

PANORAMA

PANORAMA
ISSN 1909-7433
VOL. 9 NO. 17 /
JULIO - DICIEMBRE
2015 / BOGOTÁ,
COLOMBIA

REVISTA DE
CIENCIAS SOCIALES
EDUCACIÓN | PSICOLOGÍA |
HUMANIDADES | DERECHO |
CIENCIA POLÍTICA



PANORAMA

REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES

EDUCACIÓN | PSICOLOGÍA | HUMANIDADES | DERECHO | CIENCIA POLÍTICA

PANORAMA | VOLUMEN 9 | NÚMERO 17
JULIO-DICIEMBRE DE 2015 | ISSN 1909-7433 | EISSN 2145-308X



ISSN 1909-7433
E-ISSN 2145-308X

Panorama es una publicación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano.

Público objetivo:
Panorama está dirigida a investigadores, estudiantes y académicos de las áreas afines a las Ciencias Sociales.

Diciembre de 2015

Facultad de Ciencias Sociales

Decano

Billy Escobar Pérez

Director revista *Panorama*

Jaime Castro Martínez

Editor

Eduardo Norman Acevedo

Coordinador editorial

David Ricciulli Duarte

CONSEJO EDITORIAL

Larry Nucci, Ph. D.
(University of California, Berkeley, Estados Unidos)

Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira,
Ph. D.
(Universidade de Brasília, Brasil)

Carlos Fernández Sessarego
(Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú)

Carlos Topete Barrera
(Instituto Politécnico Nacional, México)

COMITÉ CIENTÍFICO

Thomas F. Luschei, Ph. D.
(Claremont Graduate University, Estados Unidos)

Misael Tirado, Ph. D.
(Universidad Militar Nueva Granada, Colombia)

Francisco López Segrera, Ph. D.
(Universitat Politècnica de Catalunya, España)

Ernesto Licono Valencia, Ph. D.
(Universidad Autónoma de Puebla, México)

José Eduardo Moreno, Ph. D.
(Pontificia Universidad Católica Argentina, Argentina)

Javier Tapia Valladares, Ph. D.
(Universidad de Costa Rica, Costa Rica)

Dora Luz González-Bañales, Ph. D.
(Instituto Tecnológico de Durango, México)

Fernando Cárdenas, Ph. D.
(Universidad de Los Andes, Colombia)

COMITÉ ASESOR

Carmen Manzo Chávez, M. Sc.
(Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México)

Fermín Carrillo González, Ph. D.
(Instituto Superior de Estudios Psicológicos, España)

Rosalía Montealegre Hurtado, Ph. D.
(Universidad Nacional de Colombia, Colombia)

Eduardo Escalante Gómez, M. Sc.
(Universidad Juan Agustín Maza, Argentina)

Emir López Badillo, Ph. D.
(Colegio del Estado de Hidalgo, México)

Juan Daniel Gómez Rojas, Ph. D.
(Pontificia Universidad Javeriana, Colombia)

Victoria Hernández Ramírez
(Universidad Politécnica Metropolitana, México)

Blanca Ruth Orantes
(Universidad Tecnológica de El Salvador, El Salvador)

Corrección de estilo

Eduardo Franco Martínez

Traducciones

Andrea Ladino Castillo (inglés)
Mauricio Bernal (portugués)

Diseño y armada electrónica

Santiago Arciniegas Gómez

Impresión

Xpress Estudio Gráfico y Digital S. A.

Suscripciones

Departamento Editorial
Calle 61 # 7-66, piso 1, Bogotá (Colombia)
Teléfono: (57-1) 745 5555, ext. 1170
ednorman@poligran.edu.co
panorama@poligran.edu.co

Servicios de información

Publindex, categoría C.: Índice Bibliográfico Nacional del Sistema Nacional de Indexación de Publicaciones Científicas Colombianas de Colciencias (Colombia).

Latindex: Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal de la Universidad Nacional Autónoma de México (México).

Dialnet: portal de difusión de la producción científica hispana. Universidad de La Rioja (España).

EBSCO Academic Source (Estados Unidos)

HINARI: Research in Health, Organización Mundial de la Salud (Suiza).

Ulrichsweb: Global Serials Directory (Estados Unidos).

CLASE: Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma de México (México).

SHERPA/RoMEO de la University of Nottingham (Reino Unido).

DOAJ: Directory of Open Access Journals (Suecia).

Iresie: Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (México).

CIT: Centro de Información Tecnológica (Chile).

e-Libro (Argentina).

Los autores han autorizado la publicación de sus artículos en las versiones impresa y electrónica de *Panorama*. El contenido de esta revista se puede citar o reproducir con propósitos académicos, siempre y cuando se dé cuenta de la fuente o procedencia. Las opiniones expresadas en cada uno de los artículos son de exclusiva responsabilidad de los autores.

Versión electrónica

www.poligran.edu.co/panorama



Panorama por Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano se encuentra bajo una licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 2.5 Colombia License.

CONTENIDO

7

EDITORIAL - RETOS DE LAS PUBLICACIONES CIENTÍFICAS EN PSICOLOGÍA EN AMÉRICA LATINA

JAIME CASTRO MARTÍNEZ

10-23

LA FORMACIÓN CIENTÍFICA EN LOS PRIMEROS AÑOS DE ESCOLARIDAD

Scientific Training during Elementary Education

A formação científica nos primeiros anos de escolaridade

GRACIELA ORTIZ RIVERA (COLOMBIA)

MARTHA LUCÍA CERVANTES CORONADO (COLOMBIA)

25-39

EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DE ENSEÑANZA DE LAS ÁREAS DE LENGUAJE Y MATEMÁTICAS EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN JOSÉ DEL PANTANO

Evaluation of the Language and Math Teaching Proposal at San José del Pantano Education Institution

Avaliação da proposta de ensino das áreas de linguagem e matemáticas na Instituição Educativa San José del Pantano

ALEX MAURICIO DÍAZ (COLOMBIA)

41-49

OPTIMIZACIÓN DE LA AUTOFORMACIÓN A TRAVÉS DE LA ENSEÑANZA VIRTUAL

Self-learning Optimization through Virtual Teaching

Otimização da auto formação através do ensino virtual

ANTONIO MARTÍN MONTES (ESPAÑA)

51-60

EL RETO TECNOLÓGICO PARA LA SOSTENIBILIDAD DE LOS MASSIVE OPEN ONLINE COURSE (MOOC)

[Technological Challenge for Massive Open Online Sustainability](#)

O reto tecnológico para a sustentabilidade dos massive open online

ESTEBAN VÁZQUEZ CANO (ESPAÑA)

62-72

SISTEMAS DE INNOVACIÓN (LEARNING BY INTERACTING): ANTECEDENTES TEÓRICOS EN LOS APORTES DE GEORGE HERBERT MEAD

[Innovation Systems \(Learning by Interacting\): Theoretical Precedents in the Contribution of George Herbert Mead](#)

Sistemas de inovação (learning by interacting): antecedentes teóricos nos aportes de George Herbert Meade

OSVALDO RETONDARO (ARGENTINA)

74-84

ESTILOS DE LIDERAZGO EN CARGOS UNIVERSITARIOS, ESTUDIO DESCRIPTIVO CON MUJERES DIRECTIVAS

[Leadership Styles in University Positions: Descriptive Study with Female Managers](#)

