngase en cuenta que un alumno alegre será capaz de rendir de una manera más efectiva, alejará de sí sentimientos negativos como el egoísmo, el ventajismo y el individualismo, y dará paso a las actividades compartidas que posibiliten una lógica más humana.

La educación en tanto formación humanista ha buscado la transformación del ser desde siglos atrás. Para ello se necesita irreversiblemente un viaje del sujeto hacia su interioridad, aunque ello signifique una colisión hacia él mismo. Este choque, aunque paradójico y decepcionante, ocasiona en la mayoría de los casos la reflexión que realiza Spranger (1966): “duerme en nosotros hasta que la despierta un héroe de la historia o la mirada profética del artista” (p. 20). El valor y resonancia de esta reflexión es incomparable, pues a partir de ella se renueva la vida gracias a la fuerza del amor y, sobre todo, se vencen los obstáculos que la misma historia y la cultura se encargan de acentuar en los contextos escolares. Es indudable, y casi indiscutible, que para desarrollar el proyecto de la felicidad en el aula de clase es necesario que cada docente indague el ser de sus estudiantes mediante la pregunta. No existe reflexión ni se puede generar conocimiento sin la interrogante acerca del mundo y sobre todo de aquello que (nos) sucede.

A propósito de la prudencia y la medida, la cual forma parte del proyecto de la felicidad, es vital destacar que el principio de interrogar a alguien, más allá de que sea un estudiante o no, debe tener sus alcances y limitaciones; un docente debe saber elaborar la pregunta y, más aún, evaluar la naturaleza de la misma. Debe acotarse lo anterior debido a que existen preguntas invasivas e irrespetuosas que, al fin y al cabo, no contribuirán a lo que se plantea acá. La felicidad también se trata de conservar en la interioridad algo que no se desea contar, y frente a ello se demostrará respeto y aceptación. En consecuencia, la idea de preguntar sirve para que nuestros estudiantes liberen energías negativas y hasta férreas ataduras, más no para romper sus místicas que, por derecho propio, le corresponde a cada ser en el mundo.

### **¿Se es feliz en el aula?**

Es indudable que las ciencias naturales han dado respuestas a inquietudes vitales para el progreso de la humanidad; sin embargo, las ciencias humanas y sus seguidores han logrado en buena medida la comprensión del hombre sin que ello conlleve el principio de explicación propio de todas las ciencias medibles. En ese sentido, y quizá de una manera indudable, las ciencias naturales

han permitido al ser humano alcanzar algún grado de felicidad puesto que la comodidad es parte del bienestar integral y en esencia de la sociedad actual. En consecuencia, y tomando las palabras de Harari (2014), “debemos ser más felices cada día, incluso más que nuestros antepasados” (p. 1491). Se puede entender esta frase bajo el principio de continuidad y mejora para el ser humano: ser cada día mejor persona con calidad axiológica tendiente siempre hacia el progreso.

Es nuestro criterio preguntar si nuestros estudiantes hoy día son felices o hasta más felices que sus predecesores en las escuelas. Pero al interrogarles si sus maestros han desarrollado la felicidad en sus entornos educativos, responden de manera negativa, casi en su mayoría. Esta es una pregunta que solemos hacer en el primer ciclo de educación superior, sobre todo a aquellos participantes que muestran una actitud un poco hostil y hasta irrespetuosa hacia sus compañeros y maestros; la finalidad de esta es reflexionar acerca del hecho de ser feliz. Como resultado de todo ello, veremos que una persona —yendo más allá del término alumno o estudiante— que es feliz tiene como principio el respeto y la aceptación del otro como parte vital de nuestra cotidianidad compartida.

Sin lugar a duda, a través de sus maestros altamente calificados la escuela transmite conocimientos para generar resultados positivos y loables en quienes más adelante se convertirán en grandes profesionales y artífices de oficios importantes para la sociedad. En ese particular, y siguiendo la tónica del planteamiento en torno al proyecto de ser feliz mientras se estudia, quedan por resolver otras incógnitas: ¿Será más feliz el alumno por el mero hecho de acumular conocimientos? ¿Será más feliz el estudiante que sabe más física, química o matemática? Con lo anterior no queremos ni pretendemos restar méritos a quienes poseen altas destrezas en alguna materia a nivel de escuela básica, bachillerato o la universidad. Lo único que se busca es reflexionar en torno al equilibrio que debe haber al momento de forjarse un proyecto de desarrollo personal, pues importa tanto el capital cultural en tanto aprendizaje de una materia como la capacidad de sentirse bien en medio de un contexto que resulta demasiado tosco en oportunidades y hasta árido para quienes desean encontrar un nivel óptimo de felicidad.

Ser feliz mientras se estudia no es precisamente un lugar común en el discurso de maestros y mediadores; quizá sea propicio comenzar a estructurar frases que, a su vez, conlleven a la práctica de este medular valor más allá de lo educativo. Por una parte, es importante apartar el principio de competitividad en el aula, para lo cual es necesario respetar y aceptar los diversos ritmos de aprendizajes con los que cada persona se desarrolla a lo interior del aula de clases. Sabemos que el docente no dispone de tiempo extra para alargar algunas evaluaciones dentro de un horario que lo limita bárbaramente, pues todo atiende

a una organización casi milimétrica de lunes a viernes. Para contrarrestar esto será necesario apocopar algunos temas de unidades, lo cual le permitirá desarrollar más el principio de discusión áulica y ver de qué modo estas temáticas pueden ser de significativa utilidad en lo que denominaremos felicidad o estado de bienestar cotidiana.

Todo lo anterior está permeado por una particularidad ya clásica, no solamente concerniente a la educación, sino a otros ámbitos. Aludimos específicamente al poder que se ejerce en ocasiones de manera inconmensurable, lo que produce efectos negativos en el aula de clases. Del ejercicio de poder a nivel escolar se pudieran enunciar muchas variantes; sin embargo, en este escrito se invitará de manera muy puntual a todos los maestros a declinar conductas malsanas que impiden el progreso y al mismo tiempo superar obstáculos que finalmente resultan “ingenuos al creer que mientras más influencias tienen más feliz se vive” (Harari, 2014, p. 1493). No obstante, el poder mal interpretado conlleva a la destrucción del aula, pues lo primero que se suprime es el desarrollo de un entorno armónico. Así, aflora negativamente la coacción, práctica ya antigua en la educación y que lamentablemente sigue siendo una especie de estandarte de algunos maestros en la actualidad.

Tomando en cuenta algo tan pernicioso como lo anteriormente descrito, diremos que la demagogia, desarrollada en el aula a través de discursos cargados de argumentos falsos, igualmente será un muro de contención para la puesta en escena de alumnos felices. Contrario a la bonanza risueña de los estudiantes, la demagogia permitirá al supuesto mediador granjearse un poder que acude primordialmente a los miedos y esperanzas, es decir, el hecho de que el alumno aspire a obtener ciertos triunfos en la vida dependerá de que tenga la fortaleza de soportar palabras aparentemente libertarias, pero que en el fondo no son más que el germen de estructuras purulentas camufladas de libertad y pluralismo. En suma, existe una marcada diferencia entre la teoría y la práctica o, lo que es lo mismo, aquello que el constructivismo y la pedagogía crítica dice y lo que algunos maestros desarrollan en el aula. Puertas adentro, este tipo de docentes ejercen un poder según sus propios criterios y llegan a convertirse en sátrapas que monopolizan el conocimiento cual mercancía.

### **El docente y el favorecimiento de la felicidad**

Para derrumbar y superar esquemas educativos ortodoxos, es necesario que el docente se conozca a profundidad y que de allí llegue a amarse hasta llegar al punto sublime de su realización personal. Justo en el momento en que un docente se conoce a sí mismo encuentra lo valioso del otro, de sus alumnos. Si se conoce a sí mismo, podrá abordarlos con humildad y evadir toda clase de

lenguaje denostado y, sobre todo, la cultura dogmática que, al llevarse a cabo por un mediador de forma equívoca, “se convierte en todo un Procrustes intelectual” (Huxley, 2000, p. 23). Este va por la vida forzando que todo aquello que acaece en su contexto encaje perfectamente en su universo de sentidos, sabiendo que esto debe ser al contrario. Es deducible, entonces, que un docente incapaz de mirar desde ángulos diversos a la vez le será casi imposible captar los estados sensibles de sus estudiantes en tanto alegrías, tristezas o cualquier necesidad cotidiana reflejada en ellos.

Mientras más se acrecienta la cultura yoísta en el maestro, más se aleja de los intereses de sus estudiantes, de lo importante que es para ellos mezclar aprendizajes y conocimientos con lo lúdico y lo comprensivo que propicien un estado armónico y de felicidad dentro del aula. Para remediar todo lo relacionado al egoísmo existe una salida y es lo que Huxley (2000) denominará “conciencia auto-trascendente” (p. 25). Esta apunta a un justo reflexionar en el que, si bien el sujeto choca contra sus propias paradojas, se ve conminado a hacer lo más adecuado en favor de su contexto, para lo cual incluye la prudencia, la mesura y la paciencia, aditivos esenciales para granjear el bienestar entre los alumnos. Es evidente que es más fácil para alguien vivir bajo la comodidad que le otorga su yo interior, ese que da órdenes, levanta grandes muros de contención y aleja al sujeto de todo tipo de cambios paradigmáticos. Para derruir este falso estereotipo será necesario guerrear contra las bajas pasiones que alberga cada ser en su interioridad.

Toda forma de poder ejercida de manera arbitraria, aunado al orgullo estéril, eclipsan inevitablemente todo cambio y toda posibilidad de situarse en un estadio en el que se observe mejor. Para que un docente pase del egoísmo al desinterés en tanto generosidad hacia sus alumnos, será un requisito indispensable que gane esa lucha a lo interno de su ser y libere los más absolutos y puros sentimientos de ese reino oscuro que es la idolatría de sí mismo. Una vez superados estos esquemas dañinos, el docente y toda persona que funja el rol de mediador será capaz de iluminar a sus estudiantes para hacer brotar en ellos, de manera inmediata, el espíritu de libertad. Este principio permite comunicar lo que todos necesitamos en aras de estar bien en el mundo y con capacidad de encontrar en lo más ínfimo una respuesta que colme de plenitud los espacios vacíos en los cuales debe habitar su felicidad.

Sin querer utilizar indebidamente un término que es propio de la psiquiatría, diremos que la incomprensión de algunos maestros pasa por el tamiz de una psicosis en tanto delirio de grandeza. El maestro, enajenado, entorpece su capacidad de escuchar a ese otro que habita el aula junto a él: el estudiante. El egocentrismo de anular la voz y hasta la corporeidad del otro es equivalente a

lo que Lacan (2009) denominará “la voz del amo” (p. 15), la cual representa la expresión absoluta de quienes niegan la diferencia y, peor aún, la libertad de un tercero incluido. Para ellos existe solamente un superior y un subordinado dispuesto siempre a obedecer esa resonancia en tanto eco arrollador y pulverizador. Ya cuando el mediador es capaz de superar el esquema de la reverberación, sobre todo por el hecho de querer reflejarse en sus alumnos de una manera reluciente y hasta esplendorosa, habrá irrumpido abruptamente hasta la cima y cúspide de su ser sublimado, y habrá desplazado su voracidad individualista para, en lugar de ello, fundar la generosidad, la nobleza y la confraternidad.

### **Binomio docente estudiante y la aceptación mutua**

Hemos hablado hasta este momento de la falta de empatía por parte de algunos docentes, pero la realidad es que también existe lo contrario, esto es, estudiantes que de manera irreverente y hasta caprichosa hacen oposición a sus maestros. En función de lo anterior, se dirá firmemente que la empatía será el punto de afinidad y concomitancia vital a los fines de generar progreso tanto académico como espiritual. Esta compatibilidad deberá tener, entonces, una necesaria correspondencia biunívoca de tipo comprensiva. Será allí donde ambos lleguen a compenetrarse al punto de sentir(se) sus más hondas carencias y virtudes, proceso que se materializará siempre y cuando haya una mutua percepción. Se toman en cuenta todos los sentidos, incluyendo la intuición, que quizá es el más importante de todos.

Para que maestros y alumnos se reconozcan es vital una luminosidad emanada del ser mismo. Dicho fulgor es la brecha que permite los primeros pasos hacia el mirarse en la mirada del otro, esto último parafraseando el poema de Mario Benedetti que se llama *Estados de ánimo*. El docente que es capaz de entender a sus alumnos de una manera equilibrada y razonable se circunscribe a la “comprensión afectiva” (Heidegger, 1993, p. 160). Como todo proceso, la comprensión verdadera lleva en sí la semilla del existir auténtico. En este caso, faculta al maestro de emprender un vuelo a grandes alturas; no para ser admirado, sino más bien para ver su entorno desde una panóptica más sublime. Si los actores escolares desarrollan la comprensión podrán abrirse al mundo para completar un proceso de también dejarse ver, el cual, en el fondo, resulta mágico, místico y hasta milagroso. Como bien se sabe, muchas personas conocen al otro, se conocen a ellos mismos, pero no permiten que otros los conozcan; de ahí que comprender(se) es la puerta para que otros te conozcan.

Ahora bien, al reconocerse mutuamente alumnos y maestros se asumirá que el principal objetivo del proceso educativo es la vida en sí y poder darle sentido y direccionalidad a aquello que nuestra naturaleza humana reclama

de manera urgente y vertiginosa. En el caso de los niños, pudiera decirse que un primer factor en reclamo es la seguridad; lo pueden alcanzar “en la más mínima reflexión” (Krisnamurti, 2017, p.3) por parte del enseñante, descubriendo a través de ese juego de palabras la vitalidad que Ordine (2020) en su video del canal Aprendemos Juntos percibe en “los gestos de complicidad” (3m35s). Allí se denota irreversiblemente un principio de libertad y expresión al más alto grado de exaltación. Se sabe que reflexionar resulta complejo para quien se opone rotundamente a salir de una zona de comodidad, y más aún para aquel docente que reconoce en la reflexión ese impacto gigantesco contra sus propias paradojas. De seguir así, el supuesto ambiente de aprendizaje seguirá limitado y con perennes nubarrones grises que ocultan la originalidad y el sentido amplio de la educación.

Definitivamente, es justo que vaya llegando la hora de un cambio, pero con ello también un proceso de cura, pues es lo único que posibilitaría la puesta en escena —aunque ello se construya por encima de una herida ya cicatrizada— de una verdadera relación basada en el principio humanístico de la amistad. La amistad, en ese sentido, se debe entender como la llama que conecta a las personas al punto máximo de aceptarse, respetarse y ayudarse colectivamente, no así el falso umbral al que se llega de manera borrosa y hasta engañosa pensando que la amistad ofrecida por el docente es sinónimo de facilismo en el marco de una educación basada en una génesis constructivista. Como se ha venido esgrimiendo, el secreto radica en saber superar los conflictos entre maestros y alumnos, por mínimos que parezcan. Algunas querellas obstaculizan la justa vinculación desde la comprensión, progenitora de todo albor diferencial; después de todo, mi compromiso conmigo mismo es el pacto más íntimo y puro en el que nos conectamos de manera plural.

### **Emanaciones en docentes y estudiantes**

Con absoluto estoicismo, diremos que un ser valiente es aquel que liberándose de miedos descubre el fuego liberador para sí, esparciéndolo luego entre sus seres más allegados para de ese modo correr el velo que les dará una cálida bienvenida al mundo emancipado. Para descubrir esa llama interior, capaz de encender a otros a través de la chispa milagrosa del amor, será necesario que el docente “sea —esencialmente— sincero y que esté deseoso de examinar los problemas humanos sin prejuicios de ninguna clase” (Krisnamurti, 2017, p. 3), pues será la piedra angular que a su vez haga florecer una especie de desobediencia necesaria; nos referimos a aquellas reglas que de manera arbitraria impone un sistema educativo tradicional. Sabemos cabalmente que el docente, en la mayoría de los casos, atiende los dictámenes y principios del sistema. Para cumplir con estos, sabemos que existe una efervescencia dentro de él que

quiere hacer eclosión. Para que ello suceda bastará una motivación y quizá una necesidad personal: pensar al otro como a sí mismo.

Otro elemento importante para discutir acá es la ira. Este es un sentimiento extremadamente negativo, cuya esencia es comprensible en muchos casos y en otros no. Sobre todo cuanto la ira se apropia del ser de algunos docentes y estudiantes, ella representa otro dique que frena el fluir del bienestar común en el aula. Ya lo denunciaba Séneca (2003) de manera quizá muy lacerante al sostener que “la ira es la más sombría y desenfrenada de todas las pasiones” (p. 1) capaz de desatar furias que enceguecen a todos quienes se ven envueltos en ella. Si bien la ira nubla la razón, diremos con absoluto convencimiento que esta cerrará las puertas a la razón y, por ende, a todo aquello que nos permite comprender a nuestros alumnos y maestros. De allí que la comprensión, en medio de tanto afecto, quede abolida de nuestros espacios escolares cuando se disemina la ira y todo lo que en torno a ella pudieran ser similares: cólera, rabia, enojo, irritación y furor paroxístico.

Contrario a la ira, es necesario invocar la alegría si es posible, propiciada a través del humor sano y positivo; decimos esto último en aras de reírnos junto al otro y no a costas del otro, lo cual sería algo mordaz y negativo. Para desarrollar y esparcir el buen humor en el aula es necesario perder ciertos miedos que dificultan la expresión humorística; se debe incluso excarcelar esas inspiraciones que algunos califican de ridículas sin saber que pueden elevar la dignidad de los otros por medio de una risa alentadora. En suma, algunos docentes y alumnos dejan de expresar sus ocurrencias por miedo a ser tildados de imprudentes y hasta de desubicados. No obstante, el buen humor y la alegría conllevan una especie de locura creadora, principio que ha permitido a muchos genios la invención de ideas y la superación de sistemas castradores a nivel social.

El buen humor es un valor dentro y fuera del aula tan importante como el respeto, la solidaridad y la responsabilidad. Por ello, resulta gratificante desarrollarlo y practicarlo a nivel escolar, pues sus resultados hacen sentir a maestros y alumnos que es un derecho propio acceder a la libertad por medio de la hilaridad de corte ingeniosa. En esa tónica, García Cerrada y Fernández Solís (2010) defienden que las personas practicantes del humor “muestran con observación pedagógica y didáctica nuestras miserias y fortalezas humanas” (p. 8). En este sentido, se develan verdaderas personalidades y las situaciones desagradables, al pasar por el tamiz del humor, cobran una visión distinta y asimétrica de los cánones implantados a nivel sociocultural. Creemos firmemente que, así como la comprensión va acompañada de un profundo afecto, de igual modo el buen sentido del humor es un puente que provoca el florecimiento de un nuevo ser capaz de captar el sentido de lo real desde otra perspectiva.

En contextos escolares donde impera vertiginosamente el egoísmo, el buen sentido del humor es una válvula de oxigenación cuyo fluir conlleva la diversión y la criticidad; ambos elementos son medulares en la construcción de la felicidad a nivel educativo. Desde esa panorámica, el humor “es un recurso y hasta una necesidad para conseguir que la cosa funcione, es decir, para que esos ojos abiertos como platos dejen de mirarte fijamente y comiencen a hablar” (Padilla García, 2010, p. 16), lo que propicia un ambiente de aprendizaje autónomo pleno de sujetos con criterio propio. Después de todo, no es la idea hacer de maestros y estudiantes personajes caricaturescos o risibles, pero sí construir escenarios de aprendizaje donde el ingenio y la creatividad sean un medio para acceder a determinados conocimientos.

Lo bueno del humor sano es que potencia significativamente el pensamiento de los alumnos, desarrolla en ellos grandes talentos para la percepción y desenvolvimiento en su entorno e, incluso, su nivel emocional crecerá de manera positiva. Más que cuidador de niños, el docente es un centinela atento y presto para facilitar la maduración de aquellos seres urgidos del saber, pero en muchos casos necesitados de comprensión. De ahí que se plantea la idea de “un patrón desigual” (Holmes, 1972, p. 2), lo cual apunta a una característica vital del medio educativo. Con ello se deduce que no siempre una estrategia —en este caso el humor— dará resultados iguales, pues los intereses y los gustos varían según la visión de cada alumno. Lo anterior conlleva a un profundo alivio, pues la diferencia es el ingrediente sustancial que hace de la vida un mundo lleno de milagros y en el que podemos sorprendernos cotidianamente; es un prodigio para el docente apropiarse de la experiencia de (l) otro(s) en tanto desigualdad a nivel social, cultural y emocional.

### **La diferencia en el aula**

Sin lugar a debate, la diferencia es definitivamente el germen que hace brotar cualquier aspiración a ser libres, a salirse del gran rebaño estandarizado que plantea una actualidad sumergida en la apariencia y el engaño a ultranza. En función de ello, nos apropiaremos de una máxima contundente en Han (2014) cuando acota que “no somos un sujeto sometido, sino un proyecto libre que replantea y se reinventa” (p. 7), ya no como amalgama ni fusión de falsas propuestas, sino más bien como seres originales más allá de los límites planteados por estructuras jerárquicas de poderes aberrantes. Por ello, planteamos la noción de alumnos libres siempre y cuando trabajen tanto como sus docentes. Solo un sentir compartido permitirá un hacer imbricado cuyos resultados faciliten las buenas relaciones en tanto equilibrios para erradicar no solo la subordinación educativa, sino social y cultural.

En el justo instante en que se interpreta la diferencia como raíz u origen de todo proceso educativo, es posible tener un sentido mucho más cauto y hasta lógico, a pesar de que todo principio lógico en ocasiones tiene su contralógica, lo cual torna borrosa a la primera y aclara situaciones donde maestros y alumnos potencian la inteligencia de manera alterna. A decir verdad, el razonamiento en la formación escolar debe estar necesariamente emparentado con la reflexividad del mundo, tal como lo subrayaba Greimas (1973): “es muy difícil hablar del sentido sin salirse del dominio de lo sensato” (p. 1). Esta sensatez radica en la aceptación de una diversidad de discursos y formas expresivas que tenemos en el aula, a las que debemos dar cabida, así nos parezcan descabelladas. Tomando en cuenta que nuestra lengua posibilita múltiples formas comunicativas —desde lo estrictamente verbal hasta los códigos no verbales—, podrá decirse que el arte, en tanto palabra, frase, pintura, poesía, música y hasta una película, servirá para que nuestros estudiantes cobren sentido a su existencia, lo cual suscita un diálogo infinito consigo mismo y con el mundo.

Aunque la sensatez pueda entenderse como objetividad, es necesario recalcar que el sentido gestado en cada persona no viene de esa autonomía que demandan los objetos y las situaciones en sí mismas, es más bien la percepción propia y hasta subjetiva de esa realidad circundante. Sin embargo, muchos maestros han apartado del entorno eso que Bettelheim (1978) suscribe como “necesidad de encontrar un significado a nuestras vidas” (p. 9), a pesar de que esto es lo que realmente empuja al ser humano a vivir en compañía de otros y en constante construcción de proyectos, sueños y, por qué no, anclaje a la utopía, derecho que hoy está siendo arrancado de las manos y de la mente de nuestros niños. Aunque compleja, los maestros deben dar prioridad a la construcción de experiencias positivas en sus alumnos. De esa manera, irán acumulando sentimientos y valorando lo que de ellas representa un positivo sentido a su existencia.

La abismal ventaja que produce en el aula la educación libre y plena de felicidad lleva consigo el poder superar (se) esquemas y pensamientos en los que cada integrante a nivel escolar rebasa sus propias fronteras de vida para confiar rotundamente en que es posible construir una realidad diferente en su entorno. Una persona capaz de confiar en sí misma y en su potencial puede depositar en el otro un voto de confianza. Así comienza un trabajo participativo en el que se delegan funciones, ya que cada destreza y habilidad cuenta a la hora de resolver situaciones académicas y cotidianas. Sin lugar a vacilación, la confianza genera fe y entusiasmo en los estudiantes. Mejor aún, cuando hay fe, hay seguridad, lo cual conduce a alcanzar la autonomía en los alumnos. Es en este punto, justamente, donde vemos materializado todo aquello que se desprende del poder y saber educar con amor.

A partir del amor se pueden obtener grandes logros. El primero sería la puesta en práctica de valores esenciales para el ser, siendo el amor el primero en su clase. Pero más que el sustantivo tendríamos que apelar a su función verbal, es decir, distinguiendo el amor del amar. Entre tantas visiones y autores que narran en torno al amor y al saber amar, es posible contar con la idea de Fromm (2003) quien, de manera poco utópica y hasta más real, señala lo siguiente: “el amor no es un sentimiento fácil para nadie, sea cual fuere el grado de madurez alcanzado” (p. 9). Contrario a ello, ser feliz “es más fácil, pero nadie quiere decirlo; todos desean que tropecemos con la misma piedra” (Espinosa, 2016, p. 1). Implica algo injusto y hasta propio de las personas que aún desconocen lo prodigioso, portentoso y admirable que significa ser auténtico; de allí nacerá la razón de mostrar (se) feliz y amado. Para superar lo que dice el autor alemán, y de alguna manera alcanzar lo que el escritor español propone, será necesario el reconocimiento del otro en tanto hermano y hasta hijo si el contexto es el ámbito escolar. Al llevar a cabo esto, el amor y el amar (se) será un lugar común al punto de conocer más mientras mayor sea el amor desarrollado hacia las personas que le rodean.

Ahora bien, el amor discurre a través de la comunicación diaria siempre y cuando el hablante se exprese hacia sus oyentes o hacia su público de una manera cordial, amena, plena de afectos y sobre todo entendible. Una expresión que no sea entendible no será comprensible; ergo, no será propicia para que los ojos y la boca del maestro rezumen felicidad hacia sus alumnos. De acuerdo con lo anterior, Maturana y Verden-Zöllner (1993) encuentran que “la existencia humana tiene lugar en el espacio relacional del conversar” (p. 9), por lo que nuestra filosofía del diario vivir está anclada al lenguaje. De esta manera se infiere que la lengua y la forma como la utilizamos es una morada que debemos cuidar y tener siempre los mejores invitados que, igualmente, nos ayuden a preservarla y, por qué no, a ampliarla desde la perspectiva del vocabulario, la palabra exacta y que ello permita entrever el germen del amor.

Así como el artista plástico logra tonalidades inexistentes en la naturaleza, de igual manera el maestro, a través de sus inventos y sus creaciones propositivas, llega a crear verdaderas obras de arte originales: sus estudiantes. Mientras más arriesgado es el maestro más rápido se libera de temores. En lo sucesivo podrá desarrollar proyectos cuyo fruto en tanto alumno con una visión “adquiere vida propia y se convierte en algo personal, un ente independiente que respira de modo individual” (Kandinsky, 1989, p. 103).

### **A manera de corolario**

La mística y las técnicas que cada docente va implementando a lo largo de su desempeño quizá le resulte a él y no a otros. Por ello, se acotará que habrá tantas

maneras de enseñar como docentes en el mundo. Asimismo es la expresión del amor, cada persona en el mundo tendrá su forma de manifestarlo. Las formas expresivas del amor aplican para docentes y alumnos, pues es el sentimiento más puro y universal de todos y que se debe comunicar mutuamente, claro está. Pero, al ser el docente un faro moral para sus estudiantes, ha de ser el primero en configurar el amor dentro del aula. La naturaleza del amor radica en “la reciprocidad que tiene lugar cuando cada uno de los participantes recibe un valor otorgado a la vez que se le otorga al otro” (Singer, 1992, p. 21). Su esencia no es otra que una mancomunidad en la que convergen diversas expresiones del ser semejantes a los brazos de ríos que van fluyendo hasta su desembocadura: el aula de clases. Para educar bajo la expresión absoluta del amor será vital comprometerse, no bastará con cumplir, puesto que esto es lo que hacen muchos maestros solo por satisfacer algo que la mayoría de las veces se encuentra en los sistemas curriculares de muchos países.

De aquí en adelante proponemos hacer del aula un espacio para cultivar la amistad como una clara consecuencia de aceptación del otro, tratando a ese otro con el mismo amor y el respeto que otorgan sobre sí mismos quienes se valoran y se dan una alta importancia ante el mundo. Si le damos paso a una cultura como la que hemos planteado, se habrá superado lo que Foucault (2002) ha visto en la escuela desde hace ya siglos como “una máquina de vigilar, jerarquizar y recompensar” (p. 151). Esta máquina es la falencia universal y un gran equívoco de lo que es la educación, lo cual haciendo del maestro un guardia que asigna un puesto según sea el comportamiento y la capacidad del alumno. Distinto a lo que advirtió el pensador francés, se busca que el maestro sea un sembrador y no un manipulador. De allí la expresión poética de Jorge Luis Borges (2017) cuando da cuenta en su poema: Los justos, de quiénes están salvando al mundo de una manera prudente, sabia y silenciosa, allí estará presente “un hombre que cultiva su jardín” (p. 421) o lo que se traduce, según nuestro criterio, en un maestro amoroso que labra el ser de sus estudiantes para ver germinar las grandes virtudes y sobre todo poder apartar de sí todo vicio capaz de levantar muros para la obtención de la libertad y el pensamiento crítico del mundo.

En definitiva, es necesario derribar esquemas que, lejos de generar progreso, contribuyen a que el maestro siga siendo lo que Roger Waters en su canción denominó como “otro ladrillo en el muro”. Más que un obstáculo, el maestro deberá ser el atalaya donde sus alumnos puedan encontrar paz, serenidad, entusiasmo, cooperación, conocimiento y afecto fraternal. De ser así, estaremos en presencia de una escuela con escalas multicolores en tanto seres libres y capaces de expresar sus emociones y valorar cabalmente todo cuanto le rodea. De ahí que no solo amará a las personas, sino también a los animales y a la naturaleza, quien tiene vida y de igual manera requiere del afecto y la consideración humana.

## Referencias

- Bettelheim, B. (1978). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Editorial Crítica, S.A.
- Borges, J. (2017). *Poesía completa*. Editorial Digital Titivillus.
- Dilthey, W. (1960). *Historia de la pedagogía*. Editorial Losada, S.A.
- Espinosa, A. (2016). *Los secretos que jamás te contaron. Para vivir en este mundo y ser feliz cada día*. Penguin Random House, S.A.U. <https://bit.ly/34kHUns>
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. Siglo Veintiuno Editores Argentina, S.A.
- Fromm, E. (2003). *El arte de amar*. Editorial Paidós Ibérica, S.A.
- García Cerrada, J. y Fernández Solís, J. (2010). El humor gráfico como herramienta pedagógica. En J. García Cerrada et al. (coords.). *Español con humor* (pp. 8-15). Fundación Comillas y Fundación General de la Universidad de Alcalá.
- Greimas, A. (1973). *En torno al sentido*. Editorial FRAGUA.
- Han, B. (2014). *Psicopolítica: Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Barcelona: Herder. <https://revistes.uab.cat/enrahonar/article/view/v55-marchese>
- Harari, Y. N. (2014). *De animales a dioses. Una breve historia de la humanidad*. J. Aragonés (trad.). Titivillus.
- Heidegger, M. (1993). *Ser y tiempo*. Fondo de Cultura Económica, S.A.
- Holmes, M. (1972). *La escuela comprensiva*. Editorial El Ateneo.
- Huxley, A. (2000). *Sobre la divinidad*. Editorial Kairós, S.A.
- Kandinsky, W (1989). *De lo espiritual en el arte*. Premia Editora, S.A.
- Krisnamurti, J. (2017). *La educación y el significado de la vida*. Ediciones Obelisco, S.L.
- Lacan, J. (2009). *El seminario 3. Las psicosis*. Editorial Paidós.
- Maturana, H. y Verden-Zöller, G. (1993). *Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo humano. Desde el patriarcado a la democracia*. Editorial Instituto de Terapia Cognitiva.
- Ordine, N. (Aprendemos Juntos). (2020, 18 de mayo). *La literatura puede enseñarnos valores inmortales* [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=yLH2FCnaHmM&t=666s>
- Padilla García, X. (2010). Las viñetas cómicas como recurso en la enseñanza del ELE. En J. García Cerrada, J. M. Beltrán, I. Gaviria Tomás, et. ál (coords.). *Español con humor* (pp.16-33). Fundación Comillas y Fundación General de la Universidad de Alcalá.
- Pink Floyd (Checho). (2011, 15 de octubre). Another brick in the Wall [Otro ladrillo en la pared]. [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=JjoLEXz8FkU>
- Séneca, L. A. (2003). *De la ira*. Biblioteca Virtual Universal. <https://www.biblioteca.org.ar/libros/89740.pdf>
- Singer, I. (1992). *La naturaleza del amor*. Siglo Veintiuno Editores, S.A.
- Spranger, E. (1966). *Cultura y educación. Tomo I: Parte histórica*. Editorial Espasa-Calpe, S.A.

# Sobre la película *Los colores de la montaña* y la memoria histórica en Colombia\*

Éder García-Dussán

Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia

eagarcia@udistrital.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-6635-2725>

## RESUMEN

El artículo presenta una propuesta para la construcción de la memoria histórica de una nación a partir del tratamiento analítico sobre sus narrativas audiovisuales. Esto se presenta como una estrategia de documentación que permite recuperar traumas sociales del pasado reciente, fundamentada en una lectura comprensiva de elementos constitutivos de la narración. Este modelo se aplica al análisis del texto filmico *Los colores de la montaña* del director Carlos

César Arbeláez (2011). Los resultados muestran que en la nación persiste una violencia agraria, acompañada de agresión y terror, que produce como efecto principal que los sujetos vivan sin identidad en territorios múltiples y en tiempos cíclicos que repiten como síntoma social el desarraigo.

**Palabras clave:** exclusión; identidad; memoria histórica; narrativa audiovisual; terror.

---

\* Cómo citar: García-Dussán, E. (2022). Sobre la película *Los colores de la montaña* y la memoria histórica en Colombia. *Ciencias Sociales y Educación*, 11(21), 144-165. <https://doi.org/10.22395/csye.v11n21a7>

Recibido: 20 de agosto de 2021.

Aprobado: 22 de febrero de 2022.

## **About the Film *Los colores de la montaña* and Historical Memory in Colombia**

### **ABSTRACT**

This article presents a proposal for the construction of the historical memory of a nation from the analytical treatment of its audiovisual narratives. This is shown as a documentation strategy that allows recovering social traumas from the latest past, based on a comprehensive reading of the constitutive elements of the narrative. This model is applied to the analysis of the filmic text *Los Colores de la Montaña*

(2011), by Carlos César Arbeláez. The results demonstrate that agrarian violence continues in the nation, attended to aggression and fear, producing as a main effect that the subjects live without identity in multiple territories and in cyclical times that are recurrent as an exile social symptom.

**Keywords:** historical memory; audiovisual narrative; identity; exclusion; terror.

## **Do filme *Los colores de la montaña* (As cores da montanha) e a memória histórica na Colômbia**

### **RESUMO**

O artigo apresenta uma proposta para a construção da memória histórica de um país a partir do trabalho analítico das narrativas audiovisuais. Isto se dá como uma estratégia de documentação que permite recuperar traumas sociais do passado recente, baseada em uma leitura compreensiva de elementos constitutivos da narração. Este modelo é aplicado a análise do texto cinematográfico *Los colores de la montaña* dirigido por Carlos César Arbeláez

(2011). Os resultados obtidos mostram que no país ainda persiste uma violência na zona rural (agrária), acompanhada de agressão e medo, produzindo um efeito principal em que os habitantes desse lugar vivam sem identidade nos vários territórios e nos tempos cíclicos repita-se como seque-la social o desarraigo.

**Palavras-chave:** exclusão; identidade; memória histórica; narrativa audiovisual; terror.

## Introducción

El escritor William Ospina (2013) afirma que Colombia “es un desafío para quienes piensan que una nación se define por su unidad” (p. 13). Efectivamente, otros países reconocen más expeditamente y de manera colectiva a qué tradición pertenecen, tienen consciencia de su origen o punto único y común y, por tanto, pueden prever mejor su devenir. El caso de Colombia es diferente y, desde hace muchos lustros, busca trabajosamente un mito originario, una narrativa inclusiva y fundante que refiera algo sobre sus rasgos auténticos de identidad (Martín-Barbero, 2001). Quizá por esto mismo es incapaz de hallar nodos de entendimiento del nosotros colectivo, lo que hace que sea una de las naciones menos comprendidas, tal como afirma el escritor estadounidense David Bushnell (1993).

Una vez instalados en esta problemática, un camino para pensar la identidad social es buscar sus rasgos en los discursos. Al leerlos encontramos elementos de su realidad sociopolítica, porque las formaciones discursivas que circulan en las sociedades son máquinas que recrean simbólicamente diversos eventos entretejidos en coordenadas históricas, solo que traspuestos en complejos mecanismos multimodales que cifran claves de sentido sobre las prácticas históricas (Sardar, 2005). En este sentido, las narrativas audiovisuales se constituyen en un pretexto para mirar los otros y el nosotros, lo que contribuye a la restitución de la memoria, pues funcionan como ‘historiadores conscientes’, esto es, como nuevos modos de trazar la historia y de historizar las memorias (Cabrera, 2006). Efectivamente, el cine puede entenderse como un dispositivo que cristaliza una memoria histórica, pues determina otras versiones de los conflictos sociales a través de variadas perspectivas polifónicas (aquellas que se instalan desde la mirada del guion y la dirección) lo cual, por un lado, recrea los lugares de los sujetos de la nación y, por otro, interpela la historia oficial para solucionar imaginariamente los conflictos sociales.

Así pues, esas narrativas pueden leerse como discurso y, por tanto, como un discurrir sobre el ocurrir y el recurrir de la nación, retóricamente convertido en un cúmulo de imágenes móviles y diálogos. De esta suerte, al tomar como fuente de análisis un producto hecho con la cooperación de varios códigos de la lengua, como es el caso de estas narrativas, asumimos que, a través de su análisis, se pueden restaurar claves de la memoria histórica, entendida esta última como la reconstrucción narrativa del pasado con el fin de promover, al menos, el derecho a recordar y el deber de la memoria sobre lo ocurrido en los conflictos (Lederach, 2003), acto que permite promover reparaciones simbólicas a las víctimas (Ortega et al., 2015). Asimismo, se asume que el cine nacional ayuda a resignificar el carácter colectivo o las marcas propias de una sociedad. De esta manera, se ayuda a la formación de una identidad o, lo que es igual, a las prácticas discursivas que permiten circular representaciones sociales que

actúan como cemento y como materia para crear sentimientos de mismidad y de imágenes condensadas de identificación (Arias, 2016). Es el caso de la película *La estrategia del caracol*, del director Sergio Cabrera (2006), que dejó a la posteridad sentada esa imagen del colombiano como un arriero, metaforizado en aquel molusco que lleva su casa en hombros y que conquista lentamente un territorio para luego abandonarlo por causas externas. En suma, se apuesta por la hipótesis que afirma la existencia de los textos audiovisuales como documentos históricos que ayudan a fraguar significantes de identidad social, puesto que:

En la actualidad las imágenes cinematográficas han adquirido una importancia inusual en la forma como se gestionan y se disputan los significados de las memorias sociales, las identidades culturales y las representaciones del pasado común. Por tanto, las imágenes audiovisuales se convirtieron a lo largo del siglo pasado y en lo que va del actual en un área para la reflexión y el conocimiento de los historiadores y científicos sociales a tal punto que la tarea de indagar el acontecer de los procesos sociohistóricos cuenta hoy con este objeto de estudio. (Acosta-Jiménez, 2018, p. 52)

Así las cosas, el caso que interesa analizar es la narrativa de *Los colores de la montaña*" (Arbeláez, 2011), protagonizada por un grupo de niños, víctimas del conflicto armado reciente en Colombia y que remite, inevitablemente, a la evocación de otro texto, también de factura colombiana, que es protagonizado por infantes, a saber, *Los niños invisibles* (Duque, 2001). Desde esta mirada, aparentemente inocente, se muestra el espacio rural y aldeano de nuestra nación, todavía mayoritariamente rural y cafetera. Allí se deja entrever cómo se vive la violencia que tanto ha caracterizado el lazo social en Colombia, desde su nacimiento como patria emancipada, y que ha arreciado por los avatares propios de las violencias política bipartidista e insurgente del siglo XX. Estas últimas se han caracterizado por generar todo tipo de fuerzas ilegales, las cuales han venido imponiendo su ley particular frente a las condiciones propias de un Estado de derecho, tales como la guerrilla y el paramilitarismo (Restrepo, 2017).

A partir de todo esto, la meta trazada es desentrañar algunos de los elementos sociohistóricos presentes en la narrativa cinematográfica del director Carlos César Arbeláez y, a partir de esto construir, por un lado, una comprensión sobre el devenir de las violencias real y simbólica que han debilitado las estructuras sociales del país; y, por otro lado, favorecer una perspectiva que dé cuenta de los efectos de tales violencias en el devenir nacional y en la construcción de la identidad social abreviada en ciertas marcas significantes. Ahora bien, para lograr este fin, se parte de una tesis teórica y una ruta metódica, amparadas de claves semiolingüísticas, lo cual permite abreviar elementos esenciales para responder los dos asuntos acabados de trazar.

## 1. A-puesta teórica: la violencia colombiana o la expulsión comunicativa del otro como prototipo temático del cine nacional

Como se sabe, existen causas socioculturales, geográficas y psicológicas a propósito de la condición indentitaria de un pueblo. No obstante, para los propósitos trazados en este esfuerzo se da relieve a un aspecto del primer grupo de estas raíces. Para ello, se parte de la tesis que afirma el carácter generativo del lenguaje, pues “los seres humanos se crean a sí mismos en el lenguaje y a través de él” (Echeverría, 2008, p. 31). Tenemos, entonces, que esas prácticas permiten el reconocimiento de dos interlocutores que fundan un lazo social. No obstante, muchas veces, uno de los rostros comprometidos en esa comunicación queda reducido o asimilado por el otro, lo que origina la idea de que la comunicación implica comportarse bajo la lógica del espejo. En efecto, frente a un espejo, el sujeto solo se relaciona con aquello del otro con que puede identificarse al reconocerlo como propio. En ese orden de ideas, si se ve en ese otro al diferente, se le responde con odio o segregación, por ejemplo.

Ahora bien, esta tesis puede considerarse como una versión del origen y permanencia de la violencia en Colombia, puesto que el resultado de tal anulación de la diferencia del socio (y la negación de su posición social) se hace por medio de actos simbólicos que encarnan y escinden cuerpos. Efectivamente, ha sido constante en la historia local la naturalización de anular al otro-diferente o admitir su expulsión genuina en los escenarios comunicativos hasta dejarlos fuera de juego; y una vez expulsado de estos circuitos de interacción, esas corp-oralidades quedan marcadas como cuerpos-del-delito. Quizá, por esto mismo, sea tan frecuente el registro de fallecidos NN en la nación, sumado al hecho, ampliamente repetitivo, de estirpes buscando sus familiares o, al menos, indagando una noticia de su situación, haciendo de los conciudadanos filas de dolientes en busca de sus parientes.

La primera consecuencia de esta forma de violencia es que el sujeto excluido no sabe cuál es su identidad ni su lugar en un escenario social determinado. Al no poderse reconocer frente al otro, ni siquiera tiene la oportunidad de nombrarse como alguien con una identidad propia o renovada. Queda, entonces, anulado y con su propia anuencia. Por ejemplo, una mujer campesina violada y expulsada por insurgentes, ¿es víctima, desplazada, indignada, abusada, o todo al tiempo? Lo lamentable es que muchas de ellas no pueden presentarse y nombrar el hecho ante el otro tras la situación vivida. Así las cosas, la discursividad y la interacción social coincidirían en que no admiten más que lo igual, son ciegos ante la diferencia y mudos ante la identidad dinámica. De suerte que la lección del funcionamiento especular podría ser que el Yo es diferente al Tú, con lo cual se acentúa la segregación Yo o Tú, que termina con la equivalencia Yo=Yo.

Así las cosas, toda situación interactiva se hace unilateral y el otrora vínculo social establecido por el discurso queda suspendido, lo cual hace que ya no se pueda hablar ni de un lado ni del otro. Al final solo aparece la coacción en una labor que ignora límites y que admite que el Tú sea una parte imaginada/alucinada del Yo (García-Dussán, 2014). Por eso resulta tan frecuente en nuestro medio que las élites colombianas crezcan ignorando y depreciando su país; y también, por eso mismo, no es gratuito que desvalijen, despojen y ultrajen al que solo suponen existente para gobernarlo. En este sentido, dice la escritora Carolina Sanín (2015):

No es de extrañar que los famosos colegios y universidades privados gradúen a tantos gobernantes y empresarios corruptos, pues, ¿qué tiene de malo robarle a un país que no existe? Ni siquiera el mismo ladrón existe, pues es colombiano, pero no colombiano, simulador, desconocedor de su procedencia, ajeno a la fraternidad e incapaz de reconocer los vínculos con lo público: un no ciudadano.

Así las cosas, es viable cuestionarse sobre la interacción sin el reconocimiento del otro. Pues bien, una característica propia de nuestra cultura es la conducta que revela una angustia de contacto con el destino común. Esta se traduce en el rechazo a las ideas foráneas y al extranjero, unido a la negación de profundizar en el saber histórico de nosotros mismos y, por extensión, de los conflictos sociales. Por cierto, esto lo supo representar brillantemente la trama de la primera novela de García Márquez (1983), *La hojarasca*, escrita en 1950 y publicada cinco años después, donde coronel de esa historia rechaza el intercambio con los forasteros que llegaron con la compañía bananera, puesto que no practicaban relaciones sociales aldeanas, con lo que negaron oportunidades de aculturaciones entre etnias dispares.

A partir de esto, se puede entender que el colombiano es un experto en tachar al otro-diferente como interlocutor válido, es decir, un sujeto versado en inventarse al otro y, por tanto, condenado en su stirpe a un siglo de soledad como producto de sus propias leyes endogámicas y alucinadas, tal como lo situara García Márquez de forma más específica en su magna obra. O, en el peor de los casos, es un experto en proyectar esa angustia de contacto, razón por la cual se busca a ese otro solo para culparlo de desgracias y angustias. Por cierto, “ese otro que puede ser, entonces, el judío, el negro; o el liberal, si soy conservador, o el conservador si soy liberal” (Jaramillo, 2004, pp. 21-22).

Esta tendencia del carácter históricamente alimentado en el espacio social y que hace parte del perfil identitario del colombiano se vio reflejado, por ejemplo, en los sucesos de la instauración de la mesa de negociación que quería lograr la paz en San Vicente del Caguán cuando el entonces presidente, Andrés Pastrana Arango, aspiraba a consensos con el grupo guerrillero de las FARC. Efectivamente, en la memoria ha quedado una imagen tan paradójica como

desconcertante: la instalación de una mesa de diálogo sin el interlocutor presente, a saber, Pedro Antonio Marín, alias Manuel Marulanda Vélez. El escritor australiano Joe Broderick (2001) reflexionaba sobre este suceso desde una perspectiva sociocomunicativa, y analizaba este dificultoso asunto así:

Hay que entender la cultura de las FARC como producto de un proceso histórico. Las FARC provienen de un largo movimiento agrario con hondas raíces en un campesinado que se ha defendido durante décadas contra los que han querido quitarles sus tierras, sus cultivos, su subsistencia. De ahí que el discurso de Marulanda aquel día (inicio de las mesas de negociación en San Vicente del Caguán) no habló de abstracciones, de meros conceptos como la paz, el entendimiento y la armonía, términos usados por el presidente Pastrana en su alocución. Los campesinos no hablan así. Entonces para hablar con ellos hay que captar su cultura, adaptar el diálogo a su léxico, a su ritmo y su manera de ver la realidad. (p. 61)

Muchos se burlaron sin censura de los tópicos y el tono del discurso enunciado por el grupo guerrillero de las FARC ese 7 de enero de 1999. Esta alocución se llamó “La reforma agraria de los guerrilleros”, la cual contrastó con el discurso, ávido de abstracciones, del gobierno de turno. Pero, visto con serenidad, se trató de la puesta en escena de dos discursos que reflejaban cosmovisiones desiguales, a saber, la de la clase dominante y la de la cultura campesina; aunque en el fondo se trataba de la discursividad de dos élites igualmente arteras y disimuladoras.

Así pues, evocar este acontecimiento de la historia reciente de Colombia permite cuestionar cómo es posible concebir un (p)acto dialógico sin la presencia del interlocutor válido. Este hecho se conoce como *La silla vacía*<sup>1</sup>, que evidencia las históricas fracturas de la comunicación entre diferentes, y la consecuente forma, entre muchas otras, de la falta de reconocimiento de la oposición. De ahí que se ate este evento a la idea de la urgente búsqueda de un discurso fundacional que sirva de pivote para una memoria histórica que asimile diferentes voces. Con este discurso es posible repensar y reconocer la sociedad en todos sus sedimentos y contrastes. Como afirma Martín-Barbero (2001),

un relato que deje colocar las violencias en la sub-historia de las catástrofes naturales, la de los cataclismos, o los puros revanchismos de facciones movidas por intereses irreconciliables, y empiece a tejer un relato de una memoria común, que como toda memoria social y cultural será conflictiva pero *anudadora*. (p. 29)

<sup>1</sup> El concepto ‘La silla vacía’ puede entenderse como un escenario-símbolo de la paradoja comunicativa en Colombia, donde se establece un espacio formal de comunicación entre actores sociales diferentes, pero con la ausencia evidente de uno de los interlocutores. La primera silla vacía se dio en San Vicente del Caguán, cuando el presidente Pastrana inició negociaciones dialogadas con las FARC. La foto histórica de la inauguración de la zona de pacto en 1999 muestra al presidente Pastrana sentado al lado de la silla vacía donde debería estar el jefe de la guerrilla, Marulanda Vélez. Hoy día sabemos que esta escena no solo se simbolizó como una desfachatez de las FARC a la democracia, sino que años después la irradiación icónico-simbólica pasó a significar también la lucha contra la corrupción en un país con frecuentes escándalos por narcopolítica.

Es que el relato nacional omitido remite obligadamente a la historia de la violencia simbólica a partir del cual se construyó identidad en el estado-nación decimonónico, un estado donde sus discursos políticos, legales, académicos y literarios, sumado a su forma de comunicarlos, redujo a indígenas, negros, mujeres, homosexuales, soldados, judíos, etc. a la incultura, la penuria y la animalidad, puesto que la diferencia era definida desde su negativa alteridad.

Esto último es explicado con auxilio de las tesis del crítico uruguayo Ángel Rama (1982), quien revela que la forma de construir naciones en nuestro continente pasó por los avatares escriturarios de una "ciudad letrada", esto es, de un puñado de intelectuales al servicio del sostenimiento de una sociedad escindida. En el caso colombiano, esta labor fue céntrica (bogotana) y tuvo la tarea de cifrar relatos que segregaban las capas sociales populares bajo el imperio de la triada lengua-política-religión. Con ello, hicieron que los ciudadanos de la naciente época republicana no solo se escindieran en una topografía (norte-sur; zona costera-zona andina) y una climatología (calor-barbarie; frío-civilización), sino también en una topología definida lingüísticamente. En este contexto, se hizo la división tajante entre los del buen hablar, apiñados en el grupo de la crema y nata o aristocracia educada, y los del habla coloquial (García-Dussán, 2013).

Gracias a este evento simbólico que ha modulado lo real, el pasado de la nación se ha construido a partir de desequilibrios existentes entre la memoria de los excluidos y las versiones creadas en el seno de los discursos del poder letrado. Estas agencian una memoria política (*polis*) que hace que se viva en dos mundos tajantemente excluyentes, a saber, el mundo imaginario de los seguidores de la norma lingüística y el mundo real, de los que hablan como pueden (Von der Walde, 1997). No obstante, desde mediados del siglo pasado estas versiones se han visto confrontadas por discursos alternos, generadores de memoria histórica o urbana (*urbs*)<sup>2</sup>, que ofrecen otro tipo de miradas y de sensibilización frente a las diferencias y a las paradójicas posiciones sociales presentes en la historia social de los ciudadanos colombianos<sup>3</sup>.

## **2. El cine colombiano reciente y la memoria histórica**

Así pues, surge la cuestión de cómo la *urbs* puede ayudar a la reelaboración de la *polis*, con el fin de que se haga visible la inclusión de historias complejas y plurales, a la mejor manera del juego de un lego. Pues bien, una respuesta la encontramos en la producción y circulación de aquellos discursos que recrean

<sup>2</sup> La distinción *urbs-polis* la acuñamos del antropólogo catalán Manuel Delgado (1999b).

<sup>3</sup> Así, por caso, el hecho de que en una misma familia un hijo sea guerrillero y el otro militar; que una mujer sea excluida por otra porque es mujer pobre e indígena o afrodescendiente; o que alguien haya votado en el plebiscito con el NO, aquel adelantado por la Administración Santos en 2016, a pesar de ser familiar de un falso positivo.

narrativamente el pasado en el presente. Según Connerton (1989), esto puede lograrse mediante rituales, pero también por medio de textos culturales como libros y, actualmente, con vídeos editados localmente, historias visuales, documentales televisados y a través del cine, por supuesto.

Es que las producciones artísticas, en general, representan eventos históricos que quedan reprimidos u olvidados en la memoria colectiva. Así, actúan como un antídoto contra el silencio y su posterior omisión. Esto es posible sostenerlo si se piensa que todo proceso comunicativo es constructivo y constitutivo (Fairclough, 2008). De esta manera, el texto audiovisual regenera simbólicamente los acontecimientos sociales a partir de unas coordenadas históricas y sociopolíticas que consienten que ese texto enuncie algo de *algo* y sobre la base de *algo* dado. Visto así el asunto, todo sistema textual cinematográfico puede ser entendido como *lo real-imaginario* (Delgado, 1999a), esto es, aquello que, jugando con los deslices significantes, se deja pensar en términos de una realidad ficcionalizada. En ese sentido, la postura aquí adoptada es que los sistemas cinematográficos son tejidos que revelan la morfología y semántica cronotópica y actancial de una época histórica de la sociedad, gracias a las escenas imaginarias de un continente simulador y disimulador. De ahí que haya sintonía con la tesis de que todo material narrativo audiovisual es una herramienta histórica, epistémica y divulgativa de claves identitarias. De esta suerte, el cine, en general, toma el matiz de archivo histórico cifrado gracias a recursos retóricos, connotativas y determinaciones estéticas.

A esto también se suma que las texturas cinematográficas se usan didácticamente como pretextos para recuperar y comprender el pasado (Ferro, 2008), con lo cual se considera que el cine colombiano, tanto ficcional como documental, es un dispositivo que cumple al menos, tres funciones frente a la construcción de la memoria histórica: (i) la recuperación de recuerdos olvidados, desconocidos o adulterados, esto es, la visibilidad a hechos violentos de los que no fuimos testigos y que carecían de un relato; (ii) la organización y reflexión del mundo social en un conjunto de secuencias narrativas que revelan percepciones sobre diferentes representaciones del conflicto armado en Colombia; y (iii) el acopio de un archivo colectivo de lo ocurrido, de la misma manera que, en una estirpe, cumple esa función un álbum familiar o una carpeta de fotos en la computadora.

Esto es posible sostenerlo ya que cada filme ordena acontecimientos en secuencias narrativas con el fin de elaborar un argumento con estatus de veracidad histórica. Aún más, los filmes dan la oportunidad de reflexionar sobre los desafíos de la transmisión de la memoria en el presente y sobre el diálogo entre generaciones. Se tiene en cuenta que, en todo caso, hay algo de parcialización (Metz, 2001, 2002), pues es imaginado por alguien concreto (el guionista o el

director), quien interpreta su realidad desde sus ideologías y cosmovisiones; pero que hace parte de una comunidad que vive en coordenadas espaciotemporales similares con sus vecindades. En todo caso, es loable afirmar que las narrativas son el pivote para evocar, actualizar y resignificar recuerdos, como fundamentos para sensibilizar y reconstruir un relato de memoria frente a un hecho determinado que permita la autorreflexión y, por tanto, el inicio de una actitud crítica (García-Dussán, 2016).

### **3. Apuesta analítica: el texto fílmico y la construcción de la memoria histórica**

Ahora bien, justificado el uso de la narrativa cinematográfica como órgano para reconstruir la *urbs* y oponerla a la lógica discursiva de la *polis*, surge la cuestión de cómo estudiar este tipo de discursos. A propósito de esto, el texto fílmico, como todo producto simbólico, está puesto para ser leído. Pero para lograr una labor comprensiva es necesario que el intérprete se aproxime a los textos de forma estratégica. En esta labor, los principios que esbozan los estudios del discurso resultan útiles. A pesar de que una de las críticas que ha soportado este modelo investigativo en ciencias sociales ha sido la multiplicidad de fórmulas metodológicas, es posible construir una metódica ecléctica de intervención sobre los discursos, sin reducirlos a la frialdad estructuralista, ya que la gran mayoría de las sugerencias en el campo coinciden en proponer tres dimensiones de análisis: el textual, el representacional y el interpersonal. A guisa de ejemplo, la postura del lingüista holandés Renkema (1999) propone el análisis desde una secuencia oracional, puesto que un discurso es un entramado signífico informativo y aceptable; seguido de una secuencia proposicional que aúna los tópicos; y, finalmente, se cierra con el trabajo del discurso como un (macro) acto-de-habla, puesto que explicita la *intención* cristalizada en su materialidad. En esta misma sintonía, Norman Fairclough (2008) propone tres momentos: i) la práctica textual, cuya finalidad es descriptiva; ii) la práctica discursiva, cuya finalidad es interpretativa; y, finalmente, iii) la práctica social, cuyo propósito es explicativo. Algo similar ocurre con la propuesta semiótica de Klinkenberg (2006), quien habla de los momentos de constitución sintáctica, conformación semántica y uso social o pertinencia pragmática.

Para este caso, se sostiene que el texto fílmico es la recreación o espejo de una realidad sociocultural, históricamente situada, que se genera con las estrategias sintagmáticas de una estructura narrativa, puesto que tiene comienzo y final (o, por lo menos, sensación de clausura), es temporal y está ordenado por secuencias. A partir de estas características, su momento de descripción está allanado en el plano oracional por la actancialidad, la espacio-temporalidad intradiscursiva y la indexicalidad. Claramente, este tipo de orden discursivo

condiciona los otros planos o dimensiones (proposicional y pragmático), requisito de la explicación y la interpretación.

De esta suerte, el método o estrategia de documentación usado aquí para recuperar las voces del pasado contenidas en la estructura narrativa *Los colores de la montaña* inició con el tratamiento analítico del primer momento (oracional o sintagmático) como condición para dar cuenta de las dimensiones narrativa y comunicativa de la memoria. Esta acción admitió resignificar una historia que simboliza la identidad y evoca la memoria a través del entendimiento de los espacios como territorios, de los tiempos como ciclos traumáticos que generan un quiebre y una reubicación de esos espacios, y de los personajes de la trama como sujetos que, desde sus propios recuerdos, levantan una imagen de sí, del otro y de lo otro.

Finalmente, se trazan cinco premisas de orientación para guiar el análisis de los elementos constitutivos de las estructuras narrativas del texto filmico como fundamentos para tener en cuenta en el reconocimiento de elementos indiciales cuando se ejecuta una relectura de los productos:

- 1) La representación de violencias tales como la violencia como infracción a los DDHH, reforzada por las violencias invisibles (machismo, xenofobia, sexismo, desajustes en la oportunidades de educarse); la violencia como regulación no consensuada de conflictos (la imposición del destierro y el desplazamiento como señero destino); la violencia como fuerza física que conduce a un daño personal y, finalmente, la violencia como aparato provocativo de lo ilegal (y legal), que produce desanclajes y desterritorializaciones (Mora, 2014).
- 2) Tramas/dramas que aparecen para luchar contra la tergiversación de la comprensión de la víctima y del perpetrador en el conflicto armado en Colombia, humanizándoles equitativamente a través de estrategias semiodiscursivas retóricas.
- 3) Las formas como se manifiesta el cambio del *locus* nacional, otrora marcado por la violencia rural, y que ahora cede su paso a un territorio donde se percibe una vacilación del poder estatal.
- 4) El tratamiento de un tiempo que ha regenerado la violencia en Colombia como una eterna repetición, lo que ha hecho que la violencia se fetichice en imágenes como el uróboro, aunque su comprensión es extraña como síntoma marcado en el cuerpo social.

- 5) Cualificación de agentes de acción como seres que no planifican ni tienen un asidero permanente, lo que hace de los lugares no-lugares o lugares de paso (Serrano, 2018).

Así pues, apoyados de esta propuesta modélica y sus claves de relectura, accederemos al mundo del significado implícito presente en el producto audiovisual de Carlos César Arbeláez.

#### **4. Repaso analítico a Los colores de la montaña**

Este filme recrea la historia del desplazamiento forzado de un grupo de familias que viven en una zona montañosa. El espectador conoce esta zona gracias a la cosmovisión lúdica de sus críos, donde sobresalen Manuel, Julián y Poca Luz, unidos por la amistad y la afición por el fútbol. Esta recreación les permite placer y también les aprueba adelantar procesos de identificación con héroes culturales del campo del deporte. El derrotero de este conjunto de críos será recuperar el balón que ha ido a parar a un campo minado. De entrada, el balón se convierte en un símbolo de ese objeto de deseo que, por circunstancias concretas, queda preso en un espacio censurado y ominoso, pues evoca el horror de la desmembración, del rompimiento de la unidad del cuerpo humano y, metonímicamente, del cuerpo social.

Ahora bien, para el análisis del archivo audiovisual resultó ventajoso adelantar una transliteración de las acciones del relato que permitiera el tránsito del código multimodal al código proposicional, con el fin de ordenar en secuencias la trama y para facilitar la fijación del material indicial relevante. Pues bien, el resultado del ejercicio sobre la progresión narrativa del filme, que tiene una duración de una hora y veintinueve minutos, presentó al menos treinta secuencias, las cuales fueron aglomeradas en trece macrohechos narrativos con el fin de poder reproducir el argumento del producto.

Las acciones inician con dos escenas: la del niño Manuel corriendo hacia la casa de su amigo Julián para invitarlo a jugar en la cancha de fútbol, y la de la aparición de una profesora, Carmen, quien llega a la escuela para instalarse. Posteriormente se ve que, mientras Ernesto y Manuel ordeñan una vaca de su finca, llegan a su campiña cuatro hombres en ruana. Estos le preguntan a Miriam, madre de Manuel, la razón de la ausencia del cónyuge a sus reuniones y le advierte que Ernesto debe asistir al próximo encuentro. De nuevo la trama ubica al espectador en la escuela; allí Carmen reúne los estudiantes, se presenta y los hace seguir al salón. Al salir de la escuela, los niños se dirigen a la cancha, pero el lugar está ocupado por los hombres de ruana, quienes toman asistencia entre los presentes.

En un tercer bloque de acciones, Ernesto y Manuel van en chiva hacia un pueblo. Una vez allí, al dirigirse a la plaza de mercado para vender un cerdo, se percatan de militares haciendo requisas a civiles. Ya en la iglesia, padre e hijo están orando cuando llega al recinto un hombre de ruana, lo que apresura salida de los feligreses. Al salir, se lo topan de nuevo y huyen nuevamente. Ya en la intimidad del hogar, Ernesto, Miriam y Alex le celebran el cumpleaños a Manuel, ritual que aprovecha el padre para regalarle un balón nuevo y unos guantes de arquero. Terminada la fiesta familiar, y una vez recostado Manuel en su cama, los padres establecen una disputa por el tema de los hombres de ruana.

Luego, en el llamado de asistencia al interior del salón de clases, la niña Laura solicita respuesta de María Cecilia Zapata, a lo que la profesora pregunta por su estadía. La niña responde que ya no están en su finca. Entonces, la profesora le pregunta a Laura dónde vive, y la niña responde: “—En Río Verde”. A esto sigue la imagen de familias abandonando sus fincas. Miriam habla con una de ellas, la señora Rosario. Al llegar a la finca, le cuenta a Ernesto de lo que acaba de enterarse y le pide que huyan de sus terruños. Pero él se niega.

En el quinto bloque de hechos, los niños están reunidos en torno al nuevo balón, que termina alojado en un potrero cerca a la cancha. Al momento, aparece un campesino tratando de controlar un cerdo que se desvía hacia esa zona y muere por acción de una explosión. Tal hecho origina que Ernesto y Alberto, padres de Manuel y Julián respectivamente, hablen del suceso y concluyan que deben advertir a sus hijos sobre la imposibilidad de volver a pisar la cancha.

Posteriormente, Miriam sale con sus hijos intentando huir, pero Manuel se le escapa antes de subirse a la chiva y va en busca de su amigo Julián. Los dos van a lavar el caballo al río, y Julián aprovecha esta ocasión para mostrarle a Manuel balas de diferentes armas que le regaló su hermano Johan. La llegada tardía de Manuel a casa genera una discusión entre sus padres, pues es la circunstancia que usa Ernesto para reclamarle a Miriam por su intento de abandonarlo secretamente.

Más adelante se ve cómo Manuel y Julián visitan a Poca Luz y quieren persuadirlo para que los acompañe a rescatar el balón. Mientras tanto, Ernesto tropieza con los hombres de ruana, quienes lo citan nuevamente para que asista a una reunión dominical. Ernesto se entrevista con Alberto y otros campesinos para hablar de las presiones ejercidas para la asistencia a las reuniones. Al día siguiente, los niños van a jugar fútbol atrás de la escuela, lugar que también es usado por los hombres de ruana para sus tertulias. Luego, Manuel, Poca Luz y Julián insisten en salvar el balón de la zona minada, y esta vez prueban con un lazo. En este intento, Poca Luz pierde sus gafas. Ya de regreso, Manuel se encuentra con la profesora Carmen, quien le muestra unas pinturas destinadas

para colorear un mural en la Escuela, situación que aprovecha para regalarle una paleta de colores al niño. Cuando llega a su morada comienza a pintar el paisaje cotidiano que puede otear frente de su casa.

En un noveno bloque de hechos, Manuel sale de la casa a recoger la ropa, y por el cielo pasa un helicóptero que vigila la finca y proyecta potentes luces sobre la casa. Luego, mientras Carmen descansa, llegan los extraños hombres a inspeccionar la escuela. Por acción catafórica se sabe que asisten para marcar un grafiti sobre el anterior. En esta escena, Luisa, la encargada del aseo de la Escuela, le pide a Carmen que no pinte el mural sobre los grafitis. Pero la obstinación de Carmen es inalterable y motiva los niños para hacer el mural. Así pues, todos terminan pintando un paisaje que representa el horizonte de la zona rural con montañas bellamente coloreadas.

Después, llega Alberto presuroso al aula y le pide permiso a la profesora Carmen para llevarse a su hijo Julián. Ya en la trocha, hombres armados y transportados en camionetas toman a Alberto de rehén mientras Julián huye hacia su casa. Al llegar, la descubre desolada, destrozada y con el grafiti "Guerrillero hijueputa". Es también impactante constatar que no hay rastros de la madre de Julián. Al salir de la escuela, Manuel busca a Julián en su casa y, al no hallarlo, se lleva sus guayos. Ya en su habitación, los contempla mientras recuerda episodios de juegos conjuntos.

En el décimo primer breviarío de eventos se ve cómo Carmen, llorando, le dice a su auditorio, ya de apenas nueve niños, que se regresen a casa. Acto seguido, la cámara sale de la escuela para dejar ver cómo, en las trochas de la vereda, Ernesto descubre el cadáver de Alberto sobre su caballo. Asustado, corre hacia su finca para proponerle a Miriam que deben salir huyendo. Todo esto ocurre mientras, en la escuela, Poca Luz y Manuel despiden a Carmen. Luego, en otra escena intensa, se despiden entre ellos. Enseguida se ve a Manuel y su perro llamado Rayo tratando de rescatar el balón. Los hombres camuflados llegan a la finca de Ernesto, quien se esconde en el baño. Acto seguido, Manuel aparece en la calzada rumbo a casa, y el sonido de un helicóptero nuevamente lo tortura. Una vez en la finca, la encuentra destrozada. Pregunta a su madre por Ernesto, y ella, evasiva, le ordena ir a ordeñar la vaca. Es entonces cuando entra al baño y recoge el sombrero de su padre.

En el último sumario de hechos, Manuel intenta ordeñar cuando escucha tres tiros de arma provenientes de la montaña: Ernesto ha muerto. Miriam le dice a su hijo que empaque para irse del lugar. El niño responde: "—¿Y mi papá?". No hay respuesta. Entonces sale a rescatar solo y, ¡por fin!, el balón; y en su esfuerzo, encuentra las gafas de Poca Luz. La escena final es la del destierro, que comienza con el cierre del portón de la finca y luego llega la familia diez-

mada al camión. Se ve otra campesina subiendo con un cuadro de la Virgen. En primer plano, la subida de Manuel, Alex y Miriam que se dirigen a un lugar indefinido para los espectadores.

De esta suerte, es claro que el texto filmico deja ver una familia central, la de Manuel, donde la madre aparece perenemente suplicante, el padre y esposo se cualifica por la porfía de no ceder ante las presiones paramilitares, pues su condición de campesino es su identidad, y un hijo que cifra su destino en un balón que está preso en un campo minado. Y, a partir de esta familia, se delinear las familias de Julián y Poca Luz, niños que, desde su cosmovisión, aparecen como testigos invisibles de una violencia que los supera y los reordena identitariamente desde la sutil estrategia del terror. En adelante, para entrar en la espesura semántica del filme, se toman como referencia las categorías de análisis esbozadas arriba. Al cruzarlas se obtienen líneas de sentido para resolver nuestras metas sobre las violencias representadas y sus efectos en lo social.

#### 4.1 Los espacios y los actantes<sup>4</sup>

Además del interior del hogar de Manuel, tan elemental como cálido, y de la viña vercosa circundante, un campo de fútbol y la escuela rural completan la topografía natural del texto audiovisual. La escuela es el escenario que, a la manera inicial de un paisaje bucólico armónico, deja ver al espectador la sencillez vital de esos niños jalonados por la profesora Carmen, quien también con inocencia se propone pintar con los estudiantes la representación de una viña feliz con el matiz de *los colores de la montaña*: un cielo azul, ríos, montañas, casas, flores, vacas, conejos, gallinas, cerdos y una cancha de fútbol en total solidaridad. No obstante, desde el bosque, se difuminan amenazas de miedo y muerte que transforman esos espacios de cotidianidad colectiva y placer social en un paisaje caótico, pues es generador de sentimientos de miedo intenso que terminan por dejar desolada esa escuela. De la manera más absurda y arbitraria esta se convierte, ante los ojos del espectador, en una pasiva trinchera de guerra.

Lo sugestivo de este programa narrativo es que le sigue la imagen de familias abandonando su finca y que, literalmente, llevan la casa a sus espaldas. Pues, como afirma la desplazada Rosario a la madre de Manuel, “en la vereda *Rio Verde* mataron a tres muchachos de los González, porque como que colaboraban con la guerrilla [...] esto es una zozobra, yo no me puedo quedar ahí así”. Aquí la connotación simbólica de lo verde se desplaza, como los campesinos mismos, de esperanza a tribulación; un deslizamiento de significantes que revela, no obstante, un halo de esperanza: esa es la función del balón de fútbol.

<sup>4</sup> El término ‘actante’ alude a agentes de acción dentro de una estructura narrativa, y que encarnan en seres humanos, objetos o animales.

Esto resulta sintomático, porque el siguiente programa narrativo deja ver a los niños protagonistas reunidos en torno al nuevo balón en un espacio que sirve de congregación y felicidad, pero el objeto que lo causa rápidamente queda instalado en un espacio de riesgo. Esto último se refuerza en el texto audiovisual en la sutil conducta de tomar la asistencia para esperar la respuesta “presente” al interior de un aula. Es de esta forma como el destierro se va mostrando paulatinamente, pues cada vez son menos los niños que responden la lista.