Estilos de liderança em cargos universitários, estudo descritivo com mulheres diretivas

BIBIANA CAROLINA MONCAYO ORJUELA (COLOMBIA)

DAVID ZULUAGA GOYENECHÉ (COLOMBIA)

86-102

*CARACTERÍSTICAS CONSTITUYENTES DE LOS ACIERTOS Y DESACIERTOS
FRENTE A LA CONFORMACIÓN DEL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL #YoSoy132*

[Main Characteristics of Rights and Wrongs regarding the
Student Movement #YoSoy132](#)

Características constituintes dos acertos e desacertos perante
à conformação do movimento estudantil #YoSoy132

JOSÉ JAVIER CAPERA FIGUEROA (COLOMBIA)

SERGIO ALFONSO HUERTAS HERNÁNDEZ (COLOMBIA)

FELIPE GABINO MACEDO (COLOMBIA)

104-122

*EL ESTADO EN LA SOCIEDAD, EXPLICACIÓN DE CÓMO LA DISPOSICIÓN DE
LAS BUROCRACIAS DETERMINA LOS ÓRDENES EN PAÍSES PERIFÉRICOS*

[State within Society: Explanation of the Way Bureaucracy
Disposition Determines Order in Peripheral Countries](#)

O Estado na sociedade, explicação de como a disposição das
burocracias determina as ordens em países periféricos

JUAN PABLO HENAO GUZMÁN (COLOMBIA)

124-131

LOS OPERADORES ECONÓMICOS AUTORIZADOS EN COLOMBIA: ¿PUEDE EL MODELO ESTANDARIZADO DE LA ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE ADUANAS FACILITAR LA INSERCIÓN NACIONAL EN LA REALIDAD DEL COMERCIO EXTERIOR MUNDIAL?

[Economic Operators Authorized in Colombia: Can the Standardized Model of the World Customs Organization Enable National Insertion within the World Foreign Trade Reality?](#)

Os operadores económicos autorizados na Colômbia: ¿pode o modelo padronizado da Organização Mundial de Alfândegas facilitar a inserção nacional na realidade do comércio exterior mundial?

LEONARDO ACEVEDO VALENCLÁ (COLOMBIA)

JOSÉ ENIO SUÁREZ SALDAÑA (COLOMBIA)

133-140

LA INMEDIACIÓN DEL SUJETO COMO OBRA DE ARTE

[Subject Propinquity as Art](#)

A imediação do sujeito como obra de arte

JALILY COVEZDY (COLOMBIA)

RETOS DE LAS PUBLICACIONES CIENTÍFICAS EN
PSICOLOGÍA EN AMÉRICA LATINA

He querido aprovechar la ocasión de presentar en esta editorial parte de los elementos principales de diálogo sostenido en el evento: “*Retos de calidad y visibilidad para las revistas académicas de Psicología*”, organizado por el Politécnico Grancolombiano en el marco de la pasada FILBO, y de las conversaciones al interior de la Facultad de Ciencias Sociales de esta misma universidad sobre este mismo asunto. Debo agradecer enormemente la contribución a esta reflexión de los Doctores Pablo Vallejo Medina y Andrés Pérez Acosta, de la *Revista Latinoamericana de Psicología y Avances en Psicología Latinoamericana*, respectivamente.

Es indiscutible el lugar que ocupa la psicología en la generación de productos de nuevo conocimiento, en la ciencia en general y en las ciencias sociales en particular. Los indicadores cuantitativos de Redalyc¹, por ejemplo, señalan que, en ciencias sociales, psicología es la disciplina con mayor producción científica (20587 artículos a la fecha). Esta producción proviene principalmente de países como Brasil, España, Colombia, México y Argentina, siendo las instituciones que más colaboran con este sistema en esta área, la Universidade de São Paulo, la Universidade Federal do Rio Grande do Sul, la Universidad Nacional Autónoma de México y la Universidad de Buenos Aires.

Un análisis similar, a partir de la base de datos bibliográfica de Scopus, muestra que, al 2014 existían en psicología 34 revistas, encabezando esta lista la revista brasilera *Psicologia e Sociedade*. Por lo menos la mitad de estas revistas provenían de Brasil (17), y el resto de países como Colombia (7), México (5), Argentina (3), y Chile (2). Es decir, de las revistas sobre psicología que se encuentran en la base de Scopus para América Latina, Colombia ocupa un segundo lugar en número de revistas científicas. Caracterizan la lista regional, la *Revista Latinoamericana de Psicología*, *Suma Psicológica*, *Universitas Psychologica*, *International Journal of Psychological Research*, *Acta Colombiana de Psicología*, *Revista Colombiana de Psicología y Avances en Psicología Latinoamericana*². Es de reconocer que el índice de impacto IPP (o Impact per publication) de estas revistas ha variado de forma significativa en los últimos años, haciendo difícil predecir la tendencia de la ubicación futura de estas revistas en términos de sus publicaciones.

Desde esta perspectiva, las revistas en psicología en América Latina tienen grandes retos. Estos, se traducen en: calidad, visibilidad, impacto y organización de la gestión editorial. Sobre el primero, existen distintos indicadores de medición. Parte de estos se traducen en la calidad de los comités editorial y científico. También, cabe aquí la calidad de los pares revisores de los artículos. El reto en este caso tiene que ver con mejorar las condiciones de participación del comité editorial, y de los referentes de formación del comité científico. Sobre los pares revisores se señala la importancia de contar con estrategias efectivas de identificación y ubicación, por ejemplo, a través de bases de datos reconocidas de investigadores nacionales e internacionales (en el caso de Colombia el referente es Colciencias).

Sobre el segundo aspecto, visibilidad, se hacen necesarias estrategias que permitan la lectura de los artículos por más personas. Por ello, y como recomendación importante de internacionalización de la revista, es menester el tránsito hacia la publicación en un idioma de amplia difusión como el inglés. De igual forma, se insiste en generar publicaciones con cada vez menos formato físico y más en digital. En esta misma línea, se torna relevante el posicionamiento en sistemas de indexación o de catalogación abiertos y gratuitos, como Redalyc, Dialnet, Scielo o Google Scholar.

Por su parte, el impacto es medido sobre el uso de las publicaciones. Así, las revistas que han obtenido un alto posicionamiento solicitan a los nuevos autores el uso de referencias a publicaciones de la misma revista. Esto garantiza,

¹ Ver, por ejemplo, <http://www.redalyc.org/IndicadoresHome.aa>

² http://www.scimagojr.com/journalrank.php?area=3200&category=0&country=Latin+America&year=2014&order=sjr&min=0&min_type=cd

al menos, la divulgación de la revista en el mismo círculo de autores. Otra estrategia sobre este mismo componente tienen que ver con el posicionamiento en sistemas de indexación de alto impacto, como ISI o Scopus. Esto va de la mano de políticas claras de especificidad temática que permitan la aceptación en dichos sistemas.

Por último, el mejoramiento de la gestión editorial implica mejorar la puntualidad en la publicación de los números y en los tiempos de respuesta de aceptación o rechazo a autores. De igual forma, en el campo de la psicología, por ejemplo, el Doctor Vallejo insiste en la necesidad de una mayor organización de los editores de las revistas de psicología en el país, gremio que hasta el momento carece de una organización contundente.