Así se confirma en la escena donde una niña llama a su compañerita, María Cecilia, sin recibir respuesta. Entonces pregunta la profesora: “—¿Alguien sabe dónde está ella?” y Laura, responde: “—Ellos se fueron [...] esta mañana que pasé por ella para venimos juntas, la casa estaba sola”. Acto seguido, la profesora pide la lista de clases, reconoce el lugar simbólico de Cecilia y la tacha con un lápiz rojo. Este juego entre la armonía social y los espacios resulta una clara metonimia de lo que sucede en la geografía colombiana, especialmente en esas épocas donde era imposible el acceso a ciertos espacios, a la manera de pequeñas repúblicas independientes, donde no operaba la soberanía estatal.

Asimismo, resulta sutil pero exacto, el grupo de indicios que permiten ubicar el territorio de los desplazamientos representados en el texto filmico: La Pradera, Río Verde y Quebrada Bonita. Sobre el primer espacio, La Pradera también resulta ser el nombre de la escuela rural. Es un poblado ubicado en el Municipio del departamento de Antioquia, en el Magdalena Medio, que limita al occidente con el Municipio de San Carlos, del cual es una vía de acceso frecuente. Gracias a los estudios del Grupo de Memoria Histórica, la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación, al ser San Carlos el paraíso hidroeléctrico y turístico de Colombia por su fauna y flora, se sabe que fue azotado por las Autodefensas del Magdalena Medio, Autodefensas Campesinas de Córdoba y Urabá (ACCU) con el Bloque Metro y, posteriormente, por las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC) con los Bloques Cacique Nutibara y Héroes de Granada, en tensión constante con, primero el ELN, y luego por las FARC.

Esta población padeció más de treinta masacres, indefinidos asesinatos selectivos, desapariciones forzadas y más de medio centenar de personas fueron víctimas de las minas antipersonales. Además recibieron amenazas y sabotajes a la infraestructura vial y eléctrica, lo que forzó la salida del 80 % de la población entre 1990-2010. De hecho, de las setenta y cuatro veredas con las que cuenta el municipio, treinta fueron abandonadas en su totalidad y más de veinte parcialmente. Y de las treinta y tres masacres perpetuadas, los paramilitares cometieron veinte tres, mataron a doscientas seis personas y desaparecieron a cuarenta y dos (CNR, Grupo de Memoria histórica, 2011).

En relación con los otros dos referentes intradieгéticos presentes, y nombrados en la trama del filme, se menciona Río Verde, que hace relación a Río Verde de los Montes, un caserío del Municipio de Sonsón (Antioquia) que toma su nombre del río que lo atraviesa. En una zona de gran riqueza hídrica, al igual que el Municipio de San Carlos. Finalmente, está Quebrada Bonita, referencia geográfica que aparece cuando Ernesto, Alberto y otros campesinos hablan sobre las reuniones convocadas por los hombres de ruana. Es entonces cuando Alberto dice: “esa gente llega a una región y automáticamente se convierte en una autoridad; pues yo creo que deberíamos asistir a esa reunión”. Posteriormente, mientras desayunan los padres de Manuel, escuchan en la radio: “En la noche del viernes, Joaquín Díaz, que tiene 20 años, desapareció de su residencia en Quebrada Bonita”. Pues bien, Quebrada Bonita corresponde al nombre de una vereda, ubicada cerca del municipio de Jardín, Antioquia.

De esta manera, es posible certificar que los hechos de la narrativa en cuestión reflejan los procesos de desplazamiento forzado. Este es un hecho notable de la realidad sociopolítica de Colombia, tal como se ha vivido recientemente en el departamento de Antioquia.

## **4.2 Los tiempos y los actantes**

Todo lo anterior contrasta abruptamente con el dibujo que Manuel pinta en frente de su granja, donde la cámara deja ver las verdes montañas. Si se recuerda, esto es posible porque la profesora Carmen le regala unos colores ajados y así el niño puede plasmar su montaña imaginaria. Esta acción puede ser leída, entre otras formas, como un tiempo que no es lineal, sino circular: la vuelta al mismo síntoma que es, en suma, una denuncia-susurro. Si hay algo que caracteriza a Manuel desde el inicio de la historia es su obsesión por dibujar montañas verdes, lo cual logra finiquitar colectivamente cuando la profesora Carmen convoca a los niños a pintar el mural de un paisaje armónico en un paredón de la escuela sobre un grafo paramilitar. Por este acto desafiante frente al terror sutil instaurado, Carmen, representante simbólico del paraíso terrenal por su etimología, es condenada al destierro. Aún más, en el clímax de la cinta, vemos a Carmen pidiéndole a su diezmado auditorio que se marchen del lugar, para luego ella misma, aterrorizada, hacer lo mismo. Es una escena conmovedora, porque invoca los efectos despiadados de la violencia en el orbe educativo. En efecto, es un asunto de nunca acabar. Es un tiempo que se enrosca de una manera que siempre termina sucediendo lo mismo tarde o temprano, en este caso, la inmutable presencia-ausencia de sujetos, objetos y eventos.

Quizá esta sea, al lado de otros eventos figurativos en el filme, la forma de mostrar sin tapujos los efectos de la violencia que sobrellevan los personajes

de la historia y que sutilmente se despliegan en acciones de cada uno de ellos, por ejemplo: i) el conocimiento exacto de las clases de armas que conoce Julián a través de la muestra de balas que ha heredado de su hermano Johan, perteneciente al grupo guerrillero en la costa colombiana; y ii) la casa solitaria de Julián tras la fuga de su padre, quien finalmente no puede salvar su vida ya que es asesinado en la huida por un grupo de paramilitares. Pero, si de escenas determinantes de esa violencia vivida y encarnada en los actantes se trata, la de la cortina de la bañera, cerrándose lentamente mientras Ernesto se esconde en el lugar más obvio de la casa, es altamente calamitosa<sup>5</sup>.

El correlato de estas escenas es el miedo a la muerte, manifestada en amenazas, homicidios, exterminios y campos minados que ha venido desalojando poco a poco a los campesinos de sus tierras y los ha obligado a instalarse en la nueva posición de despatriados, con lo que les ha quedado de sus familias (lazos filiales sin padres). Todo esto con el fin de evitar la muerte a sangre fría o la mutilación despiadada, que hace del cuerpo un rompecabezas singular. La nostalgia del terruño y del campo de placer se cambian, entonces, por la dura vida enemiga del desplazado interno en Colombia.

### **4.3 Actantes en tiempos y espacios**

Así, pues, al atar cabos sueltos y unir la apuesta teórica de comprensión (fracturas históricas en la comunicación por el defecto de la lógica especular) con las cualidades narrativas del archivo discursivo audiovisual, es viable sostener que la topología de la cinta es una sofisticada metonimia que hace pensar que Colombia es un enorme *campo* intransitable, incluso en el sentido de *agro*. Es ventajoso recordar ahora que, para frenar el avance de las tropas del Ejército Nacional, la guerrilla ha recurrido a la siembra indiscriminada de minas antipersona, especialmente en zonas de descarga de soldados con helicópteros, lo que ha hecho que las veredas de muchos departamentos se conviertan en campos minados; un drama ominoso para las comunidades campesinas ajenas al conflicto<sup>6</sup>. De esta suerte, el espacio rural se torna *topos-de-muerte* y completamente impredecible su viabilidad como un *topos-de-estabilidad*, debido a la ausencia de la mano del Estado, la cual:

solo puede dar cabida a una tierra en la que el sentido se diluye, entonces se comprende en qué medida se impone una tierra salvaje en la que resulta manifiesta

<sup>5</sup> En esta escena, hay un juego de miradas que no pasa desapercibido en los espectadores: Ernesto mira directamente a la cámara; acto escópico escalofriante, en la medida en que la mirada refleja el terror, ya instaurada al interior de la familia de Manuel.

<sup>6</sup> De hecho, en el acumulado histórico, los departamentos con mayor número de víctimas por minas antipersona en los últimos 15 años son los de Antioquia y Meta, en la zona Andona del país.

esa ausencia estatal. Encontramos unos niños sufrientes, totalmente indefensos y degradados. (Agudelo, 2016, p. 52)

Ahora, la escena final del texto muestra a Manuel y su madre desertando de su terruño. Pero mientras esto ocurre a nivel actancial y topológico, el aspecto temporal no es menos significativo; en el clímax de la historia, Miriam le pide que empaque sus pertenencias porque se van de la finca. El tiempo de la muerte ha llegado a la finca de esta familia. Manuel no puede irse sin su balón, y lo rescata del campo minado y allí encuentra también las gafas de Poca Luz, pero es demasiado tarde para entregárselas, lo cual confirma que ya no hay tiempo para restablecer, en el espacio de la cancha de fútbol, el tiempo de paz y armonía. Es algo paradójico: Poca Luz sin lentes es un niño en una oscuridad reforzada. La coda del texto deja ver a Miriam cerrando el portón de su finca y en esta escena el tiempo es eterno. Apenas logramos, como espectadores, ver unas lágrimas en su rostro; entonces, llega el camión y en su salida de las verdes montañas deja ver las fincas abandonadas y pintadas con mensajes: "Muerte a los sapos", "Guerrillero, vine a matarte", "Fuera perro".

Es entonces cuando madre e hijo se aferran a lo más estimado: el niño a su pelota, símbolo de un placer que sirve también de amnesia y soporífero; la madre, aferrada a su crío más pequeño; y entre los tres, el cuadro del Sagrado Corazón de Jesús, imagen-símbolo consagrada en todo el país para lograr la gran reconciliación y la paz de la República. Y todo esto ocurre mientras se escucha una música de fondo que reza "los caminos de la vida, no son como yo pensaba, como los imaginaba, no son como yo creía; los caminos de la vida son muy difícil de andarlos, difícil de caminarlos, yo no encuentro la salida".

### **A manera de conclusión: ¿qué ha dejado la guerra en Colombia?**

Pues bien, tras todo este recorrido se puede entender cómo, cualificada por una lógica social mestiza (que mezcla contradicciones) y especular (que reduce al otro a una imagen de sí), el texto fílmico de Arbeláez construye el territorio como un *topos* del terror. Entendemos por este el uso calculado de la de la coerción, la intimidación o la amenaza; el uso de la violencia física y psíquica; y el miedo por parte de ciertos agentes llamados grupos armados, tanto en los espacios rurales como en los periurbanos. Pero, además de ser nodos indeterminados y terroríficos, los territorios se representan como lugares no estables y espacios de celo omnipresente (no-lugares), puesto que la tradición en nuestra nación es que hoy alguien está en su terruño y mañana en una comuna cualquiera por efecto del engaño y la violencia que los deja desarraigados.

En ese sentido, la textura analizada deja notar que la violencia es, predominantemente, una violencia agraria que opera en lo real con ayuda de la agresión

y que va hasta la desaparición de los cuerpos humanos para liberar el cuerpo rural por la obsesiva intención de la tenencia de las tierras. Además, hay una violencia simbólica, cuya arma más privilegiada es el terror y cuyos efectos se dan en forma de reterritorialización, la cual genera cifras alarmantes en el desplazamiento. Según las cifras de la Unidad de Víctimas en Colombia, hacia 2016 Colombia sumaba más de seis millones de víctimas por desplazamiento forzado.

Los efectos de esto son variados, pero todos son traumáticos. Así, por caso, ya no se podría hablar de territorios privados en los cuales alimentar lazos sociales, puesto que hay un ojo-armado panóptico que genera desunión y desconfianza frente al diferente. Este acto se manifiesta en que si se pasa la frontera permitida del nosotros, por ejemplo, el intruso se convierte en sospechoso para los otros (fronteras invisibles). Asimismo, otro efecto notable son los tiempos de la violencia, cifrados en una eterna repetición: la violencia de hoy es la actualización de la de los cincuenta del siglo pasado (aquello que los historiadores colombianos rescriben como La Violencia —con mayúscula—) y que no es más que el reflejo de las guerras civiles del siglo XIX. A su vez, estas son cascada de la guerra entre centralistas y federalistas, y esta repica el trauma del encuentro entre nativos y colonizadores (Pécaut, 2013). Sucede igual con el fenómeno 'Ga' (Gaitán, Galán, Garzón): un líder caído reemplaza al otro y luego todos se reprimen y se confunden. Así las cosas, el tiempo de la violencia se condensa en un mito fundacional sin barreras cronológicas, puesto que siempre aparece como una presencia difusa en la memoria en todas las generaciones. De hecho, "más de medio siglo después, numerosos son los colombianos que evocan La Violencia como si estuviera en el origen de todo lo que les ha ocurrido después" (Pécaut, 2003, p. 120).

Finalmente, el último de los efectos contemplados aquí es que los sujetos en la nación devienen discontinuamente, porque el Yo se hace sujeto desde la narrativa del mal. Esto quiere decir que, desde ese pasado-presente que suministra asiento a la condición de comunicados de exclusión, el excluido es el recipiente del mal y lo malo. Sin duda, este discurso retaceado es definitorio del sí y del nosotros, pero como ninguna posición de conjunto ha sido posible, solo quedan puntos de vista diseminados. Con ello, la identidad social se convierte en un efecto discursivo y es diseminada en muchos trozos. Quizá por eso se abrevia, al final, toda la trama y el drama del texto fílmico aquí revisado en una canción popular que permite sintetizar las incoherencias y las injusticias vividas: "yo no encuentro la salida".

De esta manera, la obra fílmica intervenida sirve de pretexto para que se complete y reevalúe la situación social de la nación para apoyar un ejercicio de reconstrucción del devenir histórico reciente de Colombia desde otras experiencias y estrategias de comunicación. En suma, se certifica la posibilidad

de generar relatos-otros (relatos de realidad ficcionalizada) y memorias-otras (memoria histórica) que neutralizan, visibilizan y enderezan la hegemonía discursiva de la *polis*. En este caso particular, queda reiterada una imagen hegemónica de identidad social colombiana: la del arriero/caracol. No gratuitamente la última imagen del filme muestra a Manuel y Miriam cargando sus enseres básicos al hombro mientras se dirigen a un nuevo lugar, desconocido para los espectadores, y que, suponemos, es para ellos mismos.

## Agradecimientos

Gratitudes al Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico (CIDC) de la Universidad Distrital, Francisco José de Caldas (UD, FJC), pues este artículo de reflexión es producto de la investigación institucionalizada en el CIDC con el código 2419167418.

## Referencias

- Acosta-Jiménez, W. (2018). El cine como objeto de estudio de la historia: apuestas conceptuales y metodológicas. *Folios*, (47), 51-68. <https://doi.org/10.17227/folios.47-7397>
- Agudelo, M. (2016). *Cine y conflicto armado en Colombia*. Ediciones Unaula.
- Arbeláez, C. (2011). *Los Colores de la Montaña* [película]. El Bus Producciones.
- Arias, D. (2016). La memoria y la enseñanza de la violencia política desde estrategias audiovisuales. *Revista Colombiana de Educación*, (71), 253-278. <https://doi.org/10.17227/01203916.71rce253.278>
- Broderick, J. (2001). La guerra y la cultura. *Número*, 30, 63-70.
- Bushnell, D. (1993). *Colombia: Una nación a pesar de sí misma*. Planeta.
- Cabrera, M. (2006). Exceso y defecto de la memoria: violencia política, terror, visibilidad e invisibilidad. *Oasis*, (11), 39-56. <https://revistas.uexternado.edu.co/index.php/oasis/article/view/2392>
- CNRR-Grupo de memoria histórica (2011). *San Carlos. Memorias del éxodo en la guerra*. Taurus.
- Connerton, P. (1989). *How societies Remember*. Cambridge University Press.
- Delgado, M. (1999a). Cine. En M. J. Buxó y J. M. de Miguel (eds.), *De la investigación audiovisual. Fotografía, cine, vídeo, televisión* (pp. 49-77). Proyecto a.
- Delgado, M. (1999b). *El animal público*. Anagrama.
- Duque, L. (2001). *Los niños invisibles* [película]. Hangar films.
- Echeverría, R. (2008). *Ontología del lenguaje*. Granica.
- Fairclough, N. (1998). Propuestas para un nuevo programa de investigación del Análisis Crítico del Discurso. En L. Martín Rojo y R. Whittaker (eds.), *Poder-decir o el poder de los discursos* (pp. 35-54). Arrecife.
- Fairclough, N. (2008). El Análisis Crítico del Discurso y la mercantilización del discurso público: las universidades (E. Ghio, trad.). *Discurso y Sociedad*, 2(1), 170-185. <http://www.dissoc.org/ediciones/v02n01/DS2%281%29Fairclough.pdf>

- Ferro, M. (2008). *El cine, una visión de la historia*. Akal.
- García-Dussán, E. (2013). El buen hablar y la identidad social en Colombia. En M. Núñez, J. Rienda y M. Santamarina (comps.), *Oralidad y educación* (59-70). Monema editorial.
- García-Dussán, É. (2014). Lazo comunicativo y lazo social. Reflexión sobre algunos aspectos de la colombianidad. *Infancias imágenes*, 13(2), 126-137. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.infimg.2014.2.a10>
- García-Dussán, É. (2016). Sobre la función legitimadora en Solas (Zambrano, 1999) y La gran familia española (Sánchez, 2013). *Fotocinema*, (12), 285-309. <https://revistas.uma.es/index.php/fotocinema/article/view/6047>
- García Márquez, G. (1983). *La hojarasca*. Orbis.
- Jaramillo, R. (2004). La lucha contra el olvido como lucha contra el fascismo. *Revista Aquelarre*, (5), 9-22. [http://administrativos.ut.edu.co/images/VICEHUMANO/centro\\_cultural/aquelarre/Aquelarre\\_05.pdf](http://administrativos.ut.edu.co/images/VICEHUMANO/centro_cultural/aquelarre/Aquelarre_05.pdf)
- Klinkenberg, J. M. (2006). *Manual de semiótica general*. Fundación Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano.
- Lederach, J. (2003). *The Little Book of Conflict Transformation*. Good Books.
- Martín-Barbero, J. (2001). Colombia: entre la retórica política y el silencio de los guerreros. *Número*, (31), 28-37.
- Metz, C. (2001). *El significante imaginario*. Paidós.
- Metz, C. (2002). *Ensayos sobre la significación en el cine*. Paidós.
- Mora, A. (2014). Estado, pobreza y desigualdad. Colombia, la violencia socioeconómica y la ruptura del pacto constitucional de 1991. En L. Múnera y M. de Nanteuil (eds.), *La vulnerabilidad del mundo. Democracia y violencias en la globalización* (pp. 73-79). Editorial Universidad Nacional.
- Ortega, P., Castro, C., Merchán, J. y Vélez, G. (2015). *Pedagogía de la memoria para un país amnésico*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Ospina, W. (2013). *Pa que se acabe la vaina*. Planeta.
- Pécaut, D. (2003). *Violencia y política en Colombia. Elementos de reflexión*. Nuevo hombre editores.
- Pécaut, D. (2013). *La experiencia de la violencia: los desafíos del relato y la memoria*. La carreta histórica.
- Rama, A. (1982). *Ciudad letrada*. Ediciones del Norte.
- Renkema, J. (1999). *Introducción a los estudios sobre el discurso*. Gedisa.
- Restrepo, M. H. (2017). *Desplazamiento forzado y transmutaciones del destierro*. UN Editores.
- Sardar, Z. (2005). *Estudios culturales para todos*. Paidós.
- Sanín, C. (2015, 15 de diciembre). *La escuela criolla*. Semana. <https://www.semana.com/opinion/articulo/carolina-sanin-la-escuela-criolla/34344/>
- Serrano, E. (2018). *¿Por qué fracasa Colombia?* Planeta.
- Von der Walde, E. (1997) Limpia, fija y da esplendor: el letrado y la letra en Colombia a fines del siglo XIX. *Revista Iberoamericana*, 63(178-179), 71-83. <https://revista-iberoamericana.pitt.edu/ojs/index.php/Iberoamericana/article/view/6228>

# Actitudes del profesorado ante el uso y manejo de las TIC en la formación eficiente\*

**Juan Amadís Socorro Ovalles**

Universidad de Córdoba, Córdoba, España  
amadis\_31@hotmail.com  
<https://orcid.org/0000-0001-5233-2515>

**Eloísa Reche Urbano**

Universidad de Córdoba, Córdoba, España  
eloisa.reche@uco.es  
<http://orcid.org/0000-0001-7403-4332>

## RESUMEN

La actitud del docente en el uso y manejo de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) es fundamental para brindar una formación exitosa en sus estudiantes; la misma debe fortalecerse por medio de una preparación académica y una motivación positiva que brinde una formación sólida a los estudiantes y a las futuras generaciones. El objetivo principal de este artículo es "describir la actitud de los docentes en el uso y manejo de las TIC". Para alcanzar este objetivo optamos por una investigación no experimental, de corte descriptivo *ex post facto*, y adaptamos los cuestionarios de Agrada, Hinojo y Sola (2016), a los cuales incorporamos los ítems necesarios según la teoría analizada. La población es de noventa y dos profesores, de los cuales aplicamos el cuestionario a una muestra de ochenta do-

centes de la Facultad de Humanidades de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM) (Santo Domingo, República Dominicana). La información obtenida fue procesada en el programa estadístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS); luego procedimos a extraer la información para su análisis y discusión; finalmente presentamos las conclusiones de interés, las cuales muestran las actitudes fundamentales en los docentes universitarios para lograr que sus estudiantes adquieran conocimientos educativos que les permita ser exitosos en los procesos de aprendizaje y ser profesionales exitosos en la sociedad.

**Palabras clave:** formación docente; motivaciones educativas; competencia digital; actitud docente; autoevaluación docente.

\* Cómo citar: Socorro Ovalles, J. A. y Reche Urbano, E. (2022). Actitudes del profesorado ante el uso y manejo de las TIC en la formación eficiente. *Ciencias Sociales y Educación*, 11(21), 166-196. <https://doi.org/10.22395/csye.v11n21a8>

Recibido: 20 de octubre de 2021.

Aprobado: 24 de febrero de 2022.

# Teachers' Attitudes towards the Use and Management of ICTs in Efficient Training

## ABSTRACT

The teacher's attitude in the use and management of ICT is essential to provide successful training to their students; it must be strengthened through academic preparation and positive motivation to provide a solid education to students and the future generation. The main objective of this article is to describe the attitude of teachers in the use and management of ICTs, the design of the study is non-experimental, descriptive ex post facto, we adapted the Agrada, Hinojo and Sola questionnaires to which we added the necessary items according to the theory analyzed. The population is ninety-two professors, of which we apply the questionnaire to a sample of eighty professors from the Faculty of Humanities of the Pontificia

Universidad Católica Madre y Maestra de Santo Domingo, Dominican Republic. The information obtained was processed in the statistical program Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), then we proceeded to extract the information for analysis and discussion. Finally, we present the conclusions of interest that show the fundamental attitudes in university teachers to ensure that their students acquire educational knowledge that allows them to be successful in learning processes and be successful professionals in society.

**Keywords:** teacher training; educational motivations; digital competence; teaching attitude; teaching self-assessment.

# Atitudes dos professores face à utilização e manejo das TIC na formação eficiente

## RESUMO

A atitude do professor no uso e manejo das tecnologias da informação e comunicações é de fundamental importância para oferecer uma formação bem-sucedida aos seus alunos; esta deve ser fortalecida por meio de uma preparação acadêmica e uma motivação positiva que proporcione uma formação sólida aos estudantes e as futuras gerações. O objetivo principal desse artigo é "descobrir a atitude dos docentes face a utilização e o manejo das TIC". Para alcançar o objetivo optamos por estudo não experimental, descritivo ex post facto, e nos adaptamos os questionários de Agrada, Hinojo e Sola (2016), aos quais incorporamos os itens necessários de acordo com a teoria analisada. O total de professores é de noventa e dois, dos quais o questionário foi aplicado a oitenta pro-

fissionais docentes da Faculdade de Ciências Humanas da Pontificia Universidade Católica Madre e Mestra (PUCMM) (Santo Domingo, República Dominicana). A informação obtida foi processada no programa estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS); depois prosseguimos a tirar a informação para a sua análise e discussão; finalmente apresentamos as conclusões, as quais mostram as atitudes fundamentais nos professores universitários para conseguir que seus estudantes adquiram conhecimentos educativos que lhes permita ser bem sucedidos nos processos de aprendizagem e ser profissionais bem reconhecidos na sociedade.

**Palavras-chave:** formação docente; motivações educativas; competência digital; atitude docente; auto avaliação docente.

## Introducción

Es innegable que el acceso a las herramientas tecnológicas por parte de los docentes es cada día mayor. Debido a los constantes cambios en el mundo tecnológico surge la necesidad urgente de formar o capacitar a los docentes en competencias digitales, con el fin de que obtengan las habilidades necesarias para desarrollar los contenidos académicos y alcanzar los objetivos de los planes de estudios.

Para conquistar la sana incorporación de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) en la educación se requiere que previamente exista, en cada maestro, actitudes positivas hacia el uso y manejo de las TIC. De esta manera, se podrán obtener óptimos resultados en el aprendizaje de sus estudiantes. Además, una actitud positiva en el docente universitario es necesaria para planificar, impartir y evaluar las asignaturas mediadas por las TIC.

El objetivo de nuestro estudio consiste en analizar las relaciones y acciones con las TIC, que despiertan las actitudes positivas del docente universitario, ante el manejo y uso de estas en el desarrollo de sus asignaturas de modo eficiente. Las preguntas de investigación que guían el estudio son las siguientes: ¿qué son las actitudes docentes?, ¿en qué consiste la actitud positiva en el uso de las TIC?, ¿a qué inducen las actitudes positivas de los docentes en sus estudiantes? Estas preguntas serán respondidas en el desarrollo de nuestra investigación y nos permiten reflexionar sobre los nuevos modelos pedagógicos mediados por las TIC y las disposiciones internas de cada profesor. Sobre las pedagogías emergentes, Uribe (2018) sostiene que ellas permiten la posibilidad de configurar la pedagogía emergente en el contexto de aprendizaje mediado por lo digital.

La siguiente es una aproximación de Tapia (2018) a la definición de actitud:

Es una predisposición o tendencia que puede ser favorable o desfavorable de frente a un objeto o acción específica. Esta disposición se observa dirigida hacia un objeto concreto o hacia el desarrollo de una conducta siendo los elementos actitudinales extraídos de los resultados de conocimientos y conductas vividas por el sujeto. (p. 4)

Por otro lado, de acuerdo con Ortega, “una actitud es una tendencia de actuar que se adopta frente a algo en específico sin importar su condición, las cuales son adquiridas a lo largo de la vida mediante las experiencias” (2021, p. 20). Sobre la medición de la actitud Flores y Roig (2017) sostiene que “la actitud no es un constructo directamente observable, solo puede medirse en forma indirecta” (p. 113).

La actitud hacia las TIC, en el contexto académico, puede considerarse como la disposición que provoca una repuesta del docente hacia el uso de las

tecnologías para aplicarlas en el aula, dicha aplicación puede darse con disposición positiva o negativa. Estas disposiciones del docente necesitan encontrar elementos que los motiven hacia una actitud positiva. Los investigadores Orellana, Almerich, Belloch y Díaz (2004) en su investigación sobre la actitud del profesorado ante las TIC, afirman que “las actitudes del docente son positivas cuando son percibidas de utilidad y valor, al recibir formación para mejorar sus competencias en TIC y si le es posible conectarse por medio de internet para desarrollar sus asignaturas” (p. 11). Estos resultados justifican que el profesorado necesita ciertas “recompensas” que les motiven a desarrollar actitudes positivas en el uso y manejo correcto de las TIC. Esas recompensas no deben ser necesariamente económicas, más bien, se refieren a ver el desarrollo profesional del docente, y de sus asignaturas, gracias al uso y manejo de las TIC, lo cual les crea conducta y actitud positiva hacia las TIC. Al respecto, afirman Muñoz-Pérez y Cubo-Delgado (2019):

La actitud que el docente tenga frente al uso de las tecnologías juega un papel importante para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, así mismo será determinante la actualización que este tenga con respecto al tema y el conocimiento que posea sobre el mismo. (p. 215)

En este sentido, los docentes con actitudes positivas hacia el uso y manejo de las TIC son capaces de readecuar sus metodologías educativas mediadas por las TIC y obtener mayores resultados en el aprendizaje de sus estudiantes, ya que aprenden a motivar a sus estudiantes para que asuman actitud positiva de frente a las TIC. En consonancia con esta afirmación, para Solís García y Borja González (2021) “a mayor actitud positiva del profesorado mayores serán las estrategias que faciliten la inclusión de todos los alumnos” (p. 8). La experiencia adquirida por el docente gracias al uso de las TIC en sus clases, condiciona su propia actitud para aplicar nuevas estrategias educativas mediadas por las TIC o suprimir las que no aporta al proceso enseñanza-aprendizaje.

En una investigación realizada por Solís García y Borja González (2021), se determinó que “los docentes muestran actitud positiva en la dimensión de relación *social, cooperación y formación* las cuales nacen cuando imparten sus asignaturas en el aula” (p. 10). En este sentido, cuando se utilizan las TIC el profesor no debe enfocarse en ofrecer exclusivamente contenidos académicos a sus estudiantes, sino que también es necesario transmitir elementos motivadores para realizar trabajos colaborativos, el intercambio de experiencias e ideas entre estudiantes. Estas acciones integradoras mejoran significativamente la actitud del profesor para mediar sus clases cuando implementa las TIC y, además, ayudan a que los estudiantes aprendan con mayores recursos y menos complicaciones, mientras que los docentes evitan utilizar materiales costosos.

Los investigadores Díaz y Torres (2021) determinaron que “hay relación positiva y moderada entre las variables actitud docente hacia las TIC y estrategias didácticas, también en estrategias centradas en la individualización y en el trabajo grupal en la enseñanza, en la participación y monitoreo” (p. 77). De esta manera, el docente adquiere una actitud positiva cuando observa el valor significativo de su labor mediado por las TIC, cuando es capaz de crear estrategias novedosas en el aula con estas herramientas y cuando le son útiles para aplicarlas en sus estudiantes de modo grupal o individual. Además, las TIC también son viables para dar seguimiento y monitoreo a sus estudiantes.

Las actitudes positivas del docente en el uso de las TIC en el aula necesitan ir de la mano de las competencias digitales, pues a mayor conocimiento para utilizar las TIC, mayor será la seguridad del docente en usarlas. Al respecto, los investigadores Barroso, Matos y Aguilar (2019) expresan que “la escasa competencia percibida en el propio profesorado provoca desmotivación y poca iniciativa para [incorporar las TIC] en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 193). En este sentido, los profesores universitarios deben investigar no solo los contenidos académicos, para enseñar a sus estudiantes, sino que también necesitan investigar sobre su propia preparación para ser críticos y aportar a la mejora en su propia calidad profesional. En este sentido, García Reina (2021) plantea que “la investigación y la docencia requieren de la creación y la recreación del conocimiento; de la primera, para generar nuevos conocimientos y, de la segunda, para su difusión, su asimilación y la innovación por parte del estudiante” (p. 187). Es necesario mejorar el mundo universitario, ya que la sociedad no es estática ni la educación debe quedarse anclada a un estilo, una época o unos ideales filosóficos y pedagógicos que se resisten a la actualización y a responder a las exigencias de las nuevas generaciones de estudiantes.

En consonancia con las ideas anteriores, los investigadores Choquecota y Quispe (2021) en su estudio sobre la actitud hacia el uso de las TIC y desempeño auto percibido en docentes de Lima en confinamiento por Covid-19 concluyen que “los niveles altos de actitud hacia el uso de las TIC en docentes van relacionado a la disponibilidad y conocimientos de estas” (p. 48). Otros factores importantes, sobre la actitud positiva de los docentes cuando utilizan las TIC en sus labores educativas, son desarrollados por González, Polanco y Peñalosa (2021) cuando expresan que “lo que lo profesores creen, saben, sienten y piensan sobre el potencial que ofrecen las TIC, predispone y condiciona el uso que hagan de ellas como un verdadero medio de apoyo a la docencia” (p. 5). De esta manera, es necesario que el docente desarrolle un pensamiento crítico, por medio del cual valorará la incorporación de las TIC en su quehacer educativo. Al respecto, Madrid Hincapié (2020) afirma lo siguiente:

[E]l pensamiento crítico es más que un conjunto de habilidades para resolver pruebas estandarizadas sobre el mejoramiento de los procesos lecto-escritura y la destreza para analizar argumentos. El fundamento básico del pensamiento crítico es una condición particular derivada de condiciones históricas, culturales, familiares, económicas, religiosas, ideológicas y políticas. (p. 168)

A causa de las realidades que presenta Madrid Hincapié (2020) resulta necesaria la formación y actualización permanente en competencias digitales del profesorado, para desarrollar actitudes positivas en el docente hacia el uso y manejos de las TIC en sus labores. Este es el medio de introducir nuevos elementos que interactúen con los ya adquiridos por cada profesor.

## **Metodología**

El diseño de la presente investigación corresponde al no experimental, de corte descriptivo *ex post facto*, el cual permite responder a las cuestiones planteadas en nuestra investigación. A propósito de este tipo de investigación, Guevara, Verdesoto y Castro (2020) señalan que “la investigación descriptiva se efectúa cuando se desea describir, en todos sus componentes principales, una realidad, a su vez” (p. 2). En esta misma línea, Martínez (2018) afirma que “los estudios descriptivos tratan de comprender el fenómeno estudiado sin tratar de explicar por qué ocurre” (p. 3). Por otro lado, Leal García (2021) afirma que “en los estudios *ex post facto*, no se posee control directo de las variables independientes debido a que sus manifestaciones ya han ocurrido” (p. 2).

Para concretizar la presente investigación la dividimos en tres fases. En la primera fase desarrollamos el planteamiento del problema y detectamos el problema de estudio. En este lugar nos dedicamos a la revisión de la teoría sobre el objeto de estudio y a las investigaciones realizadas, lo cual permitió definir: el problema de investigación, el objetivo de estudio, las preguntas de investigación, la aplicación de la entrevista como método y el cuestionario como instrumento para recolectar los datos. Además, adaptamos y validamos el cuestionario de Agreda, Hinojo y Sola (2016) para enviarlo a los noventa y dos docentes de la PUCMM, en el que se obtuvo una muestra de ochenta profesores (figura 1). Este grupo se caracteriza por ser eminentemente masculino, debido a que un 57,5 % de los docentes son hombres y un 42,5 % mujeres.

En la segunda fase de la investigación, que corresponde al trabajo de campo, procesamos la información obtenida en el *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), luego se procedió al análisis, interpretación y tratamiento de los resultados obtenidos. Los resultados fueron sometidos a discusiones de las que se surgieron las conclusiones y propuestas finales.

Por último, la tercera fase consistió en la extracción de las conclusiones y elaboración del informe de investigación y su difusión.

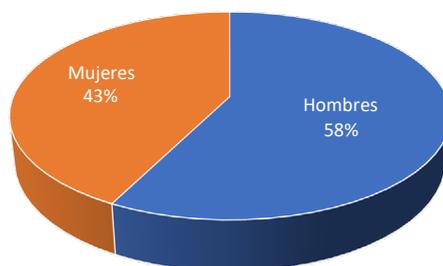


Figura 1. Sexo de los docentes

Fuente: elaboración propia.

La media de edad del profesorado es de 46,75 años. Aquí se evidencia que los docentes con menor edad se encuentran entre los veinticinco y veintinueve años, y los de mayor edad entre los sesenta y cinco y setenta años. Hemos agrupado estos datos en nueve intervalos (tabla 1).

Tabla 1. Rangos de edades de los profesores

Elementos	f	%
25 a 29 años	6	7,5
30 a 34 años	4	5,0
35 a 39 años	12	15,0
40 a 44 años	14	17,5
45 a 49 años	14	17,5
50 a 54 años	6	7,5
55 a 59 años	16	20,0
60 a 64 años	4	5,0
65 a 70 años	4	5,0
Total	80	100,0

Fuente: elaboración propia.

En lo relativo a los años de experiencia de docencia la media de este grupo es de 12,35 años. Los docentes con menor experiencia, de uno a cuatro años, corresponden al 20,3 % y los de veinte años en adelante corresponden al 21,5 % (figura 2). Asimismo, el grupo mayor son aquellos de cinco a nueve años de experiencia y corresponden al 29,1 %.

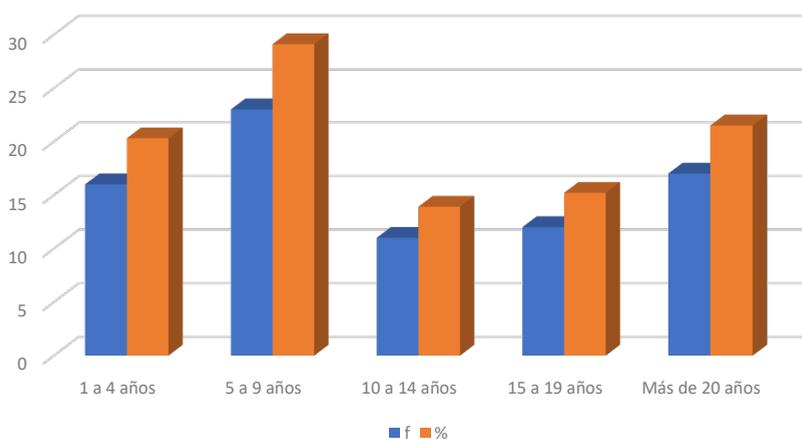


Figura 2. Experiencia docente por rangos

Fuente: elaboración propia.

En lo relativo a la escuela a la que pertenecen los docentes de la facultad de humanidades (tabla 2), la escuela con mayor porcentaje de docentes es la de derecho (28,7 %), seguido de la escuela de arquitectura y diseño (25,0 %). Por otro lado, la escuela con menor presencia de profesores es la de estudios generales (2,5 %), seguida de la escuela de humanidades y ciencias sociales (3,8 %).

Tabla 2. Escuela de pertenencia

Elementos	f	%
Escuela de Arquitectura y Diseño	20	25,0
Escuela de Comunicación	8	10,0
Escuela de Derecho	23	28,7
Escuela de Educación	15	18,8
Escuela de Humanidades y Ciencias Sociales	3	3,8
Escuela de Psicología	5	6,3
Escuela de Teología	4	5,0
Departamento de Estudios Generales	2	2,5
Total	80	100,0

Fuente: elaboración propia.

En lo que tiene que ver con las titulaciones en la que se ejerce la docencia (tabla 3), la mayor cantidad de docentes se vinculan en las titulaciones de derecho (28,6 %), seguido de las titulaciones de arquitectura (19,5 %). Por otro lado, el número menor son de las titulaciones de psicología y filosofía (3,9 %).

Tabla 3. Titulación en la que ejerce la docencia

Elementos	f	%
Arquitectura	15	19,5
Comunicación social	7	9,1
Derecho	22	28,6
Diseño e interiorismo	4	5,2
Educación	12	15,6
Filosofía	3	3,9
Psicología	3	3,9
Varias titulaciones	11	14,3
Total	77	100,0

Fuente: elaboración propia.

Si se observa la figura 3, vemos los grados en los cuales se ejerce la docencia. El 63,3 % corresponde a grados, el 34,2 % a grado y maestrías y el 1,3 % corresponde a quienes ejercen la docencia exclusivamente en maestrías y doctorados.

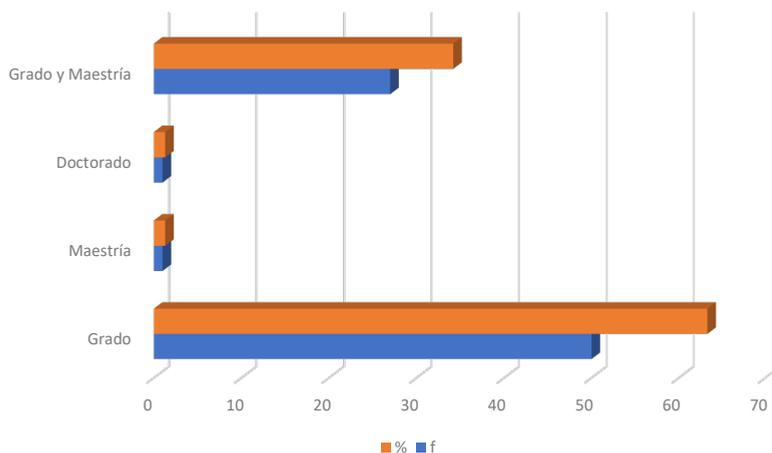


Figura 3: nivel educativo en el que se ejerce la docencia.

Fuente: elaboración propia.

Para la elaboración del instrumento encargado de recoger los datos del profesorado hemos seguido una serie de pasos, los cuales detallamos a continuación con la finalidad de garantizar una adecuada aplicación a la población docente:

## **Elaboración provisional del cuestionario**

Durante este primer paso nos enfocamos en la localización y revisión de literatura, adecuamos las dimensiones y las variables del objeto de estudio para responder al planteamiento del problema y al objetivo de investigación. Esta primera elaboración la realizamos de acuerdo con la siguiente literatura y con los siguientes modelos de competencias analizados: *Estándares ISTE para Docentes* (2017); *Competencia y estándares TIC desde la dimensión pedagógica: una perspectiva desde los niveles de apropiación de las TIC en la práctica educativa docente* (2016); Marco común de competencia digital docente (MCCDD) del Instituto nacional de tecnología educativa y formación del profesorado (Intef); y el Marco de competencias de los docentes en materia de TIC, desarrollado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco).

## **Validación del cuestionario**

La literatura sobre las competencias digitales del profesorado y los modelos de competencia examinados nos hizo verificar el cuestionario elaborado y validado por Agreda, Hinojo y Sola (2016) titulado "Diseño y validación de un instrumento para evaluar la competencia digital de los docentes en la educación superior española", el cual se ajustaba, en su generalidad, a recoger la información necesaria de la investigación que nos compete. Durante este segundo paso se realizaron unos ajustes necesarios, estos consistieron en nuevos ítems relacionados con las actitudes docentes, ya que prevalecía sobre las competencias y la alfabetización digital de los docentes. Además, se quitaron los ítems que causaban confusión y los duplicados. Estas acciones se realizaron de acuerdo con la literatura y los modelos de competencia digital para responder al objetivo de investigación, la problemática de investigación y a las preguntas de investigación. Asimismo, suministramos el cuestionario a quince docentes de distintas carreras, con el objetivito de validar los contenidos a través de una tabla en la que se valoraba la pertinencia y la calidad de los ítems planteados. Con este proceso logramos alcanzar los siguientes objetivos: (i) verificar la pertinencia del instrumento; (ii) determinar el nivel de comprensión de la terminología presentada en el cuestionario; y (iii) detectar algunas posibles dificultades al responder las preguntas del cuestionario.

Los docentes emitieron una valoración positiva, señalaron que no comprendieron la redacción de algunos ítems y solicitaron quitar otros que mantenían de modo implícito la duplicidad de ítems. Una vez los docentes validaron el cuestionario, procedimos a la aplicación experimental del cuestionario a un grupo piloto de treinta profesores de la Facultad de Humanidades de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (Santo Domingo). Esta aplicación se hizo con el fin de conocer las posibles respuestas dadas por grupos

similares, comprobar la consistencia y discriminar los ítems para validar los instrumentos diseñados.

### Elaboración definitiva del cuestionario

Luego de aplicar las observaciones del grupo de expertos y los resultados del grupo piloto, el cuestionario definitivo quedó estructurado en tres dimensiones en las que recogemos la información de las variables incorporadas, las cuales responden a las interrogantes de investigación. El cuestionario es de autoadministración, esto es, sin presencia del encuestador; está formado por catorce ítems generales a los cuales los docentes otorgan una valoración numérica de uno a cinco, donde uno es lo mínimo y cinco lo máximo. El cuestionario final fue cargado al formulario de Google y enviado a los docentes por medio de un enlace.

El “coeficiente de fiabilidad del cuestionario viene determinado por el coeficiente alfa de Cronbach basado en la correlación íter elementos promedio” (González y Pazmiño, 2015, p. 74) y permite la obtención de: (i) la media y desviación típica de los ítems eliminados; (ii) el coeficiente de homogeneidad corregido para cada ítem; (iii) el coeficiente alfa en caso de eliminación del ítem; y (iv) los valores de alfa para el conjunto de los sujetos que respondieron a la escala, en función de las dimensiones del estudio.

Los primeros resultados del estudio de consistencia interna muestran un valor total de alfa en la escala de .993, lo que significa un nivel elevado de estabilidad en las respuestas al apreciarse una correlación alta. Por esta razón, se puede afirmar que el cuestionario presenta indicios de garantías de fiabilidad. A su vez, gracias a las diversas dimensiones, los coeficientes se sitúan por encima del .948, lo que revela que las relaciones entre los diferentes elementos de la escala, gracias a este criterio, también son muy elevadas (tabla 4).

Tabla 4. Coeficientes alfa en el total del cuestionario y dimensiones

Dimensión	Coficiente alfa	n.º Elementos
Dimensión 2. Alfabetización tecnológica.	.991	93
Dimensión 3. Metodología educativa a través de las TIC en el aula.	.983	25
Dimensión 5. Actitud ante las TIC en la educación superior.	.948	14
Total	.993	113

Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, el análisis del comportamiento de los ítems escalares aporta en todos ellos coeficiente alfa en igualdad con el conjunto de los elementos (.993), lo que confirma que estos miden una porción del rasgo que se desea estudiar

## **Resultados**

En el estudio realizado obtuvimos la información sobre la actitud del profesorado frente al uso y manejo de las TIC para una formación eficiente en sus estudiantes (figura 4). Los docentes presentan una buena actitud cuando las TIC (i) favorecen la red de trabajo colaborativo ( $M=4,53$ ;  $DT=,693$ ); (ii) en los momentos en los que las TIC ofrecen mayor flexibilización y enriquecen el proceso de enseñanza-aprendizaje ( $M=4,51$ ;  $DT=,729$ ); (iii) cuando *expresan que es importante asumir el compromiso renovación y actualización permanente sobre las TIC* ( $M=4,46$ ;  $DT=,745$ ); (iv) cuando la utilización de dispositivos móviles en el aula fomenta la implantación de tecnologías emergentes (realidad aumentada, virtual, mixta, *Analytics Learning*, etc.), que favorecen el aprendizaje del estudiantado ( $M=4,46$ ;  $DT=,795$ ); (v) cuando el uso de recursos virtuales combinado con los presenciales proporciona un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje para el estudiantado ( $M=4,45$ ;  $DT=,778$ ); y (vi) cuando las TIC permiten fomentar la creatividad e imaginación del estudiantado ( $M=4,44$ ;  $DT=,726$ ).

En los resultados más bajos, en los cuales los profesores muestra menos actitud positivas frente al uso y manejo de las TIC, encontramos (i) percibir las TIC como instrumentos que les llevan hacia la ubicuidad desde la educación ( $M=4,38$ ;  $DT=,789$ ); (ii) cuando las aplicaciones y recursos de código abierto gratuito y con soporte en servidores externos (*Cloud Computing*) facilitan el trabajo para el profesor ( $M=4,25$ ;  $DT=,974$ ); (iii) cuando las aplicaciones y recursos de código abierto y gratuito y con soporte en servidores externos (*Cloud Computing*) facilitan el trabajo para el estudiantado ( $M=4,29$ ;  $DT=,860$ ); (iv) cuando el uso de las TIC en el proceso de enseñanza aumenta la motivación del docente ( $M=4,33$ ;  $DT=,854$ ); (v) cuando el uso de las TIC en el proceso de aprendizaje aumenta la motivación del estudiantado ( $M=4,29$ ;  $DT=,845$ ); (vi) cuando el uso de las TIC facilita el seguimiento del progreso del estudiantado ( $M=4,29$ ;  $DT=,799$ ); (vii) cuando se han tecnificado las aulas, pero no se utiliza todo el potencial pedagógico que las TIC tienen para la formación del estudiantado ( $M=4,33$ ;  $DT=,796$ ); y (viii) cuando el uso de las TIC facilita la promoción del docente y el desarrollo de habilidades sociales y profesionales ( $M=4,27$ ;  $DT=,927$ ).

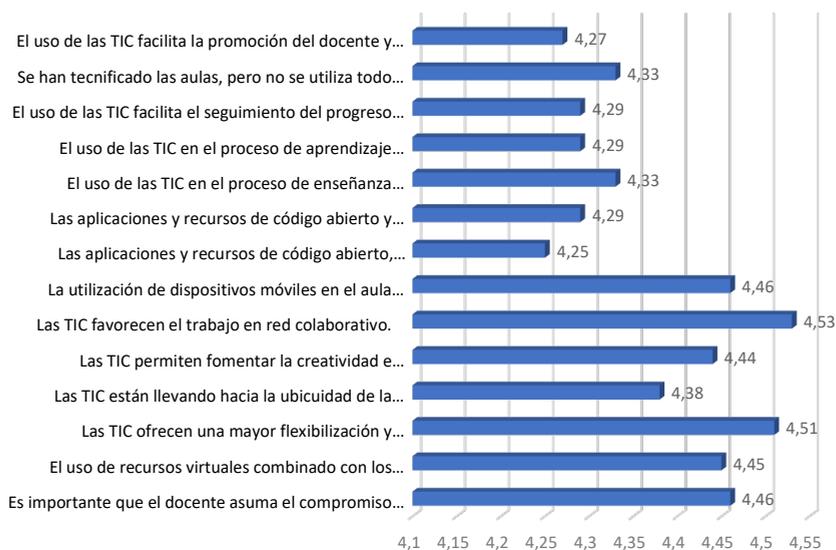


Figura 4. Actitud ante las TIC del Profesorado de las Titulaciones de Humanidades de PUCMM

Fuente: elaboración propia.

En lo que se refiere a la comparación de medias de actitud ante las TIC del profesorado, en función de la escuela a la que pertenece (tabla 5), observamos que los profesores de la escuela de Arquitectura y Diseño tienen una mayor actitud positiva ante las TIC. Además, la comparación expresa (i) que es importante que el docente asuma el compromiso de una renovación y una actualización permanente sobre las TIC ( $F=3,716$ ;  $P=,002$ ); (ii) que el uso de recursos virtuales, combinado con los presenciales, proporciona un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje para el estudiantado ( $F=2,900$ ;  $P=,010$ ); (iii) que las TIC ofrecen una mayor flexibilización y enriquecen el proceso de enseñanza-aprendizaje ( $F=2,770$ ;  $P=,013$ ); (iv) que llevan hacia la ubicuidad de la educación ( $F=2,597$ ;  $P=,019$ ); (v) que permiten fomentar la creatividad e imaginación del estudiantado ( $F=3,655$ ;  $P=,002$ ); (vi) favorecen el trabajo en red colaborativo ( $F=2,677$ ;  $P=,016$ ); (vii) que la utilización de dispositivos móviles en el aula fomenta el uso de tecnologías emergentes y existen relaciones similares con la escuela de comunicación y psicología ( $I-J=1,600$ ;  $P=,002$ ); (viii) que existe una buena actitud en el uso de las aplicaciones y recursos de código abierto, gratuito y con soporte en servidores externos (*Cloud Computing*), que facilitan el trabajo para el profesor ( $F=2,885$ ;  $P=,010$ ). Estas mismas características se evidencian en los profesores pertenecientes a la escuela de Comunicación y Psicología ( $I-J=2,000$ ): (i) vemos que existe buena actitud en la escuela de Arquitectura en lo que se refiere al uso de las aplicaciones y recursos de código abierto y gratuito

y con soporte en servidores externos (*Cloud Computing*) que facilitan el trabajo para el estudiantado ( $F=2,470$ ;  $P=,025$ ); (ii) que el uso de las TIC en el proceso de enseñanza aumenta la motivación del docente ( $F=2,624$ ;  $P=,018$ ); (iii) vemos repuestas favorables en la tecnificación de las aulas, pero no se utiliza todo el potencial pedagógico que las TIC tienen para la formación del estudiantado ( $F=3,352$ ;  $P=,004$ ); y (iv) finalmente se expresa que el uso de las TIC facilita la promoción del docente y desarrollo de habilidades sociales y profesionales ( $F=3,618$ ;  $P=,002$ ).

Tabla 5. Comparación de medias de actitud ante las TIC del profesorado en función de escuela a la que pertenecen

Elementos	Escuela de pertenencia	Media	DT	N	F	p	I-J (p)	Grupos
1. Es importante que el docente asuma el compromiso de una renovación y actualización permanente sobre las TIC.	Esc. de Arquitectura y Diseño	4,60	,503	20	3,716	,002		
2. El uso de recursos virtuales combinado con los presenciales, proporcionan un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje para el estudiantado.	Esc. de Arquitectura y Diseño	4,60	,503	20	2,900	,010		
3. Las TIC ofrecen una mayor flexibilización y enriquecen el proceso de enseñanza-aprendizaje.	Esc. de Arquitectura y Diseño	4,70	,470	20	2,770	,013		
	Dpto. de Estudios Generales	4,50	,707	2				
4. Las TIC están los llevan hacia la ubicuidad de la educación.	Esc. de Arquitectura y Diseño	4,75	,444	20	2,597	,019		
	Dpto. de Estudios Generales	4,00	,000	2				
5. Las TIC permiten fomentar la creatividad e imaginación del estudiantado.	Esc. de Arquitectura y Diseño	4,65	,489	20	3,655	,002		
6. Las TIC favorecen la red de trabajo colaborativo.	Esc. de Arquitectura y Diseño	4,65	,489	20	2,677	,016		

Elementos	Escuela de pertenencia	Media	DT	N	F	p	I-J (p)	Grupos
7. La utilización de dispositivos móviles en el aula fomentará la implantación de tecnologías emergentes que favorecen el aprendizaje del estudiantado.	Esc. de Arquitectura y Diseño	4,60	,598	20	3,559	,002	1,600 (,045)	Com-Psi
	Esc. de Comunicación	5,00	,000	8			1,467 (,041)	Edu-Psi
8. Las aplicaciones y recursos de código abierto, gratuito y con soporte en servidores externos ( <i>Cloud Computing</i> ) facilitan el trabajo para el profesor.	Esc. de Arquitectura y Diseño	4,55	,605	20	2,885	,010	2,000 (,048)	Com-Psi
9. Las aplicaciones y recursos de código abierto y gratuito y con soporte en servidores externos ( <i>Cloud Computing</i> ) facilitan el trabajo para el estudiantado.	Esc. de Arquitectura y Diseño	4,55	,605	20	2,470	,025		
10. El uso de las TIC en el proceso de enseñanza aumenta la motivación del docente.	Esc. de Arquitectura y Diseño	4,55	,605	20	2,624	,018		
11. El uso de las TIC en el proceso de aprendizaje aumenta la motivación del estudiantado.	Esc. de Arquitectura y Diseño	4,55	,605	20	2,413	,028		
12. El uso de las TIC facilita el seguimiento del progreso de estudiantado.	Esc. de Arquitectura y Diseño	4,50	,607	20	1,570	,158		
13. Se han tecnificado las aulas, pero no se utiliza todo el potencial pedagógico que las TIC tienen para la formación del estudiantado.	Esc. de Arquitectura y Diseño	4,58	,507	19	3,352	,004		
14. El uso de las TIC facilita la promoción del docente y desarrollo de habilidades sociales y profesionales.	Esc. de Arquitectura y Diseño	4,70	,571	20	3,618	,002	1,700 (,031)	AD-Psi
	Esc. de Comunicación	4,88	,354	8			1,875 (,043)	Com-Psi

Fuente: elaboración propia.

En la comparación de medias en función de la titulación en la que ejercen la docencia (tabla 6), presentamos aquellas medias por encima de 4.50. En la

escuela de Comunicación (M=4,86; DT=,378) y en la de Diseño e Interiorismo (M=4,75; DT=,500) se aprecia que el docente asume el compromiso de una renovación y actualización permanente sobre las TIC, en el uso de recursos virtuales combinados con los presenciales, proporcionan un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje. Sobre las TIC que ofrecen una mayor flexibilización y enriquecen el proceso de enseñanza-aprendizaje destaca la escuela de Diseño e Interiorismo (M=5,00; DT=,000).

En la escuela de Arquitectura destacan las TIC que los llevan hacia la ubicuidad de la educación (M=4,64; DT=,497). En cuanto a las TIC que permiten fomentar la creatividad e imaginación del estudiantado, tenemos la escuela de Educación (M=4,75; DT=,866) y la escuela de Diseño e Interiorismo (M=5,00; DT=,000). Por otro lado, en relación con las TIC que favorecen la red de trabajo colaborativo encontramos la escuela de Comunicación Social (M=5,00; DT=,000) y Diseño e Interiorismo (M=5,00; DT=,000). Finalmente, en la utilización de dispositivos móviles en el aula, que fomentará el uso de tecnologías emergentes, que favorecen el aprendizaje del estudiantado están por encima las medias de las escuelas de Comunicación Social (M=5,00; DT=,000), Diseño e Interiorismo (M=5,00; DT=,000) y Educación (M=4,75; DT=,866).

En las aplicaciones y recursos de código abierto gratuito y con soporte en servidores externos (*Cloud Computing*) que facilitan el trabajo para el profesor tenemos la escuela de Comunicación Social (M=5,00; DT=,000) y Diseño e Interiorismo (M=5,00; DT=,000). En las aplicaciones y recursos de código abierto y gratuito con soporte en servidores externos (*Cloud Computing*) que facilitan el trabajo para el estudiantado están la escuela de Comunicación Social (M=4,86; DT=,378), Diseño e Interiorismo (M=5,00; DT=,000) y filosofía (M=4,67; DT=,000). En el uso de las TIC en el proceso de enseñanza que aumenta la motivación del docente tenemos la escuela de Diseño e Interiorismo (M=5,00; DT=,000) y la de Filosofía (M=4,67; DT=,577).

En el uso de las TIC en el proceso de aprendizaje que aumenta la motivación del estudiantado está la escuela de Comunicación Social (M=5,00; DT=,000), Diseño e Interiorismo (M=5,00; DT=,000) y Filosofía (M=4,67; DT=,577). En el uso de las TIC que facilita el seguimiento del progreso de estudiantado destacan las escuelas de Comunicación Social (M=4,86; DT=,378) y de Diseño e Interiorismo (M=5,00; DT=,000). En la tecnificación de las aulas, aunque no utiliza todo el potencial pedagógico que las TIC tienen para la formación del estudiantado, destaca la escuela de Comunicación Social (M=4,86; DT=,378) y Diseño e Interiorismo (M=5,00; DT=,000). Finalmente, en el uso de las TIC que facilita la promoción del docente y desarrollo de habilidades sociales y profesionales sobresale la escuela de Arquitectura (M=4,53; DT=,640) y la de Diseño e Interiorismo (M=5,00; DT=,000).

Tabla 6. Comparación de medias en función de la titulación en la que imparten la docencia

Elementos	Titulación en la que imparte docencia	Media	DT	N	F	p
1. Es importante que el docente asuma el compromiso de una renovación y actualización permanente sobre las TIC.	Arquitectura	4,33	,617	15	1,756	,110
	Comunicación Social	4,86	,378	7		
	Derecho	4,09	,868	22		
	Diseño e Interiorismo	4,75	,500	4		
	Educación	4,83	,577	12		
	Filosofía	4,33	1,155	3		
	Psicología	4,33	1,155	3		
	Varias titulaciones	4,55	,688	11		
2. El uso de recursos virtuales combinado con los presenciales, proporcionan un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje para el estudiantado.	Arquitectura	4,40	,507	15	1,202	,313
	Comunicación Social	4,71	,488	7		
	Derecho	4,18	,795	22		
	Diseño e Interiorismo	5,00	,000	4		
	Educación	4,75	,866	12		
	Filosofía	4,33	1,155	3		
	Psicología	4,00	1,000	3		
	Varias titulaciones	4,36	1,027	11		
3. Las TIC ofrecen una mayor flexibilización y enriquecen el proceso de enseñanza-aprendizaje.	Arquitectura	4,53	,516	15	1,439	,204
	Comunicación Social	4,86	,378	7		
	Derecho	4,18	,795	22		
	Diseño e Interiorismo	5,00	,000	4		
	Educación	4,75	,866	12		
	Filosofía	4,67	,577	3		
	Psicología	4,33	1,155	3		
	Varias titulaciones	4,36	,809	11		
4. Las TIC los llevan hacia la ubicuidad de la educación.	Arquitectura	4,64	,497	14	1,919	,080
	Comunicación Social	4,86	,378	7		
	Derecho	4,18	,795	22		
	Diseño e Interiorismo	5,00	,000	4		
	Educación	4,33	,985	12		
	Filosofía	4,00	1,000	3		
	Psicología	3,67	1,155	3		
	Varias titulaciones	4,09	,831	11		

Elementos	Titulación en la que imparte docencia	Media	DT	N	F	p
5. Las TIC permiten fomentar la creatividad e imaginación del estudiantado.	Arquitectura	4,40	,632	15	1,574	,158
	Comunicación Social	4,71	,488	7		
	Derecho	4,18	,733	22		
	Diseño e Interiorismo	5,00	,000	4		
	Educación	4,75	,866	12		
	Filosofía	4,00	1,000	3		
	Psicología	4,00	1,000	3		
	Varias titulaciones	4,36	,674	11		
6. Las TIC favorecen la red de trabajo colaborativo.	Arquitectura	4,40	,632	15	1,795	,102
	Comunicación Social	5,00	,000	7		
	Derecho	4,27	,767	22		
	Diseño e Interiorismo	5,00	,000	4		
	Educación	4,83	,577	12		
	Filosofía	4,33	,577	3		
	Psicología	4,33	1,155	3		
	Varias titulaciones	4,36	,809	11		
7. La utilización de dispositivos móviles en el aula fomentará la implantación de tecnologías emergentes que favorecen el aprendizaje del estudiantado.	Arquitectura	4,40	,632	15	1,635	,140
	Comunicación Social	5,00	,000	7		
	Derecho	4,23	,813	22		
	Diseño e Interiorismo	5,00	,000	4		
	Educación	4,75	,866	12		
	Filosofía	4,33	,577	3		
	Psicología	4,00	1,732	3		
	Varias titulaciones	4,18	,874	11		
8. Las aplicaciones y recursos de código abierto, gratuito y con soporte en servidores externos (Cloud Computing) facilitan el trabajo para el profesor.	Arquitectura	4,33	,617	15	1,886	,085
	Comunicación Social	5,00	,000	7		
	Derecho	4,18	,907	22		
	Diseño e Interiorismo	5,00	,000	4		
	Educación	4,17	1,115	12		
	Filosofía	3,67	1,528	3		
	Psicología	4,00	1,000	3		
	Varias titulaciones	3,64	1,362	11		

Elementos	Titulación en la que imparte docencia	Media	DT	N	F	p
9. Las aplicaciones y recursos de código abierto y gratuito y con soporte en servidores externos (Cloud Computing) facilitan el trabajo para el estudiantado.	Arquitectura	4,33	,617	15	1,780	,105
	Comunicación Social	4,86	,378	7		
	Derecho	4,05	,899	22		
	Diseño e Interiorismo	5,00	,000	4		
	Educación	4,33	,985	12		
	Filosofía	4,67	,577	3		
	Psicología	4,00	1,732	3		
	Varias titulaciones	3,82	,874	11		
10. El uso de las TIC en el proceso de enseñanza aumenta la motivación del docente.	Arquitectura	4,33	,617	15	1,608	,148
	Comunicación Social	4,86	,378	7		
	Derecho	4,09	,921	22		
	Diseño e Interiorismo	5,00	,000	4		
	Educación	4,42	,996	12		
	Filosofía	4,67	,577	3		
	Psicología	3,67	1,528	3		
	Varias titulaciones	4,00	,894	11		
11. El uso de las TIC en el proceso de aprendizaje aumenta la motivación del estudiantado.	Arquitectura	4,33	,617	15	2,008	,066
	Comunicación Social	5,00	,000	7		
	Derecho	4,05	,950	22		
	Diseño e Interiorismo	5,00	,000	4		
	Educación	4,17	,937	12		
	Filosofía	4,67	,577	3		
	Psicología	4,00	1,000	3		
	Varias titulaciones	3,91	,944	11		
12. El uso de las TIC facilita el seguimiento del progreso de estudiantado.	Arquitectura	4,27	,594	15	1,421	,211
	Comunicación Social	4,86	,378	7		
	Derecho	4,05	,950	22		
	Diseño e Interiorismo	5,00	,000	4		
	Educación	4,17	,937	12		
	Filosofía	4,33	,577	3		
	Psicología	4,33	1,155	3		
	Varias titulaciones	4,09	,701	11		

Elementos	Titulación en la que imparte docencia	Media	DT	N	F	p
13. Se han tecnificado las aulas, pero no se utiliza todo el potencial pedagógico que las TIC tienen para la formación del estudiantado.	Arquitectura	4,40	,507	15	1,404	,218
	Comunicación Social	4,86	,378	7		
	Derecho	4,18	,853	22		
	Diseño e Interiorismo	5,00	,000	3		
	Educación	4,33	,888	12		
	Filosofía	4,00	1,000	3		
	Psicología	4,33	1,155	3		
	Varias titulaciones	3,91	,944	11		
14. El uso de las TIC facilita la promoción del docente y desarrollo de habilidades sociales y profesionales.	Arquitectura	4,53	,640	15	1,995	,068
	Comunicación Social	4,86	,378	7		
	Derecho	4,14	,710	22		
	Diseño e Interiorismo	5,00	,000	4		
	Educación	4,17	1,115	12		
	Filosofía	3,33	1,528	3		
	Psicología	4,00	1,732	3		
	Varias titulaciones	3,82	1,168	11		

Fuente: elaboración propia.

En lo que se refiere a la formación de los docentes en pedagogía educativa digital (tabla 7), los profesores expresan que su formación es adquirida a través de una academia especializada (f=52, %=68,4), por medio de cursos de formación en línea (f=50, %=64,1) y que su aprendizaje ha sido de manera autodidacta (f=49, %=63,6)

Tabla 7. Tipo de formación recibida en TIC

Elementos	Si		No		N	
	f	%	f	%	f	%
1. Mi aprendizaje ha sido de manera autodidacta.	49	63,6	28	36,4	77	100
2. A través de los cursos de formación ofertados por la universidad.	47	61,8	29	38,2	76	100
3. A través de los cursos ofertados por la escuela.	43	57,3	32	42,7	75	100
4. Por cursos de formación en línea (por ejemplo, de empresas o videotutoriales de expertos, etc.).	50	64,1	28	35,9	78	100
5. A través de una academia especializada.	52	68,4	24	31,6	76	100

Fuente: elaboración propia.

Una primera aproximación a los resultados obtenidos sobre los enfoques educativos mediados por las TIC (tabla 8), pone de manifiesto que las metodologías más utilizadas por el profesorado son (i) la participación en proyectos de innovación docente relacionados con las TIC (M=4,20; DT=,973); (ii) llevar a cabo experiencias docentes en el aula a través de las TIC (M=4,19; DT=0,915); (iii) participar en comunidades de aprendizaje o reales de aprendizaje (M=4,03; DT=1,079); (iv) utilizar presentaciones de contenidos como apoyo dentro del aula (M=4,21; DT=0,924); (v) utilizar videos educativos como apoyo dentro del aula (M=4,24; DT=0,875); (vi) elaborar de manera propia recursos didácticos digitales (M=4,10; DT=1,033); (vii) incluir actividades en el aula para adquisición, por parte del estudiantado, de habilidades y competencias de la asignatura (M=4,25; DT=1,037); (viii) utilizar las TIC para realizar evaluaciones en línea, su corrección y la retroalimentación al estudiante (M=4,27; DT=1,031); (ix) estructurar actividades de la asignatura y utilizar los campus virtuales universitarios y las diferentes plataformas de trabajo colaborativo (M=4,12; DT=1,036); y (x) finalmente, la utilización de herramientas de alojamiento en la nube para compartir material educativo de la asignatura y otros materiales relevantes para la formación del estudiantado.

Tabla 8. Enfoques educativos mediados por las TIC

Elementos	Nunca		Pocas veces		Mediana mente		Casi siempre		Siempre		Media	DT	N
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
1. Participo en proyectos de innovación docente relacionados con las TIC.	1	1,3	6	7,5	7	8,8	28	35,0	38	47,5	4,20	,973	80
2. Llevo a cabo experiencias docentes en el aula a través de las TIC.	1	1,3	4	5,0	9	11,3	31	38,8	35	43,8	4,19	,915	80
3. Participo en Comunidades de Aprendizaje o Reales de Aprendizaje	4	5,0	3	3,8	12	15,0	29	36,3	32	40,0	4,03	1,079	80
4. Utilizo de presentaciones de contenidos como apoyo dentro del aula	2	2,5	2	2,5	9	11,3	31	38,8	36	45,0	4,21	,924	80
5. Utilizo de videos educativos como apoyo dentro del aula	1	1,3	3	3,8	8	10,0	32	40,0	36	45,0	4,24	,875	80
6. Elaboro de manera propia recursos didácticos digitales.	3	3,8	4	5,1	8	10,1	31	39,2	33	41,8	4,10	1,033	79

Elementos	Nunca		Pocas veces		Mediana-mente		Casi siempre		Siempre		Media	DT	N
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
7. Incluyo e-actividades en el aula para adquisición, por parte del estudiantado, de habilidades y competencias de la asignatura.	3	3,8	3	3,8	8	10,0	23	28,7	43	53,8	4,25	1,037	80
8. Utilizo las TIC para realizar evaluaciones en línea, su corrección y la retroalimentación al estudiante.	3	3,8	3	3,8	7	8,8	23	28,7	44	55,0	4,27	1,031	80
9. Estructuro actividades de la asignatura, utilizo los campus virtuales universitarios y las diferentes plataformas de trabajo colaborativo.	2	2,5	5	6,3	11	13,8	25	31,3	37	46,3	4,12	1,036	80
10. Diseño adaptaciones mediadas por las TIC al estudiantado con necesidades educativas especiales.	6	7,5	10	12,5	7	8,8	23	28,7	34	42,5	3,86	1,300	80
11. Uso herramientas de la web 2.0 como blogs, wikis, podcast, como actividad de la asignatura.	6	7,7	10	12,8	6	7,7	23	29,5	33	42,3	3,86	1,307	78
12. Produzco códigos QR para compilar información, realización de actividades o tareas, diseños y esquemas de proyectos y explicaciones.	7	8,9	7	8,9	12	15,2	32	40,5	21	26,6	3,67	1,217	79
13. Utilizo de aplicaciones para la creación de Realidad Aumentada, Realidad Virtual o Realidad Mixta como recursos educativos en el aula.	7	8,8	3	3,8	10	12,5	36	45,0	24	30,0	3,84	1,163	80
14. Implemento el e-portafolio como actividad para el autodesarrollo y el desarrollo de los estudiantes.	5	6,3	4	5,0	9	11,3	34	42,5	28	35,0	3,95	1,113	80

Elementos	Nunca		Pocas veces		Mediana-mente		Casi siempre		Siempre		Media	DT	N
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
15. Proporciono al estudiantado herramientas TIC para la planificación y organización del aprendizaje autónomo.	6	7,5	4	5,0	7	8,8	35	43,8	28	35,0	3,94	1,151	80
16. Utilizo herramientas de alojamiento en la nube para compartir material educativo de la asignatura y otros materiales relevantes para la formación del estudiantado.	4	5,0	3	3,8	10	12,5	33	41,3	30	37,5	4,03	1,055	80
17. Planteo o utilizo los MOOC como recurso complementario en el aprendizaje del estudiantado sobre un tema concreto de la asignatura.	5	6,3	5	6,3	8	10,0	34	42,5	28	35,0	3,94	1,129	80
18. Desarrollo tutorías digitales para el asesoramiento o el seguimiento del proceso de aprendizaje del estudiantado.	4	5,0	7	8,8	9	11,3	34	42,5	26	32,5	3,89	1,114	80
19. Utilizo la videoconferencia como recurso educativo (por ejemplo, con expertos sobre un campo, para seminarios, talleres o clases no presenciales).	6	7,6	5	6,3	9	11,4	31	39,2	28	35,4	3,89	1,187	79
20. Utilizo la pizarra digital como recurso educativo.	6	7,6	6	7,6	9	11,4	34	43,0	24	30,4	3,81	1,178	79
21. Utilizo la tableta como recurso educativo.	8	10,0	7	8,8	6	7,5	33	41,3	26	32,5	3,77	1,273	80
22. Uso los videojuegos en el aula como recursos educativos.	9	11,4	5	6,3	7	8,9	34	43,0	24	30,4	3,75	1,276	79
23. Uso la videoconsola como recurso dentro del aula.	9	11,3	9	11,3	12	15,0	32	40,0	18	22,5	3,51	1,273	80
24. Uso las redes sociales como recurso dentro del aula.	9	11,3	4	5,0	12	15,0	30	37,5	25	31,3	3,72	1,273	80

Elementos	Nunca		Pocas veces		Mediana-mente		Casi siempre		Siempre		Media	DT	N
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
25. Manejo las funciones del aula virtual (foros, cuestionarios, chats privados, tareas, etc.).	9	11,3	5	6,3	10	12,5	30	37,5	26	32,5	3,74	1,290	80
26. Uso las herramientas para la creación de actividades educativas a través de realidad aumentada, realidad virtual o realidad mixta.	9	11,3	6	7,5	10	12,5	27	33,8	28	35,0	3,74	1,319	80

Fuente: elaboración propia.