Las revistas siempre tendrán distintos orígenes, nacerán con distintas condiciones y verán la luz bajo distintas intenciones. Casos como la *Latinoamericana de Psicología* y *Avances en Psicología Latinoamericana*, son muy particulares, porque nacen de la intención una misma persona, bajo la preocupación de tener escenarios de difusión de nuevo conocimiento para el avance de una ciencia específica. La Revista Panorama, nació con la intención de dar cabida a las publicaciones de los docentes de Politécnico Grancolombiano. Luego, dado la estabilidad y posicionamiento académico de esta universidad, daría un salto importante a la especificidad, albergando así los trabajos de los docentes de la Facultad de Ciencias Sociales. Las fuerzas impresas por los sistemas de indexación, nacionales e internacionales, hicieron que se dejara de lado la endogamia para dar pie a la exogamia. Los grandes retos de esta revista están ahora en la búsqueda y alcance de una mayor calidad, a través del mejoramiento y reestructuración de sus comités; una mayor visibilidad, a través de la publicación en inglés, y del acceso a nuevos sistemas de indexación; y una transición hacia la especificidad temática que garantice el posicionamiento en los escenarios internacionales de alto impacto.

JAIME CASTRO MARTÍNEZ
DIRECTOR
REVISTA PANORAMA





LA FORMACIÓN CIENTÍFICA EN LOS PRIMEROS AÑOS DE ESCOLARIDAD

Scientific Training during Elementary Education

A formação científica nos primeiros anos de escolaridade

RECIBIDO: 10 DE AGOSTO DE 2015

EVALUADO: 29 DE SEPTIEMBRE DE 2015

ACEPTADO: 3 DE NOVIEMBRE DE 2015

Graciela Ortiz Rivera (Colombia)
Universidad del Atlántico
Máster en Educación
chelin1230@hotmail.com

Martha Lucía Cervantes Coronado
(Colombia)
Universidad del Atlántico
Máster en Educación
marthacervantes1302@hotmail.com

es

RESUMEN

El presente artículo plantea una situación existente en muchas aulas de educación inicial donde la ciencia es tratada como un área más contemplada en los planes de estudio y desarrollada mediante temas o contenidos programáticos alejados de la realidad cercana a los estudiantes. Se definen los conceptos de *ciencia*, *curiosidad* y algunas habilidades científicas, como clasificación, inferencia, observación, formulación de preguntas y planteamiento de hipótesis, y se hace una reflexión crítica sobre la formación científica durante los primeros años de escolaridad. Además, se expone el tratamiento cultural e institucional que se ha venido dando a la ciencia en las aulas de preescolar y se concluye con un llamado a las maestras y los maestros a que contemplan otras formas de trabajarla con los niños.

PALABRAS CLAVE: ciencia, curiosidad, habilidades científicas

en

ABSTRACT

This article presents a situation that exists in many classrooms where science is regarded as another area to be included in the plans of study in order to be developed through grammatical topics or contents further from the truth students live. We define science and curiosity concepts as well as some scientific abilities such as classification, inference, observation, and formulation of questions and hypotheses. We also criticize the scientific training received during elementary education as well as the cultural and institutional treatment given to science during preschool education. We conclude by suggesting teachers to innovate the way they teach science to children.

KEYWORDS: Science, curiosity, scientific abilities.

por

RESUMO

O presente artigo apresenta uma situação existente em muitas aulas de educação inicial onde a ciência é tratada como uma área mais contemplada nos planos de estudo e desenvolvida mediante temas ou conteúdos programáticos longe da realidade próxima aos estudantes. Definem-se os conceitos de ciência, curiosidade e algumas habilidades científicas, como classificação, inferência, observação, formulação de perguntas e apresentação de hipóteses, e se faz uma reflexão crítica sobre a formação científica durante os primeiros anos de escolaridade. Além do mais, se expõe o tratamento cultural e institucional que se tem vindo dando à ciência nas aulas de pré-escolar e se conclui com um chamado às mestras e os mestres para que contemplem outras formas de trabalhá-la com as crianças.

PALAVRAS CHAVE: ciência, curiosidade, habilidades científicas.

PARA CITAR ESTE ARTÍCULO / TO CITE THIS ARTICLE / PARA CITAR ESTE ARTIGO:

Ortiz Rivera, G. y Cervantes Coronado, M. L. (2015). La formación científica en los primeros años de escolaridad. *Panorama*, 9(17) pp. 10-23.

INTRODUCCIÓN

Actualmente, es indiscutible la necesidad de una sólida formación científica desde la educación inicial, que despierte en los niños el interés por la ciencia, los encamine por el maravilloso mundo de la investigación y los convierta en protagonistas de los cambios que la sociedad necesita. Acher (2014) afirma que la participación de los niños en la ciencia debe empezar antes de la educación primaria de una forma gradual, cuando a esa edad los estudiantes intentan darles sentido a los fenómenos naturales que tienen entre manos. Tal como se expresa en el preámbulo de la Declaración de la Conferencia Mundial sobre Ciencia para el siglo XXI, auspiciada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) y el Consejo Internacional para la Ciencia: “Para que un país tenga la capacidad de abastecer las necesidades básicas de su población, la educación en ciencia y tecnología es una necesidad estratégica” (Unesco, 1999).

En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) propone, en los *Estándares básicos de competencias en ciencias naturales y sociales*:

Estudiantes y maestros se acerquen al estudio de las ciencias como científicos e investigadores, teniendo en cuenta que todo científico grande o chico se aproxima al conocimiento de una manera muy similar, partiendo de sus habilidades para formular preguntas, conjeturas e hipótesis que inicialmente surgen de su curiosidad y de su capacidad de analizar lo que observan (MEN, 2004, p. 8).

Pese a esto, la realidad demuestra que algo está fallando en la formación científica no solo en los primeros años de escolaridad, sino a lo largo de todo el proceso educativo. En este sentido, Claxton afirma:

Muchos niños y jóvenes se aburren en las clases de ciencia y pocos se interesan y llegan a culminar una carrera científica, al grado que existe un verdadero déficit de científicos en muchos países. Después de varios años de recibir una formación científica, un alto porcentaje de jóvenes carece de los conocimientos y habilidades científicas básicas (1994, p. 9).

Es necesario entonces ofrecer una sólida formación en ciencias que debe comenzar en los primeros años de escolaridad, que acentúe el desarrollo de actitudes y habilidades científicas, sin descuidar los contenidos de tipo teórico, mediante proyectos y experiencias que permitan a los niños expresar su curiosidad natural en la cotidianidad de la escuela. Estas vivencias deben constituirse en experiencias investigativas en las que tanto docentes como estudiantes interactúen en la búsqueda de respuestas a sus propios interrogantes. Tal como lo plantea Tonucci (1995), la investigación existe cuando se está frente a un problema cuya solución es necesaria y el método de la investigación impone que se resuelva el problema utilizando los conocimientos anteriores en forma nueva, creativa.

En este artículo, se aborda el concepto de *ciencia* como una actividad humana y no como un cúmulo de conocimientos y se concibe la curiosidad como una actitud que acerca al niño al conocimiento científico. Igualmente se muestra una percepción global de la manera como se presenta la ciencia en la escuela en especial en la etapa inicial de la educación formal. Finalmente, se expone el tema de las habilidades científicas en los niños, definiendo aquellas que se consideran necesarias para iniciar el abordaje de la ciencia.