## Conclusiones

Los resultados de la investigación sobre la actitud del profesorado ante el uso y manejo de las TIC en la formación eficiente nos brindan información concluyente sobre cómo, mediante el uso apropiado de las TIC, los docentes adquieren actitudes positivas que les permiten un estado de uso constante de las tecnologías como herramientas educativas. Antes de presentar nuestras conclusiones y hallazgos, daremos respuesta a las preguntas que guiaron la investigación:

### ¿Qué son las actitudes docentes?

Son las actitudes hacia las TIC en el contexto académico que pueden considerarse como las disposiciones que provocan una respuesta del docente hacia el uso de las tecnologías para aplicarlas en el aula, dicha aplicación puede darse con disposición positiva o negativa.

### ¿En qué consiste la actitud positiva en el uso de las TIC?

Las actitudes del docente son positivas cuando este percibe que las TIC son de utilidad y valor, al recibir formación para mejorar sus competencias en TIC y si le es posible conectarse por medio a internet para desarrollar sus asignaturas y realizar acciones que les sean de beneficios y comodidades.

### ¿A qué inducen las actitudes positivas de los docentes en sus estudiantes?

Los docentes con actitudes positivas hacia el uso y manejo de las TIC son capaces de readecuar sus metodologías educativas mediadas por las TIC y obtener mayores resultados en el aprendizaje de sus estudiantes. Además, son capaces de

motivar a sus estudiantes para que asuman actitudes positivas de frente al uso y manejo las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las conclusiones de mayor importancia para nuestra investigación responden a los resultados de la investigación de Tejedor, Muñoz-Repiso y San Segundo (2009), quienes sostienen que “las actitudes deben de responder a los componentes *cognitivos* (conocimientos, información, creencias), *afectivos* (valoración) y el *conductual o comportamental* (tendencia a la acción)” (p. 117). A continuación, presentamos nuestros hallazgos:

En primer lugar, el uso y manejo de las redes en trabajos colaborativos motivan el desarrollo de las actitudes positivas en los docentes y crean conductas positivas para compartir informaciones de relevancia entre colegas y estudiantes. Además, fortalecen la socialización, aplican las competencias digitales para seleccionar informaciones fiables por medio de los buscadores, y las procesan y transmiten, mientras utilizan distintos medios tecnológicos. Estas conductas nacientes en el docente le permiten asumir compromisos serios de renovación y preparación académica permanente para estar actualizado y disponible para responder a las nuevas exigencias educativas y tecnológicas. Estas conclusiones son similares a las de Muñoz-Pérez y Cubo-Delgado (2019), quienes expresan que “los docentes con falta de formación y de competencia docente hacen que sus actitudes positivas hacia las tecnologías sean escasas, o, al contrario, esta actitud negativa hacia estas herramientas hace que la formación y la competencia sea mínima” (p. 233). En este sentido, la formación en competencias digitales docentes es necesaria, ya que genera una seguridad en el docente para impartir sus asignaturas mediadas por las TIC. En otras palabras, hay grandes posibilidades de actitudes positivas del profesor en el uso y manejo de las TIC.

En segundo lugar, la actitud del profesorado es positiva cuando las TIC ofrecen mayor flexibilidad y enriquecen el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sobre la flexibilidad que ofrecen las TIC, y por este hecho los profesores desarrollan actitudes positivas de frente al uso y manejo de estas, concordamos con Flores (2017) quien sostiene que “las TIC dentro de un ambiente de flexibilidad por parte del docente ayudan a la creación de ambiente de aprendizaje en las aulas, los cuales son enriquecidos con prácticas educativas pertinentes” (p. 63). En este sentido, el docente aprecia las TIC y desarrolla una buena actitud hacia ellas cada vez que siente que le brindan libertad en su docencia y cuando pueden medir el avance del aprendizaje de sus estudiantes y el propio gracias a estas tecnologías. El docente también se siente a gusto, en cierta medida, al recibir “recompensas”, las cuales se adquieren por medio de una formación permanente en TIC que le permita desarrollar competencias digitales en el uso y manejo de dispositivos móviles en el aula. En estas conclusiones observamos que

las emociones son necesarias en el docente para desarrollar actitudes positivas frente al uso y manejo de las TIC. En otras palabras, el docente debe sentirse bien y como un “buen niño” recibir recompensas, las cuales según la psicología conductual son reforzadores positivos. En los estudios realizados por Mejía, Villarreal, Suarez y Villamizar (2018) encontramos similitudes con nuestras conclusiones, ya que ellos descubren que “en la inserción de las TIC en la enseñanza deben considerarse las emociones, temores, experiencias y necesidades del profesorado” (p. 60). Para nosotros los pensamientos positivos crean sentimientos positivos y esos sentimientos, a su vez, generan una conducta positiva para el uso y manejo de las TIC en la formación educativa eficiente. En este sentido, el ser humano actúa por motivaciones, las cuales ofrecen un bienestar y las TIC deben de dar ganancias a cada profesor para que muestre interés y recurra a la formación académica estructurada que lo prepare en el dominio de las TIC con la finalidad de ver beneficios en el aprendizaje propio y en el de sus estudiantes.

El profesorado mejora considerablemente las actitudes positivas al percibir la capacidad de usar las videoconferencias en su práctica docente y para participar de seminarios, congresos, talleres, etc. Además, utilizar todas las funciones ofrecidas por las plataformas digitales, la formación permanente y flexibilidad de las TIC habilitan al docente para crear nuevas estrategias educativas mediadas por las TIC. Estos nuevos conocimientos despiertan la creatividad e imaginación, combinan los recursos virtuales con los presenciales y mejoran considerablemente las actitudes positivas hacia las TIC con la incorporación de trabajo grupal e individual, con la implementación de estrategias novedosas y el monitoreo permanente que les permite evaluarse.

En tercer lugar, en lo que se refiere a los profesores, según las escuelas de la que son miembros, los de la escuela de Arquitectura y Diseño presentan una media alta para desarrollar una actitud positiva durante el uso y manejo de las TIC, sobre todo, cuando (i) reciben formación en competencia digital permanente; (ii) en los momentos de combinar lo virtual con lo presencial; (iii) cuando las TIC les proporcionan flexibilidad para ejercer la docencia; (iv) en los momentos en que por medio de las TIC incorporan la ubicuidad y desarrollan la creatividad e imaginación de sus estudiantes; y (v) cuando mantienen el trabajo colaborativo por medio de las redes. Los de las escuelas de Comunicación y Psicología expresan tener una buena actitud cuando obtienen recursos de código abierto, gratuito y con soporte en servidores externos. En este sentido, el profesorado presenta una alta motivación hacia el uso de las TIC y desarrolla actitudes positivas cuando las aulas en las que se ejerce la docencia están equipadas de herramientas tecnológicas apropiadas para compartir sus asignaturas y al crecer en lo profesional e interactuar en el intercambio de experiencias.

En cuarto lugar, según las titulaciones en las que se ejerce la docencia, los docentes de la escuela de Comunicación asumen actitudes positivas si existen compromisos por parte de la institución de la cual son miembros para organizar programas de formación permanente y actualización sobre el uso y manejo de las TIC. Los docentes de la escuela de Diseño e Interiorismo mantienen una actitud positiva al ser capaces de utilizar los recursos virtuales combinados con los presenciales para proporcionar una mayor calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje y cuando las TIC les ofrece flexibilidad. En este sentido, las conclusiones de Flores (2017) concuerdan con las nuestras, cuando afirma que “las claves del éxito para integrar las TIC con actitud positivas consisten en el plan y compromiso para la formación técnica y didáctica de los docentes” (p. 116).

Por otro lado, se aprecia el fortalecimiento de la actitud positiva en los docentes de la escuela de Arquitectura al ejercer la docencia desde cualquier punto geográfico fuera de la universidad, en los de las titulaciones de educación cuando les posibilitan despertar la creatividad e imaginación de sus estudiantes. Asimismo, los de las escuelas de Comunicación Social y Diseño mejoran sus actitudes en el uso de las TIC al (i) emplearlas en el trabajo colaborativo por medio de las conexiones que brinda el internet; (ii) en el uso de cualquier tipo de aplicación que les permita comunicarse con otros para intercambiar ideas y crear proyectos en común; y (iii) en la utilización de dispositivos móviles y de tecnologías emergentes en favor del aprendizaje. Los de las titulaciones de comunicación y psicología mejoran su actitud frente al uso de las TIC cuando su uso les permite recibir aplicaciones y recursos de código abierto, gratuito y con soporte en servidores. Cabe mencionar que existen investigaciones que presentan resultados iguales a los nuestros en que el uso apropiado del internet desarrolla actitudes positivas en los docentes:

La transformación que están sufriendo los centros educativos está impulsada por el acceso a internet, y por el uso pedagógico de nuevos recursos que favorecen la competencia digital, puesto que en la era digital los roles, tanto de docentes, como de estudiantes, están cambiando gracias a las posibilidades infinitas de comunicación y acceso al conocimiento que permite la red. (García Ruiz y Pérez Escoda, 2021, p. 61)

De esta manera, la formación en competencia digital del docente les permite desarrollar seguridad, una autoestima elevada y una actitud positiva frente al uso de las TIC en su práctica docente gracias al conocimiento superior que les brinda seguridad. En otras palabras, a mayores conocimientos sobre el uso y manejo de las TIC, mayor será la seguridad dentro y fuera del aula. Esta seguridad posibilita al docente para incorporar nuevas estrategias y planes en beneficio de la formación de sus estudiantes. Sobre esta particularidad importancia de la formación docente nuestros resultados concuerdan con los del estudio realizado por Muñoz-Pérez y Cubo-Delgado (2019), los cuales expresan que “la formación

del profesorado se ha convertido en un eje clave para transformar el sistema educativo, sobre todo la que prepara a los docentes en el uso educativo de las tecnologías de la comunicación” (p. 215).

En quinto lugar, la alfabetización digital de los docentes despierta una actitud positiva cuando se adquiere por medio de una academia especializada, por medio de cursos de formación en línea y de forma autodidacta. Sucede lo contrario cuando los conocimientos son adquiridos gracias a la formación de cursos que oferta la escuela de la universidad de la cual son miembros. La formación académica para la buena alfabetización digital es necesaria y observamos que se despierta una actitud positiva cuando es recibida por medio de una institución especializada. Estos resultados coinciden con los de los investigadores Yong, Rivas, y Chaparro (2010), quienes expresan que “a mayor grado de estudios, los usuarios presentan mayor uso de las TIC” (p. 201).

En lo relativo a los enfoques educativos mediados por las TIC los docentes desarrollan una actitud positiva gracias a los proyectos de innovación relacionados con las TIC. Sobre esta particularidad de la innovación, los autores Tejedor, Muñoz-Repiso y San Segundo (2009) expresan que en “los procesos de integración de las tecnologías en la educación está la creación de altas expectativas sobre el medio tecnológico para producir innovaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje” (p. 116). Entre otros de los enfoques importantes que provocan una actitud positiva en los docentes están (i) la participación en comunidades de aprendizaje en las que intercambian experiencias con profesores y estudiantes; (ii) la utilización de las presentaciones de contenidos como apoyo dentro del aula; (iii) en el uso de los videos educativos como apoyo dentro del aula; (iv) en la elaboración de manera propia de recursos didácticos digitales; (v) en la inclusión de actividades en el aula para la adquisición de habilidades y competencias del estudiante en sus asignaturas; (vi) en emplear las TIC para realizar evoluciones en línea, corregirlas y retroalimentar al estudiante; (vii) en el desarrollo de actividades, mientras utiliza los campos virtuales de la institución o aplicaciones externas; y (viii) en la utilización de herramientas de alojamiento en la nube para compartir material educativo de la asignatura y otros materiales relevantes para la formación del estudiantado. De frente a estos enfoques observamos las conclusiones de Hernández Ramos y Torrijos Fincias (2019), quienes expresan que “la integración de las TIC en la enseñanza universitaria no solo depende de factores como la calidad técnica o sus posibilidades pedagógicas, sino también del enfoque, las actitudes docentes y la metodología de la que formen parte” (p. 139).

Finalmente, presentamos las acciones en el uso y manejo de las TIC en las cuales las fuerzas para despertar la actitud positiva son mínimas en algunas

escuelas. Estos casos ocurren curiosamente (i) cuando las TIC llevan a los maestros a la ubicuidad de la docencia; (ii) en el uso de las aplicaciones y recursos de código abierto gratuito y con soporte en servidores externos; (iii) cuando las TIC facilitan el trabajo para el estudiantado; (iv) cuando las TIC aumenta la motivación del docente y el estudiante; (v) cuando se tecnifican las aulas pero no se utiliza todo el potencial pedagógico que las TIC ofrecen para la formación del estudiante; y (iv) cuando las TIC ofrecen la promoción del docente y el desarrollo de habilidades sociales y profesionales. Estas acciones y casos presentados en nuestro estudio despiertan, en una proporción mínima, las actitudes positivas de los docentes (de algunas escuelas o titulaciones). Aunque no descartamos su importancia, hay otras funciones con mayor relevancia para los docentes que les ayudan a utilizar las TIC para formar a sus estudiantes con eficiencia, como el valor a la formación permanente en competencias digitales, apreciado por los profesores y que les crea actitud positiva hacia el uso y manejo de las tecnologías. Al respecto, afirman Mejía, Villarreal, Suarez y Villamizar (2018): “las actitudes establecidas como negativas o positivas por parte de los docentes hacia la tecnología se encuentran fundamentadas en sus creencias sobre los beneficios o limitaciones de las TIC para su práctica pedagógica, en su autoestima y en las experiencias con esas tecnologías” (p. 61).

En este sentido y de acuerdo con nuestro estudio, los profesores que muestran actitudes negativas frente al uso y manejo de las TIC son una mínima cantidad y esa negatividad se debe, sobre todo, al desconocimiento de las funciones de las TIC y al poco manejo de los programas informáticos.

### **Recomendaciones para futuras investigaciones**

Sería interesante analizar las actitudes del docente frente al uso y manejo de las TIC cuando las aplica en la formación de sus estudiantes y a la vez verificar las actitudes generadas en los estudiantes hacia las TIC en función al uso de los docentes. Además, deberíamos investigar las posibles variables existentes y dependencia directa del estudiante hacia las actitudes positivas o negativas en el uso y manejo de las TIC, según el profesor manifieste una actitud positiva o negativa. En esta línea, deberíamos comprobar si existe una dependencia directa hacia el estudiante cuando tiene un profesor con actitud positiva o negativa, o si estos elementos no afectan en nada las actitudes, ideas y creencias que poseen los estudiantes independientemente de lo que diga o haga el profesor. También es importante destacar las actitudes de los docentes según el rango de edades y en función al sexo, e incluso analizar el contexto geográfico donde el docente realiza su labor.

## **Agradecimientos**

Este artículo se desprende de la tesis doctoral titulada “Uso y manejo de las TIC para el aprendizaje en las titulaciones de humanidades” de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (Santo Domingo, República Dominicana).

## **Referencias**

- Agreda, M. M., Hinojo, L. M. A. y Sola, R. J. M. (2016). Diseño y validación de un instrumento para evaluar la competencia digital de los docentes en la educación superior española. *Píxel-Bit, Revista de Medios y Educación*, (49), 39-56. <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/61713>
- Barroso, J. M., Matos, V. Y. y Aguilar, S. (2019). Análisis de los recursos, usos y competencias tecnológicas del profesorado universitario para comprender y mejorar el proceso de aprendizaje del alumnado. *Revista Iberoamericana De Educación*, 80(1), 193-217. <https://doi.org/10.35362/rie8013466>
- Choquecota, K. y Quispe, E. J. (2021). *Actitud hacia el uso de las TIC y desempeño autopercebido en docentes de Lima en confinamiento por COVID-19* [tesis de pregrado, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio Institucional. <https://dx.doi.org/10.20511/USIL.thesis/11254>
- Díaz, A. M. y Torres, A. P. (2021). *Actitudes docentes hacia las tecnologías de información y comunicación estrategias didácticas en cuatro instituciones de educación inicial en Santiago de Surco* [tesis de pregrado, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio Institucional. <https://hdl.handle.net/20.500.14005/11987>
- Flores-Lueg, C. (2017). Actitud de futuros maestros frente al uso de TIC en educación: un análisis descriptivo. *Notandum*, 20(44-45), 53-68. <https://doi.org/10.4025/notandum.44.6>
- Flores-Lueg, C. y Roig-Vila, R. (2017). La actitud del profesorado: una variable a medir en el contexto de la integración educativa de las TIC. En J. Gómez-Galán y E. López-Meneses (eds.), *Instructional Strategies in Teacher Training* (pp. 110-120). UMET Press. <https://bit.ly/3B6fjNs>
- García Ruiz, R. y Pérez Escoda, A. (2021). La competencia digital docente como clave para fortalecer el uso responsable del Internet. *Campus Virtuales* 10(1), 59-71. <http://www.uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/781>
- García Reina, L. (2021). La práctica profesional docente, un dispositivo contextualizado para la formación en las licenciaturas de la Fundación Universitaria San Alfonso. *Ciencias Sociales y Educación*, 10(20), 169-196. <https://doi.org/10.22395/csye.v10n20a8>
- Guevara, A. G. P., Verdesoto, A. A. E. y Castro, M. N. E. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *RECIMUNDO*, 4(3), 163-173. <https://recimundo.com/index.php/es/article/view/860>
- González Alonso, J. y Pazmiño Santacruz, M. (2015). Cálculo e interpretación del Alfa de Cronbach para el caso de validación de la consistencia interna de un cuestionario, con dos posibles escalas tipo Likert. *Revista Publicando*, 2(1), 62-67. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-423821>
- González, R. O., Polanco, R. y Peñalosa, E. (2021). Desarrollo de una escala de actitudes hacia el uso de las Tecnologías de la información y la Comunicación (TIC) en la actividad docente. *Revista de la Educación Superior*, 50(197), 97-116. <http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/1581>

- Hernández Ramos, J. P. y Torrijos Fincias, P. (2019). Percepción del profesorado sobre la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en las modalidades docentes. Influencia del género y la edad. *Edmetec*, 8(1), 128-164. <https://doi.org/10.21071/edmetec.v8i1.10537>
- ISTE Standards for Educators. (2017). *Estándares Nacionales sobre Tecnología Educativa*. <https://www.iste.org/es/iste-standards>
- Leal García, L. (2021). *Actores y sus Prácticas en la Investigación en una Universidad Pública* [tesis de maestría, Universidad Autónoma de Querétaro]. Repositorio Institucional. <http://ri-ng.uaq.mx/handle/123456789/2892>
- Madrid Hincapié, J. M. (2020). ¿Pensamiento crítico? Ni lo uno ni lo otro. *Ciencias Sociales y Educación*, 9(18), 159-174. <https://doi.org/10.22395/csye.v9n18a7>
- Martínez, C. (2018). *Investigación Descriptiva: Tipos y Características* [documento de estudio, Fundación Universitaria Navarra]. <https://www.studocu.com/co/document/fundacion-universitaria-navarra/medicina/investigacion-descriptiva-de-proyectos/16445514>
- Mejía, A., Silva, C., Villarreal, C., Suarez, D. y Villamizar, C. (2018). Estudio de los factores de resistencia al cambio y actitud hacia el uso de las TIC por parte del personal docente. *Revista Boletín Redipe*, 7(2), 53-63. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/428>
- Muñoz-Pérez, E. y Cubo-Delgado, S. (2019). Digital competence, special education teachers' training and attitude towards the ICT (information and communication technologies). *Profesorado*, 23(1), 209-241. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9151>
- Orellana, N., Almerich, G., Belloch, C. y Díaz, I. (2004, 16-18 de junio). *La actitud del Profesorado ante las TIC: un aspecto clave para la integración* [ponencia]. IV encuentro de Virtual Educa, Barcelona, España. <https://www.researchgate.net/publication/271508021>
- Ortega, G. G. A. (2021). *Actitudes homofóbicas en estudiantes universitarios de psicopedagogía y psicología educativa* [tesis de pregrado, Universidad Nacional de Chimborazo]. Repositorio Digital. <http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/7656>
- Pontificia Universidad Javeriana y Organizaciones de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2016). *Competencias y estándares TIC desde la dimensión pedagógica: Una perspectiva desde los niveles de apropiación de las TIC en la práctica educativa docente*. <https://es.calameo.com/read/0024430811aef967808a3>
- Solís García, P. y Borja González, V. (2021). Actitudes del profesorado de Educación Física hacia la inclusión de alumnos con discapacidad. *Retos*, 39, 7-12. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.77841>
- Tapia, S. H. G. (2018). Actitud hacia las TIC y hacia su integración didáctica en a formación inicial docente. *Revista actualidades investigativas en educación*, 18(3), 1-29. <https://doi.org/10.15517/aie.v18i3.34437>
- Tejedor, J. T., Muñoz-Repiso, G. V. y San Segundo, S. P. (2009). Medida de actitudes del profesorado universitario hacia la integración de las TIC. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (33), 115-124. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3056483>
- Uribe, Z. A. (2018). Referencias pedagógicas de la educación expandida. *Ciencias Sociales y Educación*, 7(13), 111-129. <https://doi.org/10.22395/csye.v7n13a5>
- Yong, L. A., Rivas, L. A., y Chaparro, J. (2010). Modelo de aceptación tecnológica (TAM): Un estudio de la influencia de la cultura nacional y del perfil del usuario en el uso de las TIC. *Revista Innovar*, 20(36), 187-203. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/innovar/article/view/29202>

# Representaciones sociales del concepto de familia: estudio de caso en un grupo de parejas jóvenes\*

**Camila Peña Ardila**

Universidad EAFIT, Medellín, Colombia  
cpenaa1@eafit.edu.co  
<https://orcid.org/0000-0002-2513-0448>

**Anderson Gañán Moreno**

Universidad EAFIT, Medellín, Colombia  
agananm@eafit.edu.co  
<https://orcid.org/0000-0001-5890-2187>

**Johnny Orejuela Gómez**

Universidad EAFIT, Medellín, Colombia  
jorejue2@eafit.edu.co  
<https://orcid.org/0000-0001-9181-463X>

## RESUMEN

La presente investigación pretende describir las representaciones sociales que tienen las parejas jóvenes de Medellín sobre la institución familia. Por ese motivo, se hizo necesario conocer los referentes conceptuales relacionados con las perspectivas dadas desde la psicología social sobre las representaciones, sus construcciones y las diferentes actitudes y valores que pueden tomar autores o participantes sobre la familia. El método fue un estudio cualitativo de corte descriptivo transversal, cuyo instrumento principal fue una entrevista semiestructurada aplicada a cuatro parejas adultos-jóvenes de Medellín. Los principa-

les resultados evidencian que la institución familia ha tenido cambios sociales a lo largo de su historia, en los que la percepción de familia permite asegurar la supervivencia y relacionamiento de los sujetos en el contexto comunitario. Por ese motivo, también se reconoce la importancia de comprender el pensamiento subjetivo de los individuos para, así, darles atributos a sus vivencias y conocer los planes de intervención en el ser que se pueden realizar desde la psicología social con el fin de contribuir a la comunidad y los grupos mayoritarios.

**Palabras clave:** representación social; familia; parejas jóvenes.

\* Cómo citar: Peña Ardila, C., Gañán Moreno, A. y Orejuela Gómez, J. (2022). Representaciones sociales del concepto de familia: estudio de caso en un grupo de parejas jóvenes. *Ciencias Sociales y Educación*, 11(21), 197-219. <https://doi.org/10.22395/csye.v11n21a9>

Recibido: 30 de abril de 2021.

Aprobado: 14 de marzo de 2022.

# Social Representations of the Family: A Case Study in Young Couples

## ABSTRACT

This research aimed to describe the social representations that young couples in Medellín have about the family institution. For this reason, it became necessary to know the conceptual references related to the perspectives given from social psychology on representations, their constructions and the different attitudes and values that authors or participants can take about the family. The method was a qualitative cross-sectional descriptive study, whose main instrument was a semi-structured interview applied to four adult-young couples from Medellín. The main results show

that the family institution has had social changes throughout its history, in which the perception of family allows to ensure the survival and relationship of the subjects in the community context. For this reason, the importance of understanding the subjective thinking of individuals is also recognized, in order to give attributes to their experiences and know what intervention plans in the being can be carried out from social psychology in order to contribute to the community and the majority groups.

**Keywords:** social representations; family; young couples.

# Representações sociais do conceito de família: estudo de caso em um grupo de casais jovens

## RESUMO

Este trabalho pretende descrever as representações sociais que têm os casais jovens de Medellín sobre a instituição família. Por essa razão, tornou-se necessário conhecer os referentes conceituais relacionados com as perspectivas dadas desde a psicologia social sobre as representações, suas construções e as diferentes atitudes e valores que podem tomar autores ou participantes sobre a família. O método utilizado foi de enfoque qualitativo de corte descritivo transversal, cujo instrumento principal foi uma entrevista semiestruturada aplicada a quatro casais adultos-jovens de Medellín. Os principais resultados evidenciaram que

a instituição família passou por mudanças sociais ao longo de sua história, aos quais a percepção de família permite assegurar a sobrevivência e relacionamento dos sujeitos no contexto comunitário. Por esse motivo, também se reconhece a importância de compreender o pensamento subjetivo dos indivíduos para, assim, dar-lhes atributos as suas vivências e conhecer os planos de intervenção no ser que se podem realizar a partir da psicologia social com o fim de contribuir a comunidade e aos grupos majoritários.

**Palavras-chave:** representação social; família; casais jovens.

## **Introducción**

Desde el comienzo de la humanidad, la familia ha sido uno de los pilares más importantes de la sociedad, la cual ha tenido diversos cambios a nivel cultural, social, político y económico. Igualmente, a través del tiempo se han modificado las costumbres y los roles de cada miembro dentro de esta. Por ejemplo, el hombre en un inicio era el encargado de proveer para su familia mientras la mujer en casa cuidaba y enseñaba a sus hijos. Pero hoy en día la mujer ha tomado mayor participación en el ámbito laboral, fuera del hogar, y ahora con un papel más activo que en el siglo pasado. Esta es una de las causas por las cuales la familia

[h]a sufrido cambios en su estructura, en su dinámica, en su forma de cumplir sus funciones y tareas, como son las expectativas sobre los hijos, el aumento de las separaciones, la aparición de nuevas formas de socialización de la vida afectiva y social de la familia por el incremento de la participación de la mujer en las distintas instancias de la vida social, laboral, política, académica y cultural del país. (Rodríguez, 2012, p. 37)

Actualmente, el núcleo familiar está compuesto y se concibe de diferentes formas, tales como padres separados e hijos, padres del mismo sexo e hijos, parejas sin hijos, entre otros.

Considerando los cambios que se han producido a lo largo de la historia familiar y con base en diferentes investigaciones que se han realizado, se percibe un sentimiento profundo de culpa por parte de las mujeres “ante el «abandono» de sus hijos para estudiar y trabajar, o [...] [también al no lograr cumplir] el papel de protección y cuidado cuando, por diferentes motivos, este rol ha sido asumido por otras personas como abuelos o papás” (Jong et al., 2004, p. 98). Igualmente se presenta la preocupación por parte del hombre, sea padre o esposo, en cuanto a cumplir y garantizar la estabilidad económica doméstica. “Esto pone en evidencia cómo el —deber ser— de la familia nuclear perdura como forma en el imaginario, más allá de las transformaciones que el contexto genera” (Jong et al., 2004, p. 98). Una de las funciones o del rol de las familias es transmitir

ideales, valores y prohibiciones propios del gran conjunto social en que viven para insertar a sus descendientes [hijos-nietos e incluso sobrinos] en la historia familiar y sociocultural de su lugar y época, que influirán dando rasgos comunes a las diferentes generaciones. (Campuzano, 2016)

Sin embargo, en la actualidad, los jóvenes sufren la invasión de los medios de comunicación masiva que plantean modelos e ideales diferentes a los de los padres. Además, en la situación social existe la posibilidad de incluirse en temas como la sexualidad, la elección de género o sobre el coito vaginal o anal, lo que lleva a riesgos de embarazo o enfermedades de transmisión sexual que pueden afectar el desarrollo escolar, laboral y social de los jóvenes y adultos-

jóvenes (Viveros, Vergara, 2013). Asimismo, hay una oferta amplia y accesible de alcohol y diversos tipos de drogas, sobre todo alucinógenos y estimulantes, cuyo uso es cada vez más temprano y frecuente que en los siglos pasados.

La familia en siglo XVIII se consolidaba con parejas que deseaban casarse y tenían como visión tener la mayor cantidad de hijos que se pudiera. Las familias grandes eran muestra de vitalidad y poder, sobre todo si eran más varones, ya que ellos debían ayudar con las labores del hogar y apoyar en sustentarlos una vez que crecieran y pudieran trabajar; esto representaba poder económico y social. En este núcleo familiar, el padre ostentaba la máxima autoridad, seguido de la madre, y los hijos sentían un gran respeto y admiración por la figura paterna. También hay que destacar que la familia es “una institución que se modifica con los cambios sociohistóricos y por eso ha sido tema de investigación para los científicos sociales” (Campuzano, 2016).

El conocimiento no surge del racionamiento que puedan tener las personas por sí mismas, sino que en el contexto de las representaciones sociales se entiende que surge

[a] partir de una construcción social, la cual se incorpora en cada individuo y empieza por orientar comportamientos, prácticas sociales y decisiones que surgen en la cotidianidad. Esto indica, que dicho conocimiento más que intelectual, es de carácter simbólico y emocional, y está relacionado con las vivencias de su contexto social. De esta manera, las RS [representaciones sociales], permiten conocer la realidad de un grupo poblacional, desde la individualidad y la colectividad.

[...]

Se puede evidenciar la importancia que implica comprender cómo piensan los sujetos como grupo, a partir de la significación que atribuyen a los fenómenos a que son abocados desde sus experiencias vitales y la comprensión que dan a éstas, así como la incidencia de esto en la creación de nuevos saberes. (Moreno et al., 2016b)

Adicionalmente, como se mencionó anteriormente, en la actualidad abundan los divorcios debido a que las familias se componen de una forma diferente a la antigüedad. Ya no solo son los padres e hijos, sino que la mujer reivindica su posición sexual, y ya existe una normalización sobre la diversidad de género, también conocidos como Lgbtiq+ (Pérez-Coronado, 2017).

Desde el punto de vista de la cultura, se ha evidenciado que, en la modernidad, el concepto de Dios, la naturaleza y el sistema social son sustituidos por nuevas ideas subjetivas planteadas por individuos confundidos, inadaptados, despistados o indefensos. Todo lo anterior depende del contexto en el que cada uno se encuentra. (Beck y Beck-Gernsheim, 2003)

Finalmente, en la familia “posmoderna” el narcisismo que existe entre las parejas y el cambio del capitalismo industrial al financiero neoliberal ha acentuado que el estímulo para formar y construir una familia no esté dentro de las posibilidades.

El narcisismo de los integrantes de la pareja hace poco atractivos esos proyectos; tener un hijo tiende a no ser fuente de realizaciones sino una carga que las dificulta e impide diversiones personales. Los empleos escasos y de baja remuneración acentúan esta dificultad al crear situaciones económicas desfavorables para los proyectos de procreación. (Campuzano, 2016)

De acuerdo con lo anterior la presente investigación planteó la pregunta: ¿Cuáles son las representaciones sociales de los adultos-jóvenes de Medellín con relación a la institución familia? Asimismo, es necesario aclarar que la investigación retoma varios datos e información de un trabajo de grado del pregrado en Psicología de la Universidad Eafit.

### **Representación social: concepto general**

Los fundamentos teóricos que se han formulado sobre las representaciones sociales resaltan que son modalidades específicas de pensamiento práctico que se dan en un grupo social. Estos se consideran una forma de crear la realidad y un sentido común que está relacionado con el orden social y la comprensión de esta. Igualmente, permiten la comunicación y la conciencia colectiva. Moscovici (1979) fue pionero del concepto de representación social:

La representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen intangible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación. (p. 17)

Tener conocimiento sobre los procesos sociales que participan en la construcción de la realidad hace parte de las representaciones sociales y de la configuración de lo simbólico que es compartido en lo social. Va más allá de simples imágenes, conceptos, ideas o actitudes, pues son una modalidad particular de conocimiento que tiene como función moldear los comportamientos y la comunicación entre los individuos por medio de la interacción y la relación cotidiana entre el grupo. Asimismo, las representaciones sociales, según Mora (2002), son un conjunto organizado de conocimientos y experiencias que le permite a los seres humanos conocer diversas actitudes, creencias y valores relacionados con su realidad física, moral y social (Mora, 2002).

Como indican Moreno et al. (2017), “los estudios sobre las RS permiten describir y comprender las significaciones que los individuos construyen sobre el mundo y sus elementos” (p. 31). Esto permite averiguar o llegar a conocer los sentidos que se atribuyen a todos los fenómenos sociales y, así, captar el sentido en que el individuo se relaciona con ellos.

Por otro lado, Farr (1983) ofrece una noción a partir de su estudio sobre la teoría de Moscovici. En este sentido, plantea que las representaciones sociales se construyen cuando los individuos debaten temas de interés mutuo o cuando existe eco en acontecimientos que son significativos o de intereses. Estos poseen una doble función: que lo extraño se vuelva familiar y lo invisible sea perceptible, ya que lo desconocido resulta amenazante al no estar categorizado ni clasificado.

Las representaciones sociales tienen cuatro funciones:

- a) Función saber: permiten comprender y explicar la realidad y facilitan la comunicación social.
- b) Función identitaria: definen la identidad y permiten salvaguardar la especificidad de los grupos.
- c) Función de orientación: guía la acción, los comportamientos y las prácticas sociales.
- d) Función justificadora: permiten justificar las posturas, acciones y los comportamientos.

### **Familia: concepto general**

Actualmente, el núcleo familiar está compuesto de diferentes formas, tales como madre e hijos, padres del mismo sexo e hijos, parejas sin hijos, entre otros.

La familia ha sufrido cambios en su estructura, en su dinámica, en su forma de cumplir sus funciones y tareas, como son las expectativas sobre los hijos, el aumento de las separaciones, la aparición de nuevas formas de socialización de la vida afectiva y social de la familia por el incremento de la participación de la mujer en las distintas instancias de la vida social, laboral, política, académica y cultural del país. (Rodríguez, 2012, p. 37)

El concepto establecido por la Constitución Política de Colombia (1991), donde se proclama en el artículo 42: “La familia es el núcleo fundamental de la sociedad” y que Moreno et al. (2016a, p. 59) retoman, destaca la importancia de la familia como eje para el desarrollo humano. Por otro lado, Agudelo (2013) plantea: “La familia es un punto de partida esencial en la formación de las

personas, y es considerada como la portadora fundamental para transmitir valores a los hijos, hecho que propicia que estos se conviertan en adultos virtuosos” (p. 106).

Se puede afirmar que la familia es una institución de vital importancia para analizar y comprender las transformaciones sociales que se han dado a lo largo de la historia hasta el día de hoy, pues cualquier cambio o transformación de ella tiene sus efectos en la sociedad, como lo plantean Moreno et al. (2016a). Igualmente, Giraldo (2014) sostiene que es necesario

[i]dentificar las nuevas formas familiares que emergen, no sólo para reconocer cómo se han transformado los roles intrafamiliares, sino también para analizar el papel que tiene la familia en la sociedad contemporánea y la función que cumple respecto a las instituciones y la dinámica social. (p. 104)

Se han formulado diversas definiciones de familia como institución universal, pero la familia ha evolucionado al verse afectada por la modernización que ha traído diversos cambios en el contexto socioeconómico, con el proceso de industrialización y de migración desde las zonas rurales a las zonas urbanas. También en el ámbito sociopolítico y sociocultural, los cuales han brindado nuevas oportunidades y opciones de desarrollo para las personas, así como nuevos desafíos que se expresan en el interior de los distintos grupos sociales.

Según Agudelo (2013), quien parafrasea a Argadoña (1994),

[e]xisten tres factores fundamentales que inciden en la formación del ser humano: la familia, el sistema educativo y las organizaciones, las primeras dos instituciones tienen el compromiso de formar hombres que se conviertan en profesionales éticos para las organizaciones, teniendo en cuenta que la ética es un componente imprescindible en el proceso de toma de decisiones y omitirla es desconectar dicho proceso de algunas de sus implicaciones más relevantes para las personas y para la organización. (p. 104)

## **Método**

### ***Tipo de estudio***

La presente investigación es un estudio de caso en relación con la profundidad alcanzada. De acuerdo con su propósito general, esta se puede caracterizar como un estudio de tipo descriptivo, debido a que se realizó el análisis de un fenómeno. Con relación al tiempo, se trató de un estudio transversal, dado que solo se tomó una única muestra de datos en un momento específico. De acuerdo con el tratamiento de los datos, se caracterizó por un estudio cualitativo, el cual permite comprender diferentes hechos de la sociedad para concederles atribuciones y significantes que permitan intervenirla desde las ciencias sociales. En

este caso permite dotar y estudiar los sentidos atribuidos a las representaciones sociales de las parejas jóvenes con respecto a la familia.

### **Sujetos**

Los sujetos que participaron en esta investigación son parejas jóvenes de la ciudad de Medellín, con residencia igualmente en esta ciudad. Esta muestra fue escogida de manera intencional, pues se abordarán adultos-jóvenes (alrededor de los 18 años hasta los 25 años), donde los individuos normalmente asumen roles en la sociedad y la familia.

De acuerdo con lo anterior, se entrevistaron cuatro parejas, es decir, ocho personas: dos parejas en unión libre y dos parejas casadas. El espacio y el horario para la entrevista variaron según la disponibilidad con la que contaba cada persona, debido a los diferentes compromisos que tenían.

### **Instrumentos**

La recolección de la información se realizó a través de entrevistas semiestructuradas, ya que presenta un grado mayor de flexibilidad, parten de preguntas planeadas y pueden ajustarse a los entrevistados. Además, hubo la posibilidad de motivar al entrevistado a conversar sobre su ser y saber, aclarar diferentes perspectivas y reducir los formalismos, pues el sujeto es libre de presentar su yo (Díaz-Bravo et al., 2013). Adicionalmente, se registraron datos básicos de identificación sociodemográfica. Esta caracterización se hizo tomando como referencia los siguientes aspectos: sexo, edad y estado civil de la pareja.

### **Consideraciones éticas**

Los participantes de la entrevista semiestructurada tuvieron libertad de decisión y expresión en cada fase de la investigación; conocen los objetivos y firman un consentimiento que expresa que la investigación será utilizada para fines académicos y científicos. Del mismo modo, de acuerdo con la Ley 1090 (2006) las personas tuvieron la posibilidad de abandonar la entrevista en cualquier momento.

Por último, la investigación es Categoría A según la Resolución 8430 (1993), puesto que no se realiza ninguna intervención ni experimentación con los participantes, por lo que sus derechos a la dignidad, salud y vida no se verán afectados en ningún momento.

## **Resultados y discusión**

A partir de este momento, se presentan los resultados obtenidos posterior al análisis de contenido realizado a las entrevistas semiestructuradas aplicadas a cuatro parejas jóvenes de Medellín. Se tuvieron en cuenta las siguientes categorías de rastreo: informaciones sobre la familia, imágenes sobre la familia, actitudes sobre la familia.

Posterior a la presentación de las categorías, se muestran los datos empíricos de cada una de las entrevistas, donde los participantes expresan su criterio subjetivo sobre la pregunta de investigación y así dan respuesta a los diversos objetivos específicos y el general planteado anteriormente. De ese modo, se construye la discusión de los resultados a partir del análisis categorial de datos, los cuales, en términos generales, partieron de algunos datos sociodemográficos de los participantes. Así pues, se contó con la participación de cuatro mujeres y cuatro hombres, cuyas edades oscilaban entre los 20 y 24 años, lo que permite identificar un grupo de personas ubicadas en la edad para asumir roles sociales y familiares. El estado civil de las cuatro parejas está comprendido de la siguiente manera: dos parejas en unión libre y dos parejas casadas, lo que permite tener un conocimiento y entendimiento sobre las representaciones sociales de familia para la investigación.

### **Información sobre la familia**

En relación con la información sobre la función de la familia que los participantes tienen, se obtuvo que en su mayoría ocupa un lugar relevante para el buen desarrollo de las personas y es la base para la construcción de una buena sociedad. Así lo manifestó el sujeto 3:

Bueno, yo pienso que la familia es como los bloques de construcción de la sociedad ¿Cierito? La idea es que estén como muy muy bien establecidos para crear una sociedad que funcione. Cuando desde el núcleo de la familia empiezan a haber problemas, disfuncionalidades es que se empieza como a retorcer un poquito la realidad que vemos en la sociedad, vemos hijos que tienen después problemas en las drogas, todas esas cosas parten de la familia. Entonces es como los bloques que construyen una buena sociedad. (Comunicación personal, octubre 2020)

Asimismo, los participantes manifestaron que la función de la familia es transmitir valores y creencias, brindar apoyo en todo tiempo para el bienestar emocional, económico y social de los integrantes, tal como lo manifestó el sujeto 5: “es el apoyo, el amor, para mí la familia es la base de todo, la compañía, la familia, siempre va a estar ahí” (Comunicación personal, octubre 2020). El sujeto 4 complementó esta idea de la siguiente manera:

Yo creo que la familia, el principal papel es de apoyo y de compañía. Es lo que me parece. En que buscan el bien de la familia como tal y de todos sus integrantes. Entonces busca que cada una de las personas puedan salir adelante a nivel social, emocional y económico. Entonces creo que la familia busca ser un equipo que se complementa para salir adelante. Ese es el papel que yo veo de la familia. (Comunicación personal, octubre 2020)

Por otro lado, uno de los participantes afirma que la familia es el primer impacto y contacto de una persona. No necesariamente tiene que ser alguien sanguíneo como padre y madre, sino que es la persona que cuida, tal como lo dice el sujeto 7:

Bueno para mí la familia incluso a nivel social... pues en general es como la base...la base de todo, la verdad es como el primer impacto que uno tiene porque es el primer contacto incluso ni siquiera hablando de una familiar sanguíneo, sino de la persona que te cuida, no necesariamente tu papá o tu mamá. (Comunicación personal, octubre 2020)

Por lo anterior, se puede concluir que la función de la familia es fundamental en la sociedad, pues se encarga de propiciar que los individuos se desarrollen como miembros de una sociedad. Allí se aprenden valores, creencias, ideologías y costumbres que se transmiten de generación en generación y determinan el comportamiento del individuo; también es el primer grupo de socialización con la que se encuentra una persona. En otras palabras, la información que tiene los participantes sobre la función de la familia es de educadora, cuidado económico, afectivo y normativo.

Con relación a la información sobre la estructura de la familia, la mayoría de los participantes reconocen el modelo tradicional: padre, madre e hijos, aunque no todos crecieron y fueron criados en este contexto. Sin embargo, reconocen que hoy en día se han establecido nuevas estructuras, tales como madres solteras e hijos, padres divorciados e hijos, dos personas del mismo sexo e hijos o cualquiera de las anteriores, y la o las mascotas. Al respecto, afirma el sujeto 1: “mi papá, mi mamá, mi hermano menor que tiene 18 años, una perrita que se llama Hanna y ya, los que vivíamos en la casa éramos esos. Hoy somos mi novio y yo, que vivimos hace un tiempo juntos” (Comunicación personal, octubre 2020). El sujeto 3 dice: “por lo general es papá, mamá y los hijos, cierto, pero ya hoy hay como muchas, cuando están las mamás con los hijos o el papá con los hijos, así” (Comunicación personal, octubre 2020). Y el sujeto 5 expresa: “Mi familia en este momento somos Samuel y yo, antes de vivir juntos éramos mi papá, mi hermano y yo” (Comunicación personal, octubre 2020).

Por su parte, el sujeto 7 enfoca la estructura a los roles e importancia de los miembros de la familia:

Para mí el hombre es quien vendría ocupando la cabeza del hogar [...] en el contexto que yo crecí cerca de mi padre y mi mamá, que sería la ayuda de mi papá, ambos, los dos son importantes, igual de importantes, tanto la visión femenina como masculino, también estarían los hermanos. Y ya en mi caso como esposa, mi familia es mi esposo y más adelante vendrían los hijos, ellos son como los que los componen. (Comunicación personal, octubre 2020)

Por el contrario, el sujeto 6 no considera que las mascotas ocupen el lugar de miembro en la familia, aunque se conviva con ellas continuamente:

Para mí la familia convencional siempre va a ser la de papá, la mamá y los hijos que puedan tener, en caso de que tengan y en mi casa nunca se ha considerado como los animales parte de la familia, pueden estar y se convive con ellos dentro de la casa, pero no se consideran tanto como miembro de la familia. Son lo que son, una mascota. (Comunicación personal, octubre 2020)

Finalmente, el sujeto 4 le da un valor adicional a la estructura de la familia como una decisión personal de quienes deciden formarla:

La familia más allá que tener un lazo sanguíneo, son personas que se unen para vivir en conjunto [...] yo puedo hablar de la familia como el núcleo familiar, que sería como las personas con las que yo estoy viviendo actualmente que son mi esposa y yo [...] para mí lo más importante es que hayan decidido vivir juntos y permanecer unidos durante el resto de vida. (Comunicación personal, octubre 2020)

Así pues, la información acerca de la estructura en la mayoría de entrevistados está centrado en el modelo tradicional constituido por padre, madre e hijos, cada uno con roles y funciones a desarrollar al interior del núcleo. Por otro lado, aunque se reconoce el modelo tradicional, también evidencian cómo su estructura se ha modificado en diferentes formas, tales como padres separados e hijos, padres del mismo sexo e hijos, parejas sin hijos, entre otros, lo que nos muestra que en la actualidad abundan los divorcios, las familias compuestas de manera diferente por diversos miembros (no solo por padre, madre e hijos) y una voluntad por normalizar la diversidad de género.

La información de los entrevistados acerca de la dinámica de la familia consiste en tener una comunicación abierta y clara para tener una buena interacción entre los miembros. Igualmente, la mayoría está de acuerdo en que las manifestaciones son importantes al interior de la familia, entendidas como muestras de afecto que no se basan únicamente en el contacto físico o palabras de cariño, sino que también son acciones como ofrecer apoyo, dar un regalo, escuchar o hasta ceder una parte de ti por el bienestar común. Con respecto a esto los participantes indican:

Es muy importante que el afecto, a través del afecto ellos puedan encontrar algo que les guste, algo que le aporte a la sociedad misma [...] la crianza en mi familia no fue mucho de mimar tipo "ay mi niña" pero si es mucha de estar pendiente, ser

solidaria [...] yo creo que las mayores expresiones de afecto son cuando mi mamá me hacia el desayuno, o cuando sabe que estoy mal económicamente y me ayuda o cuando sabe que estoy triste y me da un consejo. (Sujeto 1, comunicación personal, octubre 2020)

Yo lo puedo ver desde dos partes, desde los besos, los abrazos y las palabras como «te amo», «te quiero», todas esas cosas. O también se puede ver una manifestación de afecto como algo que no se dice, sino que se percibe como el apoyo, el estar ahí. (Sujeto 5, comunicación personal, octubre 2020)

Al mismo tiempo entienden que, dentro de la dinámica de una familia, cada miembro tiene un rol. El rol del hombre está determinado por su capacidad de trabajar y proveer a su familia para su bienestar, mientras que la madre, si bien es una mujer que puede trabajar y aportar económicamente, es quien cuida a los hijos y mantiene el orden del hogar. Por último, los hijos son quienes reciben normas y límites por parte de sus padres y quienes tiene la responsabilidad de obedecer y acogerse a estas durante su crianza. Con respecto a lo anterior dicen:

Para mí los roles de la familia siguen clásicamente, pues ya sabes, yo como el hombre tiene como un papel de dador y la mujer más como cuidadora, para mí es simplemente formar un equipo, no necesariamente tiene que ser el hombre el que esté dando, sino que en ciertos casos puede ser la mujer, que se arme equipo, eso es lo que yo veo. (Sujeto 4, comunicación personal, octubre 2020)

La mayor responsabilidad de los padres es la de criar y velar por el bienestar de la familia. Pues en mi familia y lo que yo considero es que no hay un rol muy diferente entre el hombre y la mujer. Simplemente por ser hombre y ser mujer, sino que los dos aportan desde su posición lo mismo y en las medidas de las posibilidades de cada uno, cargando con la responsabilidad del bienestar de la familia y del hogar. Y ya la responsabilidad de los hijos es atender y dejarse guiar y llevar por los padres que siempre buscan lo mejor para ellos. (Sujeto 6, comunicación personal, octubre 2020)

Tal como lo expresa Campuzano (2016) hay que destacar que la familia ha sido un campo de interés central para los distintos credos religiosos. En el caso 1 la pareja mencionó que, dentro de la dinámica familiar, el hombre y la mujer fueron diseñados por Dios con unos roles específicos para complementarse. Así lo mencionan:

Una mujer le da la esencia de delicadeza el hombre, de aseo, de orden, esto siendo pareja, casada... le da ternura, amor, nosotras fuimos creadas con esas características cosas que el hombre no tiene muy marcadas y por eso nos complementamos. (Sujeto 7, comunicación personal, octubre 2020)

Uno de los roles más importante es cómo guiar a las personas a Dios, para mí eso es primordial, pues tanto los papás a los hijos como los hijos ser obedientes a los papas [...] darles a conocer de Dios. El segundo sería el de apoyo tanto económico como psicológico, si tienes algún problema, si necesitas algo, ahí va a estar la familia como primera opción siempre para ayudarte. Y el tercero es brindar amor

en todo momento. Cierto. Y enseñar acerca de los valores. (Sujeto 8, comunicación personal, octubre 2020)

En términos generales, los entrevistados entienden la dinámica familiar como las interacciones que tienen lugar en el grupo familiar. A través de estas se establecen unas normas, límites y roles específicos con el fin de guiar a los hijos, donde es fundamental la comunicación asertiva y las manifestaciones de afecto que pueden variar según el modelo de crianza.

### ***Imágenes sobre la familia***

Respecto a las imágenes sobre la función de familia, los entrevistados concuerdan con el deseo de tener hijos y enseñarles las costumbres que aprendieron de sus padres para mantener la unidad y el respeto hacia cada uno de los integrantes. Según ellos, la familia es el lugar donde se enseña valores como el respeto, no juzgar; también es el lugar donde inicia la comunicación. Con relación a esto el sujeto 1 manifestó: "Quiero dos hijos ... Ojalá parejita. Ya hemos hablado con Andrés de los nombres, una Martina y el otro Federico" (Comunicación personal, octubre 2020) el sujeto 2 afirmó: "Mi familia ideal es, viviendo con mi esposa, con Laura, cuatro niños y viviendo en el campo" (Comunicación personal, octubre 2020); por otro lado, el sujeto 3 manifestó: "Quiero tres hijos, me gustaría instruirles como en la lectura [...] me gustaría también con el ejercicio y la alimentación" (Comunicación personal, octubre 2020).

Se puede evidenciar que la imagen acerca de la función de la familia gira alrededor de cómo cada participante concibe o desea formar su propia familia bajo unos parámetros e ideales que han aprendido a lo largo de su vida, los cuales varían según los estilos de crianza. En este sentido, expresa el sujeto 8:

Mi familia ideal es primero una familia temerosa de Dios, que todos sirvan en la iglesia o asistan a la Iglesia, que todos conozcan de Dios, que todos amen a Dios y lo acepten a Él como prioridad. Cierto. Que abunde el amor, que abunde de la paz, la tranquilidad, la comunicación. Que los valores sean la fuente principal y que el respeto nunca falte. (Comunicación personal, octubre 2020)

En síntesis, podríamos decir que la imagen de la función de familia ideal es padre, madre e hijos, donde prima la unidad manifestada en apoyo y amor en cualquier circunstancia, sin juzgarse y manteniendo una comunicación continua.

Con respecto a la imagen de la estructura de la familia preguntamos a los participantes con qué palabra, animal o símbolo representarían la familia. Se encontró que las palabras para describir la estructura podrían ser equilibrio y amor. Aunque nunca va a existir felicidad completa al interior de la misma debido a la existencia de conflictos, es el lugar donde cedes algo de ti para que el

otro se sienta bien. Esto es lo que diferencia a un familiar de otra persona, está presente cuando toda va bien, pero permanece incluso cuando las cosas no van bien. Con relación a lo anterior el sujeto 1 dice:

Equilibrio, porque yo creo que en una familia nunca va existir felicidad completa, de hecho, yo creo que es el escenario perfecto para que exista conflicto, y es el único lugar donde lo vas a resolver con amor, porque es donde todos perdemos algo, pero también donde todos ganamos algo, entonces llegamos a un acuerdo común... para mí sería eso, esa palabra me encanta. Morir a uno para que el otro se sienta bien. (Comunicación personal, octubre 2020)

Por otro lado, los animales que podrían representar la estructura familiar son: el elefante y el perro por su muestra de fidelidad y nobleza que encuentras en el núcleo en el que se nace y porque la familia lleva a dar pasos firmes, inteligentes y bien planteados. Así lo manifestó el sujeto 8: "Animal un elefante porque la familia te lleva a dar como pasos más firmes, es como algo, como inteligente, como bien puesto, serio, planteado. Esa es la familia" (Comunicación personal, octubre 2020). Por otro lado, el sujeto 7 expresó: "Para mí el perro es característico, aunque suene muy charro, es increíble para mí... empezando porque la fidelidad, tienen un agradecimiento increíble, son súper nobles" (Comunicación personal, octubre 2020).

Y finalmente el símbolo podría ser un corazón o un árbol como muestra de fortaleza que sustenta y sostiene una vida. En concreto el sujeto 3 dijo:

Yo podría decir que un árbol también, ¿cierto? Bueno, supongamos que nosotros vamos a empezar siendo cómo la raíz, la basecita de la que se van a desprender muchas, muchas, muchas generaciones, ¿cierto? Y que depende de la fortaleza y cómo nosotros nutrimos nuestra vida y nuestra relación, la fuerza que vaya a tener las generaciones que vienen. (Comunicación personal, octubre 2020)

En consecuencia, la estructura que tienen los participantes con respecto a quienes componen la familia se puede sintetizar con la respuesta del sujeto 2: "un hombre, una mujer y un muchachito" (Comunicación personal, octubre 2020). Sin embargo, se presenta el caso donde uno de los participantes reconoció que él y su esposa humanizaban un poco a las mascotas y les daban un lugar relevante como miembro de esta, como lo afirmó el sujeto 8:

En esos momentos mi familia, pues mi punto inicial, somos mi esposa y yo [...] y las mascotas hacen parten de la familia siempre, tenemos 4 mascotas, pues nosotros uno, mis suegros otro y mis papás dos. Todas son perritas y todas vienen a hacernos la visita y todos son ahí juntos. O sea, si los humanizamos un poco, la verdad. (Comunicación personal, octubre 2020)

En síntesis, la imagen de la estructura de la familia se basa en padres e hijos. En ella existe la unidad social para mantener el equilibrio en medio de las

diferencias y la capacidad para cuidar a sus miembros con amor y orientarlos en un mundo que está en constantes cambios, para tomar decisiones apropiadas y recibir el ánimo y apoyo de las personas con las que se tiene un vínculo íntimo para emprender nuevos caminos, así como mantenerse fiel y firme en momentos de incertidumbre y dificultad.

Las imágenes sobre la dinámica de la familia se basan en que la mujer, por naturaleza, es más sensible, tiene la capacidad de anticiparse, pensar con calma y hacer varias actividades al mismo tiempo; mientras que el hombre tiene otras capacidades como ser más inmediatos, prácticos, tiene más fuerza y su emocionalidad no se quiebra tan fácil. Esto se menciona en cuanto a los roles que se asumen de la mujer y el hombre en una relación. Con lo anterior el sujeto 2 manifestó:

Yo soy como el que se encarga, por ejemplo, de la parte técnica y ella se encarga más de lo que es en sí la casa. Entonces, por ejemplo, yo simplemente le digo: "amor, hay que marcar, vamos a marcar" pero ella ya sabe qué es lo que hay que marcar, que es lo que se necesita entonces es básicamente eso. Eh, bueno, a la hora de llevar, digamos, los gastos y ya lo que es la parte, digamos, de por ejemplo quién paga los servicios, sí me encargo yo, pero es por la situación en la que estamos ahora y que nosotros vivimos. (Comunicación personal, octubre 2020)

Dentro de la dinámica familiar también se encuentra que las parejas han establecido normas y límites para el beneficio de la relación y el cuidado de esta. Por ejemplo, una de las parejas tiene como norma no irse a dormir enojados sin antes hablar de lo ocurrido y encontrar una solución. Para lo anterior el sujeto 3 plantea:

No puede pasar más de un día como con enojos o cosas y el compromiso también. Por ejemplo, desde que yo empecé con Aldo, yo le dije que si íbamos a terminar alguna vez era definitivo, o sea, no había cabida, que nos diéramos un tiempo y después volvemos, no. O sea, si uno llega a tomar la decisión de separarse es porque no encontró absolutamente nada más que hacer, o sea, ninguna otra solución. O sea, así, o sea porque si no uno nuevo se vuelve facilista. Que hubo un problema entonces un tiempo y a los dos meses vuelve y se vuelve como un círculo vicioso. (Comunicación personal, octubre 2020)

Su pareja concuerda con esta norma y adicional menciona otros límites que se tienen establecidos, tales como mantenerse en contacto y reconocer al otro dándole su lugar. Al respecto, el sujeto 4 dice:

Pues como norma es que no hagamos lo que no nos gustaría que nos hicieran [...] nosotros mantenemos muy unidos. Entonces generalmente si vamos a ir a una fiesta o a una salida como norma, tratamos de que vayamos los dos juntos [...] también, pues nos informamos todo, si yo voy como un lugar diferente al habitual [...] y la tercera escucharnos, que ninguna opinión sea menospreciada, sino que toda opinión es válida. (Comunicación personal, octubre 2020)

De acuerdo con lo encontrado se logra evidenciar que es una práctica común dentro de la dinámica familiar establecer normas y límites, que estas han variado con el paso del tiempo y dependen del contexto y estilos de crianza. En el núcleo familiar aún se puede evidenciar que el papel de los hijos está determinado por las órdenes de los padres, que las parejas jóvenes buscan replicar el ejemplo de sus padres y podría decirse que tienen el fin de regular la convivencia y permitir que el funcionamiento de la vida familiar se desarrolle armónicamente.

### **Actitudes sobre la familia**

Respecto a las actitudes sobre la función de la familia los entrevistados reconocen que la familia contemporánea ha cambiado y modificado, como es el caso del rol de la mujer que ya no permanece en casa, sino que puede salir a trabajar y ser independiente mientras los hijos se quedan en casa en compañía de un tercero. Incluso hoy en día se decide no tener hijos porque esto interrumpe las metas o sueños propios, entonces las parejas deciden tener mascotas. Con respecto al hombre, antes existía el tabú de que no podían expresar sus sentimientos. La forma de vestir de los hombres también se ha modificado, de manera que hoy en día pueden expresarse con mayor libertad; pero aún se sostiene la idea de que él es el principal proveedor en el núcleo familiar. Con respecto a esto el sujeto 7 manifestó:

Un cambio que he visto es la cuestión de los hijos, ahora he visto más perros que hijos. He visto personas jóvenes que deciden operarse, ahora las personas que quieren tener hijos son pocas y los que escuchan se sorprenden cuando les cuento. (Comunicación personal, octubre 2020)

Si bien los participantes están de acuerdo con los avances que la mujer ha podido lograr a lo largo de la historia, manifestaron su inquietud con respecto al cuidado de los niños en sus edades más tempranas, pues reconocen que los ideales del trabajo y la vida le ha quitado prioridad a la familia. Así lo manifestó el sujeto 3:

Para mí la prioridad es que sean responsables con la crianza de los hijos que van a formar, porque ya es la parte delicada, pues entre ellos, entre las parejas uno dice que ellos verán qué hacen, ya están grandes pero que lo que vayan a transmitir a los hijos sea algo como que crezcan y puedan aportar como algo bueno a la sociedad. (Comunicación personal, octubre 2020)

Con respecto a lo anterior, se puede decir que muchos jóvenes se van a vivir juntos sin tener conciencia de lo que es convivir en pareja. Al final se separan y ya hay un bebé de por medio que será criado por uno de los padres mientras el otro estará más ausente. Esta puede ser una razón por la cual el número de madres solteras y los divorcios ha aumentado. Así lo manifiesta el sujeto 5:

Muy diferentes a cómo eran antes, porque después no se podían separar porque eso era horrible entonces más bien no dormían en la misma cama, pero tenían que seguir viviendo en la misma casa. Yo creo que ya son como muy liberales. Hoy si no funcionó en el primer mes chao que te vi y ya, algo muy diferente a lo que era antes, pero para mí si uno se casa es para siempre, porque es la persona que uno escogió. (Comunicación personal, octubre 2020)

Sin embargo, uno de los participantes mencionó que las familias hoy son más reales porque tienen la libertad de decidir estar juntos sin mantener una imagen socialmente aceptable y esto es lo que le da mayor valor. En este sentido, el sujeto 6 manifestó:

Son más dinámicas las familias contemporáneas que lo que eran antes y que ahora son más reales, porque considero que antes por mantener una imagen o una idealización de familia, se atropellaba en algún momento la libertad de unos y de otros. Yo creo que ahora las familias que se mantienen juntas y unidas son más reales y se mantienen juntas porque quieren, porque ya se ha quitado ese prejuicio de tener que estar anclado a una relación, porque es lo que socialmente se ve bien, sino que ya la persona que no se sienta cómoda, simplemente tiene la libertad de tomar una decisión, de no seguir ahí. Entonces yo creo que las familias que hoy pueden y logran permanecer unidas es porque de verdad lo disfrutaban, de verdad lo quieren y son felices estando ahí. (Comunicación personal, octubre 2020)

En síntesis, la actitud acerca de la función de la familia ha cambiado como las prioridades de las personas. Hay quienes deciden no tener hijos porque les impiden cumplir sus metas o sueños y son remplazados por mascotas. Hoy en día se considera que hay mayor libertad en la familia y son más dinámicas, pueden decidir separarse sin que esto se vea mal socialmente y sin tener que cuidar la reputación de la familia. Por otro lado, los jóvenes se apresuran a salir de sus casas e irse a vivir con una pareja sin haber madurado lo suficiente y sin tener el mismo respeto por la autoridad de los padres.

Respecto a las actitudes sobre la estructura de la familia, los participantes concuerdan en que le recomendarían a otra persona formar una familia. Esto se debe a que ahí se aprende a ser parte de una sociedad y es el lugar donde los padres enseñan todo lo que se debe aprender para enfrentar lo que ocurra en el día a día. También están de acuerdo en que allí se forma el carácter y todo lo que una persona replica a partir de lo que vio, lo que le transmitieron y enseñaron. Además, tienen la posibilidad de compartir la vida con alguien más, pues la naturaleza del hombre es vivir en comunidad. El sujeto 4 considera, por ejemplo, que:

Yo creo que es la oportunidad de ser como un tutor, de poder ser un maestro de un nuevo ser y poder ayudarle a lograr sus metas, sus propósitos. Creo que el ser humano de por sí busca compartir y creo que el tener un hijo es la mayor posibilidad que uno tiene de compartir porque es realmente dar sin esperar nada a cambio.

Entonces creo que sería una bonita acción y un bonito complemento, porque también uno dando pues también recibe mucho, pero obviamente me gustaría más hacerlo cuando ya tuviera una mayor estabilidad. (Comunicación personal, octubre 2020)

En conclusión, la familia es el núcleo de apoyo que permanece en el tiempo, son las personas que te van a dar ánimo y consejo en el momento indicado. Además, la familia es el entorno en el que se define la personalidad, los miedos y donde se forma el carácter, como lo dice el sujeto 3:

Recomiendo construir una familia porque son las personas que te van a dar aliento cuando lo necesites o consejo, aunque como hijo nunca vas a lograr retribuirles del todo que han hecho por ti pero es el entorno en el que se define la personalidad, los miedos y donde se forma el carácter. (Comunicación personal, octubre 2020)

En cuanto a las actitudes acerca de la dinámica, los entrevistados están dispuestos a dar cualquier cosa por su familia, desde su tiempo que es algo que no puede recuperarse, ceder una parte de sí para hacer feliz a la otra persona hasta dejar de lado su comodidad a fin de permanecer junto a su pareja:

Me pongo a pensar en este momento y digamos si a Samuel le sale un trabajo, así sea en la conchinchina, yo me voy a china con él. Dejarlo todo acá, a mi papá, mi hermano, mi abuelo, que los quiero mucho y todo, pero por Samuel estaría. (Sujeto 5, comunicación personal, octubre 2020)

¡Ay, Dios mío! Yo creo que una de las cosas más importantes o la más importante es el tiempo. Ahora que no estoy con mis papás para ellos es muy valioso el tiempo que comparto, que podría estar gastando en un libro, paseando conociendo o mimando a Andrés. Yo creo que lo que más podría dar es el tiempo, porque los padres entre más viejos más necesitan tiempo, que eso no lo haces por nadie más, el cuidado, no tiene valor económico ni cuantitativo. (Sujeto 1, comunicación personal, octubre 2020)

Por otro lado, el sujeto 8 expresó que el consejo para formar una familia es buscar de Dios para conocerse a sí mismo y así pueda ofrecer amor a otra persona:

Alguien que quiere conformar una familia...Primero busque de Dios cuando busque se va a encontrar a usted mismo y cuando ustedes se encuentran a usted mismo va a poder amar y darle amor a otra persona. Cuando se ame a sí mismo va a poder amar realmente a otra persona y dentro de ese amor ya todo va a pasar y todo afluir súper bien, pero todo va a ser en los pies de Dios, pues no hay otra manera para mí personalmente perfecto. (Comunicación personal, octubre 2020)

En síntesis, la actitud acerca de la dinámica en la familia es que estarían dispuestos a sacrificar una parte de sí por el bien del otro en diferentes maneras, tales como ceder una parte de sí mismo, invertir tiempo, escuchar y estar presente. Además, para formar una familia es necesario conocerse a uno mismo, ser paciente con el otro, buscar de Dios y mantener una comunicación que permita entablar una conversación con el otro para solucionar los malentendidos.

## **Conclusiones**

En relación con la información que se tiene sobre la función, estructura y dinámica de la familia, los participantes perciben la familia como el pilar para construir una sociedad con valores, normas y creencias, tal y como lo describen Moreno et al. (2016). Allí se hallan las personas más influyentes en la vida de una persona durante su crecimiento y crianza, quienes se encargan de brindar apoyo y compañía para lograr el bienestar social, emocional y económico de los integrantes. En este contexto, los padres ocupan el lugar de mayor responsabilidad o liderazgo en el núcleo familiar.

Asimismo, el conocimiento acerca de cómo es la composición familiar es la convencional: mamá, papá e hijos. Sin embargo, los participantes reconocen que hoy en día existen de otro tipo como madres soltera e hijos, únicamente la pareja y una mascota o la unión de dos personas del mismo sexo con o sin hijos, al igual que las parejas que deciden adoptar. Según lo anterior, Costa y da Cunha (2005), García, Domínguez y Márquez (2015) y Rodríguez (2012) afirman que uno de los hallazgos más comunes en las investigaciones es la representación social de la familia tradicional. En este sentido, se considera el modelo más apropiado para el desarrollo de un individuo, y este es su primer contacto con la sociedad misma.

A lo largo de la historia tanto el hombre como la mujer han desempeñado roles en su núcleo familia. De esta forma los entrevistados perciben al padre como el principal proveedor económicamente y encargado de proteger a los miembros de la familia, mientras que la madre, si bien también trabaja, es quien cuida a los hijos y mantiene el orden del hogar. Aunque se reconoce que hoy en día la mujer ha logrado tener mayor participación en el área laboral y que su prioridad ya no es permanecer en casa, aún se tiene la representación social de la madre cuidadora del hogar. Por su parte, los hijos son quienes se dejan guiar y su responsabilidad es atender a las enseñanzas de los padres. Igualmente, la dinámica de la familia se caracteriza por las manifestaciones de afecto, las cuales varían entre palabras cariñosas, caricias y actos de amabilidad. Lo particular es que ninguno de los participantes consideró la corrección o los límites como una muestra de amor por parte de sus padres, aunque esta información esté presente en su discurso, pues todos concuerdan que la comunicación es fundamental para fortalecer las relaciones interpersonales. Esta debe ser abierta, clara, empática y que busque edificar al otro.

En cuanto a las imágenes que se tienen sobre la función, estructura y dinámica de la familia, los participantes representan su familia ideal con un padre, una madre e hijos, en donde también se pueden incluir las mascotas. De acuerdo con Ribeiro y Cruz (2016), explica que una de las razones por las que esto ocurre

hoy en día, con los diversos modos de configuración familiar, tiene que ver con dificultades para aceptar la separación de los padres; entonces se introducen las mascotas como miembros de la familia.

Otra característica, es que la unidad debe primar en cualquiera circunstancia, sin juzgarse y manteniendo una comunicación caracterizada por respeto. Además, hay que ser conscientes de que van a existir momentos difíciles y desacuerdos entre los miembros, pero el amor siempre está entre ellos. En otras palabras, “el grupo familiar persiste como la unidad social más pequeña con capacidad para cuidar a sus descendientes y orientarlos en un mundo de intensos cambios” (Campuzano, 2016). Con respecto a lo anterior, Belfort et al. (2015) plantean la existencia de dos representaciones de familia: una caracterizada por conflictos y responsabilizada por los problemas de los niños y de los adolescentes, y otra considerada ideal y armónica, como también lo manifestaron los participantes.

Por otro lado, las normas y límites siempre las establecen los padres a sus hijos. Además, la pareja en conjunto debe tomar las decisiones y complementarse teniendo responsabilidades y roles delimitados. En este sentido, se percibe la mujer como aquella que tiene la capacidad de ser más sensible, cuidadosa y cariñosa. Por otro lado, las cualidades del hombre son la fuerza. Estas se perciben como más estables emocionalmente para proteger a la familia y brindar bienestar económico y psicológico. Si bien los padres tienen el liderazgo, se considera que el rol de madre se ha encargado de cultivar aquellos valores y creencias en los hijos; esto podría deberse a la ausencia de los padres por causa del trabajo.

En relación con las actitudes que se tienen sobre la función, estructura y dinámica de la familia, los participantes concuerdan que en la familia han cambiado las prioridades de los miembros. Hoy en día las parejas no consideran tener hijos o casarse porque lo perciben como un obstáculo para realizar sus metas y sueños individuales. Se considera que actualmente las parejas tienen mayor libertad. Asimismo, se percibe que las familias son más dinámicas y pueden tomar la decisión de separarse sin que esto se vea mal socialmente o se deba cuidar la reputación de la familia. Con respecto a esto, Pérez-Coronado (2017) se refiere a la familia contemporánea como “una unión de duración relativa entre dos individuos [...] [donde] [...] El amor romántico no siempre es lo más importante, sino la búsqueda de relaciones afectivas y de relaciones sexuales” (p. 290).

Por otro lado, los jóvenes se apresuran a salir de sus casas e irse a vivir con una pareja sin haber madurado lo suficiente. Sin embargo, Docal et al. (2016) plantean que para los jóvenes, antes de decidir formar una familia y tener hijos, su prioridad es terminar los estudios universitarios, lo cual difiere de las familias del siglo pasado.

Sí se compara con las familias del pasado, las actuales tienen un menor número de hijos y estos son concebidos a edades más avanzadas en las mujeres. Es más frecuente que en las familias que recién están empezando ambos trabajen, al igual que se reconoce que las separaciones y divorcios son frecuentes y dan lugar, junto al sector de madres solteras, a las familias monoparentales.

Al mismo tiempo, los entrevistados concuerdan en recomendar a otro construir una familia, porque al ser humano por naturaleza le gusta compartir y vivir en comunidad para recibir ayuda, aliento y apoyo en todo tiempo y sentir la compañía de alguien con quien puedan ser ellos mismos sin apariencias. Están dispuestos a dar todo por su familia, lo que implica salir de su comodidad, ceder una parte de sí mismos, pues reconocen que para formar una familia es necesario conocerse a uno mismo y tener actitudes como la paciencia, la escucha, invertir tiempo de calidad para compartir con el otro, el trabajo por el bien común. Por supuesto, no se trata únicamente de proporcionar un bien económico.

Con respecto a lo anterior, Herrera, et al. (2004), exponen que la familia es lo más valorado. Esta valoración es expresada de distintas formas por medio de imágenes utilizadas para materializar esa valoración como algo concreto: “La familia es todo para uno”; “la familia es el pilar de sustento para las personas”; “familia lugar de unidad, comprensión y amor”; “lugar de expresión afectiva y de apoyo”; “la familia es la base de la sociedad”.

Como conclusión, es posible afirmar que la familia se mantiene en constante adaptación a las necesidades y perspectivas de las nuevas generaciones, pero sin dejar de lado la perspectiva fundamental de sobrevivir con bienestar. Esto permite mantener el relacionamiento con los demás y transformar el significativo del vínculo familiar, el cual es necesario para que la humanidad prevalezca en el tiempo.

## **Referencias**

- Agudelo, A. (2013). Aporte ético de la familia y el sistema educativo a las organizaciones. *Horizontes pedagógicos*, 15(1), 104-116. <https://horizontespedagogicos.iber.edu.co/article/view/409>
- Belfort, P., Barros, S., Gouveia, M. y Santos, M. (2015). Representações sociais de família no contexto do acolhimento institucional. *Psicologia: teoria e prática*, 17(3), 42-51. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1516-36872015000300004&lng=pt&nrm=i&tlng=es](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1516-36872015000300004&lng=pt&nrm=i&tlng=es)
- Beck, U. y Beck-Gernsheim, E. (2003). *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Editorial Paidós.
- Campuzano, M. (2016, 14 de agosto). *La familia: evolución histórica y desafíos contemporáneos*. La Jornada. <https://bit.ly/36jatT2>
- Congreso de la República de Colombia. (2006, 6 de septiembre). *Ley 1090. “Por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de Psicología, se dicta el Código Deontológico y Bioético y otras*

- disposiciones". Diario Oficial n.º 46.383. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=66205>
- Costa, A. y da Cunha, C. (2005). Representações sociais de família para um grupo de professoras. *Psic: Revista da Vetor Editora*, 6(2), 1-9. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psic/v6n2/v6n2a02.pdf>
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M. y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167. <https://bit.ly/3hSKfZq>
- Docal, M., Gómez, L., Gutiérrez, D. y Jerez, D. (2016). Representaciones sociales sobre maternidad, paternidad, matrimonio y familia en adolescentes escolarizados de Bogotá (Colombia). *Katharsis*, (22), 115-144. <https://doi.org/10.25057/25005731.817>
- Farr, R. (1983). Escuelas europeas de psicología social: La investigación de representaciones sociales en Francia. *Revista Mexicana de Sociología*, 45(2). <https://doi.org/10.2307/3540263>
- García, M., Domínguez, I. y Márquez, E. (2015). Del déficit a la norma: representaciones sociales sobre familias y participación escolar. *Convergencia*, 22(69), 181-211. <https://bit.ly/3ogtXvC>
- Giraldo, G. (2014). La familia para los y las jóvenes de Caldas, Colombia. *Revista Reflexiones*, 93(1), 103-111. <https://doi.org/10.15517/r.v93i1.13746>
- Herrera, B., Weisser Soto, B. y Salazar, D. (2004). Imágenes y conceptos de familia expresados en las representaciones sociales de mujeres de sectores urbano- populares de la ciudad de Temuco, Chile. *Límite. Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 1(11), 1-34. <https://www.redalyc.org/pdf/836/83601101.pdf>
- Jong, E., Basso, R., Paira, M. y García, L. (2004). Las representaciones sociales acerca de la familia. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, XV(28), 95-121. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14502804>
- Ministerio de Salud de la República de Colombia. (1993, 4 de octubre). *Resolución número 8430 de 1993. Por la cual se establecen las normativas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud*. <https://bit.ly/35fZR7q>
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital. Revista De Pensamiento E Investigación Social*, 1(2). <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v1n2.55>
- Moreno, I., Lozano, A., Pineda, C. y Ortiz Quirós, F. (2016a). Representaciones sociales sobre el rol de la familia en la escuela que construyen los estudiantes y las familias. *Revista Horizontes Pedagógicos*, 18(2) 52-65. <https://horizontespedagogicos.iberu.edu.co/article/view/18205>
- Moreno, I., Bermúdez, A., Mora, C., Torres, D. M. y Ramos, J. D. (2016b). Representaciones sociales de los maestros sobre la familia y su rol en la escuela. *Revista Encuentros*, Universidad Autónoma del Caribe, 14(1), 119-138. <http://ojs.uac.edu.co/index.php/encuentros/article/view/673>
- Moreno, I., Celis, E., Gereda, B., Hernández, L. y Romero, S. (2017). La familia en las representaciones sociales de los docentes de un colegio distrital de Bogotá. *Revista Investigium IRE: Ciencias Sociales y Humanas*, 8(1), 29-43. <https://investigiumire.unicesmag.edu.co/index.php/ire/article/view/201>
- Moscovici, S. (1979). *El Psicoanálisis, su imagen y su público*. Huelmul.
- Peña, C. (2020). *Representaciones sociales de familia en parejas jóvenes de Medellín* [tesis de pregrado, Universidad Eafit]. Repositorio Institucional. <https://repository.eafit.edu.co/handle/10784/25499>

- Pérez-Coronado, I. (2017). Familia "natural" contra matrimonio igualitario: un fenómeno social que se repite. *Cultura y representaciones sociales*, 11(22), 278-311. <http://www.culturayrs.unam.mx/index.php/CRS/article/view/305>
- República de Colombia. (1991, 13 de junio). *Constitución Política 1991*. Gaceta Constitucional n.º 114. <https://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?id=1687988>
- Rodríguez, O. (2012). Representaciones sociales sobre la familia en jóvenes de grados 11 de algunos colegios públicos y privados de Santa Marta, Colombia. *Revista Pensando Psicología*, 8(14). 28-38. <https://bit.ly/2MxKUDP>
- Ribeiro, F. y Cruz, F. (2016). Crianças, contextos de escolas e suas representações sociais de família. *Psicologia da Educação*, (43), 81-90. <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/34430>

# La paradoja de la presión académica excesiva aplicada en algunas escuelas de Educación Superior. Una explicación desde la teoría de probabilidad de la deserción estudiantil de las universidades, que afirman ser de excelencia\*

**Paula de la Lama Zubirán**

Instituto Químico de Sarrià, Barcelona, España  
p.lamazub@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0001-5735-9581>

**Marco Alfredo de la Lama Zubirán**

Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Ciudad de México, México  
mdelalama@izt.uam.mx  
<https://orcid.org/0000-0001-5154-652X>

**Alfredo de la Lama García**

Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Ciudad de México, México  
adela2422@yahoo.com.mx  
<https://orcid.org/0000-0002-1254-7930>

## RESUMEN

Este artículo es una reflexión crítica sobre el desempeño de los sistemas educativos con pretensiones de alta exigencia académica que hacen de la excesiva presión académica su bandera, y las consecuencias que tiene en su sistema educativo y en los estudiantes. Este planteamiento permitió establecer el objetivo de este artículo a partir de la siguiente pregunta: *¿Qué elementos deben tener en cuenta los centros de Educación Superior que se dicen de excelencia para que el alumno desarrolle todo su potencial académico e intelectual?* Se trata de un análisis que recurre a la

teoría de las probabilidades para mostrar que intentar eliminar el error beta ( $\beta$ ), falso negativo (estudiantes que *no debieran pertenecer* en la institución), conlleva sustraer a grupos significativos de estudiantes que *deberían permanecer* (error alfa [ $\alpha$ ], falso positivo). Se hace una recomendación para dejar de ver este tema como un desafío individual y enfrentarlo como un problema social e institucional.

**Palabras clave:** fracaso académico; educación superior; deserción escolar; rendimiento académico; calidad de la educación.

---

Cómo citar: De la Lama Zubirán, P., De la Lama Zubirán, M. A. y De La Lama García, A. (2022). La paradoja de la presión académica excesiva aplicada en algunas escuelas de Educación Superior. Una explicación desde la teoría de probabilidad de la deserción estudiantil de las universidades, que afirman ser de excelencia. *Ciencias Sociales y Educación*, 11(21), 220-233. <https://doi.org/10.22395/csye.v11n21a10>

Recibido: 15 de abril de 2021.

Aprobado: 17 de marzo de 2022.

# **The Paradox of Excessive Academic Pressure Applied in Some Higher Education Schools. An Explanation from the Probability Theory of Student Desertion from the Universities, which Self-proclaim as Excellent**

## **ABSTRACT**

This article is a critical reflection on the performance of educational systems with claims of high academic demand that make excessive academic pressure their flag and the consequences that this has on their educational system and their students. This approach allowed us to establish the objective of this research in the following terms: What elements should Higher Education centers that are said to be of excellence take into account in order for the student to develop their full academic and intellectual potential? It is an analysis that uses the

theory of probabilities to show that trying to eliminate the beta error ( $\beta$ ), false negative (students who should not belong to the institution), entails subtracting significant groups of students who should belong (alpha error [ $\alpha$ ], false positive). It is recommended to stop seeing this issue as an individual challenge and face it as a social and institutional problem.

**Keywords:** academic failure; higher education; academic performance; student desertion; quality of education.

# **O paradoxo da excessiva pressão acadêmica aplicada em algumas Instituições de Ensino Superior. Uma explicação da teoria da probabilidade de deserção de estudantes universitários, que afirmam ser de excelência**

## **RESUMO**

Este artigo é uma reflexão crítica sobre o desempenho dos sistemas educacionais com reivindicações de alta demanda acadêmica que fazem da pressão acadêmica excessiva sua bandeira e as consequências que isso tem sobre seu sistema educacional e seus alunos. Essa abordagem nos permitiu estabelecer o objetivo desta revisão nos seguintes termos: Quais elementos os centros de ensino superior considerados de excelência devem levar em conta para que o aluno desenvolva todo o seu potencial acadêmico e intelectual?

É uma análise que usa a teoria das probabilidades para mostrar que tentar eliminar o erro beta ( $\beta$ ), falso negativo (alunos que não deveriam pertencer à instituição), implica subtrair grupos significativos de alunos que deveriam pertencer (erro alfa [ $\alpha$ ], falso positivo). É feita uma recomendação para deixar de ver esta questão como um desafio individual e encará-la como um problema social e institucional.

**Palavras-chave:** fracasso acadêmico; ensino superior; desempenho acadêmico; deserção estudantil; qualidade da educação.

## Introducción

En la educación superior en México, ciclo 2017-2018, estudiaban más de cuatro millones alumnos de licenciatura y técnico superior, y de posgrado 361 mil, ciclo 2018-2019, aproximadamente (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [Anuies], 2019a, 2019b). Las clases, en aulas y a distancia, se impartían en 1.533 unidades académicas, tanto públicas (660), como privadas (873); las universidades públicas atendían al 52 % de los estudiantes de licenciatura y al 48 % de los de posgrado (Anuies, 2000, pp. 34-38).

Dentro de este universo de instituciones educativas existe un puñado de escuelas, tanto privadas como públicas, que debido a las pesadas cargas académicas que aplican a sus estudiantes se autodenominan de “excelencia académica”<sup>1</sup>. Dentro de sus características distintivas se encuentra que la reprobación de una asignatura o un promedio general menor a ocho<sup>2</sup> significa la baja definitiva de la institución. Esta excelencia académica tiene un lado no presentable que conoció la opinión pública debido a la muerte de una estudiante y a un periódico que comunicó la problemática de los alumnos que cursan en este tipo de escuelas.

El rotativo *La Jornada* publicó en su portada que el ITAM (Instituto Tecnológico Autónomo de México) había presentado un estallido de rebeldía estudiantil (Sánchez y Poy, 2019a). Un día antes, el mismo diario informó del deceso de una alumna y recogía de las redes sociales el siguiente mensaje: “Aunque se desconoce la causa que la llevó a tomar esa decisión, jóvenes atribuyeron el hecho al estrés que padecen los estudiantes debido al alto nivel de exigencia de la casa de estudios” (La Jornada, 2019a, p. 42).

El periódico antes mencionado, en la editorial del día siguiente, describió la problemática que viven los estudiantes de dicha institución (La Jornada, 2019b). Se hacía una crítica a la sobrecarga intencional de trabajo académico, la hipercompetencia, la humillación personalizada y la exaltación del estrés. Además, se denunciaba la práctica de recurrir a fármacos para estimular el rendimiento académico y sus efectos colaterales, una serie de trastornos mentales y adicciones. El fallecimiento de la estudiante no es un caso aislado, pues los alumnos recordaron dos muertes más en su protesta (Sánchez y Poy, 2019b), y un par de meses después otro más se quitó la vida, al parecer por razones parecidas (Vega, 2020). Dada la gravedad y la constancia de estos lamentables hechos, se hace

<sup>1</sup> No necesariamente se refiere a instituciones de educación superior que están en los rankings internacionales que identifican universidades de clase mundial (World Class Universities), porque son pequeñas, aunque sus miembros publiquen mucho en revistas indexadas.

<sup>2</sup> Cada institución tiene un reglamento que rige la estancia de sus estudiantes. Por ejemplo, en El Colegio de México si el alumno tiene una calificación menor a seis en un curso causará baja. Si tiene un promedio general menor a ocho, según el artículo 11 también causará baja, aunque puede solicitar una revisión a La junta de profesores-investigadores quien emitirá una decisión inapelable, según el artículo 13 (Junta de Gobierno, 2016).

necesario buscar una explicación más general de las consecuencias de exagerar la presión académica que vaya más allá de las posibilidades mentales y físicas de los alumnos. Fueron tales consideraciones las que permitieron plantear el objetivo de esta investigación en los siguientes términos: *¿Qué elementos deben tener en cuenta los centros de Educación Superior que se dicen de excelencia para que el alumno desarrolle todo su potencial académico, intelectual y crítico?*

### **Marco teórico y conceptual**

Diversos científicos han investigado el problema de la presión académica excesiva y sus consecuencias negativas, tales como el estrés, la ansiedad y la desazón entre los estudiantes (Águila et al., 2015; Serrano-Barquín, Rojas García y Ruggero, 2013; Montoya-Vélez et al., 2010). A los estudiantes, por su parte, les interesa identificar específicamente es en qué momento la presión académica a la que se ven sometidos los paraliza intelectualmente.

El obstáculo del enfoque estudiantil son las ideas que tienen dichas instituciones del papel que juega la presión académica en la imagen de excelencia académica, como afirma el rector del ITAM: “Enfrentemos con apertura y empatía los desafíos [...] pero jamás en menoscabo de la excelencia académica” (Sánchez-Jiménez, 2019, p. 31).

En realidad, la comunidad e incluso la mayoría de las familias<sup>3</sup> opinan que la manera en que ha operado la presión académica ha dado buenos resultados y muy rara vez ha sido perjudicial a los alumnos. En esta tesitura, las familias y los estudiantes consideran que es el precio que hay que pagar para entrar a una institución que consideran de élite y que casi garantiza un futuro laboral privilegiado (Quaresma y Villalobos Dintrans, 2018), cuyos cursos son impartidos por profesores que publican constantemente (Martí-Ballester, 2017) y generalmente tienen las becas más altas del Conacyt (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología).

La presión académica resulta tan resistente a la crítica que si los propios graduados la criticaran no probaría que dicha presión fuera sobrada, dado que se puede argumentar que todo egresado es una prueba exitosa de la eficacia del sistema. Es el caso de una egresada, quién publicó en el periódico estudiantil del ITAM:

En Harvard los docentes le dijeron a su grupo: No se preocupen, si le echan ganas, todos aquí van a terminar el programa con éxito. En el ITAM el mensaje es diametralmente distinto: volteen a ver a su compañero de la derecha y a su compañero

<sup>3</sup> Aunque esto es una especulación, uno puede preguntarse ¿Por qué aceptan los padres (que cuando las escuelas son privadas son muy caras) que sus hijos se sometan a esta clase de presiones si no están de acuerdo?

de la izquierda, únicamente uno de ustedes va a terminar la carrera. (Román y Sánchez-Jiménez, 2019, p. 32)

Si los desertores, que aceptaron la presión académica previamente, criticaran su exceso solo mostrarían una reacción de desquite y revancha a tan justa exclusión. Por ello, la forma en que los expulsados manifiestan su fracaso suele ser mucho más desolada que para los jóvenes de otras instituciones con filosofías educativas diferentes. Cuenta una madre la historia de su hijo, un desertor del ITAM: “Después de un tiempo y dinero invertido, tuvimos que *recoger* a nuestro hijo, *juntar los pedazos* [cursivas añadidas] en los que quedó y reconstruirlo poco a poco” (Román, 2019b, p. 34).

El problema de los desertores toma una nueva perspectiva si se toman en cuenta las opiniones de varios profesores, las cuales señalan que el problema de la deserción de los buenos estudiantes es menos relevante que el hecho sorprendente de que haya tantos egresados que pudieran catalogarse como mediocres. Si es cierta esta afirmación, significa que la exigente selección inicial y la presión académica posterior tienen fallas importantes para identificar y expulsar a los estudiantes mediocres y oportunistas, o quizá se trataría de un daño colateral de esta clase de educación.

Derivado de la presión académica excesiva, el problema de la deserción es grave en estas escuelas. Se presume que esta política académica ha obligado a la mayoría de los estudiantes a renunciar a la ella (67 %). La eficiencia terminal promedio de las licenciaturas en México es aproximadamente del 39 % (Anuies, 2000, p. 54)<sup>4</sup>. Por lo anterior, algunos profesores hacen estas advertencias a los nuevos estudiantes: “El ITAM no es para débiles’ y ‘Si no puedes vete a la Ibero’”<sup>5</sup>, (Román y Sánchez-Jiménez, 2019). Desde este imaginario se entiende que la institución considera que hay estudiantes que, aunque fueron admitidos en la escuela, son un fraude; y para identificarlos y expulsarlos se debe recurrir a la presión académica excesiva. Dicho de otro modo, se cree que existen dos clases de alumnos: los que merecen estar y aquellos que parecen merecerlo.

El punto anterior debiera ser recalcado porque los propios estudiantes han desarrollado un gran sentido de pertenencia a estas escuelas debido a que sienten orgullo de pertenecer a un selecto y exclusivo grupo (Quaresma y Villalobos Dintrans, 2018). Si esto conlleva la aceptación de que la presión

<sup>4</sup> En la página anterior se menciona que uno de tres estudiantes saldrá graduado. Si es creíble esa afirmación, significa que la deserción alcanza el 67%.

<sup>5</sup> La Ibero es la Universidad Iberoamericana, goza de prestigio académico (Ornelas, 1998, p. 191 y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 1997, p. 61). Su filosofía educativa busca una “Perspectiva global e intercultural indispensable para el desarrollo del hombre integral” (ibero, ciudad de México, 2022).

académica es una exigencia, están dispuestos a aceptarla. No obstante, en la práctica escolar el exceso de presión académica los obliga a operar un cambio cualitativo en la forma de aprobar en aquellos cursos donde tienen problemas; de modo que adquieren la capacidad para sobrevivir dentro de la institución mediante habilidades no necesariamente académicas. El anterior proceder no fue planeado por la institución. Sin embargo, puede considerarse un resultado inesperado, pero práctico, de un proceso informal que tiende a multiplicarse porque genera resultados.

Merton (2016) destaca la desviación antes descrita por medio de la *teoría de las funciones manifiestas y latentes*. Estas últimas son aquellas prácticas escolares que se reproducen porque facilitan la adaptación a la colectividad, pero explícitamente no son reconocidas, aceptadas ni deseadas por dicha comunidad. Parsons ha confirmado la existencia de dichas relaciones informales que afectan la formación profesional del estudiante al señalar que, además del *currículum* académico formal, existe un *currículum* oculto. Aunque este último no formaliza sus propósitos, se asimila mejor dado que afecta los rasgos de la personalidad del estudiante (Ornelas, 1998).

La respuesta formal de los alumnos del ITAM a las presiones escolares excesivas es demandar atención en temas de salud mental (Román, 2019a). Curiosamente, también la autoridad propone algo similar: "Ofrecer a educandos servicios de salud mental" (Román, 2019b, p. 34). Ambas propuestas complementan un sistema educativo que reproduce con espeluznante precisión la paradoja que hizo famosa a la novela *Catsh 22* (Heller, 1961), porque no hay escapatoria posible a la situación que la institución ha creado: si el estudiante quiere seguir en esta escuela está loco, y como un loco piensa que no lo está, no recurre a un proceso de evaluación mental. Si es cuerdo, quiere salirse de la institución, para lo cual debe pedir una evaluación mental. Pero como no está loco, no le darán un diagnóstico de incapacidad. Por tanto, no puede salir de la institución, salvo por la vía de la exclusión o el suicidio y, en consecuencia, se le considerará un fracasado.

¿Es posible salir de esta paradoja? ¿Es posible diseñar una escuela de excelencia académica donde la presión académica, sin ser excesiva, mejore el rendimiento de los estudiantes y evite prácticas informales indeseables? Para enfrentar este desafío recurre a la *Teoría de la probabilidad*, en particular a sus "errores"<sup>6</sup>, para tener una nueva perspectiva de la excelencia académica, tal que permita evitar desenlaces que destruyan la capacidad intelectual y la autoconfianza del estudiante.

<sup>6</sup> Russell (1974, pp. 53-54), aclara que el error probable no es alguna clase de error humano o técnico: "Se le llama así al error que tiene tantas probabilidades de ser mayor como de ser menor que el error verdadero".

Este artículo muestra que la hipótesis en que se sustenta la presión académica excesiva consiste en reducir el error beta ( $\beta$ , falso negativo) a cero, es decir, impedir la posibilidad de que egresen alumnos mediocres de este tipo de instituciones. Dicha conducta institucional provoca que muchos jóvenes sean excluidos equivocadamente de sus estudios al aumentar el error alfa ( $\alpha$ , falso positivo), debido a que cuando se intenta eliminar uno de los errores el otro aumenta más allá de la casualidad. Los estadígrafos Young y Veldman (2001) destacan: “Si lo demás se mantiene constante, y el lector disminuye la probabilidad del error alfa, aumenta la probabilidad del error beta y viceversa” (p. 124).

### Método

Esta indagación utiliza diversas fuentes escritas originales y secundarias. También se apoya en conversaciones de alumnos de una de esta clase de escuelas con su profesor, al que le plantearon esta problemática (A. de la Lama G., comunicación personal, mayo de 1999). Sin embargo, su principal aportación consiste en recurrir a la teoría de la probabilidad para mostrar que tiene un enorme poder para explicar lo que produce el exceso de presión académica en el rendimiento de los alumnos. No obstante, por las características epistemológicas de esta teoría no conduce a la verdad, debido a que la realidad tal cual se expresa en cuatro posibilidades: a) La hipótesis es correcta, las pruebas así lo confirman ( $1-\alpha$ ); b) El supuesto es falso y las pruebas lo rechazan ( $1-\beta$ ); c) La conjetura es correcta, pero las pruebas no lo corroboran (error, alfa [ $\alpha$ ], *falso positivo*); d) La explicación es falsa y las pruebas la confirman (error beta [ $\beta$ ], *falso negativo*). La formulación anterior convertida en un modelo de probabilidad puede verse en la tabla 1.

Tabla 1. Condiciones de la prueba

	Se escogió $H_0$	Se escogió $H_1$
Si $H_0$ es cierta	No hay error ( $1-\alpha$ o verdadero positivo)	Error de tipo I ( $\alpha$ o falso positivo)
Si $H_1$ es cierta	Error de tipo II ( $\beta$ o falso negativo)	No hay error ( $1-\beta$ o verdadero negativo)

Fuente: elaboración propia a partir de Ramírez Ríos y Polack Peña (2020), Cálculo (2020), Wikipedia (2021) y Young y Veldman (2001).

El uso de modelos estadísticos para tratar la deserción universitaria es cada vez más frecuente; la ingeniería de datos es un ejemplo (Burgos, *et al*, 2018). A su vez, los profesores Yarin y Ghahramani (2016), de la universidad de Cambridge, recomiendan una aproximación bayesiana para entender a los desertores y su relación con el aprendizaje.

Para evitar que los razonamientos que se harán inviten a pensar que si el alumno egresó se trata de una persona de excelencia y si reprobó o desertó es un fracasado, se eliminaron los términos peyorativos. En consecuencia, el estudiante que no cumple los estándares institucionales se le denominará “el que no debiera pertenecer” y el estudiante que sí los cumple lo denominaremos “el que debiera pertenecer”.

## Resultados

Las anteriores clarificaciones y precisiones permiten establecer las cuatro condiciones de la teoría de probabilidades que pueden presentarse a los alumnos dentro de un sistema de gran presión y exigencia académica, y que se expresan en la tabla 2.

Tabla 2. Describe las opciones que tiene un alumno en un sistema de gran presión académica

	<i>El alumno cumple con las exigencias permanece y se gradúa H0</i>	<i>El alumno no cumple con las exigencias de la institución y es expulsado H1</i>
<i>Se acepta que el alumno debiera pertenecer es cierta (H0)</i>	La institución está en lo correcto y lo gradúa (1- $\alpha$ )	Error alfa ( $\alpha$ ) el alumno que <i>debiera pertenecer</i> es expulsado
<i>Se acepta que el alumno no debiera pertenecer es cierta (H1)</i>	Error Beta ( $\beta$ ) Se gradúa un alumno que no lo merecía	La institución está en lo correcto y expulsa al alumno (1- $\beta$ )

Fuente: elaboración propia a partir de Ramírez Ríos y Polack Peña (2020), Cálculo (2020), Wikipedia (2021) y Young y Veldman (2001).

Como puede observarse en la tabla 2 existen cuatro posibilidades para los alumnos que ingresan a estas escuelas de excelencia. Dos corresponden a un alumno calificado como *el que debiera pertenecer*: a) que termine la carrera y b) que no la termine; también dos para el alumno que *no debiera pertenecer*: a) que termine la carrera y b) que no la termine.

La institución educativa y sus autoridades parten de la premisa de que la presión académica excesiva resulta tan eficaz que permite graduarse siempre al estudiante destacado, es decir, el que *debiera pertenecer* ((1 -  $\alpha$ ) = 100 %), mientras sin cesar detecta y elimina al estudiante que *no debiera pertenecer* ((1 -  $\beta$ ) = 100 %) gracias a la presión académica que se ejerció.

Desde el punto de vista institucional, y gracias a la presión académica excesiva, la probabilidad de que los alumnos que *no debieran pertenecer* se gradúen no existe (error Beta = cero). No se percatan que esta dinámica institucional lo

que hace es aumentar el número de expulsados de la categoría *los que debieran de pertenecer*. En otras palabras, al intentar reducir el error beta ( $\beta$ ) a cero provocan que el error alfa ( $\alpha$ ) aumente en una proporción que va más allá del azar. En la tabla 3 se presenta el comportamiento probable descrito.

Tabla 3. Comportamiento esperado de los alumnos en un sistema de excelencia académica, según los parámetros institucionales

	<i>El alumno cumple con las exigencias de la institución permanece y se gradúa</i>	<i>El alumno no cumple con las exigencias de la institución y es expulsado</i>
<i>Se acepta que el alumno debiera pertenecer es cierta (H0)</i>	(1- $\alpha$ )	Error alfa ( $\alpha$ ) = ¿? En una proporción significativa
<i>Se acepta que el alumno no debiera pertenecer (H1)</i>	Error beta ( $\beta$ ) = 0	(1- $\beta$ ) = 100%

Fuente: elaboración propia.

La opinión de los estudiantes es opuesta a las autoridades y sus mentores; ninguno de ellos acepta ser un “colado”, ni siquiera como posibilidad. No obstante, reconocen que a consecuencia del exceso de presión académica tienen altas posibilidades de ser expulsados del sistema al finalizar cada ciclo lectivo. Todos ellos se consideran estudiantes que *debieran pertenecer* y graduarse ( $1 - \alpha = 100$ ). Sin embargo, la mayoría cree que debido al exceso de presión académica tienen una alta probabilidad de convertirse en un alumno que *debiera pertenecer* y no se graduó (error  $\alpha$ ).

La deserción o baja de la institución provoca una presión adicional en el estudiante, pues será identificado por la comunidad como el que *no debió pertenecer* a la escuela y fue dado de baja (error  $\beta$ ), y NO como el que *debió pertenecer* y no se graduó (error  $\alpha$ ), y se le tildará de mediocre por el resto de su vida profesional. Algunos no resisten esta presión, como fue el caso de Ernesto, quien a pesar de no estar inscrito en ese semestre, según declaración del ITAM, se quitó la vida porque no soportó la presión de esta escuela, de acuerdo con la versión que dio su padre (Vega, 2020).

¿Cómo revertir esta situación tan conflictiva? ¿Cómo enfrentar las demandas de los alumnos sin disminuir la calidad académica? ¿Qué hacer frente al estigma al que le temen tanto los estudiantes que no se gradúan? ¿Cómo hacer que los valores institucionales explícitos no sean subvertidos por conductas latentes u ocultas? Los programa de ayuda psicológica escasamente resuelven estas cuestiones. Ningún ejercicio antiestrés les disminuirá la angustia de la posibilidad de ser expulsados cada fin de cursos; ningún apoyo psicológico evitará que sea

catalogado como mediocre si abandona la institución; ninguna psicoterapia le ayudará a solventar el exceso de presión académica.

## Discusión

Las anteriores interrogantes se sintetizan en el objetivo original de este artículo, el cual se pregunta cómo desarrollar el potencial académico e intelectual del estudiante sin caer en la presión académica excesiva.

En primer lugar, es necesario aceptar que un sistema educativo que pretende ser de excelencia no es ajeno a cometer las dos clases de errores probabilísticos que se han mencionado: estudiantes que *no debieran pertenecer* a la institución y no obstante se gradúan (error  $\beta$ ), y alumnos destacados que *debieran pertenecer* y no se gradúan (error  $\alpha$ ). Un estadígrafo diría: mientras estos dos errores se produzcan por debajo del 5 % del total, se les considerará producto del azar (Ramírez Ríos y Polack Peña, 2020; Young y Veldman, 2001).

Una segunda observación. El sistema educativo tiene la responsabilidad de evaluar el desempeño de los alumnos y los procesos de enseñanza-aprendizaje de forma objetiva, racional, verificable y sistemática. Si se prueba que el sistema educativo egresa alumnos que *no debieran pertenecer* (error  $\beta$ ) más allá del 5 %, entonces esta escuela no está cumpliendo con su cometido. Si como suponen los estudiantes, la institución elimina a los jóvenes destacados que *debieran pertenecer* (error  $\alpha$ ) más allá del 5 % tampoco se satisface el objetivo académico que supone da prestigio a la institución. Esto queda plasmado en la tabla 4.

Tabla 4. Distribución óptima de un sistema académico de excelencia

	<i>El alumno cumple con las exigencias de la institución y se gradúa</i>	<i>El alumno no cumple con las exigencias de la institución y se le expulsa</i>
<i>Se acepta que el alumno debiera pertenecer (H0)</i>	(1- $\alpha$ )	Error alfa ( $\alpha$ ) = 5 %
<i>Se acepta que el alumno no debiera pertenecer (H1)</i>	Error beta ( $\beta$ ) = 5 %	(1- $\beta$ )

Fuente: elaboración propia.

En tercer lugar. El reto de las escuelas que se autonombran de excelencia académica consiste en entender a cabalidad los límites sociopsicológicos de los estudiantes aceptados y combinarlos sabiamente con la presión académica. Hacer compatibles ambos elementos gracias a la ciencia de la conducta humana y a un enfoque multidisciplinario posibilitaría que la convivencia entre los diferentes sectores de la institución incrementa el potencial académico de los

alumnos, redunde en una tasa de egreso superior sin menoscabo de la calidad de la educación que reciben y permitiría que los seres humanos ahí formados logren su realización plena. Este cambio quizá elevaría el interés genuino de los estudiantes por sus asignaturas y refrendaría su vocación (Tacca-Human, Taca-Human y Alva-Rodríguez, 2019).

Se ha trabajado mucho sobre el tema de la deserción individual en las instituciones de educación superior, quizá se debería recoger algunas de las observaciones que se han hecho. Al respecto, Tinto (1992) las ha “[v]inculado a los propósitos, el compromiso, el ajuste, las dificultades, la congruencia y el aislamiento. Los primeros dos factores se refieren a la actitud con que los alumnos ingresan a la universidad” (p. 90). Correspondería a las instituciones de excelencia académica analizar los otros elementos que facilitan la deserción.

Algunas investigaciones han mencionado que los programas que se orientan a mejorar las habilidades académicas de los alumnos son más efectivos que los que tratan la ansiedad, el estrés y la socialización del estudiante (Garzón-Umerenkova y Gil-Flores, 2017). En referencia a las habilidades académicas destacan la eficacia de administrar el tiempo, el estudio sistemático, la planeación de sus lecturas, la práctica de la escritura, el trabajo en equipo con estudiantes más aventajados, etc. (García Ortiz, López de Castro-Machado. y Rivero-Frutos, 2014). Quizás, las causas específicas de la deserción o baja de los alumnos de este tipo de escuelas también tienen que ver con variables específicas de la propia institución; lo cual significa que el proceso educativo debe ser estudiado en el contexto específico de dicha escuela (Mori-Sánchez, 2012).

El dilema que enfrenta actualmente el estudiante que ingresa a alguna institución de excelencia académica parece relevante, dado que lo pone en una disyuntiva ética que le obliga a escoger entre dos caminos opuestos: a) si mantiene la idea de hacer prevalecer los valores académicos, que fueron el motivo original por el cual ingresó a esa institución, corre el riesgo de que el sistema educativo lo expulse bajo el estigma de ser un fracasado y un mediocre; b) si ese alumno se percata a tiempo de que intelectual, física y emocionalmente le es imposible cumplir con las exageradas cargas académicas que sus profesores le demandan, deberá renunciar a los valores iniciales que lo motivó a ingresar a esa escuela. Sólo así podrá sobrevivir en un mundo donde la vocación y el compromiso ético con la educación de calidad se convierten en valores negativos para egresar.

## Referencias

- Águila, A. B., Calcines-Castillo M., Monteagudo de la Guardia, R. y Nieves-Achon, Z. (2015). Estrés académico. *Edumecentro*, 7(2). [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2077-28742015000200013](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742015000200013)
- Anuies. (2019a). *Anuarios estadísticos. Población escolar en la Educación Superior, técnico superior y licenciatura, ciclo escolar 2017-2018*. <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Anuies. (2019b). *Anuarios estadísticos. Población escolar en la Educación Superior, posgrado, ciclo escolar, 2018-2019*. <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Anuies. (2000). *Educación Superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo, una propuesta de la ANUIES*. México. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Burgos, C., Campanario, M. L., de la Peña, D., David Lizcano, J. L. y Martínez. M. A. (2018). Data mining for modeling students' performance: a tutoring action plan to prevent academic dropout. *Computers & Electrical Engineering*, 66, 541-556. <https://doi.org/10.1016/j.compeleceng.2017.03.005>
- Cálculo (2020) *Errores en los contrastes de hipótesis*. [http://calculo.cc/temas/temas\\_estadistica/hipotesis/teoria/errores.html](http://calculo.cc/temas/temas_estadistica/hipotesis/teoria/errores.html)
- García Ortiz, Y., López de Castro-Machado, D. y Rivero-Frutos, O. (2014). Estudiantes universitarios con bajo rendimiento académico ¿Qué hacer? *Edumecentro*, 6(2), 273-278. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2077-28742014000200018&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742014000200018&lng=es&nrm=iso&tlng=es)
- Garzón-Umerenkova, A. y Gil-Flores, J. (2017). El papel de la procrastinación académica como factor de la deserción universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 307-324. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2017.v28.n1.49682](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.49682)
- Heller, J. (1961) *Catch-22*. Simon and Schuster. <http://www.fedpo.com/BookDetail.php?bk=219>
- Junta de Gobierno de El Colegio de México. (2016, 17 de octubre) *Reglamento general de Estudiantes de El Colegio de México*. <https://cei.colmex.mx/maestria/ciencia-politica/reglamentos-y-normativas>
- La Jornada (2019a, 13 de diciembre). *El ITAM lamenta muerte de alumna; ofrece atención emocional a su comunidad*. <https://www.jornada.com.mx/2019/12/13/sociedad/042n1soc>
- La Jornada (2019b, 14 de diciembre). *Editorial. ITAM: el lado oscuro de la "excelencia"*. <https://www.jornada.com.mx/2019/12/14/edito>
- Martí-Ballester, C. P. (2017). More experienced professors, more learning opportunities? Relationships between instructor's traits and students' academic performance in financial accounting courses of a Spanish University. *Ciencias Sociales y Educación*, 6(12), 23-44. <https://doi.org/10.22395/csye.v6n12a2>
- Merton, R. (2016). Manifest and latent functions. En W. Longhofer y D. Winchester (eds.). *Social Theory re-wire: new connections to classical and contemporary perspectives* (pp. 68-84). Routledge.
- Montoya-Vélez, L. P. Gutiérrez, J. A., Toro B. E., Briñón, M., Rosas E. y Salazar L. E. (2010). Depresión en estudiantes universitarios y su asociación con el estrés académico. *CES Medicina*, 24(1), 7-17. <https://revistas.ces.edu.co/index.php/medicina/article/view/1011>

- Mori-Sánchez, M. del P. (2012). Deserción universitaria en estudiantes de una universidad privada de Iquitos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 6(1), 60-83. <https://doi.org/10.19083/ridu.6.42>
- OCDE (1997). Exámenes de las políticas nacionales de educación. México Educación Superior. Organización Para la Cooperación y Desarrollo Económico.
- Ornelas, C. (1998). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. Fondo de Cultura Económica.
- Quaresma, M. L. y Villalobos Dintrans, C. (2018). La (re)producción de las élites en tiempos de democratización del sistema universitario. Análisis conceptual a partir de las experiencias latinoamericanas. *Ciencias Sociales y Educación*, 7(13), 65-87. <https://doi.org/10.22395/csye.v7n13a3>
- Ramírez Ríos, A. y Polack Peña, A. M. (2020). Estadística inferencial. Elección de una prueba estadística no paramétrica en investigación científica. *Horizonte de la Ciencia*, 10(19), 191-208. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2020.19.597>
- Román, J. A. (2019a, 17 de diciembre). *Cero tolerancia a la violencia pedagógica generada en el ITAM, exigen estudiantes*. La Jornada. <https://www.jornada.com.mx/2019/12/17/sociedad/034n1soc>
- Román, J. A. (2019b, 19 de diciembre). *ITAM trata con especialistas para ofrecer a educandos servicios de salud mental*. La Jornada. <https://www.jornada.com.mx/2019/12/19//sociedad/034n2soc>
- Román, J. A. y Sánchez-Jiménez, A. (2019, 20 de diciembre). *El ITAM no es para débiles, síntesis no oficial del ideario itamita*. La Jornada. <https://www.jornada.com.mx/2019/12/20/sociedad/032n1soc>
- Russell, B. (1974). *La perspectiva científica*. Ariel.
- Sánchez, A. y Poy L. (2019a, 14 de diciembre). *Convocan a paro en el ITAM, contra la "Presión académica que cobra vidas", denuncian*. La Jornada. <https://bit.ly/34P1MPY>
- Sánchez, A. y Poy L. (2019b, 14 de diciembre). *Denuncian alumnos que las presiones en el ITAM han llevado a suicidios*. La Jornada. <https://www.jornada.com.mx/2019/12/14/politica/013n1pol>
- Sánchez-Jiménez, A. (2019, 15 de diciembre). *Instituye el ITAM una secretaría para asuntos estudiantiles*. La Jornada. <https://web.jornada.com.mx/2019/12/15/sociedad/031n1soc>
- Serrano Barquín, C., Rojas García, A. y Ruggero, C. (2013). Depresión, ansiedad y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 15(1), 47-60. <https://www.redalyc.org/pdf/802/80225697004.pdf>
- Tacca-Huamán, D. R., Tacca-Huamán, A. L. y Alva-Rodriguez, M. A. (2019). Estrategias neurodidácticas, satisfacción y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Cuadernos de investigación educativa*. 10(2), 15-33. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7169759>
- Tinto, V. (1992). *El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*. Unam y Anuies.
- Vega, A. (2020, 13 de febrero). Familia acusa que presión del ITAM provocó muerte de Ernesto, exalumno, dice la escuela. *Animal Político*. <https://www.animalpolitico.com/2020/02/itam-ernesto-muerte-alumno-familia/>
- Universidad Iberoamericana. (2022). *Ibero. Ciudad de México*. <https://ibero.mx/bienvenido-ibero>
- Wikipedia. (2021). *Errores de tipo 1 y de tipo II*. Consultado el 7 de enero de 2021. [https://es.wikipedia.org/wiki/Errores\\_de\\_tipo\\_I\\_y\\_de\\_tipo\\_II](https://es.wikipedia.org/wiki/Errores_de_tipo_I_y_de_tipo_II)

- Young, R. K. y Veldman, D. J. (2001). Fundamentos de la teoría inferencial. En *Introducción a la estadística aplicada a las ciencias de la conducta* (pp. 123-142). Trillas.
- Yarin, G. y Ghahramani, Z. (2016). Dropout as a Bayesian Approximation: Representing Model Uncertainty in Deep Learning. *ICML'16: Proceedings of the 33rd International Conference on International Conference on Machine Learning, 48*, 1050-1059. <http://proceedings.mlr.press/v48/gal16.pdf>

# Proceso de enseñanza en la educación a distancia durante la cuarentena por Covid-19\*

**Yirla Johnny Palacios Mosquera**

Institución Técnica en Computación San Joaquín de las Ánimas,  
Unión Panamericana, Colombia  
sanjoaquin1989@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0003-0910-3324>

**Yeison Samir Palacios Lloreda**

Institución Técnica Agropecuaria Matías Trespalacios, Cértegui, Colombia  
lamomor@hotmail.com  
<https://orcid.org/0000-0001-5534-6488>

**Sirwuendy Cardona Posada**

Universidad de Medellín, Medellín, Colombia  
sicardona@udemedellin.edu.co  
<https://orcid.org/0000-0003-0249-0827>

## RESUMEN

El presente artículo se enfoca en el proceso de enseñanza en la educación a distancia durante la cuarentena por Covid-19, en las instituciones educativas San Joaquín de las Ánimas —Unión Panamericana— y la Técnica Agropecuaria Matías Trespalacios en Cértegui, 2020-2021. El propósito de este estudio es dar a conocer no solo las oportunidades sino también las dificultades y limitaciones que se presentaron frente al uso de los entornos virtuales por parte de los docentes y los estudiantes al momento de realizar sus actividades de manera sincrónica. En esa medida, la investigación se enmarca en un enfoque cualitativo, cuyo método es el estudio de casos múltiples. Las técnicas de análisis fueron la observación participante, análisis documental y la

entrevista semiestructurada, y estas se construyeron a partir del diario de campo, ficha de análisis documental y el guion entrevista como instrumentos de recolección. La población objeto de estudio estuvo conformada por ocho personas, divididas en dos grupos de dos docentes y dos estudiantes por cada una de las instituciones educativas. De esta forma, en los resultados se dan a conocer las posibilidades o dificultades que asumieron docentes y estudiantes en el momento de utilizar las herramientas tecnológicas en el proceso de enseñanza, donde se evidenciaron las múltiples situaciones en cuanto a conectividad y uso de herramientas tecnológicas.

**Palabras clave:** educación a distancia; enseñanza; cuarentena; Covid-19; TIC.

\* Cómo citar: Palacios Mosquera, Y., Palacios Lloreda, Y. y Cardona Posada, S. (2022). Proceso de enseñanza en la educación a distancia durante la cuarentena por Covid-19. *Ciencias Sociales y Educación*, 11(21), 234-258. <https://doi.org/10.22395/csye.v11n21a11>

Recibido: 5 de noviembre de 2021.

Aprobado: 18 de marzo de 2022.

## Teaching Process in Remote Teaching during the COVID-19 Quarantine

### ABSTRACT

This article focuses on the teaching process in distance education during the quarantine by Covid-19 in the San Joaquín de las Ánimas Educational Institutions – Unión Panamericana and the Matías Trespalcacios Agricultural Technical – Cértegui, 2020-2021, with the purpose of knowing the influence of the teaching process in distance education that took place during that period, allowing the observation of some of the difficulties that teachers and students faced when carrying out their activities synchronously. To this extent, the research is part of a qualitative approach, whose method is the study of multiple cases. The analysis techniques were participant observation,

documentary analysis and semi-structured interview, and these were built from the field diary, documentary analysis sheet and the interview script, as collection instruments. The population under study was made up of eight people, divided into two groups of two teachers and two students for each of the Educational Institutions. In this way, the results allowed the recognition of the possibilities or difficulties that teachers and students had when using the technological tools in the teaching process, where the multiple situations in terms of connectivity and use of technological tools were evidenced.

**Keywords:** long distance education; teaching; quarantine; Covid-19; TIC.

## Processo de ensino na educação a distância durante a emergência sanitária da Covid-19

### RESUMO

Este artigo tem por objetivo o processo de ensino na educação a distância durante a quarentena da Covid-19, nas instituições educativas San Joaquín de las Ánimas – Unión Panamericana – e a Técnica Agropecuária Matías Trespalcacios em Cértegui, 2020-2021. O propósito desse estudo é dar a conhecer não somente as oportunidades mais também as dificuldades e limitações que se apresentaram face o uso dos ambientes virtuais de parte dos professores e alunos ao momento de realizar suas atividades de maneira síncrona. Nessa medida, esta pesquisa se enquadra num enfoque qualitativo, cujo método utilizado foi o de estudo de casos múltiplos. As técnicas de análise foram a observação participante, análise documental

e a entrevista semiestruturada, e estas foram construídas a partir do diário de campo, ficha de análise documental e o roteiro de entrevistas como instrumentos de coleta de dados. O público alvo do projeto desse estudo foi composto por oito pessoas, divididas em dois grupos de dois docentes e dois estudantes para cada uma das instituições educativas. Dessa forma, nos resultados dão-se a conhecer as possibilidades ou dificuldades que assumiram os professores e alunos ao utilizar as ferramentas tecnológicas no processo de ensino, onde se evidenciaram as múltiplas situações enquanto a conectividade e uso das ferramentas tecnológicas.

**Palavras-chave:** educação a distância; ensino; quarentena; Covid-19; TIC.

## Introducción

El objetivo de este estudio es conocer la influencia del proceso de enseñanza en la educación a distancia durante la cuarentena por Covid-19 en las instituciones San Joaquín de las Ánimas y la Técnica Agropecuaria Matías Trespalacios de Cértegui, Colombia. Para ello, se exponen algunos conceptos específicos que ayudaron en la construcción de este proyecto, ya que permitieron profundizar en el análisis del contexto educativo, los cuales fueron: educación a distancia, proceso de enseñanza y tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Este proyecto pretende fortalecer la práctica pedagógica de los docentes en los procesos de enseñanza y, a su vez, del aprendizaje en las instituciones educativas San Joaquín y Matías Trespalacios, utilizando las TIC como instrumentos de mediación didáctica en la educación. Cabe anotar que estas herramientas tuvieron mayor acogida en la época de pandemia, ya que brindaron a los docentes diversas estrategias para su quehacer. De esta forma, han potenciado escenarios flexibles que permitan acercarse a la comunidad educativa.

Por otro lado, debido a la problemática generada por la pandemia Covid-19 en el mundo, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en Colombia expidió orientaciones complementarias a las comunicadas a través de la Circulares 019 de 14 de marzo y 020 del 16 de marzo de 2020 —el Ministerio del Trabajo se pronunció a través de la 021 del 17 de marzo de 2020— y las actividades del sector educativo, para garantizar la prestación del derecho a la educación preescolar, básica y media; Así, adecuaron el proceso educativo en casa, modalidad virtual, donde las tecnologías de la información y la comunicación fueron relevantes.

La investigación se basó en cuatro categorías de análisis que permitieron profundizar en el tema a tratar y posibilitaron que los instrumentos de aplicación y recolección de la información fueran precisos para dicha tarea. Estas categorías se tomaron en cuenta en cada una de las acciones para la planeación y aplicación de la investigación. Las categorías abordadas en este trabajo son: acceso a internet, uso de las TIC, herramientas tecnológicas en la docencia y afectaciones por el uso de las TIC.

En esta medida, la investigación aborda las posibilidades y dificultades presentadas por el uso de las herramientas tecnológicas. Por ello, se desarrolla en el enfoque cualitativo. Según Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (2014), “la investigación cualitativa se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (p. 358). Por consiguiente, se implementó el método de estudio de casos múltiples, en el que intervienen dos instituciones educativas con diferentes visiones. En este sentido, se tienen en cuenta dos docentes y

dos estudiantes por cada establecimiento educativo, para un total de ocho personas para el desarrollo y contraste de la información.

Al aplicar este método, se debe conocer el fenómeno a partir de la realidad, la observación de los detalles de la situación y relación entre las variables desde la evidencia, la triangulación y el complemento teórico que proporciona el análisis de datos (Jiménez y Comet, 2016). A consideración de los investigadores, se abordaron cuatro docentes entre los 35 y 55 años, porque se considera un factor relevante en la utilización de las herramientas tecnológicas. Como lo expresa Serres (2013, p. 21), existe una brecha alarmante entre los adultos que transformaban la sociedad del espectáculo en una sociedad pedagógica, donde había unos materiales propios de la época; caso contrario a los niños y niñas que la escritura de sus mensajes es con los pulgares y viven en lo virtual.

Esto permitió hacer una comparación no solo entre docentes y estudiantes, sino también entre los estudiantes de 13 y 18 años, porque se pudo identificar aquellos que iniciaban la básica secundaria y quienes la finalizaban para diferenciar las condiciones sociales, económicas y de aprendizajes que se desarrollaban en la educación a distancia.

Finalmente, esta investigación, además de dar conocer las posibilidades que brindan las herramientas tecnológicas en el proceso de enseñanza, también presenta las dificultades de la educación a distancia en ambas instituciones educativas.

### **Conceptualización teórica**

Uno de los fundamentos para el desarrollo de esta investigación es tener claridad frente a los conceptos abordados, ya que estos sostienen el corpus documental y la visión teórica. En este sentido, Strauss y Corbin (2002) plantean que “[l]as categorías son conceptos que representan fenómenos” (p. 110). De igual manera, estos autores argumentan que “agrupar los conceptos en categorías es importante porque le permite al analista reducir el número de unidades con las que trabaja. Además, las categorías tienen poder analítico porque poseen el potencial de explicar y predecir” (Strauss y Corbin, 2002, p. 124). De esta manera, la investigación se basó en cuatro categorías de análisis que ayudaron a profundizar en el tema a tratar y permitieron que los instrumentos de aplicación y recolección de la información fueran precisos. Las categorías se tomaron desde el impacto que tuvo para los docentes el uso de las TIC y la educación a distancia.

## Proceso de enseñanza y aprendizaje

### Enseñanza

En la educación generalmente se ha presentado el proceso de enseñanza y aprendizaje como una correlación entre los dos conceptos. De esta manera se entiende:

El propósito esencial de la enseñanza es la transmisión de información mediante la comunicación directa o soportada en medios auxiliares, que presentan un mayor o menor grado de complejidad y costo. Como resultado de su acción, debe quedar una huella en el individuo, un reflejo de la realidad objetiva, del mundo circundante que, en forma de conocimiento, habilidades y capacidades, le permitan enfrentarse a situaciones nuevas con una actitud creadora, adaptativa y de apropiación. (Sánchez, 2003, p. 3)

Estos conocimientos deben trascender en la rutina de cada individuo para generar un actuar consciente en todo proceso, pues es importante relacionar el aspecto cognitivo con la proyección individual y social en todo momento. De esta manera, se propicia una autonomía representativa para afrontar los sucesos de la vida diaria y cambiante. En este sentido, aparece el docente inmerso en la educación para generar procesos que conlleven a una buena organización y participe en la transformación del ser humano. Rochina, Ortiz y Paguay (2020) afirman que “el docente es el tutor de la enseñanza y participa en la formación del conocimiento, la cultura y la sociedad, direccionando y organizando la enseñanza-aprendizaje, con la finalidad de resultados satisfactorios para los estudiantes” (p. 87).

### Aprendizaje

Se destaca el aprendizaje como la canalización de la enseñanza que permite al individuo la aprehensión de las competencias básicas en su formación. En esta medida, como afirma Sánchez (2003):

El aprendizaje es un proceso de naturaleza extremadamente compleja, cuya esencia es la adquisición de un nuevo conocimiento, habilidad o capacidad. Para que dicho proceso pueda considerarse realmente como aprendizaje, en lugar de una simple huella o retención pasajera, debe poder manifestarse en un tiempo futuro y contribuir, además, a la solución de problemas concretos, incluso diferentes en su esencia a los que motivaron inicialmente el desarrollo del conocimiento, habilidad o capacidad. (p. 4)

En esta dirección, el aprendizaje, en su complejidad, es un aspecto adquirido desde las experiencias de cada individuo que permite considerar la capacidad de asimilación, adaptación y discernimiento. Pero también está en la voluntad del individuo por descifrar e interpretar los saberes y permitir que el aprendizaje sea

fructífero en toda su extensión. Claro está que el aprendizaje será un aspecto para toda la existencia.

De esta manera, es importante abarcar el estudio de las emociones en la educación, a partir de la consideración de diversos factores que influyen en el proceso. Esto se observa en los cambios de las prácticas educativas, en los logros para fortalecer las capacidades para el aprendizaje autónomo y autorregulado y en el énfasis en la responsabilidad del estudiante en su gestión del aprendizaje (Rebollo et al., 2013).

Se puede afirmar entonces que las prácticas educativas han cambiado con la inclusión de las TIC en la educación, así como también con el paso de la modalidad presencial a la modalidad virtual. De esta manera, el aprendizaje exige nuevas formas de aprehensión para atender las necesidades educativas presentes en la actualidad.

Por otra parte, es menester abarcar las metodologías del aprendizaje colaborativo, pues este es un aspecto que se fortalece en la educación virtual al utilizar diversas estrategias para que los estudiantes trabajen en conjunto y cumplan con los objetivos direccionados hacia la responsabilidad del equipo de trabajo y, de esta forma, obtener un aprendizaje satisfactorio (García-Valcárcel, Basilotta-Gómez-Pablos y López-García, 2014).

## **Educación a distancia o educación virtual**

La educación a distancia o educación virtual son dos conceptos distintos. Sin embargo, en esta investigación se retoman como sinónimos. Al aplicar los instrumentos de investigación, se observó que para los participantes era indiscriminado. A pesar de ello, se abordan en este apartado ambos conceptos:

La educación a distancia es definida como un método de instrucción, una forma de estudio, un sistema tecnológico de comunicación o un conjunto de procedimientos y medios, ha estado marcada significativamente en su evolución por el progreso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), lo cual ha aportado características distintivas a cada etapa de su desarrollo o generaciones. (Ruiz, Pichs, 2020, p. 2)

De igual forma, la educación virtual es concebida como un medio que beneficia el estudio independiente de los estudiantes mediados por tecnología, lo que genera espacios de autorregulación y reflexión entre pares y entre maestro-estudiante. Por esto, cada vez más jóvenes y profesionales tienen acceso al conocimiento y a la actualización de los saberes (Torres, 2005, p. 86).

Por otro lado, la Organización de las Naciones Unidas y la Cepal (2020), en relación con la educación, mencionan que se suspendieron las clases presenciales

para adoptar la modalidad de aprendizaje virtual a través de plataformas tecnológicas y el aprendizaje a distancia sin el uso de la tecnología. Esto se hizo teniendo en cuenta la atención a la salud y el bienestar de los docentes, estudiantes y miembros relacionados con la comunidad educativa.

En función de los aspectos mencionados se nutre la información con frases como: "Aprender sobre la marcha". Así lo expresan Molina y Linardelli (2021, p. 26), quienes en su investigación exponen conceptos de enseñanza y aprendizaje relacionados con la salud pública y analizan las experiencias de educadores y estudiantes con relación a la educación virtual durante la pandemia por Covid-19.

A pesar de que las investigaciones abordadas en el análisis documental que se realizó fueron desarrolladas en diferentes contextos, se evidencia una realidad: la desigualdad social en los países latinoamericanos que hace más extensa la brecha digital en la educación en época de pandemia. Además, se encuentran inmersos dentro de la problemática docentes, estudiantes y padres de familia, los cuales dejan en evidencia las dificultades presentadas en el uso de las herramientas tecnológicas, no solo en los encuentros sincrónicos, sino también asincrónicos. Tal y como lo menciona Saavedra (2018) en su trabajo: "las condiciones desfavorables que puede tener el proceso de enseñanza aprendizaje tales como la falta de conectividad, escasos recursos tecnológicos en las instituciones educativas, la situación económica, la desigualdad social, la desatención por parte de gobernantes, entre otros" (p. 3).

Cabe mencionar que, para darle uso apropiado a las herramientas tecnológicas en el aula, es importante que el docente las conozca, se familiarice con ellas y haya un verdadero empoderamiento para poder llegar a una adquisición de nuevos conocimientos por parte de los estudiantes.

En esta perspectiva, la educación a distancia promueve el uso de las TIC, como motivación para los tutores, siendo estos modelos novedosos en la educación que se centran en el aprendizaje de los estudiantes, esto implica el fomento del estudio independiente y colaborativo, además de favorecer la interacción académica entre el estudiante y el docente, como también, el desarrollo de las habilidades cognitivas, la capacidad de análisis y la formulación de juicios. (Garduño, 2005, p. 165)

Por tanto, para lograr los objetivos trazados por cada docente, éste debe avanzar en el uso de las TIC, partiendo de la construcción de conocimientos desde las múltiples posibilidades que brindan las herramientas tecnológicas, así como también, aprovechar los medios digitales para enfatizar las alternativas innovadoras que él pueda ofrecer a sus estudiantes, lo que permitirá generar escenarios que respondan a las necesidades de las nuevas generaciones, teniendo en cuenta claro está que:

Actualmente, la formación de maestros atraviesa grandes desafíos, asociados con la propagación tecnológica a la que están expuestos los jóvenes; en razón a esto, el maestro de hoy debe asumir una alfabetización mediática informacional que le permita dialogar y comprender las exigencias e intereses de las generaciones emergentes que están llegando al aula escolar. (Saavedra, 2018, p. 10)

Para finalizar, se vuelve menester atender las distintas narrativas de la era digital, en la que el docente puede fortalecer sus métodos de enseñanza y de comunicación, así como estimular el pensamiento creativo, innovador e informático en los estudiantes en función de responder a las exigencias globales sobre la alfabetización de las TIC.

## **Metodología**

### **Participantes**

El método es un estudio de casos múltiples en el que intervienen dos instituciones educativas con diferentes contextos y visiones pedagógicas. Para ello, se contó con dos docentes y dos estudiantes de cada institución, donde sus edades oscilan entre 35 y 55 años para los docentes, y entre 13 y 18 años para los estudiantes. Esto permite contrastar la información y darle respuesta a cada una de las preguntas abordadas en cada caso descrito.

Es importante destacar que el investigador “que hace uso del diseño de estudio de casos debe tomar en cuenta lo referente a la confiabilidad y credibilidad de sus descripciones y conclusiones” (López, 2013, p. 142). Asimismo, debe observar aspectos como la documentación sistemática de la evidencia, el uso de fuentes de información, la triangulación de datos, entre otros aspectos.

### **Instrumentos**

El instrumento es importante en una investigación porque este permitirá operativizar la técnica de investigación, es decir, poner en marcha todo un proceso que conllevará a unos resultados. En este caso se trabajó a través del diario de campo llevado a cabo en las respectivas instituciones educativas. También se utilizaron fichas de análisis documental para la recopilación de información y guion entrevista como instrumento de exploración y opinión sobre la temática abordada.

### **Diario de campo**

Este instrumento fue útil porque los docentes pudieron plasmar las actividades realizadas en cada uno de los momentos de la clase y la observación de acciones inadecuadas en medio de la pandemia con diferentes contextos y visión pedagógica. Para Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (2014):

El diario de campo es una bitácora que incluye la descripción de lugares, personas y eventos a través de mapas, diagramas, fotografías, videos y otros aspectos que permite la observación directa. Como instrumento, en esta investigación fue posible registrar los hechos desarrollados en la ejecución de las clases bajo la modalidad virtual y sirvió para conocer la implementación de las TIC por parte de los docentes y la recepción por parte de los estudiantes. (p. 373)

Según Fontaines, Maza y Pirela (2020), “[l]a correcta elaboración de diarios de campo permite documentar la experiencia de inmersión en el contexto sociocultural de los centros educativos y formular problemas de conocimiento” (p. 113). En esta dirección, se tomó como modelo una ficha de la Universidad de Antioquia de la Facultad de Educación (Sepúlveda, 2020, p. 136). En este contexto, el docente deberá realizar dos fichas durante la semana, para un total de cuatro fichas en dos semanas. Además, deberá explicar el objetivo de la clase, actividades que desarrolló, las herramientas que utilizó en época de virtualidad para una mayor comprensión de los contenidos y las dificultades presentadas en el desarrollo de las clases. En este sentido, se estableció una consigna cerrada con la pretensión de sistematizar los hechos y acciones con relación a las estrategias educativas desde la virtualidad en época de pandemia.

### ***Ficha de análisis documental***

La ficha de análisis documental es una de las técnicas más utilizadas en esta investigación en tanto permitió recopilar información relevante del tema en cuestión, la cual se nutrió de los aportes de otros autores como Márquez (2020), Perea (2014), Pastrana y Mosquera (2021) con la finalidad de contrastarlo con el mismo. En este sentido, afirman Dulzaide y Molina (2004):

El análisis documental es una forma de investigación técnica, un conjunto de operaciones intelectuales, que buscan describir y representar los documentos de forma unificada sistemática para facilitar su recuperación. Comprende el procesamiento analítico-sintético que, a su vez, incluye la descripción bibliográfica y general de la fuente, la clasificación, indización, anotación, extracción, traducción y la confección de reseñas. (p. 2)

### ***Guion entrevista***

Se plantea un guion entrevista semiestructurada que permitió realizar preguntas abiertas desde distintas dimensiones a los estudiantes y docentes de ambos contextos. Estas preguntas, le dan al entrevistado mayor libertad y profundidad en el momento de dar las respuestas, se acompañan de los datos de identificación de las personas entrevistadas y toman lo más relevante de la información.

Para este proyecto de investigación se tuvieron en cuenta dos modelos de entrevistas semiestructuradas (docente y estudiante) del Licenciado

en Educación Básica, con Énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia. (Sepúlveda, 2020, p. 145) y adaptada por los investigadores. En este contexto se hicieron preguntas de caracterización, luego se tomaron los objetivos específicos y, a través de ellos, se formularon preguntas relacionadas con el proceso de enseñanza en la educación a distancia

## **Resultados**

Los resultados manifiestos en esta investigación se enmarcan en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la construcción del conocimiento y la edificación de la personalidad en torno a la superación de dificultades. Los saberes se adquieren a través de la experiencia y la asimilación de conceptos teóricos, por lo que el docente juega un papel importante en la proyección del estudiante y su formación.

En perspectiva, el docente debe generar un ambiente sano de aprendizaje y también una metodología apropiada que, en esta época, compete al uso de las TIC como herramientas fundamentales en la enseñanza. Asimismo, y tras observar las consecuencias acarreadas tras la pandemia del Covid-19, es fundamental el uso tecnológico en la educación a distancia

Por ello, se diagnosticaron dificultades en la didáctica del docente a partir del cambio repentino de la educación presencial a la educación a distancia. Estas tuvieron relación con la conexión a internet, el uso de las TIC, las dificultades a la hora de enseñar a través de plataformas como Zoom, Teams, Canva, Mindomo, Quizizz, Genially, Cmaptools, EducaPlay, Meet, Moodle y WhatsApp. Esto significó un aprendizaje para los estudiantes, los docentes y los padres de familia, así como la aparición de nuevas patologías frente al uso excesivo de dispositivos electrónicos, tales como el aumento en el uso de lentes, aumento en la fórmula médica oftalmológica, migrañas, irritación en los ojos, entre otros.

En consecuencia, se realizaron doce encuestas de las que parten las siguientes categorías, subcategorías y dimensiones:

Categorías descriptivas: acceso a internet, uso de las tic, herramientas tecnológicas en la docencia, afectaciones por el uso de las TIC.

Subcategorías: brechas sociales, inconsistencias en el proceso de enseñanza; herramientas de aprendizaje, conectividad mundial; conocimiento, resolución de conflictos en la enseñanza; enfermedades frecuentes, afectaciones psicológicas.

Dimensiones: baja conexión, solo internet móvil, regular, clases por medio de celular; herramientas tecnológicas, tecnologías de la información y la comunicación, enriquecen en consultas, ayuda a realizar los trabajos; videos

explicativos, enriquece el conocimiento, resuelve problemas, mejor entendimiento; dolor de cabeza, resequedad en los ojos, dolores musculares, depresión.

Las categorías nombradas y su clasificación a partir de la encuesta se determinaron en las preguntas relacionadas con el uso de las TIC para la educación y el acceso a internet antes de la pandemia con el objetivo de abordar las clases en la modalidad a distancia. En la encuesta también se consideraron las afectaciones relacionadas con la salud del docente al permanecer frente a dispositivos móviles o computadores para la ejecución de la enseñanza.

## Análisis

Teniendo en cuenta la concepción de la teoría fundamentada frente al uso excesivo de dispositivos electrónicos de Strauss y Corbin (2002), se llevó a cabo el proceso de análisis de la información usando la técnica de triangulación. Se presentan cuatro categorías relacionadas con el acceso a internet, el uso de las TIC, las herramientas tecnológicas para la docencia y las afectaciones generales por el uso excesivo de las TIC o la constante conectividad. A partir de las respuestas de los docentes encuestados se dio paso a las subcategorías expuestas en las figuras 1 y 2. A continuación, se presentan los esquemas que resultaron de la entrevista:

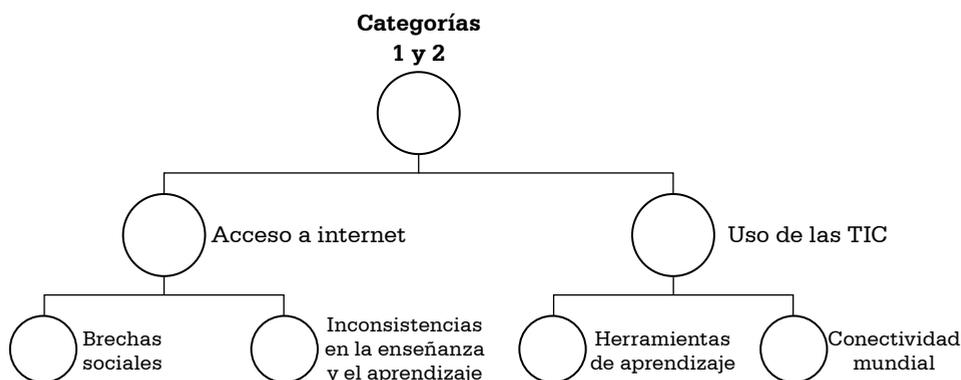


Figura 1. Categorías 1 y 2: acceso a internet y uso de las TIC

Fuente: elaboración propia.

En la categoría 1 se puede ver reflejada la problemática del acceso a internet, dividida por dos subcategorías marcadas por las brechas sociales y cómo estas reflejan las inconsistencias en el proceso de enseñanza al no contar con la conexión adecuada para cumplir con la educación digital. En este sentido, afirman Peña, Cuartas y Tarazona (2017):

La población que no puede acceder es marginada en las posibilidades de comunicación, formación, y demás que la red permite, siendo privadas de la misma oportunidad de progreso económico, social y humano, que al menos teóricamente las nuevas tecnologías ofrecen. (p. 60)

De esta manera, se observan las limitaciones que se generan desde la falta de comunicación. Por consiguiente, la segunda categoría expone el uso de las TIC que conforma subcategorías como las herramientas de aprendizaje y la conectividad mundial objetivamente direccionados a la educación:

En este aspecto, los entornos de aprendizaje son generados considerando espacios en los que pueda trabajarse la información, respondiendo a la pregunta por los logros de aprendizaje, de esta manera se puede agregar cuatro aspectos, que son: La búsqueda, la identificación de la información, la recreación y divulgación. (Ortega, 2015, p. 179)

A partir del pensamiento del autor, se hace prudente observar que tanto en la virtualidad como en la presencialidad se requiere de unos pasos para adquirir el conocimiento; más aún, se observan desde las encuestas que la dificultad más nombrada es la conexión a internet. Por tanto, los cuatro aspectos que propone Ortega son fundamentales. Pero la acción se torna compleja cuando no hay posibilidades de conexión, pues el punto de partida para la eficacia de la educación a distancia o el uso de las TIC es contar con las herramientas necesarias para llevarlo a cabo. Sin estos elementos básicos no es posible, aunque los docentes tengan buenas estrategias y dominio de las TIC.

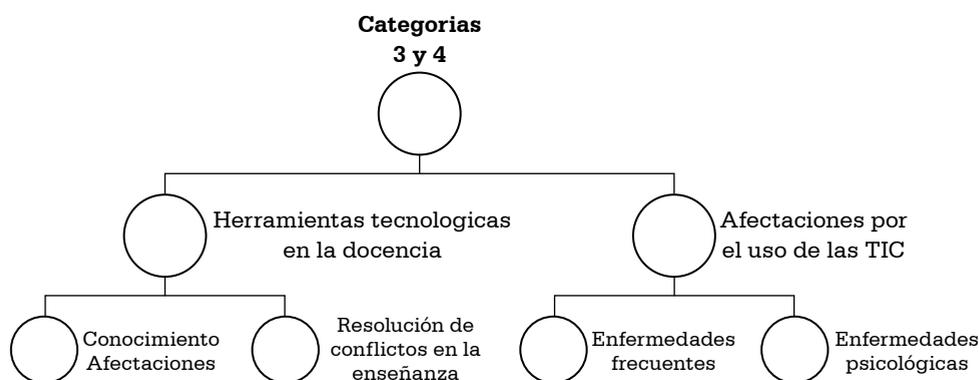


Figura 2. Categorías 3 y 4: herramientas tecnológicas en la docencia y afectaciones por el uso de las TIC

Fuente: elaboración propia.