LA CIENCIA CONSIDERADA COMO ACTIVIDAD HUMANA

Etimológicamente la palabra ciencia proviene del latín *scientia*, cuyo significado es conocimiento o saber. Desde esta definición, se designa ciencia a todo el conocimiento adquirido a través del estudio o de la práctica, basado en determinados principios. El *Diccionario de la lengua española* la define como “conjunto de conocimientos obtenidos mediante la observación y el razonamiento, sistemáticamente estructurados, de los que se deducen principios y leyes generales” (<http://lema.rae.es/drae/?val=ciencia>). Sin embargo, tal como lo afirma Coletto (2009), en los últimos años se ha pasado de considerar que la ciencia es un conjunto organizado y validado de conocimientos que explican cómo es el mundo en que vivimos a creer que la ciencia es un tipo de actividad humana y por ello compleja y difícil de describir. Coincide con esta postura Golombek (2008), quien afirma que la ciencia es una actitud y que gramaticalmente sería más interesante considerarla un verbo y no un sustantivo: un hacer cosas, preguntas, experimentos. Cabello (2011) agrega que “aprendemos de forma activa

y a estas edades es necesario, manipular, experimentar, ensayar y errar” (p. 60).

Graciela Ortiz
Martha Lucía
Cervantes I

Echeverría (1995), citado por Restrepo (2007), concibe la ciencia como actividad transformadora del mundo; un conocimiento científico, mirado desde la perspectiva de sus agentes y las personas que lo construyen, desborda el marco que le ofrece la epistemología (justificación lógica del conocimiento). Se hace necesario recurrir también a la axiología (sistema de valores que justifica las acciones humanas), puesto que la ciencia actual no solo pretende conocer el mundo sino transformarlo.

Rutherford (1990), por su parte, define la ciencia como la aplicación sistemática de valores altamente apreciados: integridad, diligencia, justicia, curiosidad, apertura hacia nuevas ideas, escepticismo e imaginación. Sostiene que la educación científica tiene una posición particularmente sólida para promover tres de estas actitudes y valores: la curiosidad, la apertura hacia nuevas ideas y el escepticismo. Afirma que los niños entran en la escuela bullendo de preguntas sobre todo lo que tienen a la vista, y solo se diferencian de los investigadores científicos porque aún no han aprendido a hallar respuestas y a verificar qué tan buenas son esas respuestas. La educación científica que promueve la curiosidad y enseña a los niños a canalizarla en forma productiva les hace un servicio tanto a los estudiantes como a la sociedad.

Porlán, García y Cañal (1997) puntualizan que el rasgo más significativo del desarrollo del currículo de ciencias durante los últimos treinta años ha sido el abandono de la enseñanza de las ciencias como un cuerpo de conocimientos establecidos (la ciencia producto o resultados), en favor de la experiencia de la ciencia como método para generar y validar tales conocimientos.

La ciencia es una forma trascendental para explorar el mundo, para develar los secretos de la naturaleza y satisfacer nuestra innata curiosidad, la ciencia es fuente para algunos de los valores éticos, aparte de las consideraciones utilitarias, la ciencia ejerce una influencia social y cultural; finalmente, la ciencia es una fascinante empresa capaz de enganchar a hombres y mujeres en lo mejor de ellos y agrandar y enriquecer el espíritu humano con sus descubrimientos (Universidad Pedagógica Nacional de México, 2000, p. 7).

Tonucci (1995) aclara que hacer ciencia no es conocer la verdad sino intentar conocerla, y sostiene la hipótesis de que los niños desde pequeños van construyendo teorías explicativas de la realidad de un modo similar al que utilizan los científicos. Por tanto, se debe propiciar en ellos una actitud de investigación que se funde en los criterios de relatividad y no sobre criterios dogmáticos. Propone el autor que hay que ayudar a los niños a darse cuenta que ellos saben que también son constructores de teorías y que son estas teorías las que deben poner en juego para saber si sirven o si es necesario modificarlas para poder dar una explicación a la realidad que los circunda.

La ciencia construida en la escuela debe ser, según Maxwell (1986), citado por Echeverría (1995), una ciencia “sabia”, aquella que tiene un objetivo y un valor para la vida humana. La ciencia implica pasar de un problema científico a un problema social, de un interés individual a un interés colectivo, del pensamiento a la acción, del conocimiento enciclopédico a la comprensión. Una ciencia así es una ciencia educadora, que se dedica a problemas relevantes, por más que sean complejos y no tengan una sola solución, y esta se valora según las acciones que implique, sus posibilidades de éxito y sus consecuencias. Según Ávila et al. (2007), la ciencia está presente en la cotidianidad de los individuos, aunque en ocasiones no sea tan evidente como la tecnología. Cuéllar (2007) sostiene que es importante que el conocimiento producido en la escuela dé la capacidad al estudiante para comprender qué sucede en su entorno y le dé competencias para poder aplicar ese conocimiento escolar a las situaciones de la vida cotidiana.

A partir de estos conceptos, la ciencia es entendida no como un conjunto de conocimientos, verdades absolutas o saberes ya establecidos, sino como una constante búsqueda de respuestas a las preguntas que permanentemente los individuos se plantean sobre su propia realidad. En este proceso, se ponen en juego un conjunto de capacidades, habilidades, destrezas y actitudes que permiten explicar el mundo natural, dar respuesta a los acertijos que están presentes en la naturaleza. En este orden de ideas, se considera en esta investigación que las habilidades básicas para “hacer ciencia” son las siguientes: la pregunta, la predicción, la formulación de hipótesis, la indagación, la construcción de inferencias, la búsqueda de evidencias, la experimentación, la obtención de conclusiones y la comunicación de resultados, entre otras.

Panorama I
pp. 10-23 I
Volumen 9 I
Número 17 I
Julio-diciembre I
2015 I

La curiosidad es una actitud presente en los humanos que se manifiesta con mayor intensidad en los primeros años de vida. El *Diccionario de la lengua española* le asigna un significado un tanto despectivo y coloquial, al definir el término *curiosidad* como el deseo de saber alguien lo que no le concierne, o un vicio que lleva a alguien a inquirir lo que no debería importarle o el cuidado de hacer algo con primor. Mientras que la enciclopedia *de la salud*.com (s. f.) define la curiosidad como la tendencia a explorar, experimentar e indagar sobre algo que se considera nuevo, como un instinto natural ventajoso para la supervivencia, ya que empuja a buscar información en el medio y a interactuar con él y que facilita la creatividad. Es cualquier comportamiento inquisitivo natural que conlleve observar, examinar, indagar, averiguar, experimentar, preguntar, investigar, descubrir, inquirir, probar, escudriñar e interactuar con el mundo que hay alrededor para conseguir más conocimiento.

La curiosidad ha sido considerada como un impulso incontrolable (cuando se siente curiosidad por algo es porque se quiere conocer más sobre lo que llama la atención). Por eso se dice que la curiosidad es el inicio del conocimiento, puesto que precisamente esa necesidad de conocer es lo que ha llevado a la humanidad a desarrollar diferentes métodos de investigación para encontrar respuesta a las inquietudes.

El psicólogo investigador Berlyne (1978), considerado el padre de la curiosidad, la define como una energía que impulsa a la búsqueda del placer del conocimiento o del disfrute de los estímulos y la considera como un estado motivacional persistente que genera en los individuos comportamientos exploratorios, más notorios en unos que en otros.

Dewey (1989) definió la curiosidad como una fuerza que ayuda a desarrollar pensamiento. Considera que la educación científica se inicia desde temprana edad y comienza en la misma curiosidad y cree que esta actitud está presente en todo ser vivo como algo estremeceador ante lo nuevo. Sostiene que la función del maestro más que despertar o incrementar la curiosidad consiste en proporcionar las condiciones y los materiales a través de los cuales la curiosidad orgánica va a orientarse hasta investigaciones provistas de objetivos y hasta el

incremento del conocimiento, mediante los cuales la interrogación social se transforme en la capacidad para descubrir cosas y formular preguntas cada vez más complejas.

Franco (1998) afirma que de la curiosidad natural que tienen los niños por conocer y comprender los fenómenos que los rodean nace el aprendizaje científico, y asimismo sostiene que la curiosidad es el elemento esencial de toda indagación. Afirma que los niños se muestran ansiosos por investigar, por eso la escuela debe proponer actividades que desarrollen habilidades intelectuales básicas, como la observación y la clasificación, ya que de esta manera se les da la oportunidad de interactuar con los objetos no solo para manipularlos, sino también para describirlos, compararlos y clasificarlos. Sostiene que el deseo de conocer el mundo está motivado por la curiosidad innata del niño. De ahí la importancia de proporcionarle los estímulos necesarios en cada etapa de su evolución y crecimiento.

Para las investigadoras Villate y Román (2009), la curiosidad es un proceso cognitivo que inicialmente se muestra como un impulso natural de la persona para interactuar con su entorno, cuestionarse frente a él y explorarlo. Ese impulso se convierte posteriormente en una característica permanente que es usada en forma consciente por el individuo y que está orientada hacia la obtención del conocimiento.

Tonucci (2006) sostiene la hipótesis de que los niños desde pequeños van construyendo teorías explicativas de la realidad de un modo similar al que utilizan los científicos. Sostiene que no es necesario decirles cómo es el mundo, ellos lo muestran tal como lo ven, con su propia lógica. Son los docentes quienes deben promover actitudes investigativas y exploratorias a los niños mediante su curiosidad. De esta manera, se introduce un poco de ciencia en las aulas preescolares, sin que necesariamente haya que realizar investigaciones demasiado profundas ni minuciosas. Sin embargo, las preguntas de los niños, la curiosidad, el interés, la motivación, las características del grupo, sus competencias cognitivas y la intervención docente a través de modalidades adecuadas serán algunos elementos que ayuden a trabajar la ciencia en las aulas preescolares. De este modo, tal como afirma Obando (2011), la ciencia se convierte en un pretexto para que los estudiantes asuman un papel

de investigadores, y experimentar, preguntar e indagar son acciones que permiten desarrollar la curiosidad científica.

Graciela Ortiz
Martha Lucía
Cervantes I

Si los científicos se aproximan al conocimiento a partir del análisis de sus observaciones, de las preguntas, conjeturas e hipótesis nacidas de su curiosidad, se puede pensar entonces que los niños también tienen la percepción de un científico investigador, porque igualmente son muy curiosos, muestran gran interés por conocer su entorno, formulan preguntas constantemente y plantean hipótesis para explicar los fenómenos que perciben.

LA FORMACIÓN CIENTÍFICA EN LOS PRIMEROS AÑOS

En los últimos años, han aumentado los escritos y las reflexiones en torno a la enseñanza de las ciencias en la escuela, sobre todo en los primeros años. Cada día se es más consciente de la importancia de tener una sólida formación científica desde la educación inicial, que despierte en los niños el interés por la ciencia y los encamine por el mundo de la investigación. Pese a esto, aún la ciencia es concebida como exclusiva de intelectuales o superdotados, vestidos con bata blanca, encerrados en laboratorios, inventando soluciones a los grandes problemas que amenazan a la humanidad.

Ávila et al. (2007) sostienen que en el imaginario colectivo la idea que se tiene de ciencia se fundamenta en el trabajo de científicos muy especializados que ejecutan complejos procesos a los que solo tienen acceso un selecto grupo de personas lejanas a toda cotidianidad, y a los niños se les suele presentar la ciencia como algo desvinculado de la vida cotidiana. Para Massarani (2004), los programas de televisión para niños en general representan a los científicos como personajes locos y descuidados, vestidos con bata blanca, cuyo trabajo es inventar cosas sin ninguna aplicación o diseñar aparatos o sustancias para destruir al mundo con sus inventos.

En las aulas de preescolar, se sigue concibiendo la ciencia como un área más que se transmite mediante conceptos elementales, y algunas veces abstractos, alejados de la realidad y de los verdaderos intereses de los niños sin tener en cuenta que, tal como lo afirman Porlán y De Alba (2012), no existe una única opción posible a la hora de decidir el tipo de contenidos que se van a trabajar en la escuela, así la tradición indique lo contrario. García y Peña (2002) consideran que el modelo

didáctico dominante en la enseñanza de la ciencia es el transmisionista. Dentro de este modelo, la ciencia es la acumulación de conceptos descriptivos, explicativos y comparativos de fenómenos. Así, aprenderla supone memorizar los conocimientos acumulados a lo largo de la historia, en cuya forma pedagógica se privilegia la retención de conceptos por parte de los alumnos, frente a la construcción de procesos significativos y de actitudes positivas hacia la ciencia. Por esto se deja de aprovechar la curiosidad natural que caracteriza a los niños y se desestimula su interacción con los elementos del entorno por considerar que se atenta contra un orden preestablecido en las aulas de clase.

Ruiz, Martínez y Parga (2009) afirman que, en ocasiones, la ciencia en la escuela se limita al desarrollo de algunas experiencias de laboratorio, y Massarani (2004) agrega que en muchos casos los libros didácticos son las únicas fuentes de información relacionados con la ciencia. Las acciones de los docentes en el aula tienen mucho que ver con sus creencias y, por eso, “conciben lo que es cierto en función de lo que creen que es cierto” (p. 45).

Para Segura (2013), la escuela es ante todo una oportunidad para que el niño logre experiencias de comprensión de su realidad y con ello la enriquezca, entonces lo que se estudia en el aula no será lo que ya estaba hecho y consignado en los textos, sino lo que podemos hacer articulando las actividades de aula con los problemas del entorno y de la vida. A propósito de esto, Corchuelo y Catebiel (2005) expresan:

Resulta claro que para cumplir los objetivos, en las aulas de clases de la educación se deben generar procesos en los cuales los estudiantes puedan relacionar los aspectos teóricos con la actividad investigativa y su contexto social. Es decir, se requiere de la transformación del aula de clases en un espacio que promueva la participación ciudadana en función de la construcción de alternativas de solución a problemas sociales relevantes del entorno. Entonces, se considera imprescindible construir una propuesta alternativa que supere las limitaciones de los desarrollos curriculares orientados a la transmisión de la información, y tenga en cuenta el potencial y las características particulares de los estudiantes, de los docentes y de las instituciones (p. 7).

Panorama I
pp. 10-23 I
Volumen 9 I
Número 17 I
Julio-diciembre I
2015 I

Claxton (1994) afirma que uno de los obstáculos más grandes para promover la conciencia del papel que tiene la ciencia en la vida escolar es considerar al niño como un sujeto limitado cognitivamente para el desarrollo de las abstracciones científicas, partiendo del déficit y la descalificación. Al analizar este panorama escolar, se confirman las aseveraciones de Porlán y De Alba (2012), cuando afirman que “la escuela es una institución adulta, pensada para los menores, pero sin los menores” (p. 7).