La categoría 3 enfatiza en las herramientas tecnológicas en la docencia, de las cuales parten dos subcategorías: el conocimiento y la resolución de conflictos en la enseñanza. El conocimiento es el objetivo que se pretende conseguir para brindar estabilidad que permita solucionar aspectos de la vida diaria. De esta forma, la tecnología brinda posibilidades de interacción para promotores del saber:

Al hablar de herramientas tecnológicas se conoce la realización de videos, podcasts, blogs, wikis y lo referente a la Web 2.0 y 3.0, con la finalidad de no solo ser consumidores sino también divulgadores de conocimientos, lo que brinda amplias ventajas para el desarrollo de la docencia en la virtualidad y también para reforzar los elementos guiados en la presencialidad. (Ortega, 2015, p. 179)

Por último, la categoría 4 representa una dificultad en los docentes debido a que se trata de las afectaciones que producen el uso de las TIC, clasificado en enfermedades frecuentes y afectaciones psicológicas. En esta dirección se encuentra que los problemas visuales son las enfermedades más comunes:

Según la VII Encuesta Nacional de condiciones de trabajo un 11,2 % de las visitas al médico se atribuyen a problemas visuales a consecuencia del trabajo. Por su parte, la calidad de vida para las personas que sufren estos síntomas puede verse afectada, no debiendo ignorar el estrés laboral que provocan. (Prado, Morales y Navor, 2017, p. 347)

Más aún, se hace necesario evaluar las afectaciones que pueden presentarse en los docentes por el uso excesivo de internet y artefactos electrónicos, como lo manifiesta (Mendoza, 2018) el hecho de que la interacción virtual puede alterar el estado emocional de las personas al ser un espacio en el que también se construyen identidades. Sumado a esto, no solo se cuenta las rupturas psicológicas, sino también las psicósomáticas a causa del estrés digital.

A continuación se observan las respuestas, caracterizadas como dimensiones de cada subcategoría, a partir de los resultados de las encuestas (figura 3).

La categoría uno expone dimensiones relacionadas con las respuestas más frecuentes de los doce encuestados. Se observa que la mayoría tiene dificultades con la conexión a internet. En este sentido, se considera que el 77 % contaba con internet antes de la pandemia, mientras que el 19 % ajustó la conexión después de la pandemia; cabe observar las limitaciones del 4 % al no tener internet ni antes ni después.

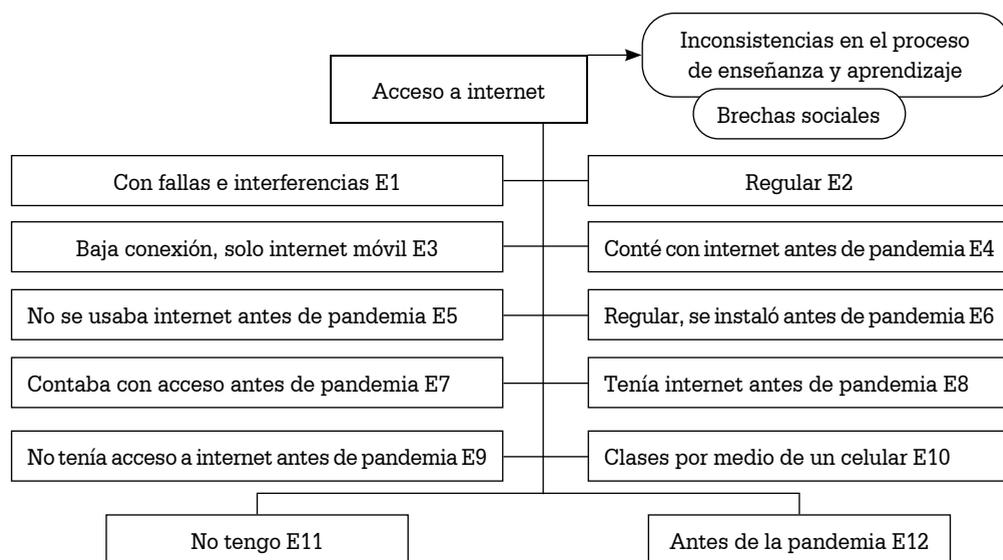


Figura 3. Acceso a internet

Fuente: elaboración propia.

Analizando el contexto, la Institución Educativa Técnica Agropecuaria Matías Trespalcacios en Cértegui (Chocó) expone en su Proyecto educativo institucional (PEI) que la economía de sus habitantes se ha centrado en la actividad minera y en menor escala en la agricultura y en la explotación maderera. Se hace énfasis, entonces, en que “[l]a principal problemática es el desempleo originado por la gran devastación al ecosistema por la explotación ilegal minera” (PEI, 2021, p. 8). Por otra parte, la Institución Educativa San Joaquín de las Ánimas expone:

La mayoría de los padres son mineros a baja escala, sus hijos vienen sin la ración alimenticia diaria a la institución a veces se presentan desmayos dolores de cabeza, desmotivación por el estudio, decaimiento y hasta agresiones personales a sus compañeros y docentes. (PEI, 2019, p. 12)

En alusión a lo manifestado, las dos instituciones tienen contextos vulnerables debido a la falta de empleo de los padres. Se nota una economía endeble en los municipios. Por ello, si hay una carencia de aspectos básicos, como la alimentación, no se puede pretender la adquisición de elementos tecnológicos que puedan ser un soporte para la educación, más aún con la llegada de la pandemia que agravó el contexto económico en general.

Partiendo de lo anterior, según el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, las zonas rurales son las más afectadas por el acceso a servicios básicos y que, con dificultad, pueden solventar un pago de internet. Además, presentan

mayores riesgos asociados al conflicto armado, reclutamiento de menores y escasa presencia del estado (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2021).

Además, los estudios del PNUD agregan que gran porcentaje de estudiantes de zonas rurales presentan bajos índices de acceso o falta de educación medidos a través de las Pruebas Saber 11. Cabe destacar que los niveles socioeconómicos son bajos y la implementación de las TIC es escasa. No se puede pasar por alto la trascendencia histórica del país frente a décadas del conflicto, lo que ha ocasionado migración y a su vez deserción escolar.

De la misma manera, no todas las familias en zonas rurales pueden acceder al servicio de internet, de lo cual se observan las brechas sociales y las inconsistencias en la educación. Estas brechas se ven materializadas en la poca o nula cobertura de algunas zonas. Por ello, los estudiantes deben trasladarse a puntos estratégicos donde haya cobertura para poder recibir las clases, pues es importante tener presente quiénes pueden comprar datos (internet) y quiénes tienen señal en el lugar en el que se encuentran (figura 4).

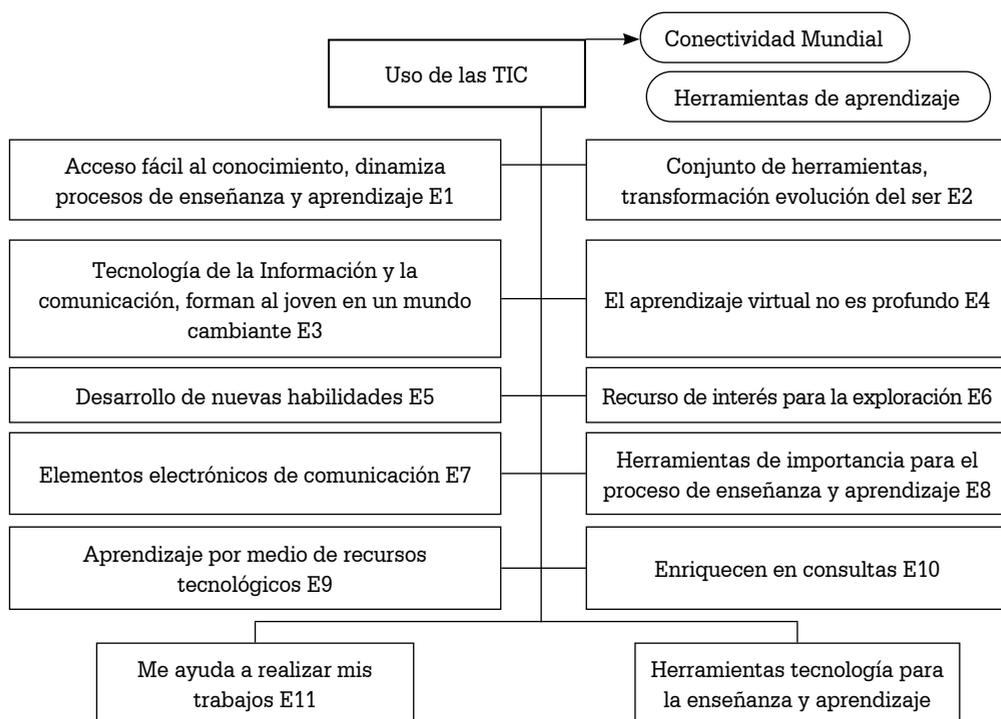


Figura 4. Uso de las TIC

Fuente: elaboración propia.

La categoría dos sustenta el significado de las TIC para los docentes, por lo que se observa que el significado más común es de tecnologías de la información y la comunicación. Otros las nombran recursos tecnológicos, herramientas de consultas o recursos para la exploración; además de que es un factor de innovación y desarrollo.

La educación debe ser activa. Para ello es necesario el uso de las TIC y de las herramientas tecnológicas emergentes con la finalidad de impulsar la creatividad y el dinamismo, así como mejorar la calidad de la educación en instituciones públicas y privadas (Rey, 2020). Desde esta perspectiva, el uso de las TIC son herramientas de aprendizaje (figura 5) que fortalecen la conexión mundial y un conocimiento más amplio.

Más aún, también se presentan dificultades con el uso de las TIC, pues no todas las personas saben usar estas herramientas y, por ello, puede ser complejo. Por ejemplo, en primaria la mayoría de los niños y niñas no saben usar las TIC, por lo que requieren de la supervisión de los padres. Sin embargo, los padres tienen sus ocupaciones laborales. Así, cuando los estudiantes tienen este inconveniente, no pueden acompañar a sus hijos en su desarrollo educativo. En ello se nota una falta de aprendizaje en los alumnos.

Por otra parte, hay padres o madres de familia que no conocen el uso de estas herramientas, por lo que prefieren la presencialidad académica para sus hijos. De la misma manera, hay padres con limitaciones educativas que no saben cómo escribir de forma correcta y no tienen una interacción directa con el docente ni hay una retroalimentación. Por ello, los estudiantes pasan a ser solo un valor cuántico, pues ni siquiera algunos profesores los reconocen por el rostro, dado que no se pueden conectar a las clases sincrónicas y tampoco hay un reconocimiento personal debido a la cuarentena. Esto último genera una distancia entre maestros y alumnos.

La categoría tres manifiesta la importancia de las herramientas tecnológicas en la docencia, por lo que las respuestas son positivas frente al conocimiento y manejo de las TIC. Esto se debe a que los docentes exponen la adquisición de competencias, la resolución de problemas y la conexión desde cualquier lugar, pero también se observa la opinión de docentes, como el E5, que manifiesta que en la presencialidad tenía mejor rendimiento que en el contexto virtual.

En general, las herramientas para la educación virtual proporcionan el conocimiento y ayudan a la resolución de conflictos, tal como lo manifiesta Rey (2020), quien sostiene que los avances en la tecnología se usan en la educación para facilitar tareas, investigaciones y actividades, así como ayuda a compartir documentos y con la comunicación directa entre compañeros y docentes.

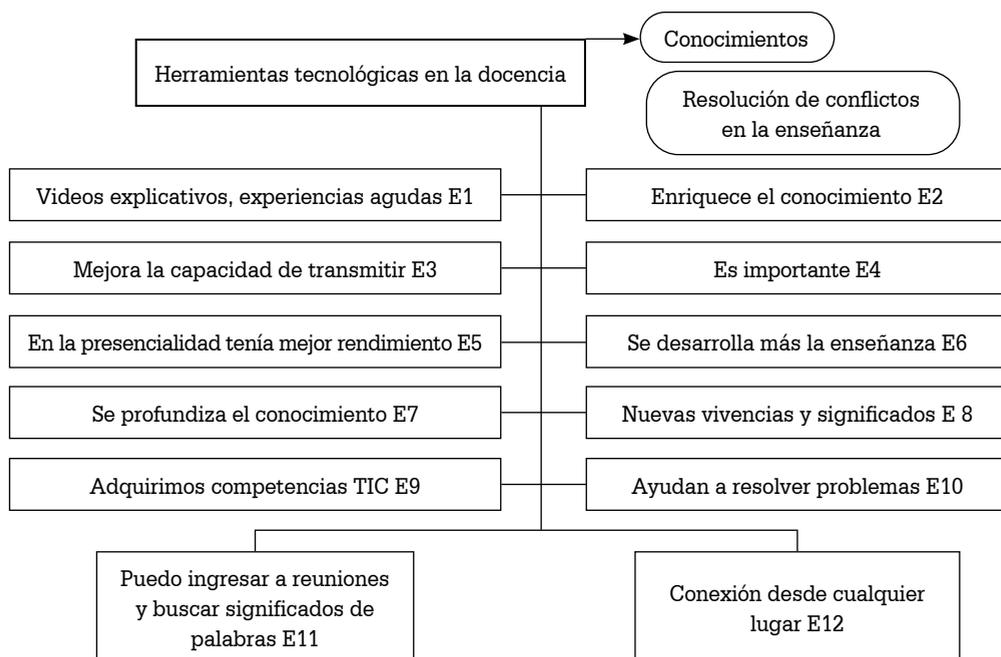


Figura 5. Herramientas tecnológicas en la docencia

Fuente: elaboración propia.

Más aún, es importante destacar que para muchos docentes fue un primer acercamiento a las TIC y al uso de las tecnologías, pues hay docentes de edad avanzada que se mantienen en las pedagogías tradicionales, por lo que el uso de las aplicaciones de conexión se dificultó para ellos. Asimismo, la metodología de enseñanza a través de aplicaciones supuso un reto para la enseñanza.

La categoría cuatro expone las dificultades de los docentes por la educación virtual y el uso excesivo de herramientas digitales como el computador. De esta manera, el 91% de las afectaciones por el uso de las TIC son el dolor de cabeza, expresado por todos, a excepción del 9 %. Por eso se puede notar que docentes manifiestan esta frecuente dolencia sumada a otras afectaciones que las exterioriza el 41 %. De igual manera, se revelan enfermedades de orden psicológico: la ansiedad y la depresión en un 16 %.

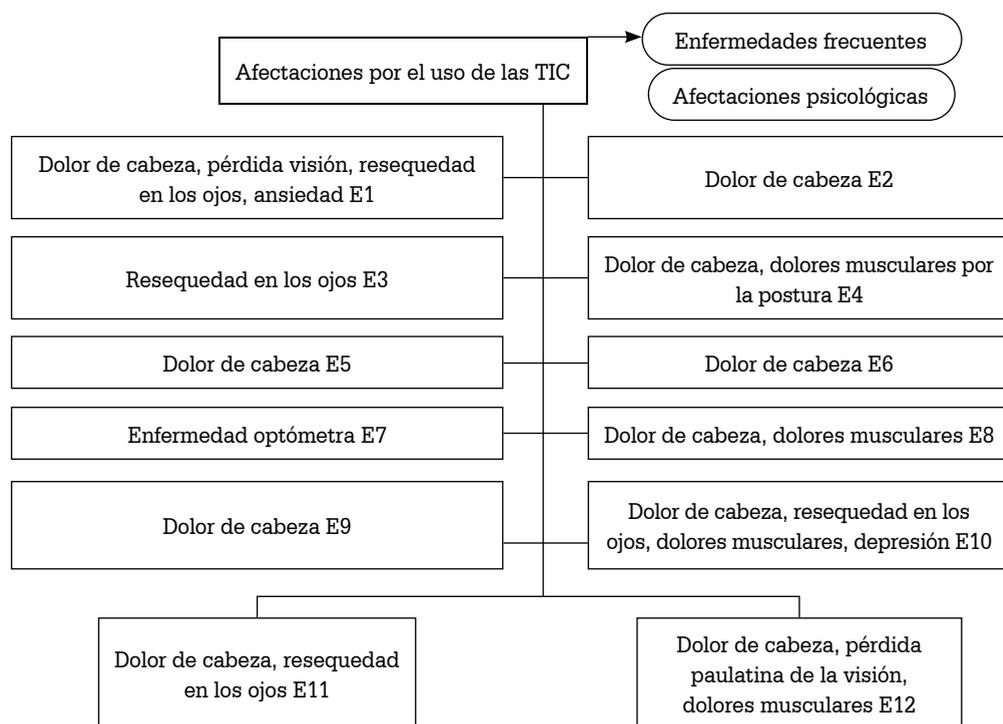


Figura 6. Afectaciones por el uso de las TIC

Fuente: elaboración propia.

También es importante agregar que el estrés puede ser un factor que desencadena las enfermedades nombradas por los docentes, dado que influye el hecho de pasar horas en el computador, preparar actividades, asistir a reuniones virtuales y considerar que no siempre los estudiantes están prestos a la atención y a la motivación para el aprendizaje. Por otra parte, los padres de familia no pueden estar en todas las clases acompañando a sus hijos. El estrés es habitual en los seres humanos, más cuando los cambios son bruscos, como en el caso de pasar de clases presenciales a virtuales y el temor por la pandemia.

Las redes sociales se catalogaron como proveedores de la educación y su uso puede otorgar un aprendizaje significativo. Pero también puede afectar la salud mental y fisiológica y alterar conductas de comportamiento (Gómez y Marín, 2017). También se agrega la necesidad de las redes sociales que se tiene en la actualidad y se observa la aparición de patologías relacionadas con las mismas.

Las categorías nombradas exponen una perspectiva de las necesidades y potencialidades del uso de las TIC y la educación virtual, y se analizan las dificultades surgidas tras la pandemia. Por último, se concluye que las categorías

analizadas no se pueden tomar aisladas o como la suma de las partes, sino que hacen parte del entramado existente en dichas Instituciones.

## **Diarios de campo**

En este apartado se exponen fragmentos de las reflexiones de los docentes frente a las actividades programadas en diferentes clases, tanto en la virtualidad como en la presencialidad. Los diarios de campo se llevaron a cabo con docentes de las dos instituciones educativas. De esta manera, se recopiló la información que se muestra a continuación:

19 de abril del 2021: “Fue un poco difícil para el 10 % porque no tenían como conectarse ni observar los videos”. El docente expresa un porcentaje de estudiantes que no pudo acceder a internet, por lo que la clase tuvo un déficit de alumnos. En este sentido se muestran las dificultades para la conexión.

23 de abril del 2021: “Las actividades presentadas y desarrolladas por los estudiantes, fueron apropiadas y divertidas para la mayoría, un 30 % tuvo dificultades para conectarse. La manera de mejorar es a través de la retroalimentación en la presencialidad”. Se observa un porcentaje mayor de estudiantes que no pudieron conectarse, esto da a entender la irregularidad de la asistencia a las clases virtuales y la necesidad del docente por nivelar los procesos académicos en la presencialidad.

24 de abril del 2021: “El desarrollo de estas actividades fue un poco complicado debido a que muchos estudiantes no tuvieron la oportunidad de conectarse. Se puede mejorar haciendo retroalimentación de manera presencial”. Nuevamente, se observa la preocupación de los docentes por la falta de conexión de los estudiantes, pues esto supone que hay estudiantes que avanzar en el conocimiento y otros que no.

12 de mayo del 2021: “Aún continúo enviando guías para retroalimentar las actividades en las clases y para los que no se pueden conectar, puedan desarrollar las guías en casa”. Esta opción fue acogida por las instituciones dado que muchos estudiantes carecían de dispositivos tecnológicos e internet para conectarse a clases. Las guías fueron un recurso de ayuda para la enseñanza, pero esto implica que los padres de familia o tutores conozcan del tema y puedan ayudar a sus hijos. Sin embargo, hay familias donde los padres no recibieron educación, por lo que se dificulta el ejercicio del aprendizaje para los alumnos.

16 de julio del 2021: “Un 10 % de ellos tienen oportunidad de mejora creo que, a través de actividades personalizadas, ya que se nota la gran brecha que ha dejado la pandemia”. En este caso, el docente expresa la necesidad de abarcar

actividades personalizadas que puedan impulsar el aprendizaje, además reconoce que la pandemia ha fracturado los procesos de enseñanza.

26 de julio del 2021: “Debo buscar una forma personalizada para lograr el objetivo en otros estudiantes”. Esto da a entender que los docentes están haciendo prácticamente doble trabajo, pues se preocupan por la preparación en presencial, pero también en educación a distancia.

29 de julio del 2021: “Las clases se desarrollaron de manera presencial, cada uno tuvo la oportunidad de preguntar sobre las dudas y escuchar directamente la explicación. Con los estudiantes que no han logrado el objetivo, les dedicaré tiempo adicional para ofrecerles la oportunidad de mejora”. Se observa que el docente siente tranquilidad al estar en la presencialidad, puesto que puede explicar y aclarar las dudas de los alumnos. Asimismo, decide tomar tiempo adicional para reforzar el aprendizaje de los estudiantes que están atrasados en contenidos.

26 de abril de 2021: “En las clases virtuales o educación a distancia se hace más difícil darnos cuenta si los estudiantes realizan la actividad o se las desarrollan otras personas; por eso se hace necesario realizar una actividad individual con cada uno de ellos”. La docente se interroga por el aprendizaje de sus alumnos y recalca la importancia de las clases personalizadas. Por supuesto, no siempre los estudiantes están dispuestos a hacer las actividades o, en tal caso, pueden recibir ayuda de los padres en gran medida para no desaprobando la materia.

30 de abril de 2021: “Para esta clase se conectaron solo 10 estudiantes con el acompañamiento de sus padres, ya que algunas madres manifestaron que tenían varios hijos y tenían un celular. Debo retroalimentar estas clases, enviando unas actividades a los estudiantes y buscar el espacio de nuevo para explicarles el mismo tema”. Esta es una problemática muy común dadas las características socioeconómicas de las familias, primero por la cantidad de hijos y segundo por la carencia de dispositivos electrónicos como celular o computador que permitan la conexión a las clases. La docente hace énfasis en retroalimentar, lo que significa prestar atención y tiempo para los estudiantes que presentan dificultades con la conexión.

27 de junio de 2021: “Continué el proceso de retroalimentación con muchas dificultades por los inmensos vacíos encontrados en los estudiantes, sin dejar de lado aquellos que avanzaron considerablemente. Necesito buscar estrategias para los estudiantes que avanzaron significativamente y para aquellos que no se les nota el progreso, de tal forma que pueda equilibrar el grupo”. Hay una gran diferencia entre los estudiantes que avanzaron y los que no, esto significa que

para la docente las clases serán más complicadas puesto que debe procurar avanzar con los estudiantes y al mismo tiempo nivelar a los que tienen vacíos.

29 de julio de 2021: “Les dedicaré tiempo adicional para ofrecerles la oportunidad de mejora”. También hay un esfuerzo extra, fuera de su jornada laboral, los docentes manifiestan que el trabajo virtual a significado un incremento de horas y un cansancio añadido a diferencia de la presencialidad.

19 de agosto de 2021: “Siento que ahora que estoy en la presencialidad utilizó menos el computador, pero debería seguir apoyándome en él para enriquecer mis estrategias pedagógicas en el aula”. La docente, en la presencialidad, ha prescindido del uso excesivo del computador. Es bueno en parte para evitar las enfermedades relacionadas con su uso, pero se hace necesario que la docente siga en el continuo uso de las TIC con los estudiantes, pues estas tienen gran valor para el aprendizaje.

14 de mayo del 2021: “Se presentaron fallas de internet. Porque se está trabajando con mi internet, una de las formas de mejorar esta problemática, es que la institución tenga acceso a internet”. En este comentario, el docente usa sus datos para la conexión, se observa que no tiene mucha cobertura, además de que la institución no cuenta con acceso a internet, lo cual representa una dificultad para el docente y el acceso a las clases virtuales, pues habrá varias interferencias.

26 de mayo: “Fue muy importante el apoyo de los equipos tecnológicos ya que al utilizar tutoriales y videos educativos les facilitaron a los niños y niñas la comprensión”. Aquí se ve cómo las TIC son de ayuda para los procesos de enseñanza aprendizaje, pues sus múltiples posibilidades son de gran ayuda en el aula.

16 de junio de 2021: “En esta clase no se presentaron dificultades, porque basto con el internet del maestro. Pero de vital importancia que la Institución cuente con conectividad”. Nuevamente el docente manifiesta la importancia de contar con la conexión adecuada, más aún, enfatiza que la clase no tuvo interferencia, pero se observa que él es quien se encarga de suministrar su internet para cumplir con las clases virtuales.

### ***Análisis e interpretación***

En los diarios de campo expuestos, los docentes manifiestan las dificultades de las clases debido a la falta de conexión o sus irregularidades en este aspecto y considerando que las actividades propuestas presentaban videos como parte de la didáctica. Asimismo, los docentes observaron vacíos en el aprendizaje de los

estudiantes. También se destaca que las clases a partir del 29 de julio de 2021 cambian su modalidad virtual a presencial, lo que permitió aclarar conceptos y tener un desarrollo satisfactorio en el ejercicio del conocimiento.

La educación y todo su desarrollo provee experiencias y motivaciones para aprendizajes posteriores. Por otra parte, la tecnología, ciencias y otras materias otorgan un sentido de diversión y asombro dirigidos a los procesos de pensamiento en su relación, el aprendizaje puede ser cambiante, pero siempre se destaca una oportunidad para nuevas experiencias de discernimiento. (Cuevas et al., 2016)

En el desarrollo de la pandemia, los docentes expresan su preocupación por las clases virtuales y el número escaso de estudiantes que se conectan. Los padres de familia han revelado que la cantidad de hijos y la disposición de un dispositivo móvil para todos no es suficiente. Aunque esta situación es comprensible, los docentes expresan la necesidad de mejorar los sistemas de conocimiento a través de guías, más aún se manifiesta que bajo este sistema no es posible saber el desarrollo educativo del estudiante.

En el regreso a la presencialidad, se observan los vacíos de algunos estudiantes y la desigualdad en el proceso de enseñanza, por lo que busca estrategias para solventar estas brechas y dar paso a una educación atractiva y novedosa. En este sentido, expresa Tintaya (2016): "El ser humano es una compleja composición de potencialidades físicas y psicológicas con las que participa en el proceso educativo" (p. 2). En esta cita se expresa que es posible ajustar el conocimiento con voluntad en el aprendizaje, más aún, hay una preocupación de los padres por las aglomeraciones.

Para finalizar, los diarios de campo mostraron una gama de materias impartidas por lo docentes, unas más accesibles que otras y con más facilidades para su apertura. En un diagnóstico, los estudiantes tuvieron acceso a diferentes materias frente a actividades concretas. De esta manera se expresa que

todo es experimental, pero debe primar la reflexión de las materias y sus problemáticas para superar los obstáculos de forma oportuna. En esta línea, se muestra el dominio de las actividades de aprendizaje, más aún, su enseñanza se ve frustrada por la carencia de equipos tecnológicos. (Rochina, Ortiz y Paguay, 2020)

## **Conclusiones**

El proceso de enseñanza-aprendizaje requiere de herramientas actualizadas frente al momento histórico. En este caso, las tecnologías de la información y comunicación (TIC) son indispensables en la educación, pues estas otorgan facilidades para los tutores y estudiantes a través de la Web 2.0 y 3.0. En general y no solo la educación virtual se requiere de estas herramientas, así como de la educación presencial.

Las brechas sociales en Colombia fueron más notorias por la llegada de la pandemia del Covid-19. Se observaron las limitaciones de las familias rurales y en menor porcentaje de familias urbanas con carencias de equipos tecnológicos y servicio de internet, lo cual no permitió un buen desarrollo de la educación y limitó al docente en el proceso de enseñanza. También se observaron las restricciones de algunas instituciones al no contar con internet, donde los docentes son los encargados de sus clases y de proveerse de conectividad.

El excesivo uso de computadores y tecnología causó en los docentes afectaciones a la salud, tales como dolor de cabeza, pérdida de visión, resequedad en los ojos, dolores musculares, etc., y otras de orden psicológico como la ansiedad y depresión. Esto lleva a evaluar las alteraciones en la salud física y mental que puede causar el uso excesivo de computadores, dispositivos móviles y aparatos relacionados.

## Referencias

- Cuevas, A., Hernández, R., Leal, B. y Mendoza, C. (2016). Enseñanza-aprendizaje de ciencia e investigación en educación básica en México. *Revista electrónica de investigación educativa*, 18(3). [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412016000300014](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412016000300014)
- Dulzaide, M. y Molina, A. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *Acimed*, 12(2). [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S-1024-94352004000200011#cargo](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S-1024-94352004000200011#cargo)
- Fontaines, T., Maza, J. y Pirela, J. (2020). *Tendencias en investigación*. Red Internacional sobre la enseñanza de la educación.
- García-Valcárcel, A., Basilotta-Gómez-Pablos, V. y López-García, C. (2014). Las TIC en el aprendizaje colaborativo en el aula de primaria y secundaria. *Revista científica de Educomunicación*, 21(42), 65-74. <https://doi.org/10.3916/C42-2014-06>
- Garduño, R. (2005). Objetos de aprendizaje en la educación virtual: una aproximación en bibliotecología. *Investigación bibliotecológica*, 20(41), 161-194. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0187-358X2006000200008](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2006000200008)
- Gómez, K. y Marín, J. (2017). *Impacto que generan las redes sociales en la conducta del adolescente y en sus relaciones interpersonales en Iberoamérica los últimos 10 años* [tesis de pregrado Universidad Cooperativa de Colombia]. Repositorio Institucional. <http://hdl.handle.net/20.500.12494/747>
- Gutiérrez Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill; Interamericana Editores.
- Jiménez, V. y Comet, C. (2016). Los estudios de casos como enfoque metodológico. *ACADEMO. Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(2). <https://revistacientifica.uamericana.edu.py/index.php/academo/article/view/54>
- López, W. O. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educere*, 17(56), 139-144. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35630150004>

- Márquez, P. (2020). Utilización de las TIC como herramientas de apoyo para mejorar el aprendizaje educativo de los estudiantes. *Revista Científico-Educacional de la Provincia Granma, Cuba*, 16(1), 483-495. <https://revistas.udg.co.cu/index.php/roca/article/view/1536>
- Mendoza, J. (2018). Uso excesivo de redes sociales de internet y rendimiento académico en estudiantes de cuarto año de la carrera de psicología UMSA. *Educación Superior*, 5(2), 58-69. <http://ojs.cepies.umsa.bo/index.php/RCV/article/view/20>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia, MEN. (2020, 14 de marzo). *Circular No. 19. Orientaciones con ocasión a la declaratoria de emergencia sanitaria provocada por el coronavirus Covid-19*. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Circulares/393910:Circular-No-19-del-14-de-marzo-de-2020>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia, MEN. (2020, 16 de marzo). *Circular No. 20. Medidas adicionales y complementarias para el manejo, control y prevención del Coronavirus (Covid-19)*. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Circulares/394018:Circular-No-20-del-16-de-marzo-de-2020>
- Ministerio del Trabajo de Colombia, Mintrabajo. (2020, 17 de marzo). *Circular 021. Medidas de Protección al Empleo con ocasión de la fase de contención de Covid-19 y de la declaración de emergencia sanitaria*. <https://www.mintrabajo.gov.co/documents/20147/0/Circular+0021.pdf/8049a852-e8b0-b5e7-05d3-8da3943c0879?t=1584464523596>
- Molina, C., y Linardelli, M. F. (2021). Aprender sobre la marcha. Prácticas de docencia universitaria en salud pública en la pandemia por el nuevo coronavirus. *Ciencias Sociales y Educación*, 10(19), 23-53. <https://doi.org/10.22395/csye.v10n19a2>
- Organización de las Naciones Unidas y Cepal. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Cepal, Unesco. [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf)
- Ortega, C. F. (2015). Internet en Educación Superior. *Revista de Educación Superior*, 3(175), 177-182. <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v44n175/v44n175a9.pdf>
- Pastrana, A. y Mosquera, L. (2021). *Limitaciones en el proceso de enseñanza - aprendizaje por cuarentena en medio de la pandemia COVID 19 en Tierralta-Córdoba* [tesis de pregrado, Universidad Santo Tomás]. Repositorio Institucional. <http://hdl.handle.net/11634/33434>
- PEI. (2019). *Proyecto Educativo Institucional. Institución Educativa Académica San Joaquín*.
- PEI. (2021). *Proyecto Educativo Institucional. Institución Educativa Técnica Agropecuaria Matías Trespalacios*.
- Peña, H., Cuartas, K. y Tarazona, G. (2017). La brecha digital en Colombia: un análisis de las políticas gubernamentales para su disminución. *Redes de Ingeniería [edición especial]*, 59-71. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/REDES/article/view/12477>
- Perea, A. (2014). *Importancia de los recursos tecnológicos en el aula, formación de los docentes y manejo de herramientas tecnológicas* [trabajo de pregrado, Universidad de Jaén]. Repositorio Institucional. <https://hdl.handle.net/10953.1/1244>
- Prado Montes, A., Morales Caballero, Á. y Navor Molle Cassia, J. (2017). Síndrome de Fatiga ocular y su relación con el medio laboral. *Medicina y Seguridad del Trabajo*, 63(249), 345-361. [https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0465-546X2017000400345](https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0465-546X2017000400345)

- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD. (2021, 25 de marzo). *Las brechas educativas en un entorno de conectividad desigual: la importancia de implementar modelos de alternancia*. PNUD Colombia. <https://bit.ly/3Is0mbU>
- Rebollo, M., García, R., Buzón, O. y Vega, L. (2013). Las emociones en el aprendizaje universitario apoyado en entornos virtuales: diferencias según actividad de aprendizaje y motivación del alumnado. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 69-93. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2014.v25.n1.41058](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.41058)
- Rey, D. (2020). *Las TIC en Colombia y su implementación en la educación en tiempos de pandemia* [trabajo de grado en especialización, Universidad Militar Nueva Granada]. Repositorio Institucional. <http://hdl.handle.net/10654/36659>
- Rochina Chileno, S. C., Ortiz Serrano, J. C. y Paguay Chacha, L. V. (2020). La metodología de la enseñanza aprendizaje en la educación superior: algunas reflexiones. *Universidad y Sociedad*, 12(1), 386-389. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2218-36202020000100386](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202020000100386)
- Ruiz, L. y Pichs, B. (2020). La educación virtual: avanzada tendencia en el desarrollo de la educación a distancia. *erie Científica De La Universidad De Las Ciencias Informáticas*, 13(3), 1-10. <https://publicaciones.uci.cu/index.php/serie/article/view/544>
- Saavedra, C. (2018). La formación de los maestros en el marco de las apuestas tecnológicas emergentes. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (53), 2-17. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/961>
- Sánchez, A. (2003). Elementos conceptuales básicos del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Acimed*, 11(6). [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1024-94352003000600018&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352003000600018&lng=es&tlng=es)
- Serres, M. (2013). *Pulgarcita. El mundo cambió tanto que los jóvenes deben reinventar todo: una manera de vivir juntos, instituciones, una manera de ser y de conocer*. Fondo de Cultura Económica.
- Sepúlveda, A. (2020). *Exterminación de Maricas: Ausencias y presencias en el curriculum preactivo del Centro Educativo Autónomo* [tesis de pregrado, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/16257>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Tintaya, P. (2016). Enseñanza y desarrollo personal. *Revista de Investigación Psicológica*, (16), 75-86. [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2223-30322016000200005](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-30322016000200005)
- Torres, Á. (2005). Redes académicas en entornos virtuales. *Apertura*, 5(1), 83-91. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68850109>

## **Traducciones**





*Título:* Huichol reveur I NS

*Autor:* Nini Villegas Vélez - SSG

*Técnica:* Mixta sobre papel pergamino (Acrílico, Marcadores)

*Año:* 2021

*Colección:* personal



# Virus, parásitos y ordenadores. El tercer hemisferio del cerebro\*

**Olivier Dyens**

Traducción del francés al español de Luis Alfonso Paláu-Castaño  
Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín, Colombia  
lapalau@gmail.com

*Your trillions of cells —only 10 percent of which, remember, were yours anyway— will become parts of trillions of things. And even the 10 percent wasn't really yours to begin with. You were only borrowed. We've had it backward all along: the body is immortal it is the soul that dies.\*\**

— Jill Sisson Quinn, *The Best American Science and Nature Writing*, 2011

## Introducción

Levantamos los ojos hacia lo inconmensurable, bajamos la mirada hacia lo despreciable y vemos allí un real cada vez más amplio, cada vez más sorprendente. Contemplamos y cuestionamos en la actualidad realidades inimaginables en los dominios de la genética, de lo cuántico, de lo cosmológico y de lo bacteriológico; y sentimos entonces una brecha en el tejido de lo real, en los contornos de nuestra ontología. ¿Qué es un hombre, una mujer, en los planos neurológico, celular y viral?, ¿cómo podemos dibujar las líneas, las formas, las sombras de nuestro ser cuando nuevas realidades nos impiden circunscribir con precisión la consciencia y delimitar claramente la especie?

Esta fractura de lo real que nos perturba, la de la epidemiología, de los fractales, de la neurología, la de lo infinitamente pequeño y de lo infinitamente

---

\* Cómo citar: Dyens, O. (2022). Virus, parásitos y ordenadores. El tercer hemisferio del cerebro (L. Paláu, trad.). *Ciencias Sociales y Educación*, 11(21), 263-304. <https://doi.org/10.22395/csye.v11n21a12>

Traducción realizada por Luis Alfonso Paláu-Castaño del texto de Dyens, O. (2015). *Virus, parasites et ordinateurs. Le troisième hémisphère du cerveau*. Presses de l'Université de Montréal (pp. 3-57).

Agradecemos la editorial Presses de l'Université permitir el acceso del libro en francés para la versión en español de los fragmentos que se publican en la revista *Ciencias Sociales y Educación*. Se conserva la versión editorial en francés.

Recibido: 23 de febrero de 2022.

Aprobado: 3 de marzo de 2022.

\*\* *Tus trillones de células —sólo el 10 por ciento de ellas, recuerdan que fueron tuyas de alguna manera— llegarán a ser partes de trillones de cosas. E incluso el 10 por ciento no eran realmente tuyas en el comienzo. Tu eras solamente prestado. Hemos pensado al revés siempre: el cuerpo es inmortal, es el (alma-espíritu) el que muere.* (Traducción de Maria Cecilia Gómez B., Medellín, diciembre, 2021).

grande, sobre saltos de nuestra ontología, solo es posible gracias a la inteligencia máquina, a su lenguaje y su palabra. La revolución profunda en la que estamos inmersos es la producida y distribuida por la inteligencia máquina.

Las tecnologías informáticas actúan hoy no solamente como sentidos nuevos, que nos permiten ver y tocar dimensiones extraordinarias del microcosmos y del macrocosmos —dimensiones a las que nuestra fisiología no puede tener acceso—, sino también como filtros, intérpretes y módulos analíticos de esas dimensiones. Los ordenadores son ojos, voces, neuronas, observan lo real de forma diferente, más amplia y finamente de lo que nosotros lo hacemos, y le aplican una sintaxis no-orgánica y no-humana. Las máquinas de la información depositan en lo real una película que les es propia y que nosotros ya no podemos retirarles. La inteligencia máquina filtrará pronto toda representación, comprensión y modelización del mundo.

Los niños que nacen hoy ya no captarán los estratos de la realidad sin los sentidos expandidos que les ofrecerán las tecnologías. Más fundamentalmente, esos niños ya no podrán amar al ser querido, captarlo, acariciarlo, sin el filtro cognitivo de las máquinas inteligentes (ya, la tecnología se apodera de nuestros automatismos de huida o de ataque y los reemplaza por sus *stimuli*). Este fenómeno es tan importante, tan total, su impacto es a tal punto serio que el ordenador del siglo XXI juega el rol de un tercer hemisferio del cerebro humano. Toda lectura, todo análisis de lo real, toda expresión de la sensibilidad, de la belleza y de la empatía estarían esculpidos ahora por tres hemisferios.

Hace cincuenta mil años, el humano se puso de repente a crear signos y a pintar formas sorprendentes sobre las paredes de cavernas extrañas que rezumaban. La eclosión singular e inesperada de lo que muchos llaman el Big Bang cultural no ha sido todavía explicada por los arqueólogos y antropólogos que estudian el arte parietal. ¿Por qué el humano se abre al universo del símbolo, se ve seducido por la imagen, el gesto artístico o el esbozo?, ¿por qué siente la necesidad de dibujar un animal, una cacería o un movimiento? No sabemos. Pero una hipótesis hace su camino según la cual una súbita transformación genética sería la causa de esta transformación. Por una razón aún desconocida, el cerebro humano cambió, el hombre y la mujer experimentaron la necesidad del símbolo y el deseo de representación, descubrirán la sed de la emoción artística y de la poesía visual. Bruscamente, el mundo humano se metamorfoseó.

Estamos en una coyuntura idéntica. El tercer hemisferio opera una revolución cognitiva tan importante que henos ahora como esos seres que, súbitamente, se ponen a dibujar en las paredes de Lascaux, de Chauvet y de Altamira, frente a un mundo que emerge de manera profundamente mutada.

El tercer hemisferio abre la puerta a extraordinarias y enormes nuevas representaciones de lo real. Él burila una forma de humano singular hecha de parásitos, de bacterias y de virus; un humano cuya función primera es servirle al microbioma (al conjunto de nuestros microbios), un humano que solo tiene conciencia *a posteriori*, que solo ama y solo crea para servir a los microcosmos que lo habitan. Nos muestra que todo lo que hacemos le sirve al microbioma, que el microbioma puede expresarse por el amor y el deseo humanos, por la empatía, por la belleza y por el arte.

Y como aquellos hombres y esas mujeres de Lascaux que darán nacimiento al lenguaje, la profunda transformación que lleva consigo el tercer hemisferio arrastra también su lenguaje particular, un lenguaje que aplicado al mundo lo modifica radicalmente. Por supuesto que ese lenguaje es el digital.

Veremos en el próximo capítulo cómo lo digital borra las fronteras y nos permite ver el encabalgamiento constante, el deslizamiento sin fin. Le permite a lo orgánico deslizarse en lo inorgánico; unir lo material con las células y con las neuronas; poner en el ecosistema un lenguaje, palabras y estructuras que se aplican a toda la creación. Si los dibujos de Lascaux abrieron la vía a un universo en que lo real florece en la simiente del símbolo, donde él muta y eclosiona por el signo, lo digital ofrece la posibilidad de un real que se multiplica por la abolición de los límites más profundos. Por lo digital se pone a palpitar todo.

El tercer hemisferio invoca visual, conceptual, cognitiva y lingüísticamente un mundo radicalmente diferente. Esta idea no es tan terrible como lo parece; nunca hemos estado libres de la tecnología (la presencia tecnológica en el ecosistema precede con mucho la aparición del *Homo sapiens*). Primero, siempre hemos vivido al lado de herramientas, luego de las ciencias y de las máquinas, y, finalmente de los ecosistemas tecnológicos. Es tan difícil imaginar el desarrollo de nuestra cognición, de nuestra sensibilidad y de nuestra sed de emoción artística, sin los instrumentos, las máquinas y las tecnologías sobre las que nos hemos apoyado en el curso de los milenios, que algunos investigadores analizan la relación humano-tecnología por medio del prisma de una verdadera co-evolución. De hecho, si aceptamos que el nicho evolucionista en el que lo humano ha anidado es la cognición, será preciso entonces aceptar que ese nicho evolucionista en parte también está fundamentado y transformado por las tecnologías.

Pero este tumulto que se impone a la modelización humana no brota únicamente de las máquinas inteligentes. De hecho, para un número nada despreciable de investigadores, la cuestión de la fundación de lo humano rebasa la de las tecnologías. Biólogos, neurólogos y epidemiólogos nos dicen que lo humano se define no por su relación con las tecnologías, sino más bien por su subordinación

a su microbioma. El microbioma influye y cincela los comportamientos humanos a sus fines, y opera incluso en las intenciones y voluntades de las que hacemos prueba. Los automatismos fisiológicos que él manipula estarían en el origen de la inmensa mayoría de nuestros comportamientos (hasta de la intención artística). Lo que se llama “consciencia” no estaría exenta; ella no sería más que el fruto del microbioma y solo jugaría un papel de observador en el espectáculo de nuestras vidas, comentando una pieza sobre la que no tiene ningún impacto.

Más allá de las cuestiones ontológicas fundamentales que suscitan estas afirmaciones, son ellas las que desafían nuestra comprensión de la presencia tecnológica. Si el humano no es conscientemente responsable de sus necesidades y de sus voluntades, ¿qué decir entonces de la presencia del tercer hemisferio?, ¿también será él fruto de las presiones del microbioma? Este libro se inclinará, en primer lugar, sobre esta extraña cuestión. Mostrará que el entorno tecnológico parece efectivamente responder a las necesidades del microbioma, que el computador es el producto de nuestros microbios y que él cristaliza la necesidad de su diseminación. Para el entorno tecnológico, dimensiones de lo real previamente desconocidas las unas de las otras se ponen a dialogar. Por ese diálogo se multiplican contaminaciones e infecciones que le dan ventaja al microbioma.

La segunda sección del libro mostrará que las lecturas de lo real producidas por el tercer hemisferio, siembran los fundamentos de una nueva humanidad; una humanidad sujeta a los profundos movimientos y a los cambios de las bacterias, virus y otros parásitos que viven en ella; una humanidad sin individuos, sin formas definitivas, sin ser ni ente. Se planteará pues el asunto del libre arbitrio: ¿cómo puede existir ese fenómeno en un cerebro biológicamente definido, mientras que esa biología está claramente fundamentada en los extraños movimientos del microcosmos?

En tercer lugar, el libro enfrentará el reino más humano de todos: nuestra facultad de producir, de comprender y de buscar el gesto artístico, y propondrá un análisis que también lo definirá como producto del microbioma. Hacemos arte porque es útil para nuestros microbios.

Esta parte podrá también ser comprendida como un estudio de caso. Mostrando la dificultad cada vez mayor de circunscribir lo humano y lo viviente, hará la prueba de la influencia fundamental del microbioma sobre el pensamiento humano. Y si esta afirmación promueve cuestiones difíciles, a veces insolubles y a menudo des-equilibradoras, es porque nuestro tercer hemisferio —fruto de la presencia y de la influencia del microbioma— nos obliga a aprehender lo real como inestable, frecuentemente indefinible. ¿Por qué? Porque así se crean condiciones favorables a la contaminación y a la infección, vectores esenciales de la sobrevivencia del microbioma.

El primer objetivo de este libro es plantear la cuestión de la realidad humana frente a las nuevas lecturas del mundo. Pero plantear esta cuestión equivale, impajaritadamente, a servir los objetivos del microbioma. Examinar lo que somos, lo que forma la ontología, lo que pulsa en el corazón de la metafísica, echar una mirada sobre la esencia de lo humano en equilibrio precario entre el microcosmos y el macrocosmos, interrogarse sobre el lugar del arte y de la emoción estética en el esquema de lo real, no se revela como la prueba de nuestra humanidad, de nuestra independencia, sino como todo lo contrario. Cuestionar lo real, al viviente, al consciente, utilizar para hacerlo una máquina inteligente que acelera los aleatorios y produce así nuevos territorios de contaminación, es lo mismo que encarnar las metas, deseos e intenciones del microbioma. Todo sirve al microbioma.

Entendámonos bien: no podemos ya hacer la “ablación” de nuestro tercer hemisferio, este con el que ahora todo se ve, se escucha, se toca, se ama. Ya no podemos negar el dominio del microbioma sobre nuestro ser. Ya no podemos tener la experiencia del mundo sin estarle colocando a él los lenguajes y las complejidades de las tecnologías, sin examinar acá el alcance del imperio microbiótico. Todas las teorías que abordaremos, todas las hipótesis que construiremos serán básicamente frutos de la lectura que hace del mundo la máquina inteligente, resultados de los empujes del microbioma.

Impacto de la tecnología, aparición de un tercer hemisferio, encabalgamiento de los fundamentos de lo real por lo digital, imposibilidad de distinguir claramente los límites de los microbios y de las tecnologías, y necesidad de captar esas nuevas interrogaciones con el fin de establecer el retrato de lo humano en el siglo XXI; esto es lo que el libro examinará.

\*\*\*

Pero antes de proseguir, es importante contextualizar rápidamente las interrogaciones que este libro plantea.

La cuestión de lo real, el problema del ser y del ente no son nuevos, probablemente fueron planteados desde que el humano se puso a interrogar su mundo por el signo y el símbolo. ¿Por qué somos nosotros?, ¿qué es el “somos” y el “nosotros”? ¿cómo captar y conceptualizar el mundo que nos rodea?, ¿qué es lo real, algo que existe únicamente a través de mi ser, de mis ideas, sensaciones y representaciones, o posee él una naturaleza propia?

De los presocráticos a los pensadores contemporáneos, estas preguntas siguen siendo de actualidad, pues siguen en suspenso. Sin tratar de resolver diferencias y desalineamientos filosóficos, este libro pertenece, sin embargo, a una tradición intelectual específica, puesto que persigue claramente un proceder

propio de La Mettrie, de los sensualistas, de los empiristas y de los contabilistas. Como La Mettrie, este libro percibe a lo humano y lo viviente como una máquina; como dichos filósofos, plantea que lo real solo se puede captar a través de su relación con lo material, con el cuerpo, con la materia orgánica. Este libro sugiere que el cerebro sufre las suertes (aleas) y las presiones evolucionistas, microscópicas, macrobióticas y orgánicas del ecosistema, y no puede funcionar ni más allá, ni más acá o independientemente de dichas presiones. No hay ideas —ideación— sin los microbios que nos dan nacimiento; no hay real percibido como tal por el humano sin lo duro, el terror, la violencia de los parásitos y de los virus que nos forman y nos transforman; no hay un mundo de ideas sin que no tenga que ver con las bacterias que nos dan vida.

Muchas intuiciones filosóficas propuestas en el curso de los siglos se han revelado precisas. Dado esto, la diferencia fundamental actual tiene que ver con las pruebas cada vez más numerosas que la ciencia acumula en cuanto al determinismo biológico; ella nos prueba que no hay ser sin entes, ser sin encarnación, ser independiente de los límites y de las contingencias orgánicas, evolucionistas y microscópicas. No hay libre arbitrio, se afirma con contundencia, mostrando claramente que toda voluntad humana parece operar *a posteriori* de nuestras acciones (como ya lo había sugerido David Hume). La ciencia afirma que estamos guiados por nuestras necesidades físicas, por los azares orgánicos por los que mutamos y por las infecciones corporales que nos asedian.

Muchos criticarán estas afirmaciones y para ello utilizarán lo que parecen ser los límites del determinismo; si toda acción es el producto de acontecimientos biológicos ¿cómo explicar entonces la cultura, la moralidad, la ética?, ¿cómo dilucidar la complejidad humana?, ¿cómo creer en el determinismo cuando los ejemplos de acciones “gratuitas”, tanto morales como inmorales, forman legiones? Stuart Kauffman, por ejemplo, demuestra la imposibilidad de prever la riqueza y el encabalgamiento de las acciones humanas por el simple reduccionismo; del átomo no podemos remontarnos hasta el amor, la ternura, la moral y la cultura, pues estos elementos son demasiado complejos, son formados por aleatoriedades demasiado poderosas y frecuentísimas como para ser comprendidas e incorporadas en los movimientos mecánicos del átomo.

Se trata de un argumento por lo menos interesante, pero que me parece que comete un error teleológico; tratar de prever la aparición de la cultura por el átomo —lo que por supuesto es imposible— equivale a tratar de prever la aparición de la circulación automovilística por el funcionamiento del pistón. La cultura humana, como la circulación, es el resultado accidental de una serie de acontecimientos que adquieren su coherencia *a posteriori*. El átomo da

nacimiento al viviente que da nacimiento a los seres multicelulares, uno de cuyos productos es el humano, aparecido gracias a lo accidental de las extinciones planetarias, crea la cultura a medida que sus necesidades cambian y siguiendo las mutaciones, infecciones, cambios climáticos y erupciones solares a las que está sometido. Si la cultura no puede ser prevista en el átomo, no por ello deja de ser su producto.

Este libro tratará de enriquecer este debate introduciendo en él nuevas nociones, en particular las de epigenética y de la estigmergia, y volviendo a trabajar la de emergencia. Tanto una como la otra amplían la noción de determinismo introduciendo para ello dinámicas, ciertas mecánicas, sin embargo, complejas y ricas. La epigenética, por ejemplo, demuestra la influencia constante del comportamiento sobre la expresión, la transmisión y la filiación genética; la conducta de un padre puede influir en la expresión de los genes del niño y prolongarse a los hijos de este. La estigmergia ilumina una dinámica de ida y regreso que persevera entre el genitor y su producto: la colmena, nacida de la abeja, la transforma de rebote y la obliga a darle nacimiento. La emergencia (concepto que muchos filósofos han abordado, incluso John Stuart Mill) demostrará cuántas características inéditas pueden emerger de la suma de entidades que carecen de ellas. Este libro sostendrá que el ser humano actúa a menudo más allá de los microcosmos que lo forman sin que esto cuestione su dependencia del determinismo de esos mismos microcosmos. Entonces esto es lo que entiendo por determinismo biológico: un mecanismo ciertamente, pero de una complejidad tal que no puede ser modelizado o perfectamente imaginado. Estas nociones permitirán enriquecer la de determinismo aumentándole una imprevisibilidad que, sin embargo, no pone en cuestión el automatismo y la mecanicidad de los sistemas biológicos. Somos, esencialmente, máquinas imprevistas.

Los interrogantes que plantea este libro pertenecen a una historia tan antigua como la filosofía. Las pistas de solución que propone no se fundan en hipótesis y aparatos teóricos, sino más bien en experimentos y datos científicos. Este libro trata de crear el puente necesario entre los cuestionamientos de los últimos milenios y las pruebas científicas contemporáneas cuya amplitud obliga hoy a su reexamen.

## Capítulo I

### ***Al servicio del microbioma***

*You are mostly not you. That is to say 90 percent of the cells residing in your body are not human cells; they are microbes. Viewed from the perspective of most of its inhabitants, your body is not so much the temple and vessel of the human soul as it is a complex and ambulatory feeding mechanism for a methane reactor in your small intestine.*

—Brendan Buhler, 'the Teeming Metropolis of You', Best American Science and Nature Writing, 2012<sup>1</sup>

¿Qué somos? Si desde la noche de los tiempos nos planteamos la pregunta sobre nuestros orígenes y nuestra razón de ser, siempre hemos podido fundar estos sobre una base sólida: la de nuestra carne, de nuestro cuerpo, de nuestros límites corporales. No comprendemos por qué sabemos, pero nos tranquilizamos por la proximidad y la materialidad de nuestros cuerpos; por el placer y el dolor que los atraviesan; por el tiempo y el espacio que los desgastan; por la voz interior que los habita y que se lanza, desde el comienzo en sus acciones. Vivimos a cada instante de nuestras vidas la realidad de nuestros cuerpos, su causalidad, su fragilidad. Seguramente que no capto el porqué de mi existencia, pero sé que el hacerme esta pregunta es algo que pertenece, se aloja en mi piel. La voz interna que me acompaña a todo lo largo de mi vida es la mía, es lo que controla mis acciones, que pesa y sopesa mis decisiones y que impone su voluntad sobre mis instintos. Mi voz escoge las obras de arte que amo, los seres en los que confío, aquellos a los que me entrego sexualmente. Ella es mi ser. Sorprendentemente, sin embargo, ella tiene poco impacto sobre este.

Mi voz interior, esta voz, esta consciencia con la que dialogo continuamente, participa muy poco en lo que emprende y comienza esta masa de células, de virus, de bacterias y de parásitos. Tenemos una voz interna, pero ella solo es el "testigo" de las violencias de nuestras vidas. Lo que llamamos consciencia generalmente no es más que una ilusión, puesto que actúa, como veremos, con muchísima frecuencia con posterioridad a nuestras acciones. La consciencia teje historias para creer en su fuerza y en su potencia, pero no juega, o juega muy poco, en los procesos fisiológicos. Vivir, actuar, reaccionar, temer y amar, todos ellos son fenómenos que aparecen y se encarnan en gran parte independientemente de mi consciencia. Lo que llamamos el ser humano no es la encarnación

---

<sup>1</sup> "Ante todo, tú no eres tú. Es decir que el 90 por ciento de las células que residen en tu cuerpo no son células humanas, son microbios. Visto desde la perspectiva de la mayoría de sus habitantes, tu cuerpo ya no es tanto el templo y buque del espíritu humano sino un mecanismo complejo y ambulatorio que se alimenta por un reactor metano en tu intestino delgado" (Traducción de María Cecilia Gómez B., Medellín, diciembre, 2021).

del libre arbitrio, sino, claramente, una envoltura corporal que le permite a microorganismos protegerse de los aleas del tiempo y multiplicarse.

Nuestro cuerpo es una geología, no es una "intención". En mi cuerpo de células y de infecciones se lee y se encarna la cronología orgánica y microscópica que hace emerger al viviente. Mi "historia" genética, la de mi especie, la de su impacto, emerge casi únicamente de la presencia en nosotros de la inmensidad de los microorganismos que nos forman y nos conceden el espacio y el tiempo de la vida. Por los acontecimientos tanto físicos como emotivos, tanto virales como mentales que el cuerpo materializa, la memoria de la evolución y de la replicación genética se distiende en el espacio y se perpetúa en el tiempo. Somos multiplicadores de las historias de nuestros microbios.

Vayamos más lejos: lo humano es la palabra del microbioma; somos las palabras, las frases y los párrafos de las bacterias, de los virus y de los parásitos. Cada humano lleva en sí narraciones microscópicas que arrastra y disemina en todas las esferas del viviente, de lo orgánico a lo inorgánico, de lo biológico a lo artificial, de lo genético a lo memético; narraciones que participan de la complejización del viviente y en el enriquecimiento del ecosistema. Somos los verbos del microbioma, pues así el carburante del viviente, la información, no cesa de inflamarse, pues así se encabalgan, se entremezclan y fusionan la palabra microscópico y la palabra ideológico.

La historia, la ficción y los mitos no son simplemente manifestaciones de la presencia humana; en última instancia, son el producto de las necesidades microscópicas. Narramos, inventamos y creamos porque estamos sometidos a los impulsos de nuestro microbioma, padecemos su presencia, nos hemos modelado físicamente sobre él, mental y psicológicamente. A la humanidad se la puede comprender y definir a través del prisma de los microcosmos que se mueven en ella.

Pero si tal es el caso de la humanidad, ¿qué será de sus productos, de sus frutos y de sus consecuencias? Los ordenadores, las máquinas de inteligencia artificial, las redes informáticas ¿son igualmente la resultante ineluctable del ardor del microbioma?

Mi hipótesis es que las máquinas informáticas, agarradas como nosotros en las tensiones, movimientos y ferocidades del viviente, perpetúan también ellas la expresión del microbioma. Al prolongar nuestras vidas, mejorando su calidad, permitiendo con tal mejora la reproducción hasta edades avanzadas, el ordenador acrecienta el tamaño de la población humana, aumenta su capacidad de comunicar, y multiplica así los vectores de propagación del microbioma. Por medio del computador, nuevas formas, nuevas estructuras y nuevos materiales

aparecen en los que la contaminación descubre un terreno frecuentemente propicio para una sobrevivencia expandida. Por los cálculos que nos permite la computadora, creamos, por ejemplo, nuevas formas arquitectónicas que permiten que crezcan y se multipliquen estructuras parasitarias, bacteriológicas o virales inhabituales. A título de ilustración, la creación de inmuebles obliga a un control central de la temperatura, lo que permite la aparición de contaminaciones inesperadas —como la enfermedad del legionario—.

El ordenador no es una invención humana. La inteligencia del ecosistema, la complejización de sus formas y de sus expresiones (de los unicelulares a los pluricelulares) son el resultado de los “ordenadores” bacteriológicos, virales y parasitarios que, desde siempre, impregnan lo real. El microcosmos y el microbioma operan desde la noche de los tiempos como redes inteligentes que reaccionan al entorno al mismo tiempo que lo crean. El ordenador moderno no es sino una capa suplementaria en esta estructura de diseminación y de comunicación del viviente.

La historia del ordenador humano nos indica que la calculadora hizo su aparición demasiado temprano en la historia humana. Sin embargo, podemos marcar su nacimiento moderno en el siglo XIX con Charles Babbage, en los primeros balbuceos de la sociedad informacional, mientras que la cantidad de informaciones que hay que gestionar se vuelven demasiado importantes para las calculadoras humanas de la época. Esta es la explicación humana. Proponemos otra, una explicación fundada sobre las necesidades de la evolución: el ordenador es una máquina que convierte a lo real en permeable e infeccioso.

Consideremos las mutaciones que han sufrido las imágenes sometidas a las herramientas digitales; contrariamente a lo que muchos perciben, la revolución profunda de la imagen digital no es la aparición de efectos especiales perfectamente enlazados a la imagen original, sino más bien la fusión entre lo real y lo imaginario. Por la imagen digital, los reales dialogan con los imaginarios; y de estos intercambios se revelan nuevas capas de realidad. No se trata acá de simples “dibujos” sobre películas digitales, de simples imágenes manipuladas y retocadas; la imagen digital da a luz ahora dimensiones físicas de lo real. Pensamos por ejemplo en esos nuevos media que se los caracteriza como tangibles; estamos ante experiencias mediáticas sorprendentes que demuestran cómo la imagen digital puede atravesar el muro que separa lo real humano de lo imaginario máquina. Los media tangibles convierten a lo irreal digital en algo concreto, palpable y manipulable. Se teje un diálogo. De ese diálogo emergen nuevas realidades.

Por su lenguaje, el ordenador junta el microcosmos con el macrocosmos y les permite encabalgarse y, así, hacer más complejo al viviente. Gracias

a lo digital, lo inanimado se pone a dialogar; la representación habla; los objetos intercambian informaciones; dimensiones de lo real que antes eran distintas, hoy convergen, trocan datos, y luego crean territorios nuevos. Gracias a los lenguajes del ordenador ya no hablamos únicamente con los mamíferos, sino también con los insectos, las bacterias, los virus y los átomos. El tercer hemisferio entremezcla las dimensiones ajenas, inhumanas y metahumanas de la realidad y hace más complejos los espectros de lo real. ¿Por qué? Porque la información es demasiado frágil para subsistir si no se desarrolla en estructuras múltiples y complejas. La información no puede persistir si no se cristaliza en estratificaciones infinitas. Entre más grande sea la complejidad, más lo serán también la sobrevivencia y la resiliencia; entre más numerosas sean las plataformas de diseminación, más importante es la resistencia.

Las redes de información orgánicas se reencuentran en todo el ecosistema, del microcosmos al macrocosmos, porque permiten la floración de estructuras de información cada vez más complejas y garantizan así la sobrevivencia de los vivientes en el tiempo y el espacio. El ordenador prolonga este fenómeno; por medio de él todo “habla”, se hace más complejo sin fin, y se multiplica; por él se propagan sorprendentes infecciones, se crean así nuevas vías de difusión del viviente.

¿Qué se puede decir del microbioma luego de la aparición del ordenador moderno? Que él no deja de penetrar dominios de lo real que antes le eran inaccesibles. Desde la creación de la máquina inteligente, el fenómeno de la contaminación no ha dejado de amplificarse, al punto que en la actualidad opera indistintamente en lo orgánico y lo no-orgánico y puede así infectar al uno por medio del otro. ¿Es difícil creer esto? El ejemplo del virus informático, esa estructura que posee un impacto inmenso en el ecosistema y actúa directamente por ese impacto, sobre lo real y el viviente, sugiere que no se trata de un fenómeno extraordinario.

Por el ordenador habitamos hoy una sociedad de la contaminación, un mundo en el que las infecciones se propagan a velocidades inmensas (la del sonido en la aeronáutica; la cercana a la de la luz en las redes informáticas) que provocan la aparición de enfermedades, antaño confinadas en espacios geográficos limitados —como el Ébola—, y la emergencia de formas de infección antiguamente improbables —las que serán provocadas por los OGM, por ejemplo—.

Dado todo esto, si toda dinámica que nos puebla y nos define es utilitaria, si sirve a las necesidades de la evolución y de la replicación ¿entonces a qué responde nuestra toma de consciencia frente a nuestra ausencia de voluntad?, ¿qué objetivo busca alcanzar este entendimiento? El hecho de saber y de comprender

¿no es la prueba de que si hay un imperio del microbioma sobre nosotros, esa dominación no es absoluta?

Saber que no somos ni voluntarios, ni intencionales, nos obliga a buscar, a hablar, a producir formas —como este libro— que buscan respuestas a esta paradoja. Entre más sepamos que no sabemos —o que sabemos muy poco—, más comprendemos que nuestra consciencia actúa con posterioridad a nuestras acciones, más captamos que la voluntad no es sino un artefacto sin valor, de la vida humana, y más entonces continuamos produciendo tentativas de respuesta, trazando caminos para llegar a un fin, inventando experiencias para explicar este enigma ontológico. Entre menos comprendamos más buscamos entonces. Y entre más buscamos más creamos las condiciones propicias a la multiplicación de redes y a la contaminación. Y entre más queramos comprender, de mejor forma sobrevive el microbioma. La curiosidad humana no hace sino responder a los empujes y necesidades del microbioma.

Es importante abrir un corto paréntesis aquí con el fin de precisar bien la coherencia interna de este texto; si no existe voluntad en el ser humano, así como lo argumentaré, no la puede haber tampoco en el microbioma. Cuando este texto sugiere que verbos como “buscar”, “crear” o “influir” se aplican al microbioma no propone estar atribuyéndole una consciencia o un libre arbitrio cualquiera a virus, bacterias o parásitos que forman ese microbioma. Busca más bien subrayar que el microbioma obedece a impulsos de multiplicación y de replicación universales tan poderosos que a veces hasta dan la ilusión de un designio. Así como lo proponía Richard Dawkins, la esencia de lo que nos rodea parece poderse definir por una necesidad de multiplicación, de replicación. Esta necesidad conjugada con las potentes dinámicas y a veces violentas de la evolución, puede parecer como si tuviera voluntad. Nada de esto. Como los fenómenos meteorológicos complejos, a veces aterradores, siempre utilitarios, que pululan en este planeta sin otra voluntad que la de las dinámicas químicas que los forman, el microbioma actúa sobre la base de dinámicas cuya única “determinación” es la necesidad de replicarse y multiplicarse.

Estando dado esto, ¿cómo explicar la percepción del ego que compartimos (y que muchos mamíferos parecen también poseer)?, ¿cómo comprender la emoción, el altruismo y la sensibilidad?, ¿cómo aprehender lo sublime, concebir la intención?

De manera impetuosa voy a proponer que la intención, lo sublime y la emoción no son sino el resultado de mecanismos microscópicos y macroscópicos; las obras que producimos, las intenciones altruistas que manifestamos o la búsqueda desenfrenada de lo magnífico que emprendemos, no son otra cosa que deseos de propagación y de contaminación que toman su fuente en las entidades que nos

habitan. La inmensidad del gesto humano, la emoción estética que a veces vivimos brutalmente y el extraordinario número de obras que queremos deben ser comprendidas como impulsos mecánicos a los que obedecemos de forma automática. Lo bello y lo sublime lo son, pues permiten la propagación de la información y la incesante contaminación que aseguran la sobrevivencia de las bacterias, virus y parásitos que nos pueblan. ¿Cómo puede ser esto posible?

Amamos los fenómenos que nos permiten sobrevivir mejor y que nos conmueven. Es por esto que veneramos la obra de arte, pues ella nos traza caminos de sobrevivencia eficaces. Existen incluso investigadores que han mostrado que el placer estético universal que nos embarga al mirar ciertos paisajes corresponde a un grado de protección que ellos podían originalmente ofrecernos. Esas imágenes de la campiña valona, por donde corre un río, atravesada de caminos y sembrada de árboles son, por ejemplo, universalmente apreciadas, incluso por poblaciones donde esos paisajes no existen. ¿Por qué?, porque las características que ilustran esas imágenes, los lugares que permiten ocultarse, ojear, ver sin ser visto, beber, abrigarse, caminar y explorar, corresponden perfectamente a las necesidades de sobrevivencia, de caza y de protección.

El arte, como la sexualidad y la intención, es la encarnación del placer de sobrevivir; una obra como un cuerpo, nos atrae porque detectamos allí posibilidades de diseminación creciente. Ningún misterio inefable late en el corazón de nuestra existencia, de nuestra esencia, de nuestro estado. Ningún milagro da nacimiento a la obra de arte, a la voluntad. La intención de la obra y el impulso estético son mecanismos darwinianos.

Tales afirmaciones parecen reductoras y nihilistas para quien utiliza el prisma de lo humano demasiado complejo como para ser solo un automatismo. Pero es acá donde nos equivocamos. El mecanismo no excluye complejidad, extrañeza, misterio e imprevisibilidad. Lo contrario es también verdadero. Un sistema puede ser complejo, dar prueba de resultados inesperados, alcanzar de súbito estados inexplicables, sin por ello trascender su mecanicidad. ¿Acaso no es este el caso del microbioma, de las máquinas informáticas, de esa dinámica sorprendente que llamamos evolución?

Podemos ser humanos, ser hombre o mujer, sin creer en nuestra perfecta autonomía. Podemos ser humanos aceptando que solo tenemos poca elección. Podemos ser humanos comprendiendo que actuamos por el bien de dinámicas sobre las que no tenemos ningún control. Podemos ser humanos al mismo tiempo que aceptamos que comprender que comprendemos, no es ni un signo de autonomía ni la prueba de nuestro libre arbitrio, sino simplemente un accidente de la evolución. Sabemos que sabemos, pero tenemos muy poco

control sobre lo que sabemos. Somos literalmente máquinas que aprenden, pero que no pueden liberarse de su esencia mecánica. Asumir este estado de hecho nos incita a preguntar, a averiguar, a interrogar; tantos cuestionamientos que sirven fundamentalmente los intereses de nuestros mecanismos biológicos.

El tercer hemisferio nos propone lecturas, representaciones, voluptuosidades del mundo que le son dictadas por el microbioma. De este emergen modelizaciones que nos exhortan a comprender. Es lo que buscamos hacer por medio del arte, la narración, la ciencia y la filosofía. Somos humanos porque miramos el universo por el filtro de nuestros microbios.

## Capítulo II

### ***Lecturas del tercer hemisferio***

Vivimos en una era en la que se entrecrocán discursos fundamentales y contradictorios sobre el viviente y sobre el sentido. Con la intermediación de nuestro nuevo hemisferio, de esta unión entre el microbioma y la informática que él cristaliza, y por la ablación de todas las fronteras que nos sugiere su lenguaje digital, nos vemos imponer formas y ontologías humanas tan barrocas como el vértigo que nos arrastra. De hecho, la estructura del viviente que nos describe ahora el tercer hemisferio es tan sorprendente que muchos lo califican de entrada de anormal. Entonces, ¿cómo comprender o dibujar lo humano?, ¿qué nuevo ser humano está modelando en este momento el tercer hemisferio? y ¿qué lecturas nos proporciona?

### ***No somos sino microbioma***

El discurso común, el que sostiene nuestras acciones políticas, sociales y culturales, presenta al humano como ese animal que piensa, autónomo y delimitado, capaz de decisiones racionales que, al contrario de las de los animales, pueden tomarse en detrimento de las necesidades presentes.

¿Resiste este discurso las lecturas nuevas del tercer hemisferio?, ¿se puede encontrar en la naturaleza ejemplos de individuos soberanos, circunscritos y definidos? La mayoría de nosotros lo afirmaríamos sin ninguna duda. La ciencia nos da una respuesta mucho más sorprendente. Examinemos la noción de un ser autónomo y único, por ejemplo, cuestionada por las bacterias y los virus que atraviesan las especies y las conectan entre ellas a nivel microscópico; observamos la de la filiación genética, profundamente cuestionada por los microbios que intercambian sus genes en el estómago para luego redistribuirse en poblaciones distintas.

Para un virus, solo dos tipos de especies parecen poblar el planeta: las que son sensibles a su infección y las que se les resisten. Para las bacterias, las especies no son otra cosa que un mercado global y único de intercambios genéticos —es al menos lo que nos dice Ed Yong—.