Tonucci (1995) plantea que, cuando se piensa que enseñar ciencia a los niños pequeños es difícil, se debe considerar que los niños desde pequeños van construyendo teorías explicativas de la realidad que viven y conocen, de un modo similar al que utilizan los científicos, a través de la experimentación, del tanteo y del error. De hecho, es el método de la ciencia; se trata de reelaborar creativamente la información que se posee, probar, intentar, verificar, comparar... entendiendo que hacer ciencia no es conocer la verdad sino intentar conocerla. El autor considera que esto lo hace el niño desde que nace, hasta que la escuela interrumpe ese modo de conocer imponiéndole otro, ajeno y clasista y determinado por opciones políticas de clases dominantes que imponen un modelo escolar literario y verbalista.

También sostiene el autor que en la formación científica durante los primeros años se cometen dos grandes errores: presentar la ciencia con conceptos demasiado simples o presentar la ciencia con conceptos muy complejos, pero de un modo simple. Muchas veces se transmiten conocimientos verdaderamente complejos sobre temas que ni siquiera el docente comprende, lo que ocasiona la enseñanza de grandes errores como si fueran verdades absolutas.

Por eso Tonucci (2006) propone que en el campo de las ciencias la escuela debe permitirle al niño el contacto con la naturaleza y con los elementos y objetos orgánicos, hoy de hecho prohibido, impedido, vedado por el acelerado e inhumano desarrollo de la ciudad. A partir de estas experiencias, el niño aprenderá a observar, escuchar, a formular las primeras hipótesis, a contrastarlas con las de los otros, a arriesgarse a las primeras teorías, a reconocer las superadas, etc. Insiste en que se debe propiciar en los niños una actitud de investigación que se funde sobre los criterios de relatividad y no sobre criterios dogmáticos. Es decir, ayudar a los niños a darse cuenta de que ellos saben, que ellos también son

constructores de teorías y que es esta teoría la que deben poner en juego para saber si les sirve o si es necesario modificarla, a fin de poder dar una explicación a la realidad que los circunda.

Por su parte, Torres et al. (2013) consideran que la enseñanza de las ciencias debe apoyarse en estrategias didácticas alternativas de indagación que faciliten la participación activa del estudiante en la construcción y apropiación del conocimiento.

Se puede afirmar entonces que sí es posible que los niños en edad preescolar desarrollen un pensamiento científico. Según Shepherd (2006), citado por Tierrablanca (2009), ellos a su corta edad se formulan explicaciones acerca de lo que sucede en la naturaleza, tal vez no aceptadas por el saber científico, pero eso no les resta valor, por el contrario, son construcciones de los niños basadas en sus experiencias y en las observaciones que realizan. Cabello (2011) afirma: “En la vida cotidiana de los niños hay infinidad de vivencias que pueden favorecer una actitud científica hacia el conocimiento” (p. 58). Es decir que el pensamiento científico no es exclusivo de grandes inventores, sino que es una actitud ante el mundo que posibilita a los niños explicarse los fenómenos que observan, partiendo siempre de lo cercano, para que esas experiencias le resulten más interesantes, ya que son más próximos a su realidad.

Shepherd (2006), citado por Tierrablanca (2009), propone unos argumentos que justifican la existencia de un pensamiento científico infantil. El primero de ellos es su capacidad de preguntar, pues precisamente la pregunta es el motor del pensamiento científico, acompañada del asombro y la curiosidad. Un ejemplo de esto es el del físico Albert Einstein, quien reconocía que las preguntas que lo llevaron a hacer los descubrimientos y aportaciones que le valieron el Premio Nobel eran las mismas que se hizo de niño. En alguna ocasión, manifestó: “No tengo talentos especiales, solo soy profundamente curioso” (Laurenz, 2013, p. 26).

Otro argumento es que la mente del niño como la del adulto creativo está dispuesta a adentrarse en lo desconocido. Les encanta resolver acertijos, buscar e indagar, se asombran, se ensimisman con lo que llama su atención y además intentan explicarlo, encontrarle sentido. La curiosidad y el asombro son característicos del

pensamiento científico, los niños se plantean problemas que un adulto normal nunca se detiene a examinar.

Un último argumento que rebate el autor es la idea de que la percepción de los niños pequeños es deficiente, pues a menudo la que tienen sobre un fenómeno es distinta de la que tiene la educadora. Esto sin tener en cuenta que la percepción tiene una intencionalidad que puede no ser la misma para la educadora y para los niños. Entonces se considera que el niño realmente tiene una percepción deficiente del mundo, pues no es capaz de percibir adecuadamente lo que se quiere que observe.

A partir de estos argumentos, concluye que la posibilidad de que los niños en educación preescolar desarrollen un pensamiento científico es una realidad, en cuanto los educadores piensen que tienen todas las capacidades y habilidades para hacerlo con una orientación educativa adecuada que conceptualice la niñez como un espacio de creación cognitiva, con procesos mentales que comparten paralelismos con los adultos creativos.

Glauert (1998) establece que algunas metas de la ciencia para los niños pequeños pueden ser construir y favorecer ideas e intereses en los niños, incrementar la comprensión de los niños sobre su medio ambiente físico y biológico e identificar su lugar en él, promover la conciencia del papel que tiene la ciencia en la vida cotidiana, ayudar a los niños en sus interacciones con el mundo (por ejemplo en relación con la salud y la seguridad), hacer que las cosas funcionen o cuidar a los seres vivos, estimular un pensamiento crítico, el respeto a las evidencias y el interés por el medio ambiente, desarrollar actitudes y acercamientos positivos para aprender y apoyar a los alumnos para que aprendan a aprender.

Glauert (1998), citado por Caravaca (2010), plantea algunas sugerencias que debe seguir el docente cuando trabaja la ciencia en el aula:

1. Mostrar interés y entusiasmo.
2. Estar preparado para intercambiar ideas y aprender sobre nuevas áreas de la ciencia.
3. Demostrar interés por el medio ambiente y, sobre todo, valorar y escuchar cuidadosamente las ideas de los niños.
4. Hacer preguntas, estar preparado para someter a prueba sus ideas y cometer errores.

Finalmente, tal como lo afirmó Golombek (2008), “la única forma de aprender ciencias es haciendo ciencias” (p. 10).

El aula, sea la de alumnos de escuelas primarias, sea la de los institutos de formación docente, puede y debe transformarse en un ámbito activo de generación de conocimiento, alejado de la mera repetición de fórmulas y basado en la experimentación e indagación constantes:

Cada vez que logramos una actitud inquisitiva, curiosa, hasta rebelde, en el alumno, que comprenda que sus propias preguntas acerca del mundo que lo rodea son el inicio y no el final de un viaje; cada vez que nos permitimos acompañar y no limitar esas preguntas; cada vez que una afirmación es discutida, corroborada y refutada hasta el hartazgo o cada vez que nos maravillamos frente a un fenómeno natural y queremos domarlo y comprenderlo, estaremos haciendo ciencia, sin necesidad de aceleradores de partículas o microscopios electrónicos (Golombek, 2008, p. 11).

En Colombia, a pesar de que se han hecho propuestas de programas y proyectos muy serios para trabajar la ciencia e incentivar procesos investigativos en la escuela con los niños desde la educación inicial por parte del MEN con el apoyo del Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (Colciencias) y algunas instituciones de educación superior públicas y privadas y de que ha habido una gran inversión de recursos económicos y humanos, el acercamiento a la ciencia en la realidad de las aulas no se ha visto reflejado como una práctica educativa generalizada. Han faltado lineamientos claros por parte del Estado y no se ven políticas que definan, regulen, apoyen y aseguren el desarrollo general de habilidades científicas en la población infantil desde su ingreso al sistema formal de educación.

En líneas generales, no se le ha dado a la ciencia el valor y la importancia requerida y encomendada por organismos como la Unesco, mediante la aplicación de políticas, lineamientos y estándares que estimulen la investigación científica en la escuela en especial en las aulas de preescolar y sobre todo ha faltado compromiso y rigor en las instituciones educativas para desarrollar procesos y habilidades científicas en los niños mediante proyectos investigativos. Esta situación ha conllevado que se desaprovechen condiciones particulares de esta etapa

del desarrollo del niño, como la facilidad para aprender, la búsqueda constante de información mediante preguntas, la actitud permanente de explorar e investigar y especialmente la insaciable curiosidad ante el mundo que lo rodea. Probablemente la escuela se siente comprometida en desarrollar y dedicar más tiempo a otras áreas no menos importantes, como las matemáticas y el lenguaje, que han sido promovidas y privilegiadas ancestralmente aun desde los mismos programas de formación docente. En este punto, es oportuno señalar los planeamientos de Gallego, Castro y Rey (2008), quienes sostienen que se hace necesario recorrer nuevos caminos de formación docente enfocados a las nuevas generaciones de niños y niñas para complementar y enriquecer las experiencias educativas.

Los cambios en la concepción de la ciencia en el aula implican el “fortalecimiento profesional de docentes en ejercicio y profesores en formación” (Ruiz, Parga y Martínez, 2009, p. 45). Por eso, la invitación es a las maestras y los maestros de preescolar y a quienes intervienen en la educación inicial a derrocar esos viejos paradigmas que conciben la ciencia como algo muy propio de adultos y de recintos de laboratorio, a realizar proyectos de investigación con los niños, a analizar y reflexionar sobre los resultados de las experiencias y a decidirse de una vez por todas a llevar a cabo esos cambios en las prácticas pedagógicas que tanta falta están haciendo.

DESARROLLO DE HABILIDADES CIENTÍFICAS EN LOS NIÑOS

Las habilidades científicas son llamadas también habilidades del proceso científico, habilidades investigativas, habilidades básicas para investigar o habilidades de pensamiento científico. En general, todas se refieren a las habilidades para resolver problemas de la vida en cualquier ambiente. Sordo (2006) considera que las habilidades científicas son las cosas que hacen los científicos cuando estudian e investigan cómo observar, medir, inferir, predecir y experimentar.

Glauert (1998) afirma que la ciencia proporciona oportunidades para desarrollar habilidades asociadas a la investigación científica. Además, plantea algunas ideas que se deben tener en cuenta en la formación científica de los niños: primero, el desarrollo de las habilidades de los niños en la ciencia no puede ser dejada por completo

al azar. Para este autor, los niños necesitan encontrar sentido a las ideas científicas e identificarse con los procedimientos científicos por sí mismos, y los adultos tienen un papel vital en este proceso. Se puede ayudar a los niños a construir la confianza en sí mismos como aprendices, al impulsarlos a hablar acerca de sus ideas, revisar cómo realizan sus investigaciones, debatir lo que significan sus resultados y reflexionar sobre lo que han aprendido.

Segundo, es importante reconocer que los conceptos y los procesos están totalmente ligados en el aprendizaje de la ciencia. Si las actividades de las investigaciones se enfocan a desarrollar habilidades o procesos sin tomar en cuenta los conceptos teóricos que las fundamentan, pueden llegar a convertirse simplemente en actividades matemáticas, artísticas o del lenguaje.

Tercero, los niños aprenden mejor cuando las actividades se desarrollan en un contexto significativo que se relaciona con su vida cotidiana y con sus experiencias. Comenzar con las ideas de los niños y sus preguntas, usar historias familiares, entender las experiencias de los padres o de una comunidad más amplia, son algunos de los caminos para asegurar no solo que las actividades sean significativas, sino que los vínculos se construyan entre la ciencia y la vida cotidiana de los niños.

La interacción directa con el entorno, la observación y el diálogo con otros les permite a los niños la posibilidad de plantearse preguntas que dan origen a proyectos de investigación, permitiendo así que los maestros transformen sus prácticas pedagógicas (Obando, 2011). Aunque la actividad práctica es importante, también lo son la plática, el pensamiento y la imaginación. El desarrollo de habilidades científicas en los niños desde temprana edad propicia avances significativos en su aprendizaje, que los educadores pueden evidenciar. Glauert (1998) asegura que, a medida que los niños ganan experiencia, es posible que cada vez más:

1. Hagan preguntas y sugieran ideas.
2. Hagan predicciones y explicaciones basadas en conocimientos y experiencias previas.
3. Diseñen exploraciones e investigaciones más sistemáticamente, comiencen a usar las mediciones y a reconocer la necesidad de hacer pruebas confiables.

4. Identifiquen patrones en sus observaciones.
5. Sean capaces de comunicar los hallazgos de varias formas.
6. Establezcan vínculos entre una situación y otra y comiencen a aplicar ideas en nuevas situaciones.
7. Muestren confianza e independencia en su acercamiento a las actividades de la ciencia.

Estos argumentos confluirían en el logro de uno de los fines de la educación establecidos en la Ley General de la Educación: “El acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones” (Congreso de Colombia, 1994). También la Ley establece que uno de los objetivos de la educación preescolar es “el estímulo de la curiosidad para observar y explorar el medio natural, familiar y social”, señalamiento que por diferentes razones se olvida en las prácticas educativas de educación inicial.

En esta perspectiva, se considera que la escuela debe orientar procesos que lleven a los niños a desarrollar desde su ingreso a la educación formal algunas habilidades científicas, como la inferencia, la clasificación, la observación, la formulación de preguntas y el planteamiento de hipótesis (MEN, 2009) que los llevará necesariamente por el camino de la investigación.

LA INFERENCIA

La Inferencia se pone en funcionamiento cuando se tiene una actividad reflexiva sobre los objetos, las situaciones y los fenómenos, de manera que los niños pueden extraer conclusiones sobre algo que no es directamente observable, a partir de información que ya se ha obtenido. La inferencia permite a los niños ir más allá de la información dada por un fenómeno que ellos desean comprender, de esta manera amplían su conocimiento, ejercitan sus habilidades de averiguación, hacen búsquedas sistemáticas, analizan la información y organizan sus ideas en la generación de soluciones y de explicaciones, en distintos contextos, incluso el educativo.

Puche (2003), citado por Orozco (2004), encontró que desde los 3 años y medio, pero sobre todo desde los 4 años, el funcionamiento inferencial parece formar parte de la actividad mental del niño al enfrentarse a los textos. Ordoñez (2002), citado por Gil (2010) demostró que la

capacidad para realizar inferencias aparece tempranamente. Alrededor de los 3 años los niños son capaces de realizar inferencias, pero, a medida que aumenta la edad, se da un incremento en la comprensión de la situación, lo cual hace que alrededor de los 5 años se consolide la realización de inferencias con respuestas más precisas que logran tomar todos los elementos necesarios para su ejecución.