Entonces, ¿cómo entonces creer en la posibilidad de ser únicos y autónomos?, ¿cómo aceptar una cronología cualquiera cuando los intercambios genéticos entre microbios se hacen más allá de las creaturas y los milenios, incluso entre bacterias separadas a nivel evolucionista por millones de años?, ¿qué comprender de la imposibilidad cada vez más grande de distinguir claramente entre individuos y microbios, como lo demuestra la utilización de bacterias infectadas por un virus que hace una mosca, con el fin de combatir los huevos parasíticos que una avispa (la *Aphidius erve*) pone en ella, o la curiosa colaboración entre virus, gusano de tierra y bacterias *Bacillus anthracis* con el fin de permitir a estas sobrevivir por fuera del cuerpo de los bovinos?, ¿cómo pensar estas dos especies de avispas (*Nasonia giraulti* & *Nasonia vitripennis*) delimitadas no por su genética, sino más bien por las bacterias que viven en ellas?, ¿qué decir de aquellas hormigas de Amazonia (*Allomerus decemarticulatus*) que cooperan literalmente con el árbol en el que tienen su nicho y una variedad de champiñones que ellas cultivan, para atrapar sus presas?, ¿qué comprender de la imposibilidad cada vez mayor de distinguir al animal del vegetal cuando especies, como aquel champiñón, cabalgan esas dos ramas del viviente e interactúan de manera inteligente con su ecosistema?, ¿o qué comprender cuando un ser unicelular (*Mesodinium chamaeleon*) se considera un matrimonio perfecto entre los dos?, ¿cómo conciliar nuestras percepciones del individuo, del animal, de la unidad delimitada en el espacio y circunscritas en el tiempo frente a esta extraordinaria medusa (*Turritopsis dohrnii*) que no muere?

¿Qué decir de la sorprendente confusión entre escalas, cuerpos y unidades que propone la colmena, esa colectividad que ingiere y digiere, que controla su equilibrio nutritivo, la repartición de los recursos en ellas, la fragilísima cualidad del aire que la mantiene con vida y la temperatura que allí reina? La colmena, como un individuo, se puede mover, reacciona al entorno, se defiende de los depredadores y opera de manera táctica cuando es necesario.

¿Cómo descifrar al hormiguero, esa otra construcción deslumbrante, cuando el estudio de su sistema inmunitario muestra que opera a escala colectiva y no del insecto individual? (las hormigas infectadas o enfermas, por ejemplo, no son puestas en cuarentena por sus congéneres, sino que, por el contrario, son limpiadas por ellos. Así se disemina la infección en cantidad ínfima a través de todo el hormiguero, provocando una reacción inmunitaria global que se emparenta

con la de la vacuna), ¿cómo comprender esas estructuras colectivas de insectos que numerosos entomólogos definen como individuos?

Una cosa parece cada vez más clara; probablemente solo existe una especie (de la que formamos parte), la del *continuum* de lo microscópico y lo macroscópico. Y en este coexisten y se multiplican no solamente las materias, dinámicas y juntas, sino también los fenómenos orgánicos e inorgánicos.

Para Lynn Margulis, el individuo en tanto que tal —animal o vegetal— simplemente ya no existe, todo ser viviente no es sino una amalgama de bacterias. A nivel microbiano, nos confirma el epidemiólogo Nathan Wolfe, toda distinción es perfectamente incongruente. Para Carl Zimmer, animales y virus no son sino una sola especie que habita el conjunto del viviente (Zimmer nos pregunta si el propio oxígeno ¿no es el resultado de una interacción virus/bacterias?). Jo Handelsman, microbiólogo de la Universidad de Yale sugiere incluso que utilicemos el término de metagenoma más bien que el de genoma, siendo el metagenoma el conjunto de los genomas (animales, bacterias, hongos, parásitos, etc.) que forman esta masa que se mueve y que llamamos individuo.

Nosotros no seríamos criaturas definidas y delimitadas, sino más bien entornos de bacterias y de virus, colecciones de células, campos electromagnéticos, redes de neuronas en la estructura sorprendente e inteligente del ecosistema. A un punto tal que algunas investigaciones muestran incluso que la naturaleza de las infecciones no es el resultado de un plan darwiniano cualquiera, sino más bien de la extensión del *continuum*; con frecuencia el ser sería infectado porque resulta siendo el hospedero de elementos cuyas reacciones químicas le son nefastas sin estarles destinadas (es lo que se llama el "*coincidental evolution hypothesis*").

Por esto actuaríamos, amaríamos, mataríamos y reflexionaríamos de manera incansablemente previsible, tan claramente apresados en la carcasa de la biología que nos rodea como lo está una neurona en el cerebro o una célula hepática en el hígado. No controlaríamos ni nuestras propias acciones, ni siquiera nuestros razonamientos, sino que estaríamos perfectamente controlados por esos miles de seres, de especies y de mecanismos que nos pueblan. Nuestro cuerpo, sometido a las voluntades de los microbios, actuaría sin que nosotros seamos conscientes de ello y nuestro cerebro reaccionaría sin que eso alcanzara esa misma consciencia. Incapaces de hacer frente a esta realidad, inventaríamos y crearíamos la narración de nuestro mundo y de nuestra especie. La humanidad sería la ficción que construimos con el fin de ignorar los mecanismos que actúan en ella sin que podamos controlarlos. Si hay individuo, hombre y mujer, es de manera tan tenue como la abeja en el seno de la colmena.

Pero el cuestionamiento no se detiene ahí. Si no existe individuo, se vuelve entonces difícil imaginar la existencia de una voluntad que se limite a ese mismo individuo. Tan difícil de hecho que algunos investigadores llegarán hasta negar la existencia del libre arbitrio. Lo que somos, lo que pensamos, lo que hacemos, nos dice la ciencia, es inconsciente y mecánico, manipulado por automatismos biológicos y por entidades microscópicas.

Repensar al humano implica pues una profunda reconstrucción de nuestra comprensión de los sistemas que lo habitan y que él habita. Y esta será violenta. Pues si hemos reaccionado con fuerza contra las afirmaciones de Galileo, de Darwin, de Einstein, imaginemos con qué cólera reaccionaremos contra esta imagen de un ser humano desprovisto de voluntad propia, mecanismo biológico complejo y fascinante, pero tan accesorio como un insecto en su termita.

¿Es esta pérdida de sentido la corriente que da vida a esa pléyade reciente de películas, libros, textos y videojuegos que no pueden imaginar un futuro próximo que no sea apocalíptico? Este ensayo no busca analizar la cultura contemporánea, pero no deja de ser cierto que el imaginario actual parece percibir esta profunda inestabilidad en la definición de lo que somos y de lo que nos rodea. Entonces sería lógico proponer que la fascinación contemporánea por el mutante inconsciente —el zombi, el infectado, el vampiro— responda a este cuestionamiento de nuestra percepción de lo humano. Hemos pues ante un mundo que nos define en tanto que mecanismos, controlados por entidades microscópicas, incapaces de tomar decisiones propias. ¿Será una coincidencia si en el mismo momento, un número cada vez más importante de producciones culturales no solamente tratan de la cuestión del zombi, sino que hacen de su transformación el resultado de una infección viral?, ¿será acaso un azar si al mismo tiempo la ciencia nos muestra cada vez más claramente que las infecciones que nos habitan, tanto las recientes como las atávicas, son lo que nos estructura y nos controla?

El parásito *Toxoplasma gondii* nos ofrece un ejemplo fascinante de este tipo de infecciones. Este parásito, que vive en el estómago del gato, también se encuentra frecuentemente en el roedor. Al no poderse multiplicar más que en el estómago del felino, este extraño microbio busca constantemente volver a él. Para hacerlo, engendra una baja en la inhibición en el ratón, forzándolo a acercarse de manera peligrosa a su depredador. Según el investigador Jaroslav Flegr, ese parásito manipulador se habría introducido en el humano (por la intensa cohabitación entre humanos y felinos) y su presencia explicaría muchos de nuestros comportamientos considerados extremos y peligrosos. No estaríamos en posibilidad de controlar esta faceta de nuestro carácter, sino que seríamos más bien, como los zombis de la ciencia ficción, las marionetas de este parásito.

Entonces, ¿cómo sugerir la existencia del humano si el hombre, la mujer y el niño solo piensan por el microcosmos que los forma, solo actuando para el macrocosmos que ellos habitan? Si la consciencia, el carácter y los sentimientos son el producto de los parásitos, bacterias y virus que nos pueblan y dependen de su voluntad y necesidades, ¿cómo entonces clamar su propiedad, la exclusividad?

### **Somos ecosistemas**

En nosotros coexisten miles de especies. La cantidad extraordinaria de microorganismos que nos pueblan es espantosa; más de doscientas cinco especies de bacterias viven en nuestra piel, ciento sesenta en nuestros intestinos, decenas en nuestro ombligo; nuestra boca es hospedera de más de quinientas especies, y más de cien millones de bacterias bullen en cada mililitro de saliva. De hecho, más de cien trillones de bacterias viven en nosotros. Mucho antes de ser *sapiens*, somos microbios (tres millones trescientos mil genes de bacterias nos habitan, mientras que el genoma humano solo contiene de veinte mil a veinticinco mil genes); mucho antes de ser primates, somos un entorno dinámico y complejo de microbios, cada parte de nuestro cuerpo está colonizado por una especie específica, así como los entornos del ecosistema planetario lo están por animales y vegetales.

El microbioma tiene un tal impacto sobre nuestra especie que juega un rol nada despreciable en nuestra formación cognitiva. Investigaciones recientes demuestran, por lo demás, que las bacterias que viven en el estómago de niños autistas son diferentes de las que ocupan el de niños juzgados como “normales”.

En cuanto a los virus, su presencia es tan importante que Jeffrey Gordon, de la Universidad de Washington, trata de establecer un retrato del humano fundado en su “identidad viral”. Somos “paisajes genéticos” propone él, “hechos de genomas de centenares de especies diferentes”. Somos genéticamente tan múltiples y tan móviles que absorbemos incluso material genético de cada cosa que comemos.

Estamos perfectamente burilados por nuestro microbioma, obra de nuestra identidad bacteriológica y viral. Por lo demás, sabemos que los virus que nos habitan y que se insertaron en nuestro patrimonio genético (los retrovirus y los bornavirus) han transformado profundamente nuestra especie, dado que el origen de su penetración se remonta a muchos millones de años, haciéndonos más o menos sensibles a las enfermedades y a las infecciones que nos amenazan, que participan así activamente en ahondar el nicho evolucionista que es el nuestro.

Más sorprendente todavía, las investigaciones recientes sobre los bornavirus parecen indicar que estos habrían sido secuestrados por el genoma mamífero

con miras, a la vez, a defenderse de algunas infecciones y a crear las condiciones necesarias para la aparición de la placenta (la sincitina, proteína esencial al crecimiento del feto, es producida exclusivamente por células de la placenta. El gen que produce tal proteína es de origen viral).

De hecho, los virus están tan presentes en nosotros que se considera que forman más del 8 % de nuestro genoma, y que más de cien mil fragmentos virales pueblan nuestro ADN. Somos una nube de contaminaciones aleatorias, transparentes, móviles, cuya forma depende en todo momento de lo que la atraviesa y de lo que padece y produce.

Estas afirmaciones, aunque bien vertiginosas, no por ello son controvertidas. La presencia del microbioma en nosotros no nos agrada, ciertamente, pero no nos sorprende para nada. La aceptamos, porque la consideramos como externa a nosotros. Seres pensantes y conscientes que habitan un mundo donde pululan los microbios, creemos combatirlos con éxito y creemos deber su presencia a errores o a accidentes biológicos. El ser humano con buena salud que nos representamos ser, es un hombre o una mujer libre de contaminaciones nocivas, que vive independiente de los infecciosos azares del entorno. El humano del siglo XXI, ese individuo que vive sin dolor ni enfermedad durante la mayor parte de su vida es, creemos nosotros, el humano real. La enfermedad y la infección son sus estados mórbidos y atípicos. Esto es lo que consideramos normal.

Pero también es acá donde incurrimos en error. Es cierto que somos seres que piensan —y quizás hasta conscientes—, pero somos, primero y ante todo, entidades orgánicas encarnadas, infectadas, y encabalgadas con las dinámicas del mundo que nos rodea y nos atraviesa. Somos bacterias, virus y parásitos. Lo que consideramos como el corazón de nuestro ser, nuestro genoma, revela ser una parte cuasi insignificante del patrimonio genético del que heredamos y que diseminamos. Estamos hechos de ARN de los virus y del ADN de las bacterias. Y son este ADN y ese ARN los que esculpen las condiciones necesarias para la aparición del cerebro. Somos bacterias y virus antes de ser humanos; lo humano en nosotros no es sino una ínfima porción de lo que somos.

Pero más aún, el microbioma es lo que pensamos. Si no sabemos lo que es la consciencia, si no llegamos a definirla, sabemos que poco importa la definición que le daremos en los próximos decenios, bacterias, virus y parásitos serán sus actores fundamentales. Pensamos por acción del microcosmos. El ego no es esa entidad pura y libre de infecciones; él es microbioma. Pensar, ser consciente, sentir el yo que atraviesa tiempo y espacio es en gran parte resultado de los microorganismos que nos forman. Estamos encarnados, nos bañamos en un ecosistema permeable; todo en nosotros es resultado de esta encarnación orgánica,

contaminada e infecciosa. Nuestras palabras y nuestros actos creativos materializan a los seres unicelulares que nos pueblan y nos fundan.

Entonces, ¿qué y quiénes somos nosotros frente a esta inmensidad microscópica que nos habita?, ¿qué y quiénes somos nosotros si esta misma inmensidad tiene repercusiones notables e identificables no solamente sobre nuestra salud, sino también sobre lo que consideramos como nuestra individualidad?

Estas preguntas nos fuerzan a interrogarnos sobre la sensación extraordinaria de unidad temporal y espacialmente coherente que tenemos. ¿Por qué estamos provistos de ella? No es tan fácil responder a esta pregunta, pues ella nos empuja a examinar la tautología de todo estudio sobre la consciencia (puesto que la conciencia es a la vez el objeto de estudio y la herramienta que lo permite). Pero una hipótesis que conecta la aparición de la consciencia al control de los mecanismos del cuerpo parece podernos ayudar.

Según Antonio Damasio, la sensación de unidad que tenemos de hecho se produciría por la gestión orgánica interna. Debemos mantener una temperatura relativamente constante para sobrevivir (aunque ella fluctúa constantemente a lo largo de la jornada). Debemos conservar una cierta estabilidad en nuestro ritmo cardíaco (que también oscila continuamente). Debemos digerir, filtrar y eliminar con el fin de ir contra la entropía. Es esta playa de modificaciones restringidas la que produciría el sentimiento de continuidad en nosotros. La sensación de unidad sería el resultado del equilibrio frágil y constante, desde el nacimiento hasta la muerte, de las operaciones internas del cuerpo. Digestión, transferencia de informaciones, búsqueda de equilibrio químico, dosificación hormonal, etc., los mecanismos de gestión y sobre todo de búsqueda de equilibrio son constantes y operan a todo lo largo de la vida de manera idéntica. Por esto el sentimiento de unidad. Por otra parte, los quebrantos que pueden sufrir las funciones internas del cuerpo (por la fiebre, el dolor, la infección) modifican frecuentemente la personalidad. Proponemos acá la idea de que esta modificación tiene su fuente cuando la playa de cambios se encuentra rebasada. Este rebasamiento produce una rotura en la continuidad y abre entonces la vía a una transformación del temperamento.

Hay una pregunta crucial que persiste: ¿quién (o qué) administra los procesos biológicos y fisiológicos automáticos que dan ese sentimiento de unidad, si no son las innumerables unidades microscópicas que nos habitan? Si el ser emerge de la suma de sus entidades microscópicas, entonces ¿sería también posible que aconteciera algo parecido con su sentimiento de unidad? Nuestro sentimiento de unidad sería el producto de los mecanismos fisiológicos que regulan nuestros cuerpos, ellos mismos producidos y controlados por las neuronas, células, virus, bacterias y parásitos que nos utilizan y nos habitan. Yo sería

uno, yo, hombre, pues yo sería la suma de las especies en mí. Yo sería un ser que piensa y quizás estaría consciente, pues yo sería el vector de mis parásitos.

Si la inteligencia, la consciencia y la sensación de unidad son dinámicas encarnadas, resultados de la presencia en nosotros del microbioma, dos preguntas importantes deben plantearse entonces: I. ¿cómo creer en la exclusividad humana de la consciencia?; y II. ¿es coherente imaginar que consciencia, inteligencia y sentimiento de unidad existen en el conjunto del continuo, del animal al vegetal, y que un insecto, una planta o un mamífero pueden también dar prueba de ella? Los estudios recientes muestran la capacidad que tienen las plantas de actuar, reaccionar, ayudarse mutuamente, atacar y comunicar de manera inteligente, y llegan a plantear estas cuestiones de manera radical. Las plantas estarían dotadas de memoria, poseerían el sentido del equilibrio, del tacto, del olfato, del oído, formarían incluso clanes y familias y darían muestras de comportamientos sociales. Algunos investigadores llegan hasta hablar en la actualidad de etología y de neurobiología vegetales.

Todos los seres vivos deben mantener su integridad fisiológica. Todos consagran una suma importante de energía para hacerlo; todos están atravesados por el microbioma. En resumen, tanto en un ser humano, como en una planta, se resume a las condiciones necesarias para la aparición de la inteligencia y de la consciencia, en grados diferentes, por supuesto. Según Damasio, los humanos tienen una consciencia más aguda que los otros animales debido al volumen de su cerebro. Los mamíferos, los reptiles y los insectos, de cerebro menos voluminosos, producirían también una consciencia, pero menos desarrollada. El tamaño de la carcasa fisiológica explicaría la variedad de las consciencias.

Por supuesto que ni la célula, ni la neurona, ni la bacteria, ni el virus hacen prueba de inteligencia en sí mismos, individualmente. Son las redes que forman esas unidades las que parecen producir comportamientos inteligentes. Por lo demás, parecería que la aparición de la inteligencia sea menos dependiente del tipo de redes que del simple hecho de que ellas existan (lo que explicaría la presencia de comportamientos inteligentes en los cultivos de bacterias). No es pues la naturaleza de las unidades la que produce la inteligencia, sino más bien el ensamblaje dinámico de ellas. Entrelazamientos de bacterias con los de las células, de los insectos sociales con las sociedades humanas, de las tecnologías con las aglomeraciones urbanas, la inteligencia emergería cuando hay red. A un punto tal que podemos plantear la pregunta del órgano-cerebro; ¿es absolutamente necesario?, ¿son posibles formas de inteligencia sin cerebro, que se fundan únicamente en la red? La inteligencia aparente de los árboles, por ejemplo; se despliega y se manifiesta por el entrecruce de una red de raíces en la que no encontramos ningún órgano-cerebro. Las redes serían de hecho

actores tan importantes en la aparición de comportamientos inteligentes que “cableados” defectuosos entre sus nodos, unidades o neuronas, estarían en el origen de ciertas enfermedades mentales.

Pero, ¿por qué las redes tienen tal importancia? Abordaremos un poco más adelante la cuestión de la emergencia (allí donde el total adquiere características que superan la suma de las unidades) a la que las redes son muy sensibles. Notemos acá, sin embargo, las características informacionales de las redes: ellas permiten una acumulación extraordinaria de unidades; operan en la invariancia de escala (es decir, que conservan sus características sin importar su tamaño), lo que les permite actuar de manera idéntica tanto a nivel microscópico como macroscópico; y ellas permiten la activación informacional (la producción, la recepción y la transmisión de información) en un espacio tridimensional.

La extraordinaria riqueza de la red neuronal es un excelente ejemplo. Pues si el cerebro humano contiene una cantidad singular de neuronas (forman el cerebro más de cien mil millones de neuronas, que poseen cada una más de diez conexiones con otras neuronas) es la tridimensionalidad de su intrincamiento el que parece ser su elemento clave; la tridimensionalidad permite a la vez una conectividad mucho más amplia, dinámica y compleja, y una economía espacial importante, la que tiene un impacto para nada despreciable sobre la capacidad de una red para producir, recibir y transmitir información.

Una cosa parece cierta; no puede haber comportamiento inteligente sin esta complejidad mínima cuyos autores son frecuentemente las redes. Por ejemplo, las bacterias utilizan un fenómeno en red llamado “detección del cuórum”, gracias al cual cada bacteria “siente” la presencia de una cantidad mínima de otras unidades. Una vez alcanzado el cuórum, el sistema actúa de manera dinámica, compleja y autónoma.

Un segundo ejemplo de esta fusión red-complejidad-inteligencia nos es entregado por ese fenómeno de gran belleza que los anglófonos llaman *murmuration*. La murmuración es el vuelo coordinado de millones de estorninos que parece que puede confundirse con el hormigueo de los insectos (*swarming*). La inteligencia que despliegan los estorninos en vuelo y la belleza que testimonian no son el resultado de la voluntad individual de cada animal (aunque el propio pájaro sea él mismo un ser complejo, hecho posible por las redes microscópicas que lo habitan), pues la velocidad de los cambios y la adaptación a ellos no es posible hacerla conscientemente. Ningún estornino prevé las permutaciones que el conjunto producirá. Los pájaros en grupo producen la murmuración, pues la información en ese grupo denso y tridimensional que se parece a una red neuronal puede así desplazarse a una velocidad importante. La murmuración funciona, pues cada pájaro actúa como una neurona y recibe/transmite rápidamente

una serie de datos. La inteligencia que exhibe esta red es, de alguna manera, el resultado de la formación de una estructura dinámica y eficaz de intercambio de información.

Redes imbricadas en redes ellas también embrolladas en otras redes; esta es de alguna manera la esencia del *continuum*. Es por esto que se manifiesta también nuestro malestar, nuestra necesidad de redefinir al viviente, al individuo, al humano. Pues, ¿cómo diferenciar los fenómenos orgánicos de las manifestaciones inorgánicas si cada uno se ve formado de enmallados y de encabalgamientos idénticos cuyo origen y destino no son identificables?, entonces, ¿cómo circunscribir el ser que parece emerger de allí? La inteligencia de la que hacemos prueba sería producida por las redes bacteriológicas presentes en las redes celulares que forman las redes humanas que producen las redes eléctricas que dan nacimiento a las redes ciberespaciales. ¿Cómo definirse frente a este torbellino?

Nos bañamos en efluvios químicos, eléctricos, semióticos, proteínicos; nuestras redes se activan gracias a signos que reciben y que producen. Todo se entremezcla y se atiza: los parásitos manipulan a sus hospederos; virus y bacterias se adaptan a los desafíos que les plantea el entorno cambiante de las adaptaciones genéticas (un proceso llamado *direct mutation*); las plantas imitan los órganos genitales de los insectos que liban; las ciudades producen las condiciones necesarias para la innovación. Vivimos en medio de un *continuum* de redes, un *continuum* permeable, inteligente, contaminado y móvil. Por autónomos que nos creamos ser, somos profundamente dependientes del entorno orgánico que nos rodea y nos materializa.

Numerosos lectores se opondrán a esta idea, pues la encontrarán a la vez obscena y reduccionista. Sabemos ser humanos, ser este hombre o esta mujer que posee nombre, historia, deseos y pasiones.

Pero, ¿qué quiere decir “sentirse ser uno mismo”? ¿soy yo cuando estoy sujeto a alucinaciones provocadas por una fiebre?, ¿soy yo cuando mi comportamiento se ve claramente transformado por deficiencias o por cambios hormonales?, ¿soy yo cuando mi equilibrio celular está perturbado por un trasplante de órgano, una infección, una mutación?

Lo hemos visto: toda inteligencia está encarnada. No solamente nuestros cerebros sufren las infecciones, mutaciones y violencias del mundo biológico; ellos también son su producto. Nuestros cerebros están hechos de materia orgánica sometida a fuerzas físicas de la naturaleza y emerge del embrollo de redes que operan de la misma manera y según las mismas leyes fisiológicas de los estorninos en vuelo. Pretender ser capaz de decisiones perfectamente

autónomas daría por entendido que se estaría trascendiendo y violando los equilibrios físicos de la naturaleza.

El tercer hemisferio y lo digital emergen de este mismo *continuum*, puesto que ellos son producto del entorno humano, que a su vez está formado del microbioma. El universo que percibimos hoy es pues la extraña síntesis del microbioma a la vez encarnado y modificado por el tercer hemisferio y lo digital. Se opera una ósmosis, una alianza, una coevolución biológico-informática. Y helos esculpiendo modelos perturbados del individuo, de lo humano y de las especies, de los modelos que confunden el comienzo y el final, que se deslizan los unos en los otros y que se forman enredándose.

***La inteligencia, la conciencia, el yo y el individuo son el producto de un solo y mismo continuum que va del microcosmos al macrocosmos***

Entonces, ¿qué revela esta extraña alianza biológico-informática? No hay ni entidades claras, ni fronteras definidas entre los seres y los microcosmos. Lo humano está hecho de microcosmos y hace parte de macrocosmos. Los microcosmos en lo humano pululan también en la célula, el insecto, el mamífero, el vegetal y la aglomeración urbana. Somos nube de microcosmos que se ensamblan en sistemas amplios y complejos.

Las consecuencias de estas informaciones son importantes, pues ahora ya no podemos pretender que existen acciones físicas o cognitivas que nos pertenecen de manera exclusiva, que son el resultado de pensamientos y de conciencias inalteradas, vírgenes, no-contaminadas, perfectamente humanas. Notemos, por lo demás, que la velocidad en la que estos fenómenos nos exigen reaccionar sobrepasan a menudo la velocidad de reacción de nuestro entendimiento. De hecho, la necesidad de actuar rápidamente forzaría al cerebro a adoptar estructuras que podríamos llamar de murmuración, es decir, respuestas rápidas, eficaces y automáticas a las variaciones del entorno. Existiría pues una fosa importante entre cerebro y conciencia, puesto que la conciencia es demasiado lenta para que el cerebro la mantenga informada de sus acciones. Por extraño que esto pueda parecer, estaríamos manipulados por nuestro cerebro, nuestra conciencia no haría sino reaccionar a sus producciones.

Nosotros somos tan inteligentes como un hormigueo, como una murmuración, como un cultivo de bacterias. Como ellos, reaccionamos de manera específica a los desafíos de adaptación que plantea el entorno, hacemos prueba de tener iniciativas, demostramos incluso tendencias estéticas; pero nuestras acciones, como las suyas, no nacen independientemente de los fenómenos que los rodean. De hecho, ellas son sus resultados.

La inteligencia que nosotros y todos los seres vivos manifestamos se despliega al conjunto de los actores fisiológicos y orgánicos. La inteligencia y la consciencia se extienden del microcosmos al macrocosmos en el conjunto del *continuum*. Es este último el que es inteligente, que ejecuta gestos que pueden ser considerados como lúcidos. Nuestro rol de humanos es similar al de los insectos sociales en la colmena, el hormiguero, el termitero. Actuamos y tomamos decisiones no con el objetivo de propagar nuestra inteligencia o nuestro código genético, sino más bien con el de permitir sobrevivir a los microcosmos y macrocosmos que nos atraviesan y nos constituyen.

Según algunos neurólogos, las acciones emprendidas por la intermediación del cerebro solo serían, por lo demás, el resultado de una lucha continua entre los diferentes componentes de ese mismo cerebro. La decisión tomada no pertenecería a una entidad “superior” que examinaría el pro y el contra de cada argumento, sino que emergería de una serie de tensiones orgánicas entre las diferentes necesidades fisiológicas. La decisión “tomada” dependería de la fuerza de esas necesidades en un momento dado y no correspondería a una racionalidad cualquiera —que no sea fisiológica—.

Pero, ¿cómo explicar la potencia cognitiva de la civilización? No estoy diciendo que estemos desprovistos de inteligencia; muy por el contrario, esta está distribuida y se origina en dinámicas que actúan a un nivel infraconsciente. Somos inteligentes, de eso no cabe la menor duda, pero no podemos retirar ninguna gloria por ello, puesto que esta inteligencia no emana de nuestra “persona”, sino de nuestros automatismos orgánicos. Somos inteligentes, independientemente de nuestro entendimiento.

¿Cómo puede ser verdad esto? Las investigaciones actuales —cierto que controversiales— muestran que el cuerpo reacciona a numerosos datos medioambientales de manera perfectamente automática. Nunca somos prácticamente conscientes de la mayoría de las operaciones a las que nuestro cuerpo se entrega. Si bien es cierto que nadie cuestiona esta afirmación cuando se trata de los automatismos de sobrevivencia (digerir, respirar, combatir las infecciones, etc.), otro es el cantar cuando se aplica a las operaciones cognitivas.

Todos admitimos que ciertas acciones fisiológicas, que podríamos designar como culturales, se hacen más acá de nuestra consciencia. Que el pedalear, conducir el carro o caminar pueda ser controlado por mecanismos automáticos no nos plantea problema, pues, pensamos nosotros, la esencia del libre arbitrio está en la voluntad original de emprender esas acciones.

Pero, ¿cómo proclamar nuestra autonomía cuando automatismos como el hambre, la sed o el sueño influyen de forma crítica en nuestro comportamiento,

en nuestra cognición?, ¿cómo pregonar nuestra autonomía cuando numerosas investigaciones han mostrado inquietantes cronologías en la voluntad de hacer una acción?, ¿cuándo las investigaciones de Benjamin Libet han establecido claramente la anterioridad de las acciones fisiológicas sobre las intenciones humanas? Este investigador creó un experimento único. En él los participantes debían coger un lápiz. Los electroencefalogramas colocados en torno a su cerebro mostraron que este se preparaba a mover los dedos —*reading potential*— antes de que los sujetos identificasen su intención de hacerlo. ¿Somos realmente individual y conscientemente voluntarios cuando decidimos levantarnos, caminar, conducir, comer, hablar, escribir, lavarnos o acariciar, o lo hacemos luego que los automatismos de sobrevivencia del cuerpo nos lo exigen?, ¿en qué momento el automatismo se vuelve consciente, el gesto aprendido y repetido se vuelve automático?, ¿en qué momento gestos tan particulares como el coger el lápiz, o el movimiento de proa, la palabra e incluso la sintaxis, se vuelven automatismos?

Según Brian Boyd, la velocidad reactiva de la que el cuerpo debe hacer prueba para sobrevivir trazaría la frontera entre automatismos y reflexión. Para el investigador neozelandés, los automatismos tendrían la responsabilidad de las situaciones conocidas a las que el cuerpo puede responder utilizando gestos y comportamientos previamente integrados; y a la inversa, ante situación inesperada a la que el cuerpo no le puede responder con automatismo, pondría en funcionamiento estructuras neuronales más lentas, aunque más variadas y complejas, que permitirían evaluar la situación nueva por medio del filtro de simulaciones, de representaciones y de escenarios. Por lo demás, esta sería, según Boyd, la función primordial de la ficción: exponernos a escenarios y situaciones inéditas con el fin de entrenarnos en reconocerlas, y, por tanto, en reaccionar más rápida y eficazmente, hasta su integración total en una estructura reactiva automática. Es este aprendizaje, por la ficción, el que nos permitirá vivir eficazmente en grupos sociales cada vez más importantes; un número importante de situaciones sociales que llegamos a experimentar en lo cotidiano habrían sido vividas, aprendidas y últimamente automatizadas por la intermediación del fenómeno narrativo. La ficción —y más generalmente el arte— haría así posible una característica evolutiva fundamental: la facultad de vivir en grupos cada vez más grandes y cada vez más complejos con el fin de maximizar el potencial de sobrevivencia.

¿No es esta la prueba de la soberanía de la consciencia y del libre arbitrio? Quizás. Reaccionamos automáticamente a numerosas situaciones ciertas, pero hemos también aquí utilizando simulaciones, representaciones y escenarios complejos con el fin de responder a las tensiones e interacciones inhabituales. Notemos, sin embargo, que en el origen de esta utilización distinta de los

automatismos y de los escenarios se encuentran mecanismos biológicos; es el cuerpo y su microbioma los que padecen las situaciones y a ellas reaccionan aplicando sus estructuras de sobrevivencia más eficaces, ni la consciencia, ni el yo, ni el libre arbitrio operan en esta dinámica. Yo no decido dejar a mi cuerpo reaccionar de manera automática a una situación o de gatillar mecanismos neuronales variados para responder a ella. Para hacerlo dependo enteramente de las respuestas biológicas y automáticas de mi cuerpo y de su microbioma.

Dado esto, la punción memorial necesaria al disparo de reacciones complejas (ante un acontecimiento inhabitual o una búsqueda memorial extensiva, se provoca con el objeto de encontrar situaciones similares previamente vividas) explicaría quizás por qué el ego se expresa de forma tan fuerte, parece inalterable y parece encarnar una línea directriz y narrativa de arriba abajo de la existencia:

- Para que esta punción se revele eficaz debe fundarse en situaciones que los automatismos del cuerpo, *en tanto que unidad*, han debido afrontar (puesto que es en y por el conjunto que se perpetúa el microbioma; el microbioma solo sobrevive si el conjunto permanece con vida).
- Frente a acontecimientos imprevistos, la memoria moviliza para responder a ellos, numerosos módulos cognitivos. De hecho —dice Brian Boyd— la memoria solo sería utilizada en situaciones tan complejas y complicadas cuando solo *un conjunto de unidades* puede responder ahí. Cada recuerdo que nos habita solo tomaría su fuente en el contexto de un conjunto de reacciones. Es esta acumulación de movilizaciones de conjuntos la que daría la impresión de un hilo de Ariadna del yo; cada vez que el cuerpo recurre a la memoria opera una punción en una dinámica que utiliza de manera coherente muchas partes del cerebro. De este fenómeno emana una impresión de unidad.
- El fenómeno de llegada también juega un rol importante en la emergencia de esa impresión de unidad; cada invocación a la memoria es gatillada por el yo presente a quien conducen los elementos memoriales, según cree este yo. La consciencia percibe todos los acontecimientos memoriales como una finalidad en la que todos ellos desembocan, pues, por supuesto, ella no posee ningún otro punto de referencia. Causas y consecuencias se confunden: la consciencia estima crear, luego administrar esos acontecimientos que dan nacimiento a esta impresión de unidad que la forman.

Recordar situaciones, elementos cruciales en nuestra facultad de reaccionar de manera creativa a situaciones excepcionales, tendría como efecto secundario la producción de una percepción del ser en tanto que fenómeno unitario, único y específico a un tiempo y a un espacio. El sentimiento de unidad que

tenemos —y que operaría desde la gestación—, producido —lo hemos ya visto un poco antes— por la necesidad de conservar los equilibrios químicos y biológicos del cuerpo, sería también creado a la vez por la necesidad de extraer de la memoria situaciones aplicables a condiciones inéditas y por la acumulación de tales situaciones. La memoria provocaría la ilusión de una teleología.

Todo solo sería automatismos; a veces, como lo veremos, de una complejidad tal que se despliegan comportamientos insólitos, otras veces de manera tan alambicada que parecen emparentarse con estructuras conscientes. Pero este no es el caso: consciencia y libre arbitrio serían mecanismos que permitirían reacciones singulares y a menudo extremadamente eficaces ante situaciones nuevas y críticas.

De hecho, y esto constituye el corazón de mi argumentación, las decisiones “tomadas” por el cuerpo nunca son conscientes o exclusivas, responden a necesidades del microcosmos y del macrocosmos, responden a desafíos situacionales, biológicos o medioambientales; son producidas y guiadas tanto por los virus, bacterias y parásitos que nos habitan, como por el entorno que nosotros poblamos, que modificamos y, que a su vez, nos esculpe. Ciertamente, la influencia ejercida por los macrocosmos que nos rodean es una verdad que todos conocen. Mi propósito es otro: nuestras decisiones son tomadas a nuestras espaldas por los microcosmos y los macrocosmos que desencadenan en nosotros dinámicas más o menos complejas. Nosotros lo único que hacemos es encarnar esas decisiones.

Abramos acá un paréntesis para abordar la cuestión del principio de incertidumbre. Este principio demuestra que es imposible medir simultáneamente la posición y la velocidad de una partícula dada. La medida de la posición juega sobre la velocidad y viceversa. Propuesto por el físico Heisenberg, este principio abre sobre la imposibilidad de todo determinismo. Una parte de incertidumbre y de incierto estaría presente en la estructura misma del universo. Existiríamos en un universo que, al menos a escala cuántica, es indeterminado e indeterminable. ¿No es esta la prueba que echa por tierra mi argumento?

La tesis de la ausencia del libre arbitrio no cuestiona para nada el asunto de la incertidumbre, dado que esta se expresa a una escala de lo real mucho más acá de lo orgánico. Además, incertidumbre cuántica y mecanismo no son antinómicas: un sistema puede ser incierto al mismo tiempo que no posee ninguna voluntad, al menos en el sentido en que nosotros lo entendemos (es decir, la facultad de tomar una decisión y una dirección diferentes de aquellas hacia las que tiende el sistema). El libre arbitrio es la voluntad única, y, sobre todo, potencialmente improductiva, de ignorar los empujes de los sistemas biológicos, evolucionistas o físicos que nos habitan. Un sistema puede ser incierto, pero responder a

las necesidades biológicas, evolucionistas o físicas. Es lo que significa la incertidumbre cuántica. Mi tesis es que nunca tomamos decisiones que desobedezcan a los sistemas que nos fabrican.

Nuestra consciencia no haría nada, no querría nada, no comenzaría nada; ella recibiría órdenes de un cerebro perfectamente automatizado, y a ellas respondería; luego trenzaría una cronología que le permitiría creer en la paternidad de los imperativos que ella recibió (un fenómeno que Michael S. Gazzaniga llama “el módulo intérprete”). El cerebro consciente no parece capaz de aceptar lo desconocido o lo inaprensible, y esto tanto en lo externo —el entorno— como en lo interno —las reacciones fisiológicas—; él busca pues una explicación y si no la puede encontrar, se inventa una. Esta es la clave de mi argumento: el cerebro consciente *iconstruye e interpreta!* La decisión voluntaria que él cree tomar es demasiado lenta para explicar los funcionamientos internos del cuerpo. Se ve pues obligado a tejer una voluntad, con posterioridad a las acciones y reacciones del cuerpo, con el fin de explicar aquellas y de creer en su capacidad de controlarlas.

La primera función de nuestra consciencia sería la de hacernos creer en su capacidad de transformar y de manipular. Pensamos decidir y actuar de manera única y lo único que hacemos es reaccionar a los mecanismos de nuestro cuerpo.

El cerebro permite reaccionar, adaptarse, contrariar e incluso prever. El error que cometemos es el de creer que nuestra consciencia es productora de esas operaciones. La consciencia es el instrumento imaginativo, justificativo y narrativo. La consciencia inventa historias para explicar los actos que el cuerpo y el cerebro producen. Nuestra voz interna solo tiene como función hacernos creer que somos amos y señores de lo que somos y hacemos, pero esta voz, de hecho, casi no tiene ninguna incidencia sobre nuestro comportamiento y sobre nuestras reacciones.; ella interpreta las decisiones que el cerebro —y sus entidades micro y macro— toma y reacciona luego a ellas. Son el cuerpo, los órganos que lo forman, y las entidades que lo construyen, las que responden de forma creativa al entorno. La coherencia del comportamiento no implica ni consciencia ni voluntad. Un pistón funciona de manera coherente y permite el movimiento eficaz del motor; los mecanismos primitivos del cerebro reptiliano actúan y reaccionan de manera lógica. Ni el uno ni el otro hacen uso de voluntad, de consciencia o de libre albedrío.

Este también es el caso de nuestros gestos, actitudes y comportamientos; todos son coherentes, pero de fuentes mecánicas. Solo son estratificaciones de automatismos que reaccionan rápidamente a las presiones del entorno. Lo que llamamos el alma o la consciencia solo sería el espectador, pasivo y despojado de poder, no solamente del mundo que lo rodea, sino claramente del cuerpo que

lo abriga. Si es que existe alma, ella en tanto consciencia, I. no reside en un "lugar" particular, sino que está distribuida en el conjunto de la red neuronal y fisiológica, y le pertenece pues de manera propia; y II. no puede sino inventar narraciones sobre fenómenos y comportamientos que ya han tenido lugar. Si existe alma, ella es el entrelazamiento de las neuronas, las reacciones de nuestro hígado, de nuestros riñones, de nuestros pulmones ante el entorno que nos estruja y nos amenaza.

Mi proposición es que la intencionalidad no nos pertenece en propiedad. La intencionalidad, tal y como la definimos, es decir, la posibilidad de cambiar voluntariamente y sin ninguna influencia externa nuestros comportamientos, deseos y objetivos, es un espejismo. Nada de lo que hago, nada de lo que pienso es autónomo o independiente. Analizo y actúo debido a lo que me atraviesa, me habita y me forma; debido a lo que me manipula. Soy un ser que piensa debido a los microorganismos que me pueblan. Soy un ser que piensa debido a las culturas, lenguas e ideologías que me atraviesan. Soy un ser pensante a través de las infraestructuras, los inmuebles y las ciudades en las que vivo.

Ciertamente sabemos esto y nadie, en teoría, cuestiona este asunto. Seguramente la sociología postula la influencia del mundo exterior sobre nuestros comportamientos. Y sin duda que la biología admite que el microcosmos pueda transformar un ser vivo. No solamente estos conocimientos existen casi que en privado, pues solo aceptamos lo uno y lo otro de forma teórica. Sabemos que la publicidad, la sociedad, las presiones financieras pueden influirnos, comprendemos que una enfermedad puede afectar nuestra personalidad; pero creemos que se trata siempre solo de cambios temporales que nos apresuramos a contrarrestar. La publicidad, la cultura, la política, las presiones demográficas o la enfermedad operan sobre nosotros, pero seguimos creyendo que todo esto pesa de manera artificial sobre nuestra "verdadera" personalidad. Lo que estoy afirmando acá es que esta presión es la inteligencia, ella es la consciencia, ella es el yo.

Todos los conceptos, las ideas y los pensamientos que tenemos, puesto que emanan del órgano que es el cerebro, son también el producto de los seres unicelulares que nos atraviesan. Todos los conceptos, las ideas, los pensamientos que tenemos, puesto que atraviesan el cuerpo y en él están encarnados, puesto que el cuerpo existe en una serie de sistemas externos, son también el producto de las ciudades, culturas y civilizaciones que poblamos. Todos los conceptos, las ideas y los pensamientos que tenemos, puesto que están encarnados en un cuerpo que no controlamos, cuyos mecanismos de sobrevivencia somos incapaces de administrar, en un cuerpo que solamente nos está presente cuando se defiende, también ellos son, como cualquier otra función orgánica, independientes

de nuestra voluntad, de nuestra capacidad para controlarlos. Las ideas, conceptos y pensamientos que tenemos no corresponden a nuestra voluntad autónoma, sino más bien a nuestra existencia contaminada, plural y transparente.

La voluntad y el deseo existen innegablemente. Pero nos superan. La voluntad de hacer algo, el deseo de tener un objeto, la pasión de tocar un ser no son los productos de nuestra persona, de nuestro ego único e independiente, sino de las dinámicas evolucionistas que nos habitan, que nos hacen sobrevivir y que debemos, en contrapeso, proteger.

Subrayemos aquí la importancia de distinguir claramente entre el querer y la causalidad. Es posible querer hacer un gesto, querer emprender una acción, pero esto no implica que ese querer sea la causa de la acción. El querer existe, no hay la menor duda, pero opera después que la acción ha sido emprendida. El querer es un módulo que se añade a la acción, que la viste y la colorea, pero no es su fuente. El cerebro produce primero la acción, luego crea su interpretación, y esto en dos tiempos bien distintos, la acción precediendo al querer. Como lo sugiere Daniel Wegner: “la consciencia es una experiencia, no una causa”.

La consciencia no es un fenómeno excepcional que nos coloca más allá del mundo animal. La consciencia no es otra cosa que la expansión extraordinaria de la corteza cerebral, de su capacidad para interpretar y para analizar, y, sobre todo, de su capacidad para buscar y para identificar *patterns* —incluso cuando no existen—. La consciencia es un derivado de las innumerables funciones complejas de nuestro inmenso cerebro. El cerebro, para sobrevivir y hacer sobrevivir a las entidades que lo forman, debe constantemente reaccionar a los estreses externos; es lo que hace cuando sobre-interpreta su mundo que lo rodea, y le aplica esos *patterns*, lazos y conexiones que a veces solo están ausentes (¿por qué?, porque es menos “costoso” a escala evolucionista sobre-reaccionar que sub-actuar). La consciencia es un accidente, un subproducto de nuestra facultad de vigilar.

Pues, ¿qué hace la consciencia? Ella produce los relatos, teje las razones de ser e interpreta los innumerables fenómenos que ve. Y en esta sobreinterpretación, algunos hechos, vínculos y *patterns* van a revelarse reales y permitir, entonces mejores oportunidades de sobrevivencia.

No nos hagamos ilusiones con ningún libre arbitrio. Pertenece a un *continuum* de vivientes y de inteligencias que nos dirige y nos fabrica. Las decisiones que tomamos, las acciones que nos planteamos, las reacciones que encaramos, las obras y emociones que producimos son el resultado de nuestra pertenencia al *continuum*. Reflexionamos por los virus, bacterias y parásitos que nos habitan, por las tensiones del entorno que nos atraviesan y por las necesidades

de sobrevivencia de los macrocosmos que poblamos; esto es lo que nos revela la alianza biológico/informática que encarna el tercer hemisferio.

**Pienso por los virus que me pueblan y penetran mi ADN. Reflexiono por las bacterias que pululan sobre y en mi cuerpo. Deseo en razón de los parásitos que se hilan en mí. Existo gracias a la dinámica entre esas entidades y mis anticuerpos. Me manifiesto en el mundo que me rodea pues yo soy elemento del *continuum*, producido y manipulado por él.**

Así se esboza el modelo turbado y transparente de lo humano, del individuo y de su libre albedrío, que nos dibujan el tercer hemisferio y lo digital. Acá se sitúa la revolución profunda que vivimos, la necesidad de repensar la lectura que hacemos de lo humano; porque somos capaces de gestos y de comportamientos complejos, como el análisis de fenómenos, la recursividad del lenguaje y la lectura de conceptos bien abstractos; porque nuestro cerebro es inmenso y ocupa un lugar preponderante en nuestro cuerpo; y porque consume cerca de un cuarto de su energía, consideramos que produce estructuras, ideas y conceptos que son únicos e independientes. Y acá es donde nos engañamos. Ciertamente el cerebro produce pensamientos, pero estos solo son el resultado de los entornos micro y macroscópicos en el que él se baña, de los que depende. No hay pensamiento por fuera del cuerpo, por fuera de sus infecciones, transformaciones y enfermedades.

Esta proposición puede ciertamente parecer extrema. ¿Cómo va a ser así?, ¿cómo puedo yo ser manipulado por entidades microscópicas que parece que ni siquiera saben que yo exista?, ¿cómo puedo ser manipulado por entidades desprovistas de cerebro y de sistema nervioso?

Toda parte componente de un cuerpo vivo es el resultado de un *bricolage* evolucionista, y el cerebro es un ejemplo perfecto de ello. Sabemos hoy que el cerebro es una construcción redundante y repetitiva de mecanismos de control (lo que le confiere por lo demás su plasticidad y su adaptabilidad); el cerebro no es ese órgano perfecto que lanza una mirada analítica y reflexiva sobre el mundo, sino más bien un ensamblaje biológico cuya función primera es la sobrevivencia, la sobrevivencia de lo que él es (y para la cual él reacciona a los ataques directos a su integridad) y la sobrevivencia del marco biológico múltiple (el cuerpo y sus microcosmos) que lo protege y en el que reside.

¿Por qué su cerebro lee este texto?, ¿será para saciar su curiosidad, para aplacar su sed de conocimientos, para producir un mejor ser humano, o bajo el empuje de las entidades que nos habitan y que lo habitan, que desean, por esas lecturas, por los conocimientos que ellas producen, crear condiciones de sobrevivencia y de propagación óptimas? El cerebro no tiene que escoger,

pues la sobrevivencia del uno es dependiente de la sobrevivencia del otro. Para que la entidad "cuerpo" sobreviva, sus microcosmos deben proliferar y ser protegidos. Pero para hacerlo, el cerebro debe garantizar la integridad de todos los mecanismos y entidades que lo forman y que construyen el cuerpo. Las decisiones que toma el cerebro tienen esta y solamente esta doble función. Si el cerebro produce reflexiones, ideas, puntos de vista y gestos artísticos, es con el único objeto de garantizar la integridad de los microcosmos y de los macrocosmos.

La búsqueda de esta integridad fisiológica es quizás también el origen del módulo intérprete, es decir, de la consciencia que teje una historia con posterioridad a las acciones del cuerpo. En *el Error de Descartes, la razón, la emoción y el cerebro humano*, Antonio Damasio sugiere, por lo demás, pensar la emergencia de la consciencia por medio del prisma del sistema inmunitario. El sistema inmunitario debe "representarse" el cuerpo cuya integridad busca conservar. Damasio sugiere que quizás fue de esta representación que nació la consciencia. Si la hipótesis de Damasio se revela exacta, la consciencia habría aparecido entonces debido a las contaminaciones y a los parasitismos a los que ha estado sometido el cuerpo. Seríamos conscientes porque hemos sido contaminados. De la misma manera que el virus da nacimiento al cerebro produciendo las condiciones necesarias de su aparición, los parásitos, bacterias y otros microorganismos dan nacimiento a la consciencia al forzar al cuerpo a defenderse de su intrusión.

Quizás sea por esto que la consciencia interpreta sin cesar, constantemente; ella debe estar siempre evaluando los estados del cuerpo. Dadas así las cosas, dos preguntas persisten: I. ¿por qué lo hace ella a *posteriori*? y II. ¿por qué se encarna ella por intermedio de una voz interior?

Por dos razones. La primera concierne la entidad individual; poseo una consciencia con el fin de integrar a mis funciones automáticas y a mi fisiología, mis tácticas de sobrevivencia. Me comporto de cierta manera y con ella experimento los efectos positivos o negativos sobre mi sobrevivencia. La consciencia integra dichos efectos en mi fisiología y se asegura luego de reproducirlos cuando una situación similar se me presente. Un comportamiento automático que juega contra mi sobrevivencia será clasificado a *posteriori* en los comportamientos peligrosos que hay que evitar. Desde que este comportamiento amenace con reproducirse, la consciencia fabricará una serie de reacciones químicas que me prevendrán del peligro por venir. Esta reacción, la llamamos moral, ética o culpabilidad. Lo mismo ocurre con las acciones positivas que refuerzan mis oportunidades de sobrevivencia. La consciencia no es pues un mecanismo de reflexión sobre el mundo, sino más bien un módulo que interpreta las acciones y situaciones con el fin de balizarlas para una utilización posterior. La consciencia es de alguna

manera el sistema inmunitario de nuestras acciones y reacciones al entorno. Ella crea el sentimiento ético, la percepción del bien y del mal que no son otros que reacciones fisiológicas a situaciones de sobrevivencia encajadas en nosotros.

La consciencia no es más que un instrumento de sobrevivencia (de una gran eficacia, puesto que desarrolla e inscribe en nosotros sensibilidades químicas a las condiciones de sobrevivencia); es esta herramienta la que está en el origen mismo de nuestra moralidad, nuestra ética, nuestra probidad. El desarrollo de la moral no es pues la prueba de nuestra individualidad, sino más bien el signo de la dominación de los automatismos biológicos en nosotros. No somos responsables de la aparición de los sentimientos que llamamos culpabilidad, ética, moral, y no controlamos de ninguna manera su aparición en situaciones precisas.

La segunda razón estriba en que la consciencia me fuerza también a testimoniar del valor de mis comportamientos para la sobrevivencia. La consciencia me incita a aparecer feliz, culpable y encolerizado, y le permite así al grupo ver, prever y comprender mis reacciones, así como aprender de ellas. Pues cada emoción producida por la consciencia, cada estado cognitivo engendrado por ella—culpabilidad, vergüenza, deseo, etc.—anuncia el “valor de sobrevivencia” del comportamiento que está en el origen de dicha emoción. La sensación de culpabilidad que la consciencia engendra, por ejemplo, está íntimamente ligada a la eficacia de mi supervivencia genética. Esta culpabilidad que el grupo verá y comprenderá le indicará el valor de los comportamientos que yo exhibo.

Ver a alguien realizando una acción atiza en mí las neuronas de dicha acción. Esas neuronas se llaman espejos, ya que se activan de la misma manera que las de la persona que ejecuta la acción, dado que reproducimos en nuestro cerebro el gesto que observamos. Por las acciones de esas neuronas siento fisiológicamente—literalmente—lo que el otro está experimentando.

Las investigaciones sobre las neuronas espejo nos llevan a pensar que se trata acá de una de las más importantes características de nuestra capacidad para cooperar y sentir emociones y empatía. De manera que ver implica imitar, al menos cognitivamente. Gracias a esta característica, que parece presente en gran número de mamíferos, la cualidad de mis comportamientos (el que yo experimente valor, culpabilidad, deseo o tristeza), cualidad burilada en mí por mi consciencia con el fin de asegurar mi supervivencia, actúa sobre las neuronas espejo de los observadores de mis comportamientos, provocando en ellos una reacción similar a la mía. Esto crea en mí un sentimiento de culpabilidad por la secreción de sustancias químicas, la consciencia exhibe esta culpabilidad—es decir, la morbidez de mi comportamiento—y le permite a los observadores sentirla por medio de la acción de sus neuronas espejos y, eventualmente, evitar así el comportamiento que la provoca.

De manera que la consciencia actúa luego de la acción con el fin de grabar en nosotros los comportamientos, acciones y reacciones que juegan a favor o en desfavor de nuestra sobrevivencia. La consciencia secreta emociones que solo tienen como objetivo enseñarnos a sobrevivir mejor.

Ninguna voluntad es pues necesaria para que nuestros mecanismos biológicos reaccionen a condiciones evolucionistas positivas.

Pero si es posible imaginar que emociones y consciencia están conectadas por intermediación de la eficacia de los mecanismos de sobrevivencia. Entonces, ¿qué acontece con acciones más triviales?, ¿cómo es que la acción de leer un libro representa la integración fisiológica de mecanismos de sobrevivencia? En otras palabras: ¿cómo es que leer permite sobrevivir mejor?

Es fácil imaginar que el baño de hormonas que nos impregna cuando la lectura produce calma, relajación y reflexión, es rápidamente etiquetado como agradable e inscrito, por la conciencia, en el comportamiento. Veremos, cuando abordemos el asunto de la epigenética, que la activación positiva o negativa de las proteínas por los genes es un mecanismo que responde a los efectos medioambientales y que se inscribe en el patrimonio genético. Siempre es posible imaginar que los efectos positivos de la lectura sobre el cerebro están ahora en parte inscritos en nuestra estructura genética. La lectura nos es agradable porque opera positivamente a escala de la sobrevivencia.

Entonces, ¿por qué este libro en particular?, ¿acaso no es el ejemplo más contundente del control que tenemos sobre nuestro cuerpo, nuestra cognición, nuestro ser?, ¿por qué? Porque sus gustos, expectativas, deseos y rasgos de carácter son el resultado de un encabalgamiento genética-medioambiente sobre el que usted no tiene ningún control. ¿Por qué es usted curioso?, porque su patrimonio genético se lo impone. ¿Por qué se interesa usted en este tema?, porque sus amigos, padres o entorno social lo han empujado en esta dirección. ¿Por qué se opone usted a la visión que yo le describo?, porque su cultura, religión, imaginario, conformación genética y fisiológica le impiden estar de acuerdo.

¿Cómo pretender ser capaz de elegir individualmente de leer o no leer este libro mientras que su cuerpo, su patrimonio genético, sus microcosmos y macrocosmos son por entero responsables de sus acciones y reacciones?, ¿cómo pretender poseer libre arbitrio si la conciencia no percibe ni siquiera las zonas de influencia, las diversas fuerzas, las estructuras que juegan sobre ella? Creo haber comprado este libro porque yo lo decidí, mientras que mi decisión tiene que ver con una cantidad importante de factores que no controlo, sobre los cuales no puedo actuar, y que yo mismo ni siquiera puedo percibir.

En suma, la consciencia es un mecanismo de sobrevivencia. Paradójicamente, es este mecanismo de sobrevivencia el que nos empuja a creer en nuestra individualidad, en nuestra autonomía, en nuestro libre albedrío.

Voy a explicarme: para sobrevivir y reproducirnos, debemos ser capaces de identificar nuestra progenitura y ser empujados por una voluntad extraordinaria de asegurar su protección. Si percibo a mi progenitura como constantemente cambiante y móvil, si la percibo como inestable, no solamente seré incapaz de reconocerla, sino que estaré probablemente menos inclinado a protegerla. Lo mismo pasa con mi cuerpo, con este conjunto de microcosmos que me forma; para poder defender su integridad, debo percibirlo como único, autónomo e individual. Creerme constante, coherente y homogéneo en el tiempo y el espacio permite consagrar sumas energéticas importantes en la protección de la unidad que soy. Para que yo busque hacer sobrevivir mi amalgama de microcosmos, para que los otros deseen protegerme encontrando en mí su cuenta genética (puesto que protegemos de forma más violenta a los que comparten nuestro bagaje genético), para que todos puedan reconocer las fuerzas y las debilidades reproductivas de cada uno en el período de tiempo consagrado a la sexualidad, es necesario que todos perciban el cuerpo como delimitado y coherente a través del tiempo y del espacio. Percibimos pues el cuerpo en tanto que unidad estable, ya que estamos sometidos a las necesidades de la sobrevivencia y de la diseminación. La sobrevivencia de la especie depende así de nuestra habilidad para circunscribir, definir sus unidades, proteger sus actos de multiplicación. Estamos genéticamente empujados a considerarnos únicos, perfectamente aomos de nuestras acciones e intenciones, pues de acá depende la sobrevivencia de las comunidades micro y macroscópicas que somos y que diseminamos.

Todo lo que hacemos y emprendemos solo tiene una fuente: la búsqueda de un aumento en la expectativa de vida. Esta búsqueda a veces es subyacente, oculta bajo innumerables capas narrativas; sin embargo, está ahí.

Entonces, ¿cómo explicar los comportamientos patológicos y destructivos? Algunas investigaciones muestran que dichos comportamientos tienen funciones de propagación rápida de los genes y tácticas de sobrevivencia, y permiten la exploración de territorios sociales y psicológicos nuevos. Por lo demás, recientes estudios muestran, por ejemplo, que los comportamientos frecuentemente insólitos y destructivos de los adolescentes son el producto de una necesidad de innovación en el grupo social. El gusto por el peligro, la sed de novedad, el cuestionamiento y el atractivo por el riesgo que parecen caracterizar a los adolescentes, le permiten a la comunidad explorar nuevas maneras de sobrevivir. Las “locuras” de la adolescencia no serían otra cosa que mecanismos evolucionistas que asegurarían en el seno del grupo la búsqueda constante de

situaciones singulares que puedan ser ocasión para desarrollar estrategias de sobrevivencia más diversas y elaboradas.

El cerebro es un órgano. Su salud, sus envenenamientos y sus infecciones influyen directamente en su funcionamiento y en la consciencia que produce. En gran parte, lo que pensamos es el resultado de la “salud” de nuestro cerebro. Nuestra sobre interpretación, nuestra creación constante de razones de ser, nuestra producción narrativa, nuestra búsqueda de *patterns*, la difusión de nuestros comportamientos en el grupo entero, son todos productos de estrés medioambiental que hemos sufrido y que todavía padecemos. Interpretamos el mundo por la narración en razón de los microcosmos que nos habitan. Somos seres de la palabra, de la historia, de la narración, pues somos fenómenos contaminados y manipulados.

Esto puede parecer exagerado. Sin embargo, sabemos que la “salud” de nuestros órganos tiene un impacto directo sobre nuestro humor y nuestra capacidad mental, y lo aceptamos. Sabemos que el sufrimiento nos cambia, que la fiebre nos manipula, que el desequilibrio hormonal nos afecta mentalmente, y esto a menudo de manera dramática, y lo aceptamos. Aceptamos este estado de hecho porque estamos persuadidos —así como lo sugerimos antes— de que se trata de modificaciones pequeñas y, sobre todo, temporales.

¿Pero es este verdaderamente el caso? Nuestras células son el producto de una fusión bacteriológica; nuestro ADN comporta en sí partes virales, nuestro estómago pulula de un número incalculable de bacterias y el motor de la activación de nuestros genes (el epigenoma) es particularmente sensible a los estrés medioambientales. De hecho, nos bañamos en un océano de movimientos micro y macroscópicos, un océano en constante cambio, con ataques y retiros incansables con los que nuestros anticuerpos deben reaccionar. En todo momento de nuestras vidas, somos el producto temporal de los movimientos del ecosistema en nosotros. No hay Sonia, ni Benito, ni Isabel, Francisco, José o Marcos únicos, bien enmarcados y delimitados. No hay corazón caracterial y cognitivo definitivo e inmutable a los seres vivos. Los cambios hormonales que sufre el adolescente, la gripe que coge la madre, la enfermedad transmitida sexualmente que contrae el muchacho, los carcinógenos que absorbe el granjero, las hormonas y antibióticos que penetran la cadena alimenticia, todos tienen un impacto no solo directo, sino también durable sobre lo que somos, sobre lo que hacemos y sobre todo sobre lo que pensamos. Estos cambios que nos rebasan y actúan a nuestras espaldas son interpretados por la consciencia que trata, bien que mal, de explicarlos según una lógica que nos hace responsables de ellos. ¿Será tan sorprendente entonces que a menudo aparezcamos como incoherentes, qué nos

sintamos tan frecuentemente desfasados y superados? Nos justificamos por lo que somos fenómenos que nos son perfectamente independientes.

Pongamos por caso la cuestión de la enfermedad mental: ¿dónde se sitúa la “verdadera” persona en la enfermedad mental? Si Roberto se vuelve esquizofrénico a los veinte años, ¿quién es el verdadero Roberto?, ¿cuál es la parte fisiológica del ser Roberto? Su enfermedad, su desequilibrio cognitivo ¿son suyos o son de su cuerpo?, ¿quién es el que sufre si Roberto es afectado por el síndrome de la mano ajena, en el que esta opera de manera perfectamente autónoma y no deja de atacar al cuerpo y al rostro, al punto de que hombres y mujeres afectados por esta enfermedad tienen que protegerse de sus propias manos? La enfermedad mental ¿es una enfermedad o simplemente una transformación del microbioma, así como nos invitan a pensarlo las conexiones que unen esquizofrenia e infección por el parásito *Toxoplasma gondii* (parásito que también sería responsable de nuestros comportamientos de riesgo)?, ¿cuál es el ser real?, ¿el que no tuvo esa enfermedad durante los primeros veinte años de su vida o el que vivirá bajo su dominio durante cuarenta o cincuenta años? El cuerpo sin enfermedad ¿sería el “verdadero” cuerpo? Pero, ¿acaso existe un cuerpo sin enfermedades o contaminaciones? Sabemos, por ejemplo, que al salir del vientre de su madre, un niño se ve inmediatamente cubierto de bacterias que habitan en la vagina de ella; somos “contaminados” desde nuestro nacimiento. Poseemos la estructura cognitiva y física que es la nuestra debido a nuestro pasado infeccioso, en razón de las mutaciones cognitivas que hemos padecido. Lo que nos perturba con Roberto es ese cambio, tan radical que nos impide conciliar el comportamiento presente con la imagen que teníamos de ese hombre. El Roberto enfermo que se vuelve, al cabo de algunos años, en el único Roberto que conocemos, ¿puede seguir siendo considerado como enfermo o debería más bien ser percibido como otro?

¿Qué hay del ser y del ego cuando estos pueden ser no solamente afectados, sino también perfectamente borrados por las enfermedades o mutaciones que atraviesan el cuerpo?, ¿qué sería yo en diez o veinte años si una infección me corroe el cerebro? Es difícil seguir creyendo en nuestra autonomía y en nuestro pensamiento cuando la enfermedad, los tumores, las infecciones, las lesiones cerebrales no cambian tan rápida y tan radicalmente.

Llevado por los microcosmos que lo recorren, transmutado por los desequilibrios que lo atraviesan, conformado por las neuronas que lo dibujan, reconducido por su tercer hemisferio, el ser humano no puede definirse claramente, no puede ser trazado en sus líneas finas, con definiciones propias y simples. El ser humano es, a la vez, mareas y pantanos, aleatorio e inaprensible.

Si partimos de acá, si mi argumento se sostiene en lo aleatorio de lo humano, sobre la complejidad de su forma, sobre lo incierto de su definición y sobre un desciframiento propio del tercer hemisferio, es importante que mi tentativa de reconstrucción de ese mismo humano refleje también estas características. Por esto propongo la idea de que las relaciones entre microcosmos y macrocosmos, entre unidad y conjunto, entre biología e informática, entre las diferentes expresiones del *continuum*, son no solamente complejas, sino que están activas, existen también imbricadas las unas en las otras. De hecho, sugiero la existencia de un movimiento sorprendente entre los ladrillos y la construcción, donde la construcción es posible por la interpolación de los ladrillos, pero donde los ladrillos se modifican a medida que se presenta la construcción misma. Este concepto se llama estigmergia. Abre la puerta a la siguiente lectura.

**Las bacterias, virus y parásitos permiten la construcción del edificio del pensamiento y de la tecnología, pero su estructura es creada por el pensamiento y la tecnología que ellos han engendrado.**

La estigmergia —o estimergia— es la coordinación sorprendente que practican los insectos sociales entre ellos, con el fin de llegar a la erección de estructuras. Según Pierre-Paul Grassé, biólogo francés que inventó el término en 1959, el fenómeno implica una relación dinámica entre la estructura que se levanta y los insectos que la construyen. De hecho, Grassé sugiere que “la coordinación de las tareas y la regulación de las construcciones no depende directamente de los obreros, sino de las construcciones mismas. El obrero no dirige su trabajo, es guiado por él”.

La estimergia es una dinámica insólita donde la unidad es controlada por la construcción que ella pone en pie. La colmena manipula a las abejas y las guía con el fin de perfeccionar su construcción. El hormiguero hace lo mismo. Por otra parte, tanto la colmena como el hormiguero son dependientes de las unidades que manipulan para existir y manifestarse.

La estigmergia es pues ese curioso fenómeno en que el conjunto que manipula las entidades depende de estas para nacer y manifestarse. Por supuesto que la colmena debe, previamente, “existir” en el patrimonio genético de las abejas, de él depende por entero y perfectamente; pero una vez comenzada la obra, ella es la que manipula a esas mismas abejas, una vez comenzada la colmena, se dispara un mecanismo que conecta de manera dinámica a la abeja con las necesidades de la colmena.

La estimergia es un fenómeno desconocido pero fundamental. ¿Por qué?, porque nos obliga a abandonar principios que queremos mucho —como la filiación, la paternidad o la cronología— y que fundan nuestro entendimiento. Por

la estimergia, la linealidad temporal, e incluso la espacial, parecen no solamente obsoletas, sino también simplistas. Por la estigmergia, comprendemos que las dinámicas que ligan entre sí a los seres y a los fenómenos engarzan el origen con el producto, la fuente y el resultado, el comienzo y el final en un Maelström complejo.

Sugerimos acá que la estimergia es uno de los fenómenos fundamentales del *continuum*. Nuestra relación con las bacterias, con los virus y con los parásitos que nos habitan probablemente es estigmérgica. Manipulaciones, transformaciones y controles diversos no actúan simplemente en una dirección única; somos manipulados por las bacterias mientras que nosotros las controlamos por medio de los anticuerpos, por los antibióticos que tomamos, el alimento que ingerimos, los virus que nos penetran. El microcosmos que nos habita y que nos manipula se ha transformado profundamente por el macrocosmos que somos.

Esta relación estigmérgica entre microcosmos y macrocosmos se multiplica en todos los niveles del continuo. En las relaciones animal-ecosistema, bacteria-humano, humano-tecnología, humano-cultura y humano-ciudad. Pero, así como las bacterias son los ladrillos de nuestra existencia al mismo tiempo que son moldeadas por ella, así mismo acontece con nuestra relación con los macrocosmos. No somos simplemente los productores de los macrocosmos que nos rodean, sino que estamos igualmente manipulados por estos últimos. Si aceptamos la premisa estimérgica, entonces también habremos de aceptar que esas unidades macroscópicas que llamamos cultura, ciudad, tecnología y civilización nos inducen a darles nacimiento y a hacerlas sobrevivir.

El continuo del microcosmos al macrocosmos existe en las dos direcciones; de lo más pequeño a lo más grande y de lo más grande a lo más pequeño, sin que sea verdaderamente posible definir su punto de partida y su punto de llegada. Somos entidades inestables y transparentes, puesto que estamos manipulados simultáneamente por lo más pequeño y lo más grande. Las ideas que tenemos son también las de las bacterias y las de los virus. La inteligencia nacería pues del patrimonio genético al mismo tiempo que es creadora de ese nacimiento.

La inteligencia no es posible más que por la encarnación, pero es ella la que, una vez encarnada, fuerza al cuerpo a darle vida. La tecnología no es posible sino por las manos, patas, picos o garras de los humanos y de los animales, pero es también ella la que les permite existir. El ordenador nos permite ver y captar el impacto del microbioma y transformar su esencia por medio de esta lectura, pero también es el producto de ese microbioma. La representación late en nuestro código genético y, sin embargo, es él el que la crea. La estimergia nos obliga a aceptar que lo humano no está ni en la fuente ni en el centro de la producción cognitiva de este mundo. Somos seres inteligentes, pues la inteligencia nos obliga a crearla porque el macrocosmos nos fuerza a darle nacimiento, ya que

las bacterias nos empujan a permitirles existir. Somos seres que construimos inmuebles, aglomeraciones y conjuntos, que creamos redes informáticas y lenguajes máquinas, que damos vida a estructuras sociales y societales complejas porque esos mismos conjuntos, inmuebles, redes y estructuras nos obligan a hacerlo. Somos seres contaminados, infectados e infecciosos porque obligamos a los microbios que nos habitan a que nos den nacimiento, a que nos hagan vivir y nos permitan sobrevivir.

Esta comprensión nueva de las fuerzas que se deslizan en el viviente nos obligan a cuestionamientos tempestuosos: ¿cómo comprender al viviente, al inteligente, al consciente, si aquello a lo que damos nacimiento nos fuerza a crearlo antes incluso de ser encarnado?, ¿cómo conciliar nuestra impresión de libre arbitrio con la idea de que el conjunto fuerza a las unidades a darle nacimiento, luego a protegerlo, a enriquecerlo y a diseminarlo? Hemos emitido la hipótesis de una manipulación de la inteligencia por el microcosmos, y ahora debemos aceptar que el macrocosmos juega también ese tal rol. Si tal es el caso, ¿será que poseemos algún control por pequeño que sea sobre nuestra cognición?

¿A dónde quiero llegar? No solamente a las diferentes manifestaciones de la inteligencia, sino también a la contaminación que padecemos y que propagamos. Si la inteligencia existe de manera estigmérgica en el *continuum*, si la estimergia complica toda identificación de la fuente y del producto, del origen y la desembocadura, entonces es posible sugerir su encarnación múltiple en los encabalgamiento y estratificaciones del continuo. En resumen, la inteligencia se manifiesta tanto en los virus, bacterias y parásitos que nos pueblan, como en el cerebro humano, en la cultura, en las ciudades y las tecnologías. Ella fuerza a esos fenómenos a darle vida, aunque dependa en un todo y por todo de ellos para aparecer.

La estimergia nos obliga a reevaluar, no la posibilidad que tiene el viviente de anticiparse, la facultad del viviente para probar su inteligencia, e incluso quizás una consciencia, sino, más bien, la percepción que le concede de manera exclusiva esta facultad a lo humano. El humano que tenemos en la cabeza, esta mujer, este hombre o este niño que entroniza en el corazón de nuestras acciones y de nuestros deseos, está mal definido, mal comprendido, mal circunscrito. Vemos formas y unidades simplemente porque la evolución nos impone esta lectura muy afilada del mundo que nos rodea. De la misma manera que nuestros ojos son incapaces de ver los rayos gamma, violeta o X, así también somos incapaces de ver los encabalgamientos, infecciones y fusiones entre las unidades del viviente. Esta incapacidad solo tiene el objetivo de focalizar nuestras energías en las direcciones necesarias para nuestra sobrevivencia. El problema no es tanto que seamos limitados en nuestra lectura del

mundo —esto les sucede a todos los seres vivos—, sino que utilicemos nuestras percepciones como universales. Construimos el mundo sobre una percepción biológica extremadamente limitada de lo que vemos- percibimos-comprendemos, de lo que somos capaces de imaginar.

Lo mismo acontece con la inteligencia y con la consciencia; las definimos según nuestra lectura biológica del mundo. Comprendemos la inteligencia como una capacidad definida y localizada en el cerebro y en el cuerpo individual. No podemos imaginar más allá de esta estructura. ¿Por qué somos así?, porque reconocerle la inteligencia únicamente al cuerpo nos permite sobrevivir mejor. Recordemos que la diseminación de los microcosmos se hace por la mediación del individuo. Es el individuo el que debe sobrevivir y reproducirse. Es el individuo el huésped de las unidades. Recordemos también que la estrategia de supervivencia “escogida” por la especie humana es la de la cognición. Todo objeto, estrategia o táctica de supervivencia humanas dependerán del crecimiento y del mejoramiento de la cognición.

Si estoy persuadido de que la inteligencia está situada en los cuerpos de los individuos, y si comprendo que mi supervivencia depende de esta inteligencia, entonces aliarme con esos mismos individuos se revela como una estrategia eficaz. Reuniéndome con ellos, acreciendo el tamaño del grupo, lo que provoca una complejización y un crecimiento consecuente de mi inteligencia y de la del mismo grupo. La percepción que tenemos de la inteligencia, localizada en el cuerpo de los individuos, nos permite pues constituir colectividades que aumentan a la vez nuestras oportunidades de supervivencia y la extensión de nuestra cognición. De modo que no tengo ninguna necesidad de saber que la inteligencia está distribuida, que ella existe y se hace cada vez más compleja por las redes, que ella opera para la supervivencia del *continuum*. Es por esto que nos limitamos a una comprensión restringida de la inteligencia y de la consciencia. Las presiones evolucionistas, así como la necesidad de focalizar nuestras energías hacia las tácticas más apropiadas para nuestra supervivencia, lanzan un velo sobre nuestra percepción del viviente y de lo inteligente.

## Referencias

Bloom, Howard (2001). *Global Brain*. Wiley.

Boyd, Brian (2009). *On the Origin of Stories*. Harvard University Press.

Damasio, Antonio (2014). *El error de Descartes*. Editorial Paidós.

Dyens, O. (2015). *Virus, parasites et ordinateurs. Le troisième hémisphère du cerveau*. Presses de l'Université de Montréal.

**Jean-Claude Beaune**

Traducción del francés al español de Luis Alfonso Paláu-Castaño

Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín, Colombia

lapalau@gmail.com

Para comenzar, la imagen del autómata evoca la de una máquina, es decir, la de un objeto artificial capaz de movimientos coherentes destinados a transformar la energía y a utilizar esta transformación para efectuar tareas prescritas; y el autómata es una máquina que posee, como único matiz, el hecho de que puede controlar él mismo sus movimientos y que la finalidad de estos y de las transformaciones energéticas que autoriza parece ser su propio fin. Este carácter intrínseco del autómata técnico se encuentra en sus diversas definiciones, por ejemplo: “pequeños artefactos autómatas, es decir que se mueven por sí mismos”. Es esta definición la que propone Rabelais en 1534 en *Gargantúa* (I, 24) cuando el término nace en la lengua francesa, cebando una constelación de sentidos donde afloran los términos autosuficiencia, autonomía, libertad, imitación de la vida, transferidos al plano real (el del trabajo, el de la industria) o imaginario (el del arte, de lo fantástico, de la fantasía). Se habla entonces de automatismo (o automático) para designar funcionamientos espontáneos (la escritura automática), regulares, ritmados. Otros términos acompañan al autómata: el gólem, salido de la tradición cabalística, es amasado en arcilla roja imitando a Dios en el Génesis y dotado de vida por el mago que inscribe sobre su frente la palabra “vida” y, desde entonces, se vuelve un dócil esclavo, pero que debe ser vigilado pues su crecimiento es ilimitado hasta la inscripción final de la palabra “muerte”; K. Kapec crea en 1924 el término *robot* (trabajo en checo); y “andriode” es valorizado por la *Enciclopedia* de Diderot. Etimológicamente, el verbo griego *automatizô*, hacer algo por su propio movimiento, gobierna los primeros “automatismos”: Homero lo emplea para designar las puertas del Olimpo que

---

Cómo citar: Beaune, J.-C. (2002). Autómata. (L. Paláu, trad.). *Ciencias Sociales y Educación*, 11(21), 305-319. <https://doi.org/10.22395/csye.v11n21a13>

Traducción realizada por Luis Alfonso Paláu-Castaño del texto de Beaune, J.-C. (2006). Automate. En Dominique Lecourt (dir.), *Dictionnaire d'histoire et philosophie des sciences* (pp. 93-100). Quadrige/PUF.

Agradecemos la editorial Quadrige/PUF permitir el acceso del diccionario en francés para la versión en español de la entrada que se publican en la revista *Ciencias Sociales y Educación*. Se conserva la versión editorial en francés.

Recibido: 22 de febrero de 2022.

Aprobado: 3 de marzo de 2022.

se mueven “solos” (*Iliada*, V, 749) y los trípodes de Hefaiisto que se agitan por sí mismos (*Iliada*, XVIII, 376). Platón en *El Sofista* (265 c) habla de “causa automática” natural. En cuanto a Aristóteles, en la *Física* (II, 4, 1), atribuye a *automaton* el registro del “azar” (en referencia sin duda a Automatia, diosa del azar) por oposición a lo que tiene que ver con la *techné*, el trabajo, el oficio, el expediente...

## Perspectiva

1. Desde el comienzo aparece una paradoja tecnofilosófica: las imágenes y conceptos señalados testimonian que “el autómeta” puede designar tanto —pero según el contexto— la libertad más fuerte o la causalidad más apremiante. De alguna manera en él los dos extremos del acto técnico (la creación “divina” y el trabajo esclavista) se reúnen asintóticamente: azar y contingencia por una parte, y mecanicidad constrictiva por la otra.
2. El autómeta puede ser considerado como designando cierta “esencia” del dominio técnico del que él sería el revelador. Sin embargo, sus “imágenes-madres”, helenísticas e incluso modernas, son literarias, cosmológicas y metafísicas antes que la convergencia de la época industrial sobre la dimensión ergonómica las laicizara un poco. Puede designar el artificio demiúrgico, el juego del vacío y de lo pleno (el falso autómeta del *Jugador de ajedrez de Maelzel* de Edgar Allan Poe), el trucaje; recíprocamente, califica cierto ideal de la máquina-herramienta, de su organización fabril, urbana (la utopía política, el panóptico), el sueño que llega hasta negar al ser humano para realizar mejor su imagen.
3. De este modo el autómeta es una máquina singular. Las “máquinas simples” del *Tratado de las mecánicas* de Galileo son concepciones directas de la fuerza que se aplica al mundo. Un televisor, un automóvil no son autómetas en la medida en que dependen de una fuente energética que les es externa. Sin embargo, existen máquinas capaces de controlarse, de hablar —quizás, dice Von Neumann, de “reproducirse”—, y sobre todo las máquinas más elementales por circularidades sociales, redes publicitarias, sistemas informáticos, participan hoy en “campos de automatismo” donde, por lo demás, son a la vez el cazador (de información) y la presa (que es preciso vender, sino matar, para que la guerra comercial continúe).
4. El autómeta habla el lenguaje del loco de los fracasos. En el juego de las tecnoestructuras que constituyen nuestra segunda naturaleza, él guarda las fronteras donde cuerpo y espíritu convergen aún, los límites de la vida y la muerte (cuestión médica urgente); las pequeñas libertades que constituyen también las grandes alegrías, como la máscara del clown o el caminar de Charlot que dejan entrever otras libertades profundas.

5. Cada época posee su imagen técnica del autómata, desde la antigüedad griega hasta la informática contemporánea. Cada cultura también las posee, desde las máscaras africanas, los tótems y las diversas estatuas. Pero a través de sus diversas expresiones permanece el hilo de la paradoja de la fatalidad y de la autonomía, cuyo sentido último reside en la impotencia donde estamos diciendo sin desvíos “la técnica”. Por tanto, hay necesidad de interrogarla filosóficamente en sus fundamentos automáticos.

### **El autómata antiguo y medieval**

La “tecnología” griega no es fácil de abordar. Sin embargo, el autómata está presente por todas partes y, ante todo, en el personaje del esclavo (valor ergonómico disponible que dispensa a los ciudadanos de una reflexión más profunda sobre las máquinas); está presente en la imagen demiúrgica del cosmos (suspendido al tema del eterno retorno); está presente en las maravillosas aporías de Zenon de Elea que, para mostrar la inmovilidad del ser y la inexistencia del tiempo, concibió “pequeños autómatas intelectuales” que juegan con la divisibilidad infinita del trayecto de los cuerpos en movimiento; está presente en las máquinas concebidas por los ingenieros de Bizancio: Ctesibios, autor de un reloj hidráulico; Heron, dos siglos más tarde (~100 a. de C.) en Alejandría, que inventa una fuente de vino, un teatro rodante, concibe sobre todo mecanismos fundados en la multiplicación de los engranajes y el tornillo sin fin, y reemplaza el líquido (que para Ctesibios aseguraba la unidad funcional de la máquina) por rodamientos con granos de mostaza. El autómata, del mito a la máquina, está presente desde el origen de los actos y de las cosas. La civilización china lo conoce; el texto sagrado del *Yi-king* es una máquina combinatoria (casi) perfecta. En el siglo XII, Al-Jazari crea máquinas para asegurar la captación del agua que mejoren la antigua noria por medio de engranajes que modifican considerablemente el paisaje técnico del ser humano, pues le aporta pronto los molinos de agua y de viento (aquellos mismos que Don Quijote, poco técnico sin duda, tomará por gigantes). El timón de codaste que inventa a América por interpuesta carabela, máquinas de guerra y hasta los pequeños personajes estilizados que Villard de Honnecourt y sus compañeros-artesanos van a crear adornan los relojes monumentales de las catedrales. El automatismo antiguo y medieval, múltiple pero coherente, es una palabra que se dirige al mundo y quiere reencontrar en sus pliegues los elementos constitutivos de su carne. El agua, la tierra, el fuego son solicitados; el aire icariano o dedálico igualmente. El autómata conserva una expresión animista de ese “cuerpo del mundo” que el ser humano resiente en lo más fuerte de su ser, que lo lleva a sublimar ese contacto primero con las cosas para conferirle su arte, para volverse muy pronto (como Descartes lo dice) “amo y poseedor de la naturaleza”.

## El reloj y la máquina

La definición cartesiana del ser humano material en su *Tratado*: “Supongo que el cuerpo no es otra cosa que una estatua o máquina de tierra a la que Dios da forma con el expreso propósito de que sea lo más semejante a nosotros” no ha olvidado la antigua imagen del gólem. Sin embargo el espíritu es nuevo. Lo que se propone Descartes con su “animal-máquina” —o su “hombre-máquina”— es un modelo que le permita comprender de manera física el funcionamiento de los movimientos del cuerpo a partir de algunas hipótesis mecánicas simples: la glándula pineal que controla la circulación de los espíritus animales como un regulador casi metronómico; un cierto número de filtros que distribuyen la sangre al cerebro o al corazón; un conjunto de reflejos (noción automática que le va a proponer a los médicos un bello tema experimental hasta la psiquiatría actual). En la época clásica —Descartes es testigo— el autómatas entró en las ciencias, pues es difícil distinguir “máquina” y “autómata”; los dos términos se han vuelto más o menos intercambiables para designar el cuerpo mecánico. Pero el automatismo se lo comprende igualmente como un fenómeno metafísico; las relaciones del alma y del cuerpo están en cuestión. Permite comprender el des-arreglo de las pasiones o la armonía de las representaciones. El mundo gana su identidad en este automatismo, y Leibniz lo expresa mejor que cualquier otro por la armonía preestablecida (síntesis del alma y del cuerpo), así como por su *Monadología*, paisaje panóptico: “Toda mónada del Universo es un espejo del universo [...] cada cuerpo orgánico es una suerte de máquina divina o un autómatas natural que sobrepuja infinitamente a todos los autómatas artificiales” (Leibniz, 1997, §§ 63, 64). Del Dios matemático a la ínfima porción de la materia, debido a la combinatoria, los principios de continuidad, los indiscernibles y de razón suficiente, es un sistema enciclopédico y automático que Leibniz quiso concebir e imponer según las escrituras de los signos. La “razón automática” en esta época clásica es siempre la más recta (Descartes), la más “económica” (la substancia “causade-sí” de Spinoza), en fin, la “mejor” (Leibniz), incluso si todas esas racionalidades conservan en sus recovecos recuerdos oscuros de otras épocas en las que el autómatas un poco alquimista bebía de otros misterios arcaicos.

La palabra regresó en efecto con Rabelais, Vesalio y los médicos anatomistas; los lazos con el viviente, pero también con “el muerto” no son inocentes. Por otra parte, el autómatas se afirma ya como una curiosidad, una pieza de colección, un juego para los príncipes. Giovanni della Porta en su *Magia natural* de 1589 concibe un dragón volador a partir de la observación del vuelo de las aves; sueño mecánico que Leonardo da Vinci retoma en su preciso lenguaje. Campanella, otro icariano, es a la vez experimentador y mago. En suma, un bestiario fantástico se ha establecido de los siglos XII al XVIII. A veces boga en la “nave de los locos”, torturado por algún diablo, y se encuentra en los techos de las

catedrales, asociado a los grandes relojes que van a modificar profundamente las relaciones del ser humano con su destino, trabajo, naturaleza. Pues la unidad de este conjunto automático-mecánico, desde el siglo XIV, la confiere el esquema del reloj, y el hombre-máquina de Descartes es, a su manera, un “un reloj plano”, una expresión de la autorización intelectual de descomposición que el reloj consagra por su diseño (es un sistema concebido siguiendo un orden de las piezas que le confiere su identidad mecánica) y por sus funciones (esa capacidad de descomposición ritmada del tiempo, de donde proviene ese ascendiente sobre nuestras existencias). La pieza central de estas dos sistematicidades, el punto donde se refugia su naturaleza automática, es el escape por “rueda catalina” que deja escapar un diente antes de recuperarla; poder ínfimo pero indispensable, el escape evoca la glándula pineal del hombre-máquina.

Por lo demás, las preocupaciones de los primeros relojeros y de Descartes extrañamente se parecen: regularizar este conjunto, evitar las pérdidas, las pasiones incongruentes y las desarmonías de todo orden. Se precisa concebir reguladores suplementarios (el cohete) y trabajar sobre la cualidad de los órganos y su disposición. La relación del escape con el tiempo en general es la del movimiento perpetuo anticipado por la invención del resonador que mantiene la energía del conjunto en potencia, lo que necesita la fuente motriz. Un tiempo perfectamente regular, sin embargo, solo se logra en 1675 con la invención por parte de C. Huygens de la péndola espiralada y del reloj individual. El reloj actualiza así el “esquema autómata”, concreta la alianza de lo alterno y lo rotativo que condiciona los molinos, pero también las máquinas de representar el mundo, un artesanado lúdico de cuadros animados; primero los jaquemart, autómatas que dan las horas y que así manifiestan los movimientos del tiempo relojero en las catedrales de París, Reims, Lyon, Estrasburgo, Berna..., instrumentos de música y hasta lo primeros telares para tejer.

### **Los animales vueltos a naturalizar**

A fines del siglo XVII, el autómata reencuentra algunas especificidades: primero, acentúa la individualidad del objeto técnico al que designa. Su persona se afirma como la de un “individuo”, a veces salido de un bricolaje que sería para Lévi-Strauss la expresión de una “racionalidad-otra”. Una relación privilegiada con el viviente establece algunas secuencias célebres: el hombre-máquina de La Mettrie, más materialista que el de Descartes; la “estatua” de Condillac que se abre progresivamente a las sensaciones del mundo; el ciego de Locke, de Diderot y de todos los autores de la época que intentan saber lo que vería si él reencontrara la vista (bella tentativa de correspondencia de los sentidos, de “puesta en espejo”, siendo este último aparato un mecanismo bien querido en la época).

En el *Tratado de los animales* de Condillac interviene una nueva expresión de la naturaleza. Al comentar las afirmaciones de Buffon y su concepción de la sensación como un conjunto de vibraciones, Condillac le concede cierto lenguaje a los animales (ya no serán entonces “puras” máquinas). Pero, sobre todo, sale “revitalizada” su concepción del ser humano, sometida a algunas conciliaciones de “la dependencia y la libertad”, que saca de la paradoja automática antigua transpuesta en expresión eléctrica de los seres. Toma su cualidad más “sensible” (en un sentido “médico”) para designar, en Diderot, las vibraciones casi musicales por las cuales los seres humanos oscilan de manera placentera, como una cuerda de instrumento parecida a la fibra nerviosa. El ser humano interpreta un verdadero autómatas para corresponder con las cosas, de manera musical, erótica e hipnótica bien pronto. Individuo científico en los bordes de un mundo aristocrático, decadente a veces, el autómatas juega aún con las ambigüedades de lo interno y de lo externo, del alma y del cuerpo. Refinado, empolvado, evoca también a Don Juan y al comendador, dos automatismos antagonistas y complementarios. El primero es repetitivo y narcisista (que ya no desea la mujer, sino el nombre, el deseo mismo); el otro es nocturno, ineluctable, como una remontada en escena de la virtud de los grandes principios. La música y el autómatas, la ópera y la filosofía también pueden mantener su astucia. Aparecen inventores que ya no son puros artesanos. En el artículo “Androide” de la *Enciclopedia*, d’Alembert retoma al pie de la letra la *Memoria* donde Vaucanson describe la elaboración del Flautista que expuso en París en 1738. Vaucanson había ido muy lejos para su época. Primero por la finura en la realización de los personajes que lo han hecho célebre: el flautista, el que toca el tambor y el pato; todas ellas piezas imitativas de lo real, pero son individuos inimitables. Vaucanson colaboraba con el médico Le Cat mientras soñaba en la construcción de un hombre artificial. Y las diversas exhibiciones van a iniciar una “genealogía” de los artistas-relojeros, por ejemplo, el Escribano, el Dibujante, la intérprete del clavecín de Leschot y P. Jacquet-Droz permanecen, en Neuchâtel, en la misma vena. Algún espíritu del automatismo se perpetúa así hasta nuestros días con las marionetas, las diversas muñecas musicales, los animales para niños, los humanoides (salidos por ejemplo del taller de J. Farkas). Es un mundo extraño que comenzó Vaucanson, el de Robert-Houdin, fabricante y mago-ilusionista, el de la máquina solitaria y hasta del aparato espacial americano que tomó muestras de luna y que se parece al hombre-caminante de Giacometti. Pero Vaucanson era aún un “industrial en ciernes” que quería hacer deslizar el interés que se manifestaba por las curiosidades de salón hacia la máquina-herramienta. Por ello, en 1730 crea la máquina-textil. Se le atribuye la invención del telar de hilo y para tejer la seda que Jacquard reencontrará algunas décadas más tarde, la invención de lo diferencial y de la grúa. Sobre todo que Vaucanson, como Buffon en Montbard, quería crear complejos manufactureros en Mignaux,

Aubenas, Montpellier, Romans. Por todas partes fracasó; revueltas obreras. Se le reprocha lo que sería valorado por Taylor; Vaucanson quería simplificar las acciones rectificándolas. Impensable para su época. Vaucanson sigue siendo un enciclopedista, no un industrial. Se requería pasar otra época que retomase las viejas obsesiones, pero que las reorienta en tres direcciones principales que se recortan sin cesar: la simulación de la vida, la repetición del trabajo, la imitación del pensamiento.

### **La simulación de la vida**

En el siglo XIX, Hegel lo dice claramente: la muerte entró en la historia. Los médicos de Napoleón, con Larrey a la cabeza, operan en los campos de batalla. Cuando los anestésicos se difunden hacia 1850, una cierta expresión fantasmática de la existencia le confiere a su arte una nueva potencia. No se está lejos del automatismo considerado como capacidad para ponerse “a distancia de sí mismo” para dejar hablar otras fuerzas: hipnosis, magnetismo, éter y diversas sustancias farmacológicas cavan la fisiología hasta el punto crucial del dolor, la enfermedad y la supervivencia. La simulación de la vida, programa antiguo como ninguno, se vuelve cada día una apuesta ejemplar; no solamente el viviente se fabrica como en una fábrica desde que se conocen los sistemas hereditarios, sino que se repara o se reproduce en invernadero, en laboratorio. El automatismo designa la recuperación de esas prácticas por un neomecanicismo que se colorea (cuando es necesario) de un organicismo nuevo. Dicho de otro modo, ¿cuál es el primer término, el injerto o la prótesis, el hombre (en pedazos) o la máquina (supuestamente total)? Ya no se opera un tumor simplemente abriendo el cuerpo, sino después de haber “leído” el mal —como en esos simulacros de los que Epicuro decía que acompañaban todo objeto real—, esto es, luego de haber “constituido” la operación por adelantado. Autómata quiere decir entonces modelo, maqueta, reconstitución, reimplante y, por ello, extracción de piel, de órganos y trasplantes posteriores. Pero el cuadro de los trasplantes e injertos “vitales” sigue repleto de azares; sería necesario llegar a alguna “ciencia total del viviente”, de la que estamos aún bastante lejos. Por esto, frecuentemente, se recurre a la prótesis más pesada, pero también menos delicada y onerosa. En las prótesis contemporáneas, la reproducción del órgano que falta (del que se precisa pensar concretamente sus actuaciones) se dirige dos veces a la biología: primero, recomponiendo el dato ausente; segundo, reconectando este al cuerpo entero según urgencias supuestamente calculables y controladas por la técnica misma. En este sentido, las prótesis expresan de “manera automática” y científica la lógica del viviente, del azar y de la necesidad juntas. Finalmente, el horizonte del autómata no es “el viviente”, sino lo “asimilable al viviente” o lo más cerca. Recíprocamente, los vivientes mismos no escapan a este redoblamiento. ¿De prótesis en prótesis, no se sueña con fabricar un doble técnico más sólido, más

durable y, por ello, a través de la utopía contemporánea la resurgencia del “hombre perpetuo” o del remedio universal? De este modo, son “cuerpos-máquinas” los que estarían en nuestro futuro, parecidos a esos “animales con patas” que llevan a cabo automáticamente tareas delicadas en lugares impropios para la vida... ¿Mejores vivientes imitan mejor la máquina? Asimismo, la utilización de fibras ópticas como reconocimiento de una verdadera continuidad entre la planta y lo artificial, fundada ya no en la analogía sino en la experiencia concreta y gobernada por procedimientos-láseres, desde hace tiempo abrió vías que la INRA explora a su antojo. Del láser al escáner y a la imagen virtual, el autómata designa el lugar geométrico de estas acciones. Pero la mutación científica del autómata no ha esperado los medios técnicos contemporáneos. Ya desde el siglo XIX, en medicina y en las ciencias de la vida, este está integrado a cierta psicología política y social. El autómata funcionalista condensa numerosas imágenes eugenistas que, por lo demás, no han terminado de esterilizarnos, como una especie de acompañamiento obligado del darwinismo galtoniano con medidas bioéticas adaptadas. Sería necesario no insistir mucho para que estas no terminan siendo regidas por algún nuevo Lissenko. Pues la biopolítica funciona como un panóptico del “rechazo por el encierro”; “hacer vivir y dejar morir” sigue siendo el eslogan del autómata social que nos rodea. Con frecuencia el autómata desborda sobre el mundo social. A veces la medicina cae ella misma en la trampa. En 1888, en el Salpêtrière, Charcot presenta vagabundos, menesterosos y “judíos errantes” en sus “Lecciones del martes”, y crea para ellos el concepto poco halagador de “autómata ambulatorio”. Designa así, en una intuición sincrética, una nueva emergencia del mecanicismo adaptada a las concepciones neurológicas de la época, en particular la teoría del arco reflejo. Estos “autómatas ambulatorios” que tiene comportamientos repetitivos, hipnóticos e inconscientes son claramente autómatas ordinarios. Esta calificación se aplica también al “criminal nato” de Lombroso, los “desviantes” de Gall y Lavater, y a veces se le añade al calificativo de Charcot el de “dromómano degenerado”. Lo más interesante del asunto reside en que uno de los escuchas de Charcot en París en 1888 se llama S. Freud, que se negará siempre a abandonar, para calificar “el fondo” del hombre, esa extraña pulsión de muerte que conserva bastantes aspectos automáticos. El autómata nos recuerda, en efecto, este detalle: más allá de las utopías y de los sueños que mantiene o condensa, la muerte del ser humano —ese contacto frío y directo con la materialidad de un objeto— es quizás primera en lo que respecta a la vitalidad de las cosas. El autómata es el recuerdo frío de una infancia perdida de clown triste que Vaucanson y sus alumnos han sabido claramente entregar. Husserl también lo sabía; cuando la conciencia del hombre “se detiene”, todo ocurre como si se varara...

## El trabajo automatizado y la ciudad-fábrica

El autómata ambulatorio, vagabundo nocturno, no controlaba su “tiempo de ausencia”, su tiempo de callejear, como dirá más tarde Taylor cuando se interese por identificar racionalidad (económica y técnica) del trabajo y control del tiempo libre. Para suprimir la pérdida de tiempo que afecta el trabajo en la fábrica, propone reducir los gestos del obrero que construye un muro en ladrillos de dieciocho a cinco acciones codificadas. Y si recordamos a Charcot, veremos que alguna contradicción aparece entre el médico-psiquiatra y el ingeniero social; la imagen-madre es la misma, pero la enfermedad del uno se vuelve el remedio del otro. El automatismo, así proyectado sobre el trabajo y sobre la nosología del hombre, puede aparecer como la mejor o la peor de las cosas según si el individuo controla o no su actividad. El “controlador” de este conjunto ergonómico es el ingeniero, moral y puritano, muy excepcionalmente inventor, pero sobre todo “resonador” y médico de los tiempos y de las almas. El trabajo está “en migajas”, dice G. Friedmann; el ingeniero debe pues vigilar a los obreros de los “tiempos modernos”, encadenados a la máquina y a la fábrica que son también bellas utopías radiales. ¿Robots u hombres? Pregunta H. Dubreuil al comentar la influencia del ingeniero Taylor. Así, concluye con la previsión de la llegada de nuevas máquinas-herramientas que presentan el particular carácter de ser capaces de funcionar sin exigir a su lado la presencia permanente de un obrero —la nueva tecnología “va a prescindir del operador”—. ¡Y el propio Taylor quedará superado! Por lo demás, el esquema-autómata reencuentra aquí su definición originaria que no ha cesado de obsesionar a los “técnicos” del trabajo industrial. Cuando el ingeniero fisiócrata E. Cheysson propone que todo el trabajo necesario en el mundo pueda ser efectuado por un solo autómata dirigido por una “manivela de Sismondi” girada por una mano femenina, la de la Reina de Inglaterra por ejemplo, concluye que “el cuerpo es una especie de caldera cuyos pulmones son los fuelles y los alimentos el combustible” —una vez más un guapo hombre-máquina— y que “la verdadera función del trabajo no es tanto asegurar una subsistencia como mantener un orden, asegurar un buen orden de las cosas y las gentes” (revue *La Réforme sociale*, février 1883). ¿La utopía de la edad de oro es automática en la actualidad? A través de los análisis contemporáneos de Rifkin, D. Meda, estamos condenados sin duda a “desencantar el trabajo”, a salir de una visión trágica, sacrificial, del hombre y de nuestros semejantes. La cuestión regresa, entonces, insistente: ¿qué hacer con el tiempo ganado si los autómatas pudieran reemplazarnos totalmente? O también: ¿hemos hecho todo lo que estaba a nuestro alcance para que un verdadero reconocimiento de la tecnicidad se perfile en nuestros sistemas educativos y culturales? ¿Podemos ser aún “inventores” como esos maravillosos automáticos-ingenieros, espectrógrafos del mundo objetivo, con E. J. Marey a la cabeza, que concibió y realizó “captosres” del movimiento de los animales, fusiles ópticos y aparatos lectores

de las variaciones internas de los cuerpos? ¿Marey, del que François Dagognet reconstituyó su aventura es la excepción que confirma la regla de la miseria? El autómatas industrial, sin embargo, incluso si se ha vuelto complejo industrial, sigue siendo una máquina, un conjunto de máquinas, un conjunto de funciones técnicas y urbanas coordinadas. A todo lo largo de la edad industrial aparecen las máquinas-herramientas automáticas y, con el ingeniero alemán Reuleaux, los semiautomatismo (el torno de precisión Boley con palancas, la cepilladora de mano, la máquina múltiple de horadado y taladro), las máquinas de turbina, las máquinas eléctricas, los tornos automáticos, los linotipos y hasta los telares reactualizados. El principio de todas estas máquinas reside en su adaptación a la demanda de la acción emprendida y su finalidad económica explícita. Deberán permitir dividir y regularizar las acciones; la ley determinante es la de una "fidelidad" deseada y parecida a la del obrero mismo. Esas máquinas nunca son pues "autofuncionales". Por lo demás, no son rigurosamente "motores". G. Simondon (que valoriza esta imagen) considera al autómatas como "un grado muy bajo de perfección técnica". Una máquina enteramente automática, cerrada sobre sí misma y con un funcionamiento predeterminado, no puede producir sino resultados sumarios. ¿Es el caso de las acerías Mitsubishi cuya integración total en estructura automática y jerarquizada fue realizada hacia 1960 por un vasto conjunto de computadoras? La actualización ha sido totalmente efectuada y terminada diez años más tarde; la fábrica está enteramente automatizada. De hecho, se licenció a la mayor parte de los obreros calificados. Además, globalmente se podía producir un mejor acero y más barato, pues la operación fue larga y costosa. La automatización tecnocomercial no es una fantasía de "patrones demiurgos". Esperémosla en todo caso.

## **La comunicación y el pensamiento**

El autómatas contemporáneo redescubrió (como todas las máquinas científicas desde las de Pascal y de Leibniz) el lenguaje, su potencia sintáctica, su capacidad de codificación, de tratamiento de la información, sus múltiples redes de sentido y de traducción. Por otra parte, los trabajos de los psicólogos, fisiólogos-neurólogos, psicoanalistas modernos, nos han convencido de que nosotros percibimos el mundo por medio de figuras esquemáticas, por una buena dosis de automatismo mental, que no es contradictoria con la imaginación corolaria y sus juegos de ficciones. Es sobre esta base automática que reposa en parte la capacidad de adquisición primera de los datos educativos y culturales. Quedaba por encontrar el modelo técnico de esa capacidad. Fue con Wiener y Von Neumann que el autómatas contemporáneo encuentra su nueva "personalidad". N. Wiener, fundador de la cibernética, concibió sistemas de información con "retroalimentación", es decir, capaces de autorregularse y de vigilar su propio desarrollo. Los primeros autómatas de la información reposan sobre dos exigencias: unificar el código

semiótico de la máquina; y cuantificar la información en cuestión para que ella sea bien utilizada por la máquina. Estas dos operaciones han sido reportadas al mismo procedimiento, el del lenguaje binario, el único que la máquina puede comprender y comunicar. Se reencuentra así la simplicidad máxima del principio (0, 1). El “resto” de la informática es una cuestión de traducciones, de programas, de puestas en espejo, de remisiones a ideografías adaptadas para las imágenes y los iconos. Cada momento histórico, cada progreso, aporta perfeccionamientos de todos los géneros desde hace 50 años, pero los principios automáticos de base permanecen idénticos. La única cuestión, a la medida de la extensión y de la irradiación de estos sistemas (internet o cualquier otro) reside en la apreciación de la “frontera”, de la interfaz real que existe entre el medio interno y el medio externo de las redes (sus apéndices periféricos). El problema de los seres vivos se lo reencuentra entonces pero en otro nivel de complejidad. Las ciencias de la vida, al formular experimentos y diagnósticos, nos enseñan que la piel revela el funcionamiento interior del ser. Las máquinas de información, por la red y la interfaz, privilegian el soporte de la difusión, los efectos en espejo analizados por G. Chazal (1995) y todos los juegos del espíritu en los cuales se ve sin duda, como lo mostró D. Parrochia, aparecer nuevas formas de relaciones entre el mundo físico y el mundo socioinformático. Si la red se volvió el horizonte, ha sido claramente porque el autómata volvió a ganar aún algunos fantasmas, así sea al precio de su propia persona. La “filosofía” de J. Von Neumann es a este respecto ejemplar por los atributos vitalistas que él le concede —como matemático!— al autómata. Todo autómata capaz de producir otros no podrá producir sino autómatas menos complejos, menos “vivientes”. La autorreproducción es el anhelo, sino la regla, de esta ciencia de las máquinas donde se reencuentra a la vez la correspondencia de lo técnico y de lo vivo (la neurona y el órgano eléctrico), pero también el viejo mito del hombre-máquina siempre tan vivaz.

El “pensamiento artificial” es solicitado igualmente. J. Bouveresse (1990), refiriéndose a los trabajos de N. Wiener, concluye de forma prudente que si la máquina le ha ganado en damas al hombre que la programó, ella rivalizará con él en un cierto sentido, pero no en un radio de acción limitado. Para juicios de principios, para ideas vagas o emociones, la máquina no está lista para rivalizar con el cerebro. “Pienso —dice él— que siempre habrá entre los dos una frontera móvil, pero no me atrevo a aventurarme a decir por dónde pasa” (*la palabra infortunada*, conclusión). De hecho, las cuestiones neurotécnicas deben ser encaradas con algunas precauciones: 1) es la criatura —incluyendo aquí la técnica— la que es inteligente, no el cerebro; 2) un robot que simulara bastante bien el comportamiento humano como para concederle la vida sería visto bajo el modo del truco y de la superchería, mientras que un clown que imita perfectamente la máquina nos sorprende y nos cautiva; 3) parece ser que un cierto parecido corporal sigue siendo necesario para que le concedamos a la

máquina alguna analogía intelectual, cualquiera que sea; 4) el moderno robot-gólem coloca a su creador en una posición de mago y de brujo. Estos dominios son peligrosos y la magia de la automatización es entonces particularmente apta para seducir a los “hombres del poder”, pues al echarle la responsabilidad de sus decisiones a una fatalidad mecánica de objetividad presunta, se deshacen fácilmente de toda inquietud moral. La cuestión de la “máquina de pensar” no podría evidentemente detenerse acá. Es preciso evocar hoy la máquina superpotente para jugar al ajedrez, el supercomputador Deep Blue comprometido en torneos gratificantes, reviviscencia del gran-maldadoso ordenador HAL de A. C. Clarke (en 2001, *Odisea del Espacio*). Igualmente, queda algún recuerdo de Joey, el niño-máquina de B. Bettelheim (2001) que, “llegado al comedor, desenvolvía un hilo eléctrico, lo conectaba a un toma de corriente imaginario, lo tiraba, se sentaba y se conectaba él mismo”. La tecnointeligencia está lejos de haber dicho la última palabra. Del electroshock al juego de ajedrez-computador, incluidos acá los computadores paranoicos fabricados en la universidad de Stanford desde 1965 por el Pr. Colby, la razón recupera un viejo debate hundido bajo capas de imágenes confusas. Pero entre máquina y autómatas es preciso permanecer al acecho, de la misma manera que se necesita vigilar la distancia entre el autómatas y el hombre. Una mejor claridad de las cuestiones técnicas generales, de su significación epistemológica y filosófica no pasa por la maximización exagerada, sino por la vigilancia permanente de esas dos fronteras. Una información que se ha difundido por los periódicos del verano de 1997 habla de un autómatas extraño. Es un mito sexual desvestido en una multiplicidad de sitios de internet, donde “ella” arriesga con no envejecer. Lara Croft es la heroína de un videojuego “Tomb Raider”, de éxito gigantesco, más de dos millones de ejemplares, de los cuales 300.000 vendidos en Francia desde el primer día de su salida. Por primera vez, dice el periodista, una creación virtual invade el universo mediático y creativo. ¡Una Eva virtual! Vaucanson parece claramente rebasado. Esta novia de Frankenstein posee su jerga, sus comandos, sus trucos y sus papeles. En fin, un teatro automático al alcance de la mano. ¿Habremos realizado finalmente el sueño de Herón de Alejandría?

### **¿Una máquina célibe?**

El autómatas, a fin de cuentas, es quizás una máquina inmóvil —demasiado segura de su movimiento como para tener necesidad de moverse—. Por ello, aparece el recuerdo del motor inmóvil de Aristóteles y la compulsión de muerte que a menudo lo aprieta. Pero el autómatas es también y sobre todo una obra de arte. Vaucanson lo sabe por propia experiencia, el propio Descartes no duda de ello, los relojeros suizos mucho menos; ni Méliès, ni O. Welles, ni Y. Giampi, y ni siquiera Mozart. El cine ha sabido con frecuencia rendirle homenaje. F. Lang en *Metrópolis*, en 1927, concibió una mujer-robot que siembra

la rebelión entre los subhombres explotados y reprimidos en minas infernales; doble robotización: natural y artificial. La literatura (y no solamente la de ciencia-ficción) contiene una procesión de autómatas. *1984* de Orwell presenta una imagen inquietante de él. Para Duchamp, Meyrink, Hoffmann, Kafka, B. Casares, Caillois y otros tantos enamorados de esa “máquina célibe”, al recuperar el término de M. Carrouges (1976) que le pasa revista a las invenciones de estos autores, el autómata nunca es tan fiel a su definición paradójica como cuando se lo encuentra en el recodo de una frase, en una risa —así sea de humor negro—, en ese rasgo de ironía que él condensa, en esa nebulosa original que gobierna todos sus gestos y que él sabe luego a la vez economizar para su vida interior y proyectar sobre el mundo. De este modo su memoria deja entrever la esperanza por un instante conciliada de la libertad y del destino, del juego y del saber, del alma y del cuerpo que puede destruir, reflejar, traducir y reconstruir el orden del mundo.

## Referencias

- Arsac, J. (1987). *Les machines à penser : des ordinateurs et des hommes*. Seuil.
- Beaune, J.-C. (1980). *L'automate et ses mobiles*. Flammarion (L. Paláu, trad., 2012).
- Beaune, J. -C. (1983). *Le vagabond et la machine; essai sur l'automatisme ambulatoire*. Champ Vallon.
- Beaune, J.-C. (2006). Automate. En D. Lecourt (dir.), *Dictionnaire d'histoire et philosophie des sciences* (pp. 93-100). Quadrige/PUF.
- Bettelheim, B. (2001). *La fortaleza vacía*. Paidós.
- Bouveresse, J. (1990). *La parole malheureuse: de l'alchimie linguistique à la grammaire philosophique*. La Découverte.
- Canguilhem, G. (1977). *La formation du concept de réflexe aux XVIIe et XVIIIe siècles* (L. Paláu, trad. 1992). J. Vrin.
- Carrouges, M. (1976). *Les machines célibataires*. Chêne.
- Chapuis, A. y Droz, E. (1949). *Les automates. Figures artificielles d'hommes et d'animaux. Histoire et technique*. Neuchâtel.
- Chazal, G. (1995). *Le miroir automate: introduction à une philosophie de l'informatique* (L. Paláu, trad., 2014). Champ Vallon Editions.
- Clérambault, G. de (1992). *L'automatisme mental*. Les Empêcheurs de penser en rond.
- Cohen, J. (1968). *Les Robots Humains Dans Le Mythe Et Dans La Science*. J. Vrin.
- Dagognet, F. (2002). “El Animal según Condillac”. *Introducción al Tratado de los animales* (L. Paláu y M. Gómez, trads.). Seminario permanente de Historia de la Biología, Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín.
- Dagognet, F. (1987). *Etienne-Jules Marey: La passion de la trace*. Hazan.
- Descartes, R. (1980). *Tratado del hombre*. Nacional.

- Diderot, D. y d'Alembert, R. (s. f.). *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*.
- Doyon, A., y Liaigre L. (1966). *Jacques Vaucanson, mécanicien de génie*. PUF.
- Dubreuil, H. (1956). *Des robots ou des hommes?: L'œuvre et l'influence de l'ingénieur Taylor*. Grasset.
- Friedmann, G. (1956). *Le Travail en miettes*. Gallimard.
- Ganascia, J. G. (1990). *L'âme-machine: Les enjeux de l'intelligence artificielle*. Seuil.
- Gille, B. (1978). *Les ingénieurs de la Renaissance*. Seuil.
- Guérout, M. (1970). *Études sur Descartes, Spinoza, Malebranche, et Leibniz*. G. Olms.
- Institut Blaise Pascal. (1953). *Les machines à calculer et la pensée humaine : Paris, 8-13 janvier 1951*. Centre National de la Recherche Scientifique (C.N.R.S.).
- Jacomy, B. (1992). *Historia de las técnicas*. Losada.
- La Mettrie, J.-O. de. (1983). El hombre-máquina. En *Obra filosófica*. Nacional.
- Landes, D. S. (1983). *La Heure qu'il est. Les horloges, la mesure du temps et la formation du monde moderne*. Gallimard.
- Lecourt, D. (1978). *Lysenko. Historia real de una ciencia proletaria*. Laia.
- Leibniz, G. W. (1977). *La monadología*. Porrúa.
- Loakimidis, D., Goimard, J. y Klein, G. (1974). *Histoires de Robots (La grande anthologie de la Science-Fiction)*. Le Livre de Poche.
- Lussato, B. (1981). *Le défi informatique*. Fayard.
- Maurer, P. (1934). *Machines automatiques mécaniques et électriques*. Armand Colin.
- Meyrink, G. (1995). *El Golem*. Tusquet.
- Milieux. Le Creusot: Inst. J.-B. Dumay (en particular nº 30: "la Inteligencia artificial", 1987; nº 31: "Esqueletos y robots", 1987)... y numerosos artículos en: Mundo científico, Investigación y ciencia, Por la ciencia, Ciencia y porvenir, etc.
- Minsky, M. (1987). *La sociedad de la mente*. Galápagos.
- Neumann, J. Von. (1958). *The Computer and the Brain*. Yale University Press.
- Neumann, J. Von. (1966). *Theory of Self-Reproducing Automata*. University of Illinois Press.
- Neumann, J. Von. (1975). Teoría general y lógica de los dispositivos automáticos. En J. R. Newman, *Pensamiento y máquinas*. Grijalbo.
- Parrochia, D. *Philosophie des réseaux* (L. Paláu, trad., 2011). PUF.
- Parrochia, D. (1994). *Cosmologie de l'information*. Hermes/PUF.
- Pérez J. C. (1990). *La révolution des ordinateurs neuronaux*. Hermes.
- Poe, E. A. (1977). "El jugador de ajedrez de Maelzel". En *Obras inmortales*. EDAF.
- Prasteau, J. (1968). *Les Automates*. Gründ.
- Quéau, P. (1986). *Eloge de la simulation*. Editions Champ Vallon.

- Reuleaux, F. (1877). *Cinématique. Principes fondamentaux d'une théorie générale des machines*. Librairie F. Savy. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k9773929z.texteImage>
- Robinet, A., Hottois, G. & Couloubaritsis, L. (1987). *Penser l'informatique, informatiser la pensée: Mélanges offerts à André Robinet*. Editions de l'Université de Bruxelles.
- Schwartz, Y. (1988). *Expérience et connaissance du travail*. Sociales.
- Séris, J. P. (1990). *La technique*. PUF.
- Simondon, G. (2008). *Del modo de existencia de los objetos técnicos*. Prometeo.
- Taylor, F. W. (1911). *La direction scientifique des entreprises*. Dunod.
- Varela, F. J. (1989). *Connaître: les sciences cognitives: tendances et perspectives*. Seuil.
- Wiener, N. (1958). *Cibernética y sociedad*. Sudamericana.
- Wiener, N. (1961). *God & Golem, Inc*. MIT Press.
- Wiener, N. (2013). *Dios y Golem, S. A. Comentario sobre ciertos puntos en que chocan cibernética y religión* (L. G. Restrepo Rivas, trad.). [http://luisguillermo.com/diosygolem/Dios\\_y\\_Golem\\_SA.pdf](http://luisguillermo.com/diosygolem/Dios_y_Golem_SA.pdf)
- V. V. A. A. (1968). *Le Dossier De La Cybernétique*. Marabout Université.

# Las condiciones de posibilidad del concepto de triaje. Una mirada sobre la larga duración (siglos XVIII a XXI)

**Michael Nurok**

Traducción del francés al español de **Rodrigo Zapata Cano**

Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia

jose.zapata@udea.edu.co

El triaje necesita definir prioridades en la utilización de recursos en el tiempo, y pasa así por la proyección mental de la salida probable de una situación en el futuro. Para ilustrar este punto, consideremos el caso de tres personas atropelladas en un cruce peatonal por un automóvil que se desplaza a gran velocidad. El primer paciente muere extremadamente rápido debido a un traumatismo craneano mayor que le causa la suspensión inmediata de todas las funciones vitales. El segundo muere algunos minutos después del accidente por una ruptura de la aorta que le causa una hemorragia. El tercero muere diez minutos después de un neumotórax. ¿Qué se habría podido hacer en cada uno de estos tres casos?

En el primer caso, el cuadro temporal corresponde a los segundos que siguen al accidente. Incluso imaginando que un equipo médico esté en el lugar por coincidencia, para impedir que el paciente muera sería necesario poder prevenir los efectos inmediatos del traumatismo en el cerebro, lo que es irrealizable: los médicos de urgencias pueden efectivamente encargarse de las funciones vitales de los pacientes, por ejemplo, ventilando y restaurando la circulación sanguínea por medio de un masaje cardíaco, pero ya hay traumatismo cerebral y nada puede remediarlo.

En el segundo caso, en el que el paciente muere por una ruptura de la aorta. Si una intervención médica podría efectivamente impedir el deceso del paciente, sería preciso que los medios médicos estén presentes en el lugar en el momento del accidente y que sean movilizables en segundos para tratar de inmediato la

---

Cómo citar: Nurok, M. (2022). Las condiciones de posibilidad del concepto de triaje. Una mirada sobre la larga duración (siglos XVIII a XXI) (R. Zapata Cano, trad.). *Ciencias Sociales y Educación*, 11(21), 320-335. <https://doi.org/10.22395/csye.v11n21a14>

Traducción realizada por Rodrigo Zapata Cano del artículo de Nurok, M. (2014). Les conditions de possibilité du concept de triage. Un regard sur la longue durée (XVIIIe-XXIe siècles). *Les Cahiers du Centre Georges Canguilhem*, 1(6), 47-65). <https://bit.ly/3saoKIp>

Agradecemos a la revista *Les Cahiers du Centre Georges Canguilhem* por permitir el acceso a su texto en francés.

Recibido: 4 de agosto de 2021.

Aprobado: 9 de marzo de 2022.

lesión de la aorta y prevenir las consecuencias de una circulación sanguínea defectuosa. La intervención es por completo posible en un cuadro diferente: por ejemplo, se puede realizar perfectamente cuando este tipo de accidente sucede durante una intervención quirúrgica cuando el paciente está sobre la mesa de operaciones y el equipo alrededor de él. En este caso, el cirujano puede abrir de inmediato la piel, aislar la aorta y realizar la reparación, mientras que el anestesista vigila las funciones vitales del paciente. Evidentemente, es imposible cumplir estas condiciones en el caso de una urgencia prehospitalaria.

En el tercer caso, donde el paciente muere de un neumotórax, todas las condiciones se cumplen para que este pueda en principio ser salvado: en diez minutos, un equipo de urgencia tiene tiempo de llegar al sitio y efectuar un drenaje del neumotórax, incluso una entubación para aliviarlo. Si el paciente es joven y con buena salud, el cuerpo puede resistir unos diez minutos. No obstante, para un paciente de edad o un paciente joven, pero que padecía de una enfermedad pulmonar antes del accidente, los diez minutos pueden constituir una demora muy larga y los procesos patológicos pueden llegar al punto en el que otras funciones vitales sean afectadas, por ejemplo, la oxigenación del cerebro. En este caso, el deceso puede ocurrir antes de la llegada del equipo de urgencia.

Imaginemos que la salida final de estos tres casos sea desconocida y que tres llamadas telefónicas sean recibidas por un servicio de urgencia para tratar estos pacientes. Tres ambulancias están disponibles en diferentes niveles de distancia del sitio del accidente. ¿A quién enviar la ambulancia más cercana? ¿Al herido más gravemente afectado, al paciente de más edad o al paciente con las mejores oportunidades de sobrevivir? Estas preguntas, que mezclan consideraciones sobre el tiempo, los medios médicos y el valor de las vidas, están en el fundamento del concepto de triaje.

En este texto propongo un cuadro que permita examinar cómo el concepto de triaje, que en la actualidad es utilizado en múltiples especialidades, ha sido elaborado en la práctica médica. Para esto, es importante volver sobre la emergencia tecnopolítica de los conceptos de urgencia médica, reanimación y muerte súbita. Se trata de comprender cómo la temporalidad específica de la muerte se ha vuelto un objeto de estudio e intervención al filo de una historia de la urgencia y de la reanimación que une medicina de guerra y civil. Aunque el concepto de triaje se implementa de manera diferente según los contextos, mostraré en un plano general cómo los problemas del tiempo, los recursos, los valores y las proyecciones de los resultados futuros de la selección son enunciados y movilizados para justificar las prácticas del triaje.

En primer lugar, mostraré cómo el desarrollo histórico de las prácticas de reanimación es una precondition de la emergencia del concepto médico de triaje. En

segundo lugar, mostraré cómo el concepto de triaje implica dos epistemologías del tiempo: de una parte, socio-organizacional, y de la otra, patofisiológica. Luego exploraré cómo el triaje es tomado, en la duración más larga de la historia médica, en un ciclo autosostenible (*feed-forward cycle*) donde el acto de selección, sobre una población de pacientes, permite progresos científicos y médicos cuyos efectos son finalmente ampliar la población de pacientes susceptibles de beneficiarse de los cuidados durante una selección ulterior. Así, el triaje implica un conocimiento, a la vez especulativo y empírico, de los “outcomes” (“resultados futuros”) de los actos médicos. Este conocimiento se articula cada vez más en la actualidad con una evaluación del valor de la supervivencia: el problema consiste en saber si es necesario o, por el contrario, fútil producir formas de vida disminuida o de “vida desnuda” (Agamben, 1997) por el uso excesivo de la reanimación.

### **Los orígenes tecno-políticos de la reanimación: la urgencia médica como precondition del concepto de triaje**

La palabra reanimación (*resuscitate*, en inglés en el texto original) se puede encontrar en los manuscritos de la época de la Biblia. El término “*resuscitate*” viene del latín para revivir o levantar. Se trata del equivalente inglés, en el léxico médico, de “reanimación”. La reanimación se ha constituido como un paradigma médico que apunta a devolverle la vida a los pacientes a punto de morir, hacia mediados del siglo XX (Nurok, 2003, pp. 563-579). Históricamente las prácticas de reanimación encuentran su origen en el siglo XVIII, cuando el interés por el problema de la muerte súbita lleva a una controversia sobre las incertidumbres del diagnóstico de la muerte. Para algunos, existían signos fiables por el hecho de que los supuestos muertos estaban verdaderamente muertos, como por ejemplo la ausencia de respuesta a tentativas variadas para estimular a los pacientes. Para otros, estas pruebas eran falibles y la muerte solo podía ser diagnosticada con certidumbre durante la putrefacción del cuerpo (Milanesi, 1991). Las técnicas utilizadas entonces para probar la realidad de la muerte se transformaron en prácticas que apuntaban a restaurar la vida (Nurok, 2003): a finales del siglo XVIII emergen en Europa asociaciones que tenían como misión el auxilio de la vida (*life-saving societies*) para asistir a las víctimas de ahogamiento o asfixia.

Para intervenir sobre la muerte, el clínico debe encargarse de un paciente tan rápido como sea posible. Aun cuando esto parece evidente, solo en el siglo XIX se generalizó la idea de una asistencia médica rápida a los “moribundos”. La idea encuentra sus orígenes en el contexto de la guerra. Marcado por el sufrimiento de los soldados heridos, forzados a esperar el fin de la batalla para recibir cuidados, Larrey (1812), cirujano de Napoleón, reorganiza los servicios médicos del ejército para poder actuar durante los combates. Para los civiles, los cuidados

urgentes para las personas enfermas o heridas (aparte de las víctimas de ahogo o asfixia) solo serán una realidad a mediados del siglo XIX. El transporte de civiles heridos o enfermos hacia los lugares de atención médica fue entonces introducido en nombre de principios humanitarios y laicos, en el marco de una toma de consciencia humanitaria (Hutchinson, 1997, pp. 158-178). Más tarde, en el siglo XIX, accidentes dramáticos ligados a la nueva tecnología del ferrocarril marcarán los espíritus europeos. Las víctimas de estos accidentes sufrían de lo que se denomina un estado de *shock*, cuya comprensión y tratamiento se desarrollarían durante la Primera Guerra Mundial (Cooter, 1997, pp. 107-157). La Segunda Guerra Mundial subraya todavía la importancia de encargarse rápido de los heridos. Así pues, el concepto de *shock* fue constituido en entidad patofisiológica para designar las respuestas corporales a una serie de agresiones que iban del trauma a la infección y que, dejadas sin tratamiento, conducían a la muerte. Otras manifestaciones fueron interpretadas en el cuadro del *shock* como factores asociados, causas o consecuencias, como el paro cardíaco y la urgencia respiratoria.

Las dos guerras mundiales han visto los servicios médicos militares desarrollar medios de respuesta rápida a las heridas que ponían en juego la vida de los soldados. La pericia así desarrollada era a la vez organizacional y técnica, apuntando sobre la transferencia rápida de los pacientes hacia los sitios de cuidados intensivos y sobre toda una panoplia de técnicas de respuesta a la muerte súbita (Nurok, 2001, pp. 1427-1438). La reanimación en medicina civil se desarrolló gracias a los progresos de la anestesiología realizados en el transcurso de las dos guerras mundiales, la pericia constituida entonces se exportaba fuera del teatro militar debido a la respuesta a las epidemias de poliomielitis. En 1952, Ibsen (1966, pp. 277-294), un anestesiólogo danés, y su equipo, se apoyaron en la pericia que habían desarrollado en el quirófano en pacientes que no respiraban, para ocuparse de pacientes paralizados como consecuencia de una infección por la poliomielitis. Se generalizan así las unidades de "ventilación" para las víctimas de polio. Esta experiencia fue seguida por otros progresos, en particular el mejoramiento de los ventiladores indispensables en la asistencia a largo plazo de estos pacientes.

Hacia mediados del siglo XX, la reanimación se vuelve un paradigma médico aceptado, en vínculo directo con la medicina de urgencia y los cuidados intensivos. Las epidemias de polio eran raras entonces, pero las unidades de ventilación se podían utilizar para otros pacientes con urgencia respiratoria, sobre todo víctimas de sobredosis con barbitúricos o afectados de tétanos. Más tarde, estas unidades se establecieron en el hospital para responder a las necesidades de pacientes que necesitaban cuidados cada vez más complejos, ya sea en el trascurso de operaciones importantes o de enfermedades graves (Fairman, 2000, pp. 80-106).

La concentración de enfermos gravemente afectados en las unidades de cuidados intensivos ha permitido una acumulación de conocimientos sobre los estados críticos en el pequeño grupo de médicos que los atendían. Pero las técnicas y necesidades de personal vinculadas a los cuidados intensivos (*critical care*) eran costosas y ponían estos cuidados fuera del alcance de la mayoría de los pacientes. El desarrollo de los seguros médicos y su extensión para cubrir una gran parte de la población fueron así una condición de los progresos técnicos y organizacionales de la reanimación, tanto en Estados Unidos como en Europa.

Otros dos factores desempeñaron un papel importante en el plano médico: el mejoramiento de las técnicas de reanimación cardiaca y el desarrollo de sistemas de atención del trauma. Hasta mediados del siglo XX, las tentativas para restaurar la función circulatoria después de un paro cardiaco eran raramente coronadas por el éxito. Una serie de progresos permite afinar los conocimientos sobre el manejo de pacientes en estado crítico, como por ejemplo el mejoramiento de la monitorización (*monitoring*) cardiaca y el desarrollo de técnicas para restablecer la circulación en pacientes con una disfunción cardiaca transitoria (Timmermans, 2001, pp. 108-131). De la Primera Guerra Mundial a los conflictos coreanos y vietnamitas, la prueba fue dada luego por los decesos causados por traumas severos que se podían prevenir movilizandolos recursos en reanimación y llevándolos rápidamente al paciente. La experiencia del cuidado médico en tiempos de guerra fue transferida también aquí a la población civil: los expertos reanimadores pudieron afirmar que las muertes debidas a los accidentes de tránsito no eran inevitables y podían prevenirse por un mejoramiento de la seguridad de los automóviles como por el acceso rápido de un cuidado médico de urgencia en el momento del accidente (Nurok, 2003).

Diferentes modelos para proveer medios de reanimación a los heridos o enfermos fueron perfeccionados durante los años sesenta y setenta del siglo XX en el mundo desarrollado. En Estados Unidos, las principales figuras de los servicios de urgencias habían tenido con frecuencia una formación militar y se apoyaban en sus experiencias en Vietnam y en Corea, donde el personal paramédico, los "medics" y no médicos, eran utilizados para dar cuidados durante el transporte rápido hacia el hospital. Este sistema fue transpuesto tal cual al cuadro de la medicina civil en Estados Unidos, lo que conduce, con algunas excepciones, a un sistema en el cual no médicos llevan a los pacientes en tiempos muy cortos hacia las unidades de urgencia, donde un triaje suplementario los dirige al lugar de su atención médica definitiva (Nurok, 2001).

En Europa y otras partes del mundo, el papel de los médicos, que ya estaban implicados en el transporte de los pacientes en estado crítico hacia las unidades de ventilación fue ampliado para cubrir el conjunto de las urgencias médicas fuera

del hospital, lo que conduce a un modelo de servicio de urgencia donde los pacientes gravemente afectados son atendidos por médicos y orientados (*triaged*) directamente desde el terreno hacia el lugar de atención definitiva.

Este análisis de los orígenes tecnopolíticos de las prácticas de reanimación permite comprender la emergencia histórica de las prácticas de triaje. Para estudiar ahora cómo estas prácticas son implementadas, es necesario volverse hacia la epistemología del triaje y analizar lo que se puede denominar la medicalización del tiempo.

### **La epistemología del triaje y la medicalización del tiempo: tiempo fisiopatológico y socioorganizacional**

*Sería necesario [...] saber lo que es este estado intermedio en la salud y la muerte, donde todas las funciones experimentan un cambio tan notable, cambio que, variado al infinito, produce las innumerables variedades de enfermedades. (Bichat, 1802)*

Se comprende mejor en la actualidad, en comparación con la época de Xavier Bichat, los procesos que hacen pasar a un individuo de la vida a la muerte. Sin embargo, el límite entre estos dos estados permanece siempre como un enigma (Lock, 2002). Bichat ha constituido en objeto de investigación los procesos biológicos del proceso de muerte, formalizando la idea de que la muerte no sobreviene en un estado fulgurante, sino que toma tiempo.

Al mismo tiempo, Larrey (1812) elaboraba un análisis propiamente *organizacional* del tiempo de intervención a partir de su experiencia de cirujano de los ejércitos napoleónicos. La concepción del tiempo de intervención elaborado por Larrey está cerca de la manera en que Bichat formulaba la idea de que la marcha de una urgencia vital hacia la muerte reposa sobre procesos biológicos, pero se distingue de esta en un punto crucial. Si se puede decir del tiempo de Bichat que es *patofisiológico*, porque los acontecimientos que acompañan la urgencia vital son a la vez patológicos (no ocurren en un hombre con buena salud) y fisiológicos (implican a pesar de todo las funciones fisiológicas del cuerpo); por contraste, calificaría de *socioorganizacional* la manera por la cual Larrey piensa el tiempo, pues se relaciona con la movilización de medios en una organización social. El tiempo socioorganizacional puede avanzar muy rápido o lentamente. El primer tiempo es propiamente médico y el segundo abre el análisis sociológico.

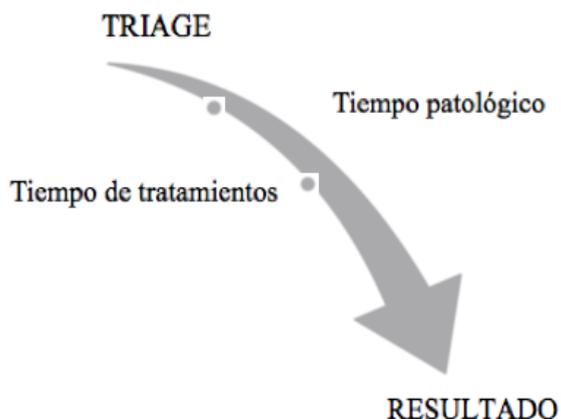


Figura 1. Concepto de triaje

Fuente: original texto en francés

Según las teorías actuales de la reanimación, algunas intervenciones pueden modificar y desviar la trayectoria de la urgencia vital hacia la muerte si se realizan precozmente, como lo vimos al comienzo de este apartado. Los científicos dan muchos elementos como prueba en apoyo de estas teorías, tomados de diferentes campos de la fisiología: los estudios sobre el metabolismo muestran que, sin los elementos de base (oxígeno y glucosa) y más allá de cierto tiempo, las células mueren. Otros estudios muestran también que si no se mantienen ciertas funciones homeostáticas, como la respiración y una presión sanguínea correcta, los órganos comienzan a funcionar mal y que, más allá de cierto tiempo, este estado es irreversible. En fin, los estudios epidemiológicos muestran que los pacientes en urgencia vital que son tratados precozmente tienen la tendencia a sobrevivir, mientras que los que no son tratados en cierto tiempo mueren.

Estos estudios subrayan que algunas poblaciones, personas, órganos y tejidos tienen la capacidad de resistir mejor a las urgencias vitales que otras y, en este sentido, morir corresponde a cuadros temporales diferentes. No obstante, coinciden de manera notable para sugerir que un paciente necesita una intervención en los minutos que siguen a la entrada en urgencia vital para poder ser salvado. Todos estos estudios insisten, en todos los casos, en la necesidad de una intervención médica para invertir las trayectorias de urgencia vital hacia la muerte. Sin embargo, incluso para pacientes jóvenes y con buena salud, existe un punto en la trayectoria de la urgencia vital hacia la muerte donde los

procesos “infinitos” que conducen a la muerte descritos por Bichat están tan avanzados que ninguna intervención puede ya restaurar la integridad de las funciones del organismo.

¿Qué significa intervenir en una urgencia vital? Para que una reanimación permita salvar a una persona en urgencia vital, el tiempo socioorganizacional debe estar alineado con el tiempo patofisiológico, de tal modo que interrumpa la marcha de la patología hacia la muerte. Para que esta alineación se realice, alguien se debe poner en alerta, debe poder llegar rápidamente al lugar de la urgencia, estar en condiciones de decidir muy rápido qué tratamiento es necesario y, finalmente, realizar los gestos técnicos necesarios para el tratamiento. Adelantarse a la muerte solo es posible cuando estas tres etapas socioorganizacionales se han realizado. Si logran esto, los profesionales de la urgencia pueden entonces realizar los tratamientos necesarios para intentar salvar al paciente. No obstante, la reanimación no siempre permite salvar al paciente, incluso cuando los profesionales logran llevar rápidamente los medios de urgencia al lugar del accidente. Incluso cuando ambos tiempos han sido alineados, es preciso, en efecto, que una intervención sea simplemente posible, lo que no es siempre el caso.

Vimos en el primer caso de nuestra introducción (traumatismo craneano instantáneo) que ningún dispositivo socioorganizacional se puede alinear en la serie de acontecimientos patofisiológicos que acompaña el proceso. En este caso, el avance del tiempo patofisiológico ha sobrepasado el del tiempo socioorganizacional; estos no se pueden alinear. Además, ninguna intervención estaría en condiciones de detener el avance del tiempo patofisiológico, aun cuando se pudiera realizar este alineamiento.

En el segundo caso (ruptura de la aorta), es teóricamente posible alinear los dos tiempos. Hemos visto que si la ruptura aortica hubiera ocurrido mientras que el paciente estaba sobre la mesa de operación, los gestos técnicos necesarios para tratarla se habrían podido hacer antes que los acontecimientos patofisiológicos ligados a la ruptura de la aorta produzcan el desfallecimiento del paciente. Sin embargo, debido a que es imposible llevar estos recursos al paciente en el tiempo concedido, el paciente muere.

En el último ejemplo de un neumotórax, es completamente posible realizar el alineamiento del tiempo socioorganizacional con el patofisiológico y se reúnen igualmente las condiciones de una intervención con éxito. El avance del tiempo patofisiológico es más lento que en los dos ejemplos anteriores, y si el servicio de urgencia está bien organizado, el tiempo socioorganizacional se puede alinear allí. ¿Qué sucede cuando las prácticas de triaje se realizan con éxito y cuando los tiempos socioorganizacional y patofisiológico coinciden? Desde luego, se

salva una vida, pero el problema es más complejo de lo que parece. ¿Qué clase de vida se salva y, más fundamentalmente, qué significa salvar una vida?

### Un ciclo autosostenible: la proyección de la supervivencia en el futuro

Cuando se considera el proceso de reanimación y de triaje en la duración, se observa un ciclo autosostenible en el cual el hecho de tener una concentración de pacientes que sufren de una misma patología lleva a un progreso en la pericia ligada a su tratamiento (tanto sobre el plano organizacional, aplicación de la terapia, como sobre el plano técnico y de la comprensión del tratamiento apropiado) y a un aumento de las oportunidades de sobrevivir. Por consiguiente, los criterios para realizar un tratamiento se amplían y los umbrales de triaje descenden: históricamente, este proceso lleva a una pericia cada vez más importante para tratar pacientes cada vez más enfermos.

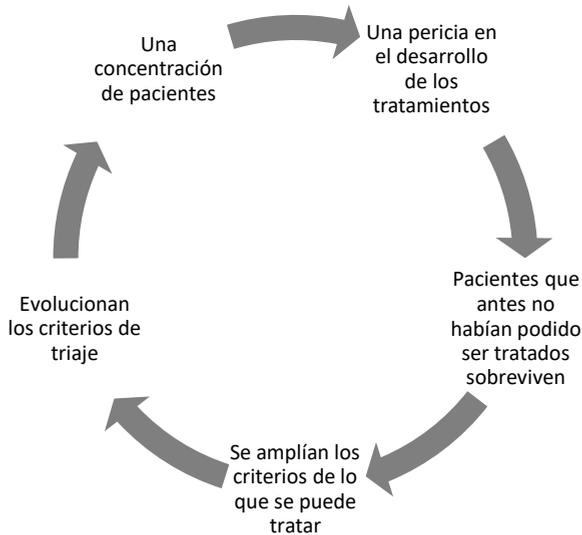


Figura 2. Concepto de triaje

Fuente: original texto en francés

Así, los progresos de la reanimación en el siglo XX han conducido a debates sobre el interés de la reanimación de algunas categorías de pacientes. En la actualidad, estas categorías problemáticas continúan siendo los pacientes de edad con un estado funcional disminuido y los pacientes en los que la reanimación podría conducir a un sostenimiento en vida con déficits funcionales marcados, por ejemplo, los prematuros o los niños pequeños afectados de graves enfermedades (Paillet, 2007).

Estas preocupaciones entraron en el centro de la práctica médica a finales de los años ochenta del siglo XX. En estados Unidos, le fue concedida una atención considerable al concepto de “futilidad” (*futility*), hasta el punto en que se habló incluso de “movimiento” en el seno de los especialistas. El pilar central del concepto de futilidad es que los médicos están en condiciones de decidir sobre la futilidad de una situación gracias a sus competencias y a su sentido del juicio. Asimismo pueden, a la luz de esta evaluación, decidir suspender o retirar las terapias que permitan el mantenimiento en vida del paciente (Fins, 2006, pp. 189-192). Helft, Siegler y Lantos (2000) han mostrado que los actores del “movimiento de la futilidad” han concentrado sus esfuerzos en cuatro puntos: i) la definición de la futilidad médica; ii) tentativas de resolución del debate utilizando datos empíricos; iii) discusiones teóricas que presentan el debate como una oposición entre la autonomía de los pacientes y la de los médicos; y iv) el desarrollo de procedimientos de resolución de los conflictos a propósito del diagnóstico potencial de futilidad (American Society of Anesthesiologists, 2008, pp. 1-2; Helft, Siegler y Lantos, 2000, pp. 293-296).

Finalmente, se reconoció que había más ganancia al implicar a los pacientes y sus familias para comprender sus objetivos de cuidados, antes que definir la futilidad. Este reconocimiento corresponde a una toma de consciencia del hecho de que las discusiones sobre el beneficio de un tratamiento son algunas veces oscurecidas por una mala comunicación de parte de los médicos y por obstáculos ligados a la lengua, la clase y la cultura. Los profesionales de la salud tienen la tendencia a juzgar la futilidad destacando el precio del tratamiento, el sufrimiento y la pérdida de la dignidad de los pacientes. Sin embargo, estos argumentos son sobre todo retóricos y utilizados cuando hay conflicto sobre el objetivo que se busca por medio del tratamiento. Tienden a ser ignorados cuando tal conflicto está ausente (Clemency y Thompson, 1993, pp. 394-401; Truog, 2007, pp. 1-3). Se tiene cada vez más en cuenta el sufrimiento moral de los médicos y enfermeros a cargo de los cuidados, ligado al hecho de estar obligado a proveer un tratamiento considerado sin interés (Burkle et al., 2013, pp. 1-7; Lantos y Meadow, 2011, pp. 8-12; Redmann et al., 2012, pp. 418-423; Robinson, 2010, pp. 197-202; Truog, 2010, pp. 477-479). Aun cuando este último punto es importante, los intereses de las familias y los pacientes también se deben tomar en cuenta en la medida en que estos vivirán con las consecuencias de estas decisiones médicas a largo plazo.

En muchos casos, aunque una terapia controvertida pueda ser fisiológicamente fútil, puede además conllevar beneficios psicológicos u otros: no hay razón de colocar un beneficio por encima de otro, a menos que se trate de un juicio de valor arbitrario (State of New York, 1992, pp. 1-11; Luce, 2010, pp. 6-11). Además, los espacios institucionales creados para resolver dilemas vinculados con la

futilidad a menudo no representan a los individuos más afectados por estas decisiones (Truog, 2007). Por último, en Estados Unidos, la comunidad médica considera la futilidad de una manera procedimental que rodea el problema de su definición, y se concentra en los casos donde los pacientes (o sus familiares) y los médicos no están de acuerdo (Burns y Truog, 2007, pp. 1987-1993). Este enfoque, que pone en juego múltiples partes interesadas, tiene tendencia a utilizar un trabajo predefinido para resolver los conflictos sobre los tratamientos.

Con el desarrollo de técnicas cada vez más sofisticadas, como el corazón artificial o dispositivos de circulación extracorporeal, las decisiones de este tipo se volverán más comunes. Los debates americanos sobre la futilidad muestran cómo, al tomar decisiones médicas, los médicos se fundan sobre su propia proyección en el futuro de la probable resolución de un caso. ¿Cómo se movilizan estas proyecciones en el proceso del triaje? En el mejor de los casos, una vida, que de otro modo se habría perdido, es “salvada” y esta persona es devuelta a su función normal en la sociedad. Pero, desafortunadamente para los pacientes que tienen necesidad de cuidados de reanimación, este caso es inhabitual y es común ver el estado de los pacientes deteriorado, en diferentes grados, después de una reanimación mayor: la siguiente sección analiza este problema.

### **Evaluar un resultado futuro: un conocimiento a la vez especulativo y empírico**

Es cada vez más claro que los pacientes que pasan por un estado crítico y que sobreviven a su permanencia en el hospital se arriesgan a conocer consecuencias difíciles y problemas de salud permanentes (Wunsch et al., 2010, pp. 849-856). Los países con elevados ingresos también se enfrentan a los gastos considerables causados por la utilización de terapias para salvar la vida de pacientes con la esperanza de vida limitada.

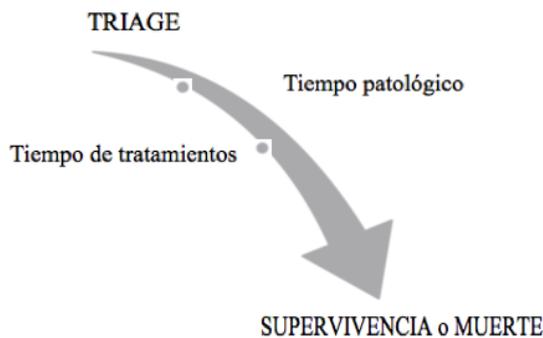


Figura 3. Concepto de triaje

Fuente: original texto en francés

En el caso más extremo, el triaje y los progresos en las capacidades de reanimación en pacientes muy gravemente afectados pueden permitir el mantenimiento en vida de un paciente, ofreciéndole capacidades limitadas e incluso nulas de apreciar el hecho de estar con vida. Esta forma de vida, en contraste con la vida en sentido social que forma la riqueza de la existencia humana, se ha caracterizado de diferentes maneras, ya sea la *zoe* en los griegos, la “vida animal interior” en Bichat o la “vida desnuda” en Agamben (Foucault, 1976; Agamben, 1997, 1999). La producción de una vida en estado desnudo (*bare life*) es problemática. Numerosos pacientes no quisieran pasar sus últimos días en un contexto altamente medicalizado, donde la mayor parte e incluso la integridad de sus funciones corporales dependen de una asistencia exterior o de la técnica. Es difícil saber hasta qué punto los pacientes en estos estados sufren a la vez física y existencialmente. Además, se sabe que sus familias y parientes sufren consecuencias psicológicas a largo plazo (Davidson, Jones y Bienvenu, 2012, pp. 618-624).

Por último, lo más difícil es el hecho de que, una vez que un paciente ha sido estabilizado en un estado de vida desnuda, este estado puede ser mantenido indefinidamente en la medida en que se les impide a los acontecimientos naturales seguir su curso normal. Así pues, se debe tomar una decisión para poner fin a esta vida y saber por quién y cómo tal decisión debe ser tomada es a la vez complicado y pesado de llevar.

Las organizaciones profesionales piden ahora que los límites se fijen y que la utilización de los recursos de la reanimación sea discutida cuando es probable que el resultado será malo. Por ejemplo, para los paros cardíacos que hayan sucedido fuera del hospital, las tasas de supervivencia son aproximadamente del 8 % y son solo marginalmente mejores, en 18 %, cuando el paro cardíaco ha sucedido en el hospital (Ehlenbach et al., 2009, pp. 22-31; Writing Group Members et al., 2010, pp. e46-e215). Muchos pacientes que sobreviven quedan con déficits neurológicos importantes (Pusswald et al., 2000, pp. 241-248). Estas realidades son diferentes de las que informan los medios de comunicación, que sobrestiman en sus relatos los éxitos de la reanimación cardiopulmonar y silencian su brutalidad (Diem, Lantos y Tulskey, 1996, pp. 1578-1582; Jones, Brewer y Garrison, 2000, pp. 48-53). Así pues, las preguntas que se plantean son: ¿La realización de cuidados muy intensivos no inflige una especie de herida cuando esta terapia solo crea una vida desnuda y las condiciones de un sufrimiento permanente? ¿Cómo determinar lo que sería una atención ideal de los estados críticos? (Wunsch, 2012, pp. 1393-1399).

Mientras que la técnica y los recursos (camas de reanimación) están disponibles sin demanda concurrente de pacientes con necesidades más

importantes, aumenta la probabilidad de que estos recursos sean utilizados. Cuantos más pacientes sean el objeto de cuidados agresivos, más numerosos serán para sobrevivir. Pero, al mismo tiempo, más frecuentes serán también, probablemente, las complicaciones y otros efectos negativos de las reanimaciones involuntarias o inapropiadas que producen una forma de vida desnuda, biológica, de supervivencia.

Aunque la mayoría de los profesionales están de acuerdo sobre la importancia de hacer prioritario (*to triage*) el acceso a los cuidados intensivos a quienes tienen más oportunidades de beneficiarse de estos, la definición de este beneficio es compleja, como recordé antes a propósito del problema de la futilidad. La atención se dirige cada vez más sobre una evaluación de los resultados futuros centrada en el paciente, en el largo plazo y sobre la calidad de vida, en la medida en que lo que los pacientes valorizan en la calidad de vida puede ser diferente de lo que los médicos valorizan por otro lado. De una parte, este reconocimiento de la importancia de la calidad de vida y, de otra, la capacidad de crear la vida desnuda, conduce a una situación donde la “desalineación” activa de los tiempos socioorganizacional y patofisiológico se vuelve tal vez deseable y donde es necesario reevaluar el interés de continuar el ciclo de innovación.

En este proceso, será importante considerar cómo se pueden priorizar lo mejor posible terapias costosas, pero que prolonguen la vida: si algunos criterios son explícitos y relativamente consensuados, por ejemplo, la edad y la probabilidad de supervivencia, otros son más problemáticos y reposan con frecuencia en juicios fundados en valores complejos propios de la cultura médica (Nurok y Henckes, 2009, pp. 504-510).

En conclusión, vemos que se ha establecido históricamente un ciclo autosostenible (*feed forward cycle*), por medio del cual el proceso de triaje ha permitido constituir una pericia creciente sobre el tratamiento de pacientes que en otra época no habrían podido sobrevivir a su enfermedad. Así pues, la práctica médica puede “crear” una vida sostenida por la técnica y privada de las cualidades que pueden ser, por lo general, reconocidas como fundamentalmente humanas. Esta “supervivencia” plantea problemas existenciales y sociales complejos.

El concepto de triaje no es neutro. Hay consecuencias que dependen de la manera por la cual es utilizado y de los valores movilizados en las decisiones de la selección. Así, dos imperativos concurrentes han evolucionado. El primero es un principio de moderación: debido a la pericia engendrada por el trabajo de triaje, se escuchan llamados para utilizar con más mesura las técnicas médicas producidas por estos ciclos de innovación con el fin de intentar evitar la producción de vida desnuda. El segundo imperativo evoca lo que Fox (1975) ha denominado “el valor de fracasar”: un deseo envalentonado de acelerar el ciclo de innovación con la esperanza de obtener de esto en el futuro mejores resultados

para pacientes cada vez más enfermos. Elegir uno u otro de estos imperativos expone al riesgo de dejar morir a quienes habrían podido tener el tiempo de vivir una vida rica o de producir una forma de vida biológica en el estado desnudo. Y debido a que el proceso de triaje es siempre urgente, es difícil decidir en tiempo real. Las ciencias sociales tienen aquí la importante tarea de distinguir las posiciones a menudo polarizadas y los valores que sustentan cada uno de estos imperativos.

## Referencias

- Agamben, G. (1997). *Homo sacer I. Le pouvoir souverain et la vie nue*. Seuil. [Agamben, G. (2005). *Homo sacer: El poder soberano y la nuda vida*, I. Pre-textos].
- Agamben, G. (1999). *Ce qui reste d'Auschwitz*. Payot-Rivages. [Agamben, G. (2000). *Lo que queda de Auschwitz*. Pre-Textos].
- American Society of Anesthesiologists (2008, 17 de octubre). *Ethical Guidelines for the Anesthesia Care of Patients with Do Not Resuscitate Orders or Other Directives That Limit Treatment*. <https://bit.ly/3xEU1Vh>
- Bichat, X. (1802). *Recherches physiologiques sur la vie et la mort*. Gabon et Compagnie. [Bichat, X. (1827). *Investigaciones fisiológicas sobre la vida y la muerte*. Imprenta que fue de García].
- Burkle, C. M., Swetz, K. M., Armstrong, M. H. y Keegan, M. T. (2013). Patient and doctor attitudes and beliefs concerning perioperative Do Not Resuscitate Orders: Anesthesiologists growing compliance with patient autonomy and self determination guidelines. *BMC Anesthesiology*, (13). <https://doi.org/10.1186/1471-2253-13-2>
- Burns, J. P. y Truog, R. D. (2007). Futility: A concept in evolution. *Chest*, 132(6), 1987-1993.
- Clemency, M. V. y Thompson, N. J. (1993). "Do Not Resuscitate" (DNR) Orders and the Anesthesiologist: a Survey. *Anesthesia and Analgesia*, 76(2), 394-401. <https://bit.ly/3iCCYyT>
- Cooter, R. (1997). The moment of the accident: Culture, militarism and modernity in late-Victorian Britain. *Clio Medica*, 41, 107-157.
- Davidson, J. E., Jones, C. y Bienvenu, J. O. (2012). Family response to critical illness: postintensive care syndrome-family. *Critical Care Medicine*, 40(2), 618-624. <https://doi.org/10.1097/ccm.0b013e318236ebf9>
- Diem, S. J., Lantos, J. D. y Tulskey, J. A. (1996). Cardiopulmonary resuscitation on television. Miracles and misinformation. *The New England Journal of Medicine*, 334(24), 1578-1582. <https://doi.org/10.1056/NEJM199606133342406>
- Ehlenbach, W. J, Barnato, A. E., Curtis, J. R. Kreuter, W., Koepsell, T. D., Deyo, R. D. y Stapleton, R. D. (2009). Epidemiologic study of in-hospital cardiopulmonary resuscitation in the elderly. *The New England Journal of Medicine*, 361(1), 22-31. <https://doi.org/10.1056/NEJMoa0810245>
- Fairman, J. (2000). Economically practical and critically necessary? The development of intensive care at Chestnut Hill Hospital. *Bulletin of The History of Medicine*, 74(1), 80-106. <https://doi.org/10.1353/bhm.2000.0016>
- Fins, J. (2006). *A palliative ethic of care: Clinical wisdom at life's end*. Jones & Bartlett Publishers.

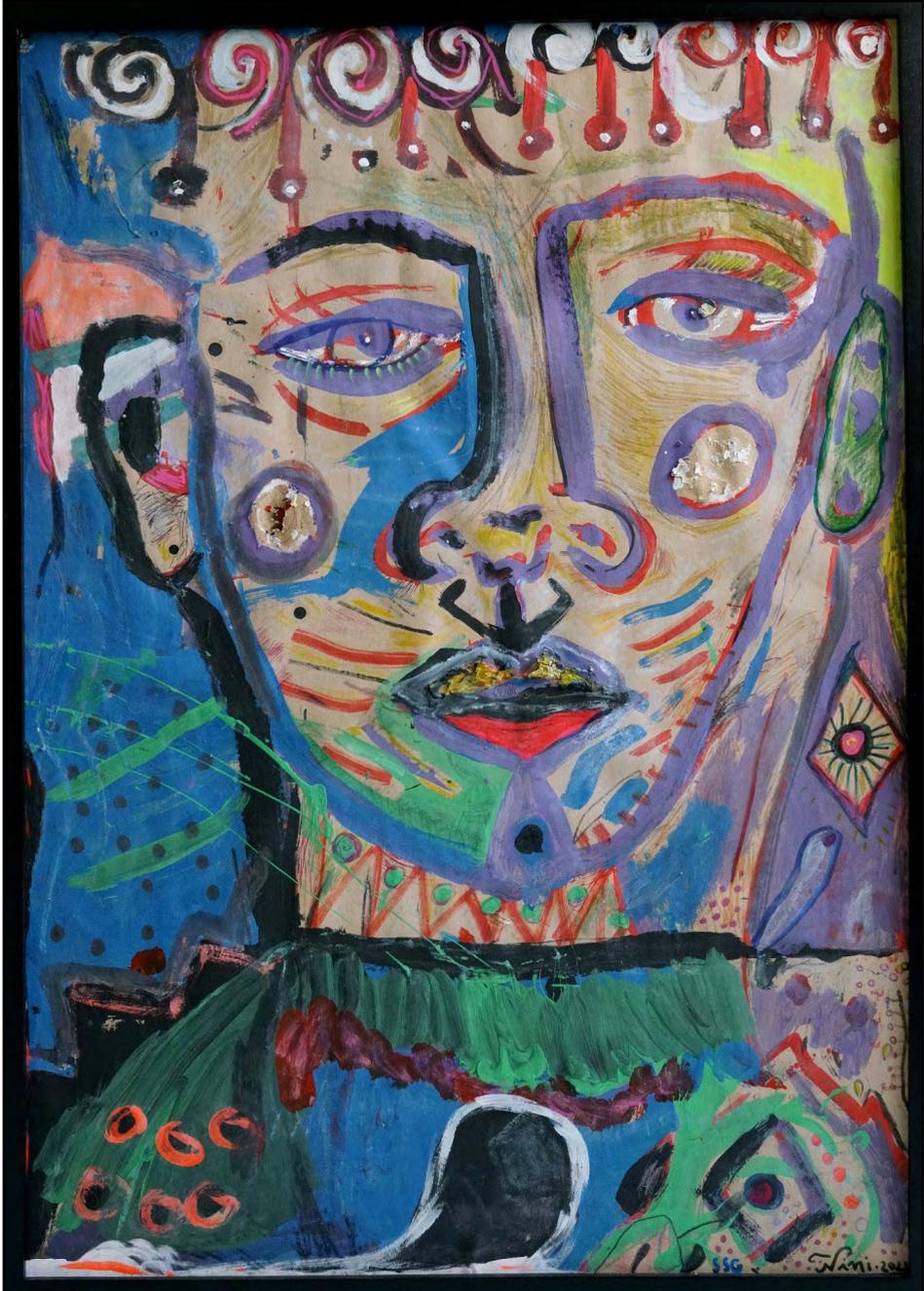
- Foucault, M. (1976). *Histoire de la sexualité I. La volonté de savoir*. Gallimard. [Foucault, M. (2008). *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*. Siglo XXI].
- Fox, R. y Swazey, J. P. (1975). *The Courage to Fail: A Social View of Organ Transplants and Dialysis*. The University of Chicago Press.
- Helft, P. R., Siegler, M. y Lantos, L. (2000). The rise and fall of the futility movement. *The New England Journal of Medicine*, 343(4), 293-296. <https://doi.org/10.1056/NEJM200007273430411>
- Hutchinson, J. F. (1997). Civilian ambulances and lifesaving societies: The european experience. *Clio Medica*, (41), 158-178.
- Ibsen, B. (1966). Intensive therapy: background and development. *International anaesthesiology clinics*, 4(2), 277-294. <https://doi.org/10.1097/00004311-196622000-00003>
- Jones, G. K., Brewer, K. L. y Garrison, H. G. (2000). Public expectations of survival following cardiopulmonary resuscitation. *Academic Emergency Medicine*, 7(1), 48-53. <https://doi.org/10.1111/j.1553-2712.2000.tb01891.x>
- Lantos, J. D. y Meadow, W. L. (2011). Should the "slow code" be resuscitated?. *The American Journal of Bioethics*, 11(11), 8-12. <https://doi.org/10.1080/15265161.2011.603793>
- Larrey, D. J. (1812). *Mémoires de chirurgie militaire*. J. Smith
- Lock, M. (2002). *Twice Dead: Organ Transplants and the Reinvention of Death*. University of California Press.
- Luce, J. M. (2010). End-of-life decision making in the Intensive Care Unit. *American Journal of Respiratory and Critical Care Medicine*, 182(1), 6-11. <https://doi.org/10.1164/rccm.201001-0071CI>
- Milanesi, C. (1991). *Mort apparente, mort imparfaite: médecine et mentalités au XVIIIe siècle*. Payot.
- Nurok, M. (2001). The death of a princess and the formulation of medical competence. *Social Science & Medicine*, 53(11), 1427-1438. [https://doi.org/10.1016/s0277-9536\(00\)00407-x](https://doi.org/10.1016/s0277-9536(00)00407-x)
- Nurok, M. (2003). Elements of the medical emergency's epistemological alignment: 18-20th-century perspectives. *Social Studies of Science*, 33(4), 563-579. <https://doi.org/10.1177/0306312703334004>
- Nurok, M. (2014). Les conditions de possibilité du concept de triage. Un regard sur la longue durée (XVIIIe-XXIe siècles). *Les Cahiers du Centre Georges Canguilhem*, 1(6), 47-65. <https://bit.ly/3saoKlp>
- Nurok, M. y Henckes, N. (2009). Between professional values and the social valuation of patients: the fluctuating economy of pre-hospital emergency work. *Social Science and Medicine*, 68(3), 504-510. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2008.11.001>
- Paillet, A. (2007). *Sauver la vie, donner la mort: une sociologie de l'éthique en réanimation néonatale*. La Dispute.
- Pusswald, G., Fertl, E., Faltl, M. y Auff, E. (2000). Neurological rehabilitation of severely disabled cardiac arrest survivors. Part II. Life situation of patients and families after treatment. *Resuscitation*, 47(3), 241-248. [https://doi.org/10.1016/s0300-9572\(00\)00240-9](https://doi.org/10.1016/s0300-9572(00)00240-9)
- Redmann, A. J., Brasel, K. J., Alexander, C. G. y Schwarze, M. L. (2012). Use of advance directives for high-risk operations: A national survey of surgeons. *Annals of Surgery*, 255(3), 418-423. <https://doi.org/10.1097/SLA.0b013e31823b6782>

- Robinson, R. (2010). Registered nurses and moral distress. *Dimensions of Critical Care Nursing*, 29(5), 197-202. <https://doi.org/10.1097/DCC.0b013e3181e6c344>
- State of New York (1992). *Department of Health Memorandum: DNR Law Changes, State of New York*.
- Timmermans, S. (2001). Hearts too good to die: Claude S. Beck's contributions to life-saving. *Journal of Historical Sociology*, 14, 108-131.
- Truog, R. D. (2007). Tackling medical futility in Texas. *The New England Journal of Medicine*, 357(1), 1-3. <https://doi.org/10.1056/NEJMp078109>
- Truog, R. D. (2010). Is it always wrong to perform futile CPR? *The New England Journal of Medicine*, 362(6), 477-479. <https://doi.org/10.1056/NEJMp0908464>
- Writing Group Members,loyd-Jones, D., Adams, R. J., Brown, T. M., Carnethon, M., Dai, S., De Simone, G., Ferguson, T. B., Ford, E., Furie, K., Gillespie, C., Go, A., Greenlund, K., Haase, N., Hailpern, S., Ho, P. M., Howard, V., Kissela, B., Kittner, S., Lackland, D., Lisabeth, L., Marelli, A., McDermott, M., Meigs, J., Mozaffarian, D., Mussolino, M., Nichol, G., Roger, V., Rosamond, W., Sacco, R., Sorlie, P., Thom, T., Wasserthiel-Smoller, S., Wong, N. y Wylie-Rosett, J. (2010). Heart disease and stroke statistics—2010 update: A report from the American Heart Association. *Circulation*, 121(7), e46-e215. <https://doi.org/10.1161/CIRCULATIONAHA.109.192667>
- Wunsch, H. (2012). Is there a starling curve for intensive care? *Chest*, 141(6), 1393-1399. <https://doi.org/10.1378/chest.11-2819>
- Wunsch, H., Guerra, C. Barnato, A. E., Angus, D. C., Li, G. y Linde-Zwirble, W. T. (2010). Three-year outcomes for medicare beneficiaries who survive intensive care. *JAMA*, 303(9), 849-856. <https://doi.org/10.1001/jama.2010.216>



## **Reseñas y entrevistas**





*Título:* Príncipe persa

*Autor:* Nini Villegas Vélez - SSG

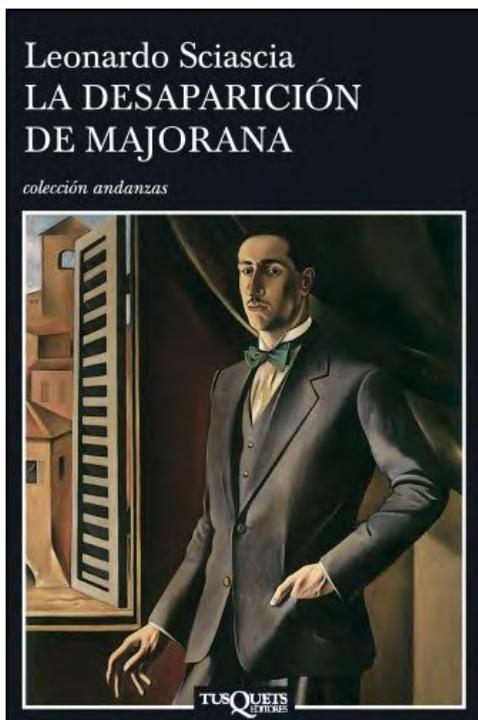
*Técnica:* Mixta sobre papel carton (Acrilico, Lapicero, Tiza, Marcadores,  
Lapiz de Color, Plastilina)

*Año:* 2021

*Colección:* personal



## Reseña del libro *La desaparición de Majorana* de Leonardo Sciascia (2007)\*



Portada del libro *La desaparición de Majorana*.

Fuente: Sciascia (2007).

**Rodrigo Pérez Gil**

Investigador independiente  
luzagosto2003@yahoo.com

\* Cómo citar: Pérez Gil, R. (2022). Reseña del libro *La desaparición de Majorana* de Leonardo Sciascia (2007). *Ciencias Sociales y Educación*, 11(21), 341-346. <https://doi.org/10.22395/csye.v11n21a15>

Recibido: 20 de noviembre de 2021.

Aprobado: 3 de diciembre de 2021.

A este narrador siciliano le concierne sobremanera el asunto del poder, de la política, y lo aborda a través de novelas policíacas donde se pone en juego el misterio no develado alrededor de un muerto, ¿asesinato, suicidio o desaparición? Los hechos y los personajes en sus novelas, aun si alguna de ellas aparece con el nombre de “fábula”, suelen tener una referencia histórica. Es el caso de esta novela que reseñamos. De todas maneras, si son casos no resueltos y con cabos sueltos, tal como ocurre con el caso Majorana, la ficción o la imaginación, la especulación o la creencia del autor-narrador no dejan de intervenir. Por eso, aunque basada en hechos reales, *La desaparición de Majorana* es una novela y no simplemente una obra periodística.

Un joven de treinta y un años, genial físico nuclear, profesor en la Universidad de Nápoles, se embarca en esta ciudad el 26 de marzo de 1938 con destino a Palermo... y no se sabe nunca más de él; desaparece sin dejar rastro alguno. ¿Qué podía pensar el jefe de policía Bocchini cuando se le encomendó, con sentido de urgencia, el caso Majorana? Dice Sciascia (2007) que “nos resulta imposible imaginar que el drama de un hombre inteligente, su voluntad de desaparecer, sus razones, puedan haberse reflejado en las gafas de un comisario de policía, de Bocchini, por ejemplo, de otro modo que como sinrazón, como locura” (pp. 26-27).

La madre de Ettore llega con una carta hasta Mussolini junto con una carta del físico Enrico Fermi, joven estrella de la física en Italia por aquel entonces, para apremiarlo por la búsqueda del joven desaparecido. El Duce escribe con trazos firmes en la cubierta del expediente: “Quiero que lo encuentren” (Sciascia, 2007, p. 31). No hay constancia de que se hubiera emprendido ninguna investigación concienzuda.

Majorana había nacido el 5 de agosto de 1906 en Catania, puerto al oriente de Sicilia. Ya en 1929 obtiene el doctorado en física teórica con la tesis *La teoría cuántica de los núcleos radiactivos*. Fue luego de pruebas que Majorana le ponía a los trabajos de Fermi, apenas cinco años mayor que él, que accedió a trabajar con este y doctorarse. Pronto, la relación entre los dos era de igual a igual, pero también distante, crítica. Competían, con poco más de veinte años ambos, a ver quién era más rápido en resolver complicados cálculos. Había una gran diferencia, dice Sciascia, entre Majorana y los que conformaban el grupo de Fermi: mientras estos buscaban, aquél encontraba. Si para los primeros la ciencia era un acto de voluntad, amaban la ciencia y se empeñaban en alcanzarla y poseerla; para Majorana, quizá sin amarla, la ciencia era una condición natural, “la llevaba adentro”, a manera de un pliegue interior, un texto de su ADN que se irá desplegando a través del estudio encarnizado de la física atómica. Su secreto, pues, asegura Sciascia (2007), no era un secreto exterior, “era

un secreto interior, que ocupaba el centro de su ser, un secreto del que no podía escapar sin escapar a la vez de la vida” (p. 38).

En estos individuos y en estos pensamientos, como los que concebía Majorana, no valía la distancia común que arraigó en la cultura de Occidente entre el sujeto y el objeto: el objeto allá y el sujeto acá alrededor del cual gira el objeto. Ocurre como con ciertos poetas y artistas, y también variadas culturas salvajes, que se instalan en otro paradigma. Paul Valéry (2002), en *Diálogo del árbol*, escribe:

    Mi alma se hace hoy árbol. Ayer, la sentí fuente. ¿Mañana?... ¿Me elevaré con el humo de un altar, o me sostendré por encima de las planicies, en lo alto, con el sentimiento de potencia del buitre sobre sus lentas alas? ¿Lo sé? (p. 49)

Majorana había sido un niño genio precoz, y los genios precoces, sugiere Sciascia (2007), tendrían un tiempo limitado para hacer lo que tenían que hacer:

    Una vez alcanzada la plenitud, la perfección de una obra; una vez develado plenamente un secreto; una vez que se ha dado forma, esto es, que se ha revelado un misterio, en el orden del conocimiento o, en general, de la belleza, tanto en ciencia como en literatura o en arte, no queda sino morir. (p. 39)

El joven físico procura no hacer lo que no puede dejar de hacer. Y en cada cosa que descubre, dice Sciascia (2007), “siente Ettore oscuramente que se aproxima a la muerte, y que el hallazgo, la revelación completa de alguno de los misterios que la naturaleza le reserva, será la muerte” (p. 42). Pero él tiene cierto margen de maniobra y puede buscar, aunque sea en vano, una escapatoria, una salida. Quienes lo conocieron decían que era un “tipo raro”, sumamente tímido e introvertido, como dice Laura Fermi (Sciascia, 2007, p. 43). Escribía sobre las cajetillas de cigarrillos —era un fumador empedernido— las fórmulas, ecuaciones o ideas que se le ocurrían de pronto en el tranvía de camino al Instituto. Cuando lo instaban a que publicara sus hallazgos, decía que no valía la pena. Sin duda, él sabía acerca de su importancia, pero tendía a ser un misticador, un teatrero. ¿Por qué? Podían ser razones profundas, que obedecían al instinto de conservación, en un doble sentido: conservación de sí mismo, conservación de la especie humana.

Majorana descubre antes que Heisenberg la teoría según la cual el núcleo está compuesto de protones y neutrones. Se niega a publicar su descubrimiento y le prohíbe a Fermi hablar de ello en un congreso de física que se celebraría en París, a menos que el trabajo se atribuyera a otro teórico al que Majorana tenía en poca estima. Cuando la teoría de Heisenberg fue reconocida y aplaudida, Majorana, en lugar de lamentar no haberla publicado él mismo, admiró al físico alemán, lo que demuestra el valor que atribuía a la teoría, y sintió por él una

inmensa gratitud, lo que expresa su miedo. Pensaba que Heisenberg lo había “salvado de un peligro” (Sciascia, 2007, p. 45).

En 1933, Majorana, que regresa de una visita hecha a Heisenberg en Leipzig, vive solo en la casa familiar mientras la familia está fuera. Va poco y pronto deja de ir al Instituto de Física. Prefiere no hablar de física, aunque sigue siendo su obsesión. Trabaja mucho, aunque de ese trabajo entre 1933 y 1937 solo publica dos ensayos: *Teoría sobre la simetría del electrón y del positrón*, publicado en 1937, y *Sobre el valor de las leyes estadísticas en la física y en las ciencias sociales*. Tal vez destruyó otros textos escritos en esta época. Su hermana María recuerda que Ettore solía decir que la física o los físicos, no lo recuerda bien, “van por mal camino” (Sciascia, 2007, p. 79). Por los años 1935-1937, el joven, con el pelo muy largo, se comporta como una persona “asustada”, como cuando están a punto de liberarse las potencias del mal. Con todo, es capaz de comportarse como una “persona normal”. Aspira a enseñar física teórica, aunque tal vez solo por llevarles la contraria a Fermi y su grupo, que a estas alturas preferían que Majorana no estuviera cerca porque fueron competitivos hasta el final de sus días. No consigue cátedra en el Instituto de Física en Roma, pero sí en la Universidad de Nápoles por “méritos”. Sin embargo, no se sentía del todo cómodo, aunque estaba haciendo lo que siempre había querido hacer. Entre enero y marzo de 1938 vive entre el hotel y el Instituto de Física en la universidad. En Nápoles dio otro paso hacia la completa soledad a la que aspiraba.

El 25 de marzo de este año 1938, a la diez y media de la noche, Majorana sale de Nápoles para Palermo en un barco de correos. Había enviado dos cartas, una a su familia donde dice que le perdonen por lo que va a hacer y que no le guarden luto por “más de tres días” (Sciascia, 2007, p. 89), y otra carta a su jefe en la universidad de Nápoles donde le dice que “No es por egoísmo” (Sciascia, 2007, p. 87), que va a hacer lo que siente que tiene que hacer, que le perdone los trastornos que pueda causar en la universidad su abrupta “desaparición”. Luego, desde Palermo, envía un telegrama a su jefe diciéndole que olvide lo que le dijo en carta anterior. Enseguida le manda una nueva carta donde le dice que “[e]l mar me rechaza y vuelvo mañana al hotel Bologna [...] Pero voy a renunciar a la docencia” (Sciascia, 2007, p. 90). Según la policía, Majorana se embarcó en Palermo rumbo a Nápoles a las siete de la noche del 26 de marzo.

Sciascia piensa que él nunca se embarcó en Palermo o que, si lo hizo, no fue aquella noche. Se inclina también por la hipótesis de un profesor de la Universidad de Palermo que viajó en el barco de las siete rumbo a Nápoles. Aunque el profesor no está seguro de haber viajado con Majorana, cree que pudo ocurrir que Majorana desembarcara en Nápoles. Sugiere al hermano de Majorana que lo busquen en los conventos, pues no sería la primera vez que personas “no muy

religiosas” se retiren del mundo. El profesor comparte el prejuicio común de creer que un científico es poco religioso o del todo descreído, un error en relación con Majorana, dice Sciascia (2007), pues él era religioso: “Su drama fue religioso, pascaliano, podemos decir. Fue de los primeros que sintió la zozobra religiosa a la que llegará la ciencia si no lo ha hecho ya, y por eso estamos escribiendo ahora [1975] sobre su vida” (p. 95). Por la etimología de la palabra, un hombre *religioso* es alguien que se siente *ligado, en relación*, al que le importan los otros, no solo los cercanos, amigos y aliados. ¿Qué lo hacía a él distinto de los otros físicos que colaboraron con el proyecto Manhattan?, nos preguntamos. La respuesta es que él no se ocultaba el destino que tendrían los resultados de las investigaciones en curso sobre la fisión nuclear. No compartía la patraña de que había que salvar a Occidente o a los países aliados de la amenaza nazi ni que para eso era preciso llevar a término el proyecto de fabricar la bomba atómica, tal como creyeron Niels Bohr, Oppenheimer e incluso Einstein, quien escribió al presidente Roosevelt en 1941 pidiéndole apoyo para la realización de dicho proyecto. Según aquellos, el argumento era que se estaba desarrollando a la sazón en Alemania, lo cual no era del todo cierto si le creemos a Heisenberg. Esto culminaría en la construcción de la bomba atómica puesta a disposición de las potencias diabólicas, una energía nuclear puesta al servicio de la muerte.

En la sección de desaparecidos, ¿Quién lo ha visto?, del suplemento semanal *La Domenica del Corriere*, se publicó una foto y una descripción del sujeto: “Treinta y un años, 1,70 de estatura, delgado, moreno, pelo negro, ojos oscuros”. Se pedía a quien tuviera alguna noticia que se comunicara con el reverendo padre Marianecchi, etc. A este aviso respondió el superior de la iglesia de Gesù Nuovo de Nápoles. Dijo que a fines de marzo o principio de abril, “un joven que casi podía jurar que era el de la foto, se presentó a él y le pidió hospedaje, diciendo que deseaba retirarse del siglo y hacer vida religiosa” (Sciascia, 2007, p. 96). El religioso del convento, que vio muy agitado al joven, le dice que sí, “que sería posible, aunque no enseguida, y que vuelva en otro momento. Pero Ettore no volvió” (Sciascia, 2007, p. 97).

En su carta a Mussolini, la madre de Majorana le dice que ella cree que Ettore no era un suicida, que había sido una “víctima de la ciencia” (Sciascia, 2007, p. 98). ¿Chivo expiatorio, el renegado, que no estaba ni con los fascistas ni con los aliados? Sciascia es recatado en su novela y no dice lo que hay que decir hoy. Majorana era muy distinto a los otros físicos que, con su vanidad, su sed de fama y sus investigaciones en física atómica, les fue concedido en Suecia el Premio Nobel. Este premio, fundado precisamente, por quien había inventado la dinamita, fue otorgado a distintos científicos: en 1921 al alemán Albert Einstein, en 1922 al sueco Niels Bohr, en 1932 al alemán Werner Heisenberg y en 1938 al italiano Enrico Fermi —justo el mismo año de la desaparición de Majorana!—.

Cegados por la vanidad y la fama que envilecen, se comportaron como ovejas obedientes. A Majorana, en cambio, la vanidad y la fama le rebotaban. Él no era un físico colaboracionista ni estaba destinado a ser un mercenario en manos de un general de la guerra.

Nadie lo obligaba, ¿por qué tenía que desaparecer? Porque llevaba ese embrión de bomba adentro y se negaba a gestarlo, y le era imposible deshacerse de él sin deshacerse de sí mismo. Tenía que cambiar radicalmente de subjetividad, salir del medio, volverse imperceptible, perder el rastro y el rostro, desaparecer. Llevaba todo el dinero, que tuvo el cuidado de recoger, y el pasaporte. Si el plan era suicidarse, ¿para qué necesitaba todo el dinero? Claramente quería que creyeran en su muerte, y quién sabe si dudaba acerca de cómo desaparecer.

El autor visitó un convento de cartujos donde, según él, más que por las señas que le dio el monje que lo atendió, se refugió alguien que, para no traicionar la vida, traicionó la conspiración contra la vida, aunque ese gesto no acabó con la conspiración. A la postre, escribe, “no queremos ya preguntar, saber nada. Nos sentimos como llamados, obligados a guardar un secreto” (Sciascia, 2007, p. 115).

En su obra *El tercero instruido*, Michel Serres (1991) evoca el cuadro de Goya que representa dos enemigos con el torso desnudo que están luchando a garrotazos. ¿Quién va a ganar? Goya no solo pinta a los combatientes enfrentados, sino también el lugar en el que están luchando: unas arenas movedizas. A cada golpe dado se hundían un poco más las pantorrillas, las rodillas, las piernas, las caderas, los hombros. Ninguno de los dos, evidentemente, se salvará de la compacidad dura y densa del atolladero. El juego a dos que apasiona a las masas y solo opone humanos, el amo contra el esclavo, los nazis contra los aliados, la izquierda contra la derecha, los republicanos contra los demócratas; tal ideología contra otra cualquiera desaparece en parte desde que ese tercero interviene. ¡Y qué tercero! El mundo mismo. Aquí, la arena movediza; mañana, el clima. El agua, el aire, el fuego, la tierra, flora y fauna, el conjunto de las especies vivientes... ese país arcaico y nuevo, inerte y viviente, que yo llamo la Biogea, nos dice Serres.

Bohr, Oppenheimer, Fermi, Heisenberg, Einstein se atuvieron al juego a dos, estaban de un lado o del otro. Majorana salió del juego a dos, ¿pero a qué precio?

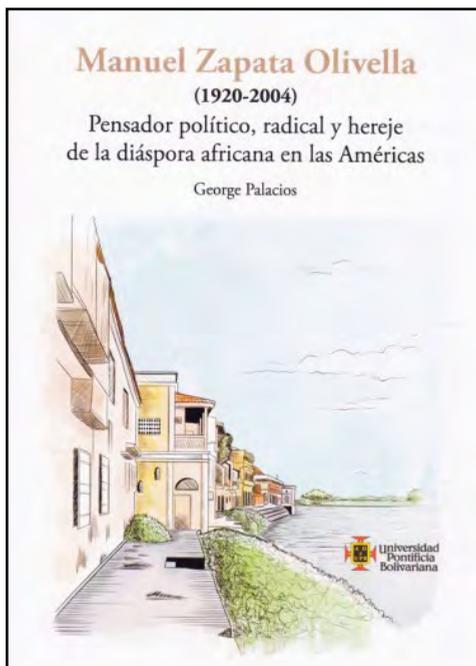
## Referencias

Sciascia, L. (2007). *La desaparición de Majorana*. Editorial Tusquets.

Valéry, P. (2002). Diálogo del árbol (G. Astey, trad.). *Revista de la Universidad de México*, (612), 49-55.

Serres, M. (1991). *Le tiers-instruit*. François Bourin.

# Reseña del libro *Manuel Zapata Olivella (1920-2004). Pensador político, radical y hereje de la diáspora africana en las Américas* de George Palacios (2020)\*



Portada del libro *Manuel Zapata Olivella (1920-2004). Pensador político, radical y hereje de la diáspora africana en las Américas*.

Fuente: Palacios (2020).

## **Jair Hernando Álvarez Torres**

Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia  
jair.alvarez777@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0001-6854-9428>

## **Juan Camilo Vásquez Atehortúa**

Universidad de Medellín, Medellín, Colombia  
jucvasquez@udemedellin.edu.co  
<https://orcid.org/0000-0002-5603-7609>

Cómo citar: Álvarez Torres, J. y Vásquez Atehortúa, J. (2022). Reseña del libro *Manuel Zapata Olivella (1920-2004). Pensador político, radical y hereje de la diáspora africana en las Américas* de George Palacios (2020). *Ciencias Sociales y Educación*, 11(21), 347-350. <https://doi.org/10.22395/csye.v11n21a16>

Recibido: 8 de marzo de 2022.

Aprobado: 12 de marzo de 2022.

En el contexto académico colombo-estadounidense del centenario del natalicio de Manuel Zapata Olivella aparece un texto fruto de una juiciosa tesis doctoral realizada por el profesor George Palacios. Dicho texto trae a colación tres conceptos importantes para continuar pensando los problemas del presente en ambos contextos: los procesos de racialización (individual y colectiva), la diáspora africana y los contextos culturales diversos. Todos ellos se ubican en la segunda mitad del siglo XX en Colombia a partir de la producción literaria de Zapata Olivella.

Lo interesante de este trabajo es que pone estos conceptos de manera dinámica en un vaivén entre el pasado y el presente. Esto quiere decir que con estos conceptos se hace un recorrido histórico de ida y regreso con respecto a discursos y políticas que van desde las discusiones sobre la degeneración de la raza desarrolladas desde la década del veinte en Colombia hasta las políticas neoliberales de globalización en la década del noventa del Siglo XX. Ante el fracaso de la intención de atraer emigrantes europeos a Colombia a principios de dicho siglo, las políticas del Estado-nación giraron hacia la reivindicación de la condición histórica en cuanto a la mezcla racial de largo aliento como base de la historia misma de la nación. De ahí se generó una sociedad “mestiza” para Colombia y Latinoamérica.

Esto significa que hay un paneo histórico durante casi todo ese siglo acompañado de citas literarias que señalan y descifran los lugares y las resistencias de la diáspora africana en un contexto cultural y socialmente diverso como el colombiano. Se señalan situaciones concretas y la ubicación en la imaginación del Estado-nación de la producción cultural afrocolombiana en aquel lugar llamado folclor regionalizado. Segmentado, pero puesto al servicio de la construcción de una identidad nacional, ese folclor genera —para la década del setenta del siglo XX— una idea de Estados-nación multi y pluriétnicos en Colombia y Latinoamérica. Así, se asocia de manera continua, en el imaginario colombiano, la idea de lo “negro” y lo “indígena” con lo inferior. Por otro lado, las élites locales miraban con anhelo los modelos “blancos” de progreso y modernidad de la nación, donde la educación es clave para su transformación social.

En este contexto aparece la obra de Zapata Olivella, la cual genera una crítica a los procesos de modernización desde su punto de vista como sujeto racializado y se apoya en las corrientes teóricas de pensamiento crítico. Los trabajos autobiográficos, los relatos, los testimonios y las memorias plasmadas en la obra de Zapata Olivella le van permitiendo un señalamiento y una descripción crítica de los acontecimientos que devienen procesos personales de emancipación y resistencia.

El punto neurálgico de este trabajo está en la reflexión sobre la (re)configuración de la diáspora africana en las Américas. Esta (re)configuración parte de la juiciosa contextualización histórica de los encuentros académicos del denominado panafricanismo (como primera manifestación oficial del panafricanismo en Suramérica), cuando se celebró el Primer Congreso de la Cultura Negra de las Américas (PCCNA). En este recorrido plantea claramente el papel del Movimiento Nacional por los Derechos Humanos de las Comunidades Negras de Colombia, conocido como cimarrón. En la génesis de este movimiento se señala el siguiente propósito: “desintoxicar a la nación del pensamiento español y concientizar, organizar y movilizar en pro de la eliminación del racismo y la discriminación racial, que afecta a la población afrocolombiana en la sociedad nacional” (Palacios, 2020, p. 96).

En este congreso Zapata Olivella hizo énfasis en que *definitivamente era el primero en plantear el problema a escala continental* (Palacios, 2020, p. 190). Según Zapata Olivella, se reevaluarían las tesis socioantropológicas e históricas que habían considerado el aporte africano desde el punto de vista del colonizador europeo. Todo este proceso es planteado por el autor a partir de la articulación de la identidad afrodiaspórica en las Américas, que planteaba específicamente la acción en la lucha por obtener reivindicaciones sociales, políticas, económicas y culturales de los negros y descendientes mestizos. Es así como con este telón de fondo emergen obras de Zapata Olivella como *Changó, el gran putas* (1983), *El fusilamiento del diablo* (1986), *Las claves mágicas de América* (1989), *¡Levántate mulato!* (1990), *La rebelión de los genes* (1997) y *El árbol brujo de la libertad* (2002).

Estas obras evidencian el pensamiento y la labor intelectual de Zapata Olivella como sujeto afrodiaspórico del sur geopolítico del conocimiento, principalmente en *Changó* con el concepto de *muntu* americano como el fundamento organizador, generador del pensamiento y los modos de vida particulares de la afrodiáspora local y continental. Allí reflexiona sobre el momento político latinoamericano en dos vías: i) las relaciones de poder y los conocimientos ancestrales de los grupos humanos afrodiaspóricos, y ii) los modos de articulación con los modelos de Estado-nación en la globalización neoliberal y multicultural. El elemento *muntu* americano es entonces el principio que le permite a Zapata Olivella, como lo plantea Palacios, comprender esta articulación.

La relación que permite evidenciar el elemento *muntu* no solo es relevante para las construcciones cosmogónicas-cosmológicas de los grupos humanos afrodiaspóricos; este elemento toma importante relevancia en los contextos colombiano y andino, así como en las luchas afros e indígenas para la constitución de políticas de Estado de los derechos y la política como una manera de

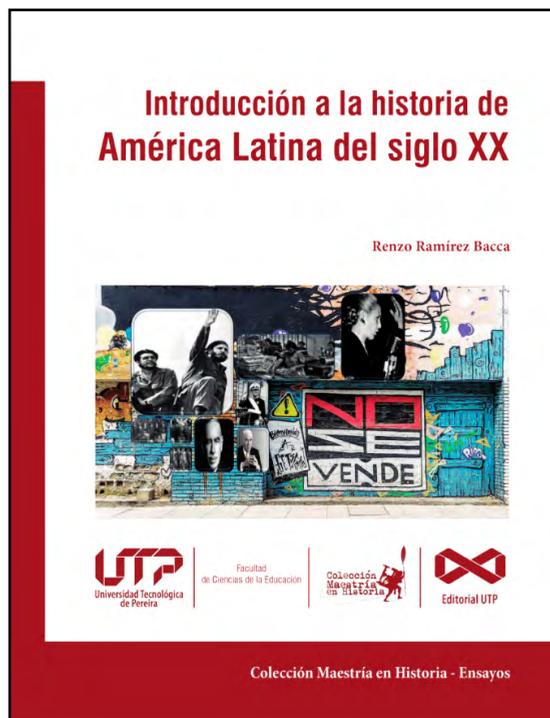
entender la vida, una propia visión de la historia y de los conocimientos para participar como humanidad.

Estamos de acuerdo con Palacios al planear que este estudio ofrece una matriz epistemológica a través de la cual se puede evidenciar de manera abarcadora las comunidades racializadas de las Américas. En este sentido, se entiende los puentes de unión entre los diferentes territorios de la afrodiáspora y sus ejercicios de resistencia frente a las conceptualizaciones que hace de y sobre ella el Estado-nación multicultural de finales del siglo XX.

## Referencias

Palacios, G. (2020). *Manuel Zapata Olivella (1920-2004). Pensador político, radical y hereje de la diáspora africana en las Américas*. Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.

# Reseña del libro *Introducción a la historia de América Latina del siglo XX* de Renzo Ramírez Bacca (2020)\*



Portada del libro *Introducción a la historia de América Latina del siglo XX*.

Fuente: Ramírez Bacca (2020).

**Sebastián Suaza-Palacio**

Universidad de Medellín, Medellín, Colombia

sebassuaza@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-5416-7517>

\* Cómo citar: Suaza-Palacio, S. (2021). Reseña del libro *Introducción a la historia de América Latina del siglo XX* de Renzo Ramírez Bacca (2020). *Ciencias Sociales y Educación*, 11(21), 351-354. <https://doi.org/10.22395/csye.v11n21a17>

Recibido: 20 de marzo de 2022.

Aprobado: 24 de marzo de 2022.

En el año 2020, con el auspicio de la Editorial de la Universidad Tecnológica de Pereira, fue publicado este libro. En este el autor demuestra un notable y loable esfuerzo por condensar la experiencia adquirida tras su labor como docente universitario, especialmente en la asignatura Historia de América Latina, impartida en la Universidad Nacional durante varios años, en la que compartió con alumnos de distintos pregrados circunscritos a las ciencias humanas (economía, ciencia política y, por supuesto, historia).

De esa manera, en la obra puede contemplarse un diálogo entre las disciplinas mencionadas, pues convergen las interpretaciones, pautas y reflexiones sobre la historia de la región estudiada desde distintos ámbitos: teoría, análisis económico, política, poder. El recorrido es amplio, porque se abarca el período comprendido entre la época de la Conquista y finales del siglo XX, aunque cabe resaltar que el énfasis se hace sobre la reciente centuria.

No menos importante es el ejercicio pedagógico que refrenda el rol docente de Ramírez, en tanto ofrece a los lectores la posibilidad de profundizar en cada uno de los aspectos que expone a lo largo del libro. Esto se observa con las diferentes notas al pie explicativas, que remiten a otras fuentes para acercarse a la comprensión de los diferentes fenómenos de una manera más específica.

Ramírez va “desmadejando” la narración a partir de un diálogo entre las primeras fuentes que se tienen sobre estos territorios, lo que permite identificar las concepciones que, en un inicio, se tenían desde Europa. A su vez contribuyó en la conformación de unas representaciones sobre esa América que no era una sola, sino varias, como se evidencia en las distintas crónicas y relatos del período colonial.

También plantea el problema que ha traído la visión monumental de la historia, aquella de los grandes acontecimientos, reduccionista. A la par apunta que esa tara se ha ido subsanando cada vez más en la medida que ramas como la microhistoria y la historia de las localidades han sido abordadas a partir de diversos y numerosos trabajos de investigación, en los cuales se ha aprovechado la riqueza de los diferentes archivos disponibles. Al respecto, Alan Knight (1998) nos ofrece su interpretación:

El resultado, tanto a nivel nacional como regional y localmente, ha sido un abandono de los estereotipos simplistas (las historias nacionales providenciales, las burdas teleologías, las “dicotomías distorsionantes” de colonia/nación, conservador/liberal, héroe/villano) y un nuevo énfasis en la diversidad y en la variación. Historias políticas contrastantes reflejaron —¿o quizá crearon?— contrastes de culturas políticas en Latinoamérica. (p. 3)

El eurocentrismo es una cuestión álgida en el texto, toda vez que el autor se enfrenta a esa importante preocupación expresada de manera recurrente y de varias formas por distintos historiadores latinoamericanos (e incluso de otras latitudes): ¿Existe una historiografía latinoamericana? ¿Es posible construir una? Al respecto, Ramírez ofrece algunas respuestas. A modo general, estas pueden indicarse con casos como el de José Manuel Restrepo, quien con sus obras *Historia de la revolución de la República de Colombia* e *Historia de la Nueva Granada*, contribuyó a la creación de las denominadas historias nacionales (Ramírez Bacca, 2020, p. 24). Según el autor, trabajos como este son evidencia de esfuerzos locales por romper con las historias nacionalistas o el mero realce de figuras representativas, como los caudillos decimonónicos.

En simultáneo, Ramírez hace una revisión juiciosa a la manera en que se ha estudiado la historia de América Latina desde la colonización hasta el presente. En palabras más livianas, puede denominarse como “una historia de la historia” o una historia de las maneras como se ha constituido la historia de esta región. Suena sencillo, pero es una labor dispendiosa en la que el autor de la obra ha puesto en diálogo distintas fuentes. El complemento fuerte ocurre bajo su mano académica, pues la sazón de esta receta es la experiencia adquirida bajo su trasegar como docente.

También es posible concebir este texto como un viaje, en el cual Ramírez es el cronista que va adentrando al lector en los intrincados caminos de la historia de América Latina y los rumbos diversos que estos han ido tomando. Esto se evidencia cuando se describen las diferentes corrientes de pensamiento, concepciones y posiciones que se van tomando sobre el hemisferio, lo que da asidero a las narrativas y discursos sobre la disciplina en mención.

Al ser el siglo XX el énfasis de la obra, Ramírez se adentra en una revisión sobre las maneras en que se ha abordado la forma de “hacer historia”, en los caminos recorridos por diferentes académicos y pensadores para legarle a las generaciones posteriores diversos métodos de investigación, interpretación de las fuentes, diálogo entre las mismas con disciplinas afines o no. Hay menciones detalladas a las corrientes académicas y a las distintas escuelas en las que se fue moldeando el quehacer del historiador contemporáneo.

Uno de los elementos más destacables de la obra es el abordaje que Ramírez hace sobre una temática en específico: la *latinoamericanística*, que termina siendo eje a lo largo del texto. La apuesta del autor fue comprender —y que los lectores comprendamos— las diferentes miradas y maneras en que la región ha sido observada a través del tiempo. Cabe advertir, aunque sea evidente, que este ejercicio está ceñido al plano académico, lo que permite observar, durante

la lectura del trabajo, cómo fueron surgiendo los Estudios Latinoamericanos y del Caribe (Ramírez Bacca, 2020, p. 193).

Con todo el rigor académico que contiene, el texto es, además, una apuesta pedagógica porque opera bajo una finalidad difusora y de fomento a la apropiación social del conocimiento. Es una guía para quienes deseen iniciar un camino de exploración y estudio sobre un tema tan complejo y de contenidos tan variados como lo es la historia de América Latina. Vale la pena resaltar el reconocimiento que el autor ha dado a los diferentes alumnos con los que ha compartido durante las sesiones académicas de la asignatura que le da nombre al libro; los identifica como proveedores de los insumos que configuran esta obra (Conversaciones Convergentes, 2020). Ocurre entonces un valioso ejercicio de retroalimentación académica.

La obra es una muestra clara de que la investigación histórica no puede reducirse meramente a la elaboración de relatos lineales de un momento inicial a uno final, sino que se precisa de diferentes herramientas y de la conversación con otras disciplinas para lograr un acercamiento y una comprensión menos imprecisas sobre los diferentes acontecimientos del pasado. Es por ello que el análisis económico, geográfico, político, sociológico y antropológico —entre otros— son de enorme importancia y no deben obviarse.

Este trabajo puede operar como un material de apoyo fundamental para quienes reconocen una parte de la historia nacional, pero no identifican, al menos en una fase preliminar, una serie de fenómenos y acontecimientos que conforman la historia regional. Estudiar esta obra contribuye al afianzamiento de una perspectiva más concienzuda de la nación como un territorio que no debe ser visto como ajeno o exclusivo, sino que está circunscrito dentro de una región con fenómenos y problemáticas similares. Y esto es apenas un punto de partida si lo que se quiere es adquirir unos conceptos profundos al respecto.

## Referencias

- Conversaciones Convergentes (2020, 6 de noviembre). *Historia de América Latina siglo XX 1*. Frecuencia U. <https://bit.ly/3mm98B1>
- Knight, A. (1998). Latinoamérica: un balance historiográfico. *Historia y grafía*, (10), 1-32. <https://bit.ly/3L58Yal>
- Ramírez Bacca, R. (2020). *Introducción a la historia de América Latina del siglo XX*. Editorial Universidad Tecnológica de Pereira.

## Lumiere Noire.

### A propósito de la obra de Nini Villegas Vélez en la revista *Ciencias Sociales y Educación* n.º 21\*



Obras de Nini Villegas Vélez

Fuente: *Revista Ciencias Sociales y Educación* n.º 21 (2022)

**Iivar Josué Carantón Sánchez**

Escuela superior Tecnológica de Artes Débora Arango, Envigado, Colombia

[llvar.caranton@gmail.com](mailto:llvar.caranton@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0003-1078-7911>

· Cómo citar: Carantón Sánchez, I. J. (2022). *Lumiere Noire*. A propósito de la obra de Nini Villegas Vélez en la revista *Ciencias Sociales y Educación* n.º 21. *Ciencias Sociales y Educación*, 11(21), 355-357. <https://doi.org/10.22395/csye.v11n21a18>

Recibido: 8 de diciembre de 2021.

Aprobado: 9 de febrero de 2022.

Cuando en un mensaje de voz desde un paradisíaco lugar de Francia, las palabras de Nini decían que le gustaría que escribiera algo para su exposición en la Oficina Central de los Sueños, mi mente no dejó de pensar y en un estallido onírico puso en mi cabeza una frase: "luz negra". De allí, sin conocer ni haber visto las nuevas imágenes, comencé a recordar las distintas obras que conocía de Nini Villegas. Cuando recibí el mensaje estaba caminando por las calles vacías de Sáchica, un calmado y bello pueblo en las montañas boyacenses. Terminé de tomar unas fotografías y, ante la urgencia de mis ideas y pensamientos, me dirigí a la casa de mi madre y comencé a garabatear unas palabras.

La luz negra comenzó a llenar de ideas mi cabeza y las preguntas emanaron: ¿Será como la obra negra de Goya o se refiere al término usado en arquitectura y albañilería, que habla de la primera fase del proyecto donde se realizan las acciones de delimitación del área de construcción, excavación, nivelación y cimentación, hasta llegar a tener la obra externa terminada con todos sus detalles estructurales como: muros, losas, techos y tuberías principales?

O tal vez Nini ha desmantelado el arte como una institución coercitiva y en crisis, como un lugar donde se producen objetos que, a pesar su sentido crítico, son una mercancía de lujo. Esto quiere decir que no podrían ser útiles para intervenir en las problemáticas sociales. El arte no podría, entonces, ser una práctica emancipatoria, como lo creyeron el realismo social, el muralismo, el feminismo y otras prácticas culturales llevadas a cabo por las llamadas minorías.

¿O son las obras que realizó Rothko en el año 1964? Las obras negras tuvieron más de quince años de exploración y búsqueda, en los que el pintor venía experimentando con los campos de color, aunque ya daba signos evidentes de la enfermedad depresiva que lo llevaría seis años después al suicidio. Sus cuadros se fueron oscureciendo de manera progresiva hasta llegar al abismo, a lo profundo donde Rothko nos envuelve y atrapa. De esta manera, el observador se vio obligado no a mirar a la superficie del cuadro, sino a su propio interior.

Me preguntaba, ¿qué será lo que veré? La luz ha sido una obsesión personal en mi pintura de los últimos años: contrastes, potencia y alegría de la luz; querer ver más allá, encontrar salidas. Ahora la luz es distinta y, por lo tanto, la mirada también es diferente. Pienso en el concepto «luz negra» del sufismo, una vertiente mística del islam que interpreta la realidad como luz en diferentes grados de intensidad. Es un camino de conexión con lo divino apoyado en visiones interiores de diferentes colores que desembocan en un estadio de supraconciencia conocido simbólicamente como luz negra.

La incertidumbre pasa cuando me llega una primera imagen, pero viene acompañada de poema y música. Y ya no es una, son dos, él y ella, inspirados en

el amor al arte, donde confluyen de manera artística. Nini Villegas y Sebastián Sánchez se unen para crear una obra pictórica a cuatro manos, arte que explora diversas maneras de llegar al mundo. Ellos tienen una premisa: “La lumière noire comme matière créatrice d’inspiration (luz negra como fuente creativa de inspiración)”.

De inmediato recordé “Lights Out”, una exposición en grupo realizada en Los Ángeles, California, que recogió arte hecho con luz negra y que fue comisariada en colaboración con el colectivo artístico conocido como “Brain Dead». Veintidós artistas de todo el mundo compartieron un mismo enfoque: la creación de obras artísticas que utilizan materiales sensibles a los rayos ultravioleta. El resultado fue una alucinante y absorbente expedición hacia el mundo hi-fi del arte hecho con luz negra.

Por eso cuando escuché un tema que me envió en un audio, no pude sino abstraerme y disfrutar, porque resultaba tremendamente atractiva esa mezcla unida al planteamiento estético que traen a la Oficina Central de los Sueños. Como dice Arturo Sánchez:

Los sueños  
están poblados de noches  
y las noches de estrellas

¿Qué hay detrás luego de ver y escuchar la música? Explosión interna, *thánatos* y *érōs*, luz en la oscuridad, fuego intenso, volcánico y atómico; explorar las raíces y ramificaciones del arte de aquellos creadores que decidieron retozar en mundos secretos. Porque las musas son seres caprichosos que en ocasiones prefieren bailar los ritmos más esotéricos, y los artistas son criaturas curiosas que entienden sus creaciones como pórticos de entrada hacia realidades que habitualmente son invisibles. Y, sobre todo, porque lo desconocido y misterioso es mucho más interesante que aquello que podemos explicar. El silencio se impone al contemplar estas obras hechas a cuatro manos.



# Pautas para los autores

La revista *Ciencias Sociales y Educación* es una revista semestral. Su propósito principal es publicar nuevo conocimiento en artículos de investigación, artículos de reflexión, artículos de revisión, traducciones de diversos idiomas al español, reseñas de libros y entrevistas, además de propuestas gráficas. Este último factor es característico de la publicación.

Quienes deseen presentar un artículo deben remitir su texto depurado, conforme a la estructura de artículos indicada en estas instrucciones, luego de registrarse como usuarios mediante la opción **Registrarse**. Si previamente contaban con el usuario, basta con **iniciar sesión** e ir a «Envíos». Allí podrán comenzar a subir su documento en la plataforma. También pueden acceder directamente si dan clic en el enlace [https://revistas.udem.edu.co/index.php/Ciencias\\_Sociales/about/submissions](https://revistas.udem.edu.co/index.php/Ciencias_Sociales/about/submissions) ubicado al principio del panel de la derecha en el sitio web. En esta opción puede crearse un usuario (si no se tenía) o iniciar sesión si ya se cuenta con un perfil.

**Importante:** tenga en cuenta que todo artículo debe ser inédito, de su autoría y no debe haber sido presentado en ningún otro medio para publicación simultáneamente. Además, los autores deben ceder sus derechos patrimoniales a la Institución y autorizar su divulgación por tiempo indefinido en cualquier medio, impreso o electrónico, incluido internet.

Los manuscritos que tendrán prioridad en el proceso de selección son los que versan sobre las temáticas que se enumeran 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.

También tienen prioridad tres tipos de documento:

**Artículo de investigación científica:** son 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 una investigación desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica sobre un tema específico y que recurre a fuentes originales o primarias.

**Artículo de revisión:** son los documentos que resultan 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.

Los artículos seleccionados serán montados en el OJS de la revista.

Los manuscritos deben ser enviados mediante la plataforma OJS en la sección Enviar un artículo o al correo electrónico de la revista [socialeduca@udemedellin.edu.co](mailto:socialeduca@udemedellin.edu.co). La revista recibe manuscritos para su posible publicación a partir de la cuarta semana de enero hasta la segunda semana de diciembre.

El orden del artículo será el siguiente:

- Título
- Autor.
- Institución, ciudad, país.
- Correo electrónico (preferiblemente institucional).
- Resumen (debe incluirse en los tres idiomas de la revista: español, inglés y portugués).
- Palabras clave: deben incluirse en los tres idiomas de la revista: español, inglés y portugués y su cantidad es de cinco a diez palabras.

- Cuerpo del trabajo con introducción, marco teórico y conceptual, resultados y conclusiones.
- Referencias.

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 diez mil y doce mil 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. Después del título se escribe(n) el(los) autor(es) sin que sus nombres estén precedidos por la preposición “por”. Se debe usar la siguiente estructura:
  - Nombre del autor.
  - Institución, ciudad, país.
  - Dirección de correo electrónico.
  - Enlace Orcid (en caso de que lo tenga).

No se recomiendan más de cuatro autores.

4. El resumen debe estar escrito en un solo párrafo de máximo quince líneas, en el cual se debe precisar el tema del artículo, cómo se aborda y el principal hallazgo. No debe llevar citas.
5. 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 las 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 es-

- tar separadas por punto y coma y deben incluir entre cinco y diez términos pertinentes.
6. La introducción no debe superar las tres 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 esta. Bastará con enunciarla.
  7. Las tablas o gráficos que se incluyan no pueden ser imágenes insertadas en el documento, sino objetos editables para que puedan ser ajustados en la corrección de estilo después de que el artículo haya sido aprobado. Adicionalmente, deben aparecer después del párrafo que hace la primera mención a ellas y deben ser citadas en orden.
  8. En la parte inferior de las tablas o gráficos se debe incluir un rótulo-leyenda con información redactada de manera clara, que permita comprensión de los lectores. En caso de que sea necesario, en las figuras se debe indicar la unidad de medición. Debe señalarse la fuente de procedencia bajo el estilo de citación APA. Si son de la autoría de quien redacta el texto, se debe poner: "Fuente: elaboración propia".
  9. Se sugiere 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. Si se desea se puede incluir una sección de agradecimientos después de las conclusiones en la que se especifique si el artículo proviene de un proyecto de investigación que se encuentra en curso o finalizado. Se debe incluir el título del proyecto, la institución que lo financió, y la forma en que participó el autor en este proyecto. 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 su trayectoria en relación con el tema que aborda en el escrito.
  12. 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.

13. 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, séptima edición.

### **Ejemplos para las citas y referencias:**

Las citas de los autores se insertarán en el texto entre paréntesis en los cuales se indiquen el primer apellido del autor o autores, el año y la 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 de este, se indicará entre paréntesis el año de publicación de la obra a la que se hace referencia:

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 con los nombres de 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 las siglas et al. (con el punto al final) y el año de publicación.

Las citas textuales menores a cuarenta palabras 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 supera las cuarenta palabras, se escribirá con una sangría a espacio sencillo. No se usarán comillas. Al final de la cita se indicará el número o números de página entre paréntesis. El punto final de la cita va al final de esta, no al final de la referencia.

Ejemplo:

Daniel J. Kurland (2003), define a la lectura crítica como:

[...] 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. (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 o artículos deberán aparecer únicamente las que fueron citadas en el texto y deberá ordenarse 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); y editorial.

## **Libro**

Apellido y letra inicial del nombre del autor. (año de publicación). *Título del libro*. Nombre de la editorial.

Ejemplo:

Carpentier, A. (1981). *La novela latinoamericana en vísperas de un nuevo siglo y otros ensayos*. Siglo XXI Editores.

## **Capítulo de libro**

Cuando el libro está dirigido por un editor o compilador y los distintos capítulos son escritos por diferentes autores, la estructura a seguir es la siguiente:

Apellido, A., y Apellido, B. (Año). Título del capítulo. En A. Apellido (ed.), *Título del libro* (pp. xx-xx). Editorial.

Ejemplo:

Ortiz, L. (1996). Viajeros y forasteros en Medellín, siglos XIX y XX. En J. Melo (ed.), *Historia de Medellín. Tomo I* (pp. 289-303). Compañía Suramericana de Seguros.

### **Publicaciones periódicas**

Para publicaciones periódicas, el título del artículo se escribe en redondas seguido del título de la revista en cursivas, con mayúsculas y minúsculas enseguida, el número del volumen (también en cursivas), número de la edición entre paréntesis y páginas que abarca la publicación.

Ejemplo:

Castillo, A. del (1998). Entre la criminalidad y el orden cívico: imágenes y representaciones de la niñez durante el porfiriato. *Historia Mexicana*, 48(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 Guzman, D. (17 de noviembre de 1949). El periodismo en la revolución de 1910. *El Nacional*, pp. 3, 7.

### **Tesis (trabajos de grado)**

Se escribe el título en cursivas (no se pone punto al finalizar) y enseguida entre llaves el grado al que corresponde la fuente: tesis de licenciatura, maestría o doctorado, la leyenda inédita (en caso de que así sea) y el nombre de la institución. Se cierra la llave, se pone punto seguido y se indica la base de datos o repositorio en el que está alojado el trabajo, para cerrar con otro punto y luego el enlace de acceso al material consultado.

Ejemplo:

Castrillón, D. (2016). *Pedagogía del cuerpo : una senda a la formación de maestros* [tesis de maestría, Universidad de Antioquia, Colombia]. Repositorio Institucional Universidad de Antioquia. <http://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/5219>

### **Ponencias**

Si se refiere alguna ponencia, el título se escribe en cursivas, y luego se abre una llave, dentro de la cual se pondrá el tipo de contribución; luego esta se cierra y se pone punto seguido. Se indica el título de la conferencia o evento y su ubicación (ciudad y país, separados por comas), para luego cerrar con el enlace web (en caso de que haya uno disponible).

Ejemplo:

Castro, J. (2005, 22-26 de agosto). *Agua urbana y lucha social en América Latina* [XXV Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología]. Porto Alegre, Brasil.

### **Página Web**

La cita de una página de Internet en el texto solamente se indicará entre paréntesis el autor y el año. El URL o dirección de la página se incluirá en la lista de referencias.

Ejemplo:

En texto: (Herrera, 2020)

En lista de referencias:

Herrera, M. (2020, 21 de abril). *Luces y sombras de Gurropín*. Al Poniente. <https://alponiente.com/luces-y-sombras-de-gurropin/>

Según la séptima edición de las normas APA, no es necesario poner “recuperado de” antes del enlace. Solo cuando el contenido no tiene fecha de publicación o de actualización (iría “(s.f.)”), se pondrá, después del nombre del sitio y antes del enlace web el término “Consultado el día de mes de año”.

### **Artículo de revista o capítulo de libro**

Apellido y letra inicial del nombre del autor. (año de publicación). Título del artículo. *Nombre de la revista, volumen*(número), seguido de las páginas en las que se encuentra el texto referenciado, y el enlace al texto o el enlace DOI.

Ejemplos:

- Laverde, A. (2006). (Im) pertinencia del concepto de tradición literaria para una historia de la literatura colombiana. *Lingüística y Literatura*, 27(49), 33-50.

**Nota:** si el artículo fue consultado en Internet, se conserva la misma estructura y se añade el enlace: <http://xxx.xxxx.xxx>

Para el caso de los artículos con doi (Digital Object identifier), después del rango de páginas del documento se añade el enlace doi de Internet.

Ejemplo:

- García, M., González, C., y Cedeño, M. (2016). El arte como herramienta para favorecer el desarrollo del pensamiento crítico en preescolares. *Revista*

*Internacional de Educación Preescolar e Infantil*, 1(2), 47-55. <http://journals.epistemopolis.org/index.php/eduinfantil/article/view/926>

- Franco, R. (2018). Pensamiento contable latinoamericano: entre colonialismo intelectual y ciencia propia. *Revista Científica General José María Córdova*, 16(22),133-161. <https://doi.org/10.21830/19006586.325>

## Documentos de archivo, fotografías y entrevistas

En el texto se hará la llamada al pie de página para referir la localización de la información documental de archivo, fotográfica u oral bajo el siguiente esquema general:

Título del material. [Descripción del material]. día, mes, año. Nombre del fondo documental o compilación. Número de clasificación, número de caja, número o nombre del archivo, etc. Nombre y lugar del repositorio

Ejemplo de documentos de archivo:

Carta al presidente de la república. 6 de marzo de 1827. Fondo Guerra y Marina. Caja 75, f. 7. Archivo General de la Nación, México.

Dictamen presentado a la Soberana Junta Gubernativa del Imperio Mexicano por la Comisión de Relaciones Exteriores. S. F. Exp. C-3-3-3, f. 145. Archivo Histórico de la Secretaría de Relaciones Exteriores de México, México.

Estadísticas de las provincias de religiosos.1830. Justicia Eclesiástica. Vol. 98, f. 223. Archivo General de la Nación, México.

Carta a Daniel Webster de Hargous, P. A.11 de mayo de 1852. Record of the Department of State, Record Group 59, Miscellaneous Letters of the Department of State, 1789-1906 (microfilm, M179, rollo 131). The National Archives of Washington, Washington, D.C.

Ejemplo de fotografías:

Piñera, G. (fotógrafo). (1905). *Personajes* [fotografía]. Archivo Histórico del Estado de Aguascalientes, Aguascalientes, México.

Ejemplos de video:

Estructura:

Autor, X. (año). *Título del video* [película]. Nombre de la compañía productora.

Tuchi, J. P. (2018). *Desobediencia, o cómo entrenar gallos de pelea* [película]. Producciones Mamá Sur.

### Videos de YouTube:

Autor, X. (año, día de mes). *Título del video como aparece en la descripción* [video]. YouTube. Enlace web del video.

Urrego, M. (2016, 8 de abril). *Historia de Colombia, Guerras Civiles 1850-1902. Profesor Luis Xavier Ortíz HD* [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=wdIbNm8WEB0>

### Obras de arte:

#### Estructura:

Autor, X. (año). *Título de la obra* [pintura o la descripción respectiva del tipo de obra]. Institución donde se conserva la obra, Ciudad, País. Enlace web si la obra puede consultarse de manera virtual.

Bruegel "El Viejo", P. (1562-1563). *El triunfo de la Muerte* [pintura]. Museo del Prado, Madrid, España. <https://bit.ly/3jvvY45>

#### Ejemplo de entrevista:

Kaspé, V. (1 de marzo de 1995). Entrevista al arquitecto Vladimir Kaspé/  
Entrevistador: Graciela de Garay. Proyecto de Historia Oral de la Ciudad de México: Testimonios de sus Arquitectos (1940-1990) (PHO 11/16 (1)), Instituto Mora, México.

Rodríguez S. (5 de junio de 2007). Entrevista a la señora Susana Rodríguez/  
Entrevistador: Andrea Torricella, Mar del Plata, Argentina.

**Nota:** las entrevistas o comunicaciones personales que no pueden ser consultadas por los lectores no se ingresan a la lista de referencias, pero su cita parentética sí se incluye en el texto.

#### Ejemplos:

(G. Manco, comunicación personal, 15 de abril de 2015)

G. Manco (comunicación personal, 15 de abril de 2015)

### Procedimiento de selección de artículos publicados

El editor revisará el cumplimiento de los requisitos que se expusieron con anterioridad. Así mismo se verificará la originalidad mediante el software Turnitin. Una vez se confirme que el artículo los cumple, 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 el que se conoce como "doble ciego". El editor es el encargado de enviar el artículo al par elegido por el Comité Editorial para analizar su concepto, 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 si publica el artículo, lo regresa al autor para que haga modificaciones o si se rechaza definitivamente. La decisión que se tome será comunicada por 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.

**Nota:** en ningún caso los autores pagan honorarios a la revista por concepto de publicación del artículo. Este debe someterse al proceso de evaluación propuesto por la revista en las normas para los autores.

Los anteriores puntos también se encuentran en el sitio web de la revista [http://revistas.udem.edu.co/index.php/Ciencias\\_Sociales/about](http://revistas.udem.edu.co/index.php/Ciencias_Sociales/about)