Por otro lado, las investigaciones realizadas por Duque y Correa (2011) muestran resultados que indican que los niños de preescolar de 5 años tienen la capacidad para formular inferencias de diferente complejidad y tipología, haciéndose más fácil, como era de esperar, las de menor complejidad.

LA CLASIFICACIÓN

Esta es una habilidad de muy temprana aparición en los niños, que les permite elaborar diferentes tipos de criterios para organizar el conocimiento y la información que se tiene de los fenómenos y objetos del mundo. La clasificación consiste en organizar información y datos en grupos con características comunes y contribuye a la elaboración de categorías y conceptos (Pasek y Matos, 2007). Es gracias a este funcionamiento que una persona puede llegar a conformar un sistema coherente para establecer diferenciaciones y semejanzas entre los objetos o entre los fenómenos.

Al realizar procesos de clasificación, los niños crean sus propios criterios. Por ejemplo, al pedirles que clasifiquen tarjetas con figuras de animales, ellos pueden emplear diversos criterios de clasificación. Pueden agrupar animales por su tamaño (los grandes a un lado y los pequeños al otro), por su color (los verdes, los cafés y los amarillos), por su tipo taxonómico (los mamíferos en un grupo y las aves en otro), por el tipo de alimentos que consumen (estos comen hierbas y estos comen carne). Todas estas formas de clasificación son igualmente válidas y es el propio niño quien crea, de manera activa, las condiciones en virtud de las cuales los objetos pueden ser comparados.

LA OBSERVACIÓN

Una de las primeras habilidades que debe desarrollar un científico es la observación. La observación es un

registro sistemático válido y confiable de comportamientos, fenómenos o hechos (Pasek y Matos, 2007). Va más allá del ver o sentir, aunque influye el empleo de sentidos para obtener información, también incluye otros aspectos que no se reducen a la simple captación. Se trata de una actividad mental y no de la mera respuesta de los órganos sensitivos a los estímulos.

Es necesario orientar a los niños en sus procesos de observación para que utilicen sus sentidos adecuadamente y con seguridad, a fin de obtener de su entorno la información necesaria para sus investigaciones, lo cual implica el desarrollo gradual hacia la selección de lo relevante de entre lo irrelevante en el contexto de una determinada investigación o problema. A los niños se les dificulta hacer este tipo de distinciones y pueden dejar de lado información importante, si reducen el espectro de sus observaciones antes de tiempo.

En los primeros años, se debe animar a los niños para que hagan cuantas observaciones puedan, prestando atención a los detalles y no solo a las características que saltan a la vista, en especial si son objetos de su interés, “haciéndoles ver los fenómenos y las situaciones experimentales de una forma especial” (Cabello, 2011, p. 59).

Es importante que los niños inicialmente hagan gran cantidad de observaciones de las semejanzas y diferencias y presten atención a los detalles tanto como a las características más llamativas (Harlen, 2001). Esto con el propósito de agrupar o clasificar. Se observa, se estructura y se categoriza lo que se percibe como parte del proceso de percepción.

Una forma de desarrollar la habilidad de observación en los niños es mediante la exploración. Esta es otra forma activa de observar, de conocer algo, más cuando se trata de un fenómeno inicial o de un fenómeno con el cual no se puede experimentar. La observación proporciona a los niños oportunidades para interactuar con objetos y materiales, les permite observar lo que ocurre y obtener una percepción mejor del fenómeno. Este proceso frecuentemente lleva a formular preguntas que pueden generar investigaciones.

LA FORMULACIÓN DE PREGUNTAS

Las investigaciones nacen de una pregunta, una duda o una incertidumbre. En este orden de ideas, se puede afirmar que la ciencia se nutre de las preguntas. El proceso de indagación implica observar detenidamente la situación, plantear preguntas, buscar relaciones causa-efecto (Narváez, 2014). Los niños están llenos de dudas y de inquietudes que son expresadas mediante un interrogante con el que esperan encontrar una respuesta. Son precisamente las respuestas que ellos mismos encuentran a través de su experiencia y sus vivencias las que generan mayor aprendizaje.

Las preguntas permiten al niño expresar sus inquietudes, curiosidades, intereses y su afán por conocer el mundo. Por eso estas deben ser escuchadas, respetadas y tenidas en cuenta desde su misma complejidad e individualidad. La búsqueda de respuesta a través de las preguntas es fundamental para el desarrollo de su pensamiento científico. Las preguntas están directamente ligadas a las competencias comunicativas. Cuando los niños formulan interrogantes o plantean hipótesis, deben hacerlo en forma clara y coherente para que estas puedan ser entendidas y respondidas.

La información hallada, ya sea mediante su propia búsqueda, ya se con ayuda de los adultos, les permite elaborar hipótesis y construir conocimiento. Pero en general la escuela enseña al estudiante lo que quiere que este aprenda y muchas veces esto no coincide con lo que el estudiante quiere aprender, precisamente porque no se han tenido en cuenta ni escuchado sus preguntas.

Tonucci (1995) sostiene que, si los niños permanentemente generan inquietudes, despiertan curiosidades. ¿Por qué cerrar la puerta entonces dándoles una respuesta? Los maestros tienen dos caminos, afirma el pedagogo, cerrar esa puerta abierta con una respuesta que los niños deben creer y aprender, o bien abrir otras puertas para que ellos puedan encontrar la respuesta o acercarse a ella. Se puede hablar de que los niños hacen preguntas ingeniosas, preguntas tediosas, preguntas mal formuladas, repetidas y muchas otras según la ocasión, pero de lo único que no se puede hablar es que las preguntas de los niños sean estúpidas (Sagan, 2011).

Ante estas consideraciones cabe preguntar: ¿será que dejan de preguntar los niños porque no tienen curiosidad, o es que ya no tienen curiosidad porque dejaron de preguntar? Tonucci (2008) sostiene que en la escuela

el niño aprende a callarse y se calla toda la vida. Por su parte, Trujillo (2001) considera que, cuando el niño ingresa al colegio, se comprueba progresivamente la desaparición de una actitud que consiste en querer conocer las cosas por sí mismo y, por el contrario, se estimula una actitud que invita a memorizar lo que dicen los libros o los profesores. Esto ocasiona que la capacidad espontánea, natural de investigación del niño se vea frustrada, que podría traducirse en una falta de confianza en sí mismo, llevando rápidamente a la pasividad. Los alumnos se limitan a recibir información de los profesores y aumenta el desinterés.

EL PLANTEAMIENTO DE HIPÓTESIS

Las hipótesis son suposiciones, conjeturas o predicciones lógicas que se plantean sobre lo que se espera que suceda con un objeto, un evento o un fenómeno, con el fin de dar una respuesta a un problema, contemplando múltiples posibilidades y basándose en los conocimientos previos que se tienen sobre dicho evento. “Los estudiantes pueden transitar gradualmente hacia niveles explicativos más complejos y aventurar predicciones hacia el comportamiento de los fenómenos naturales que buscan interpretar” (Acher, 2014, p. 67). Deming (1994), citado por Osorio (2009), sostiene que los niños tienen la capacidad de predecir hechos, predecir no es adivinar, y esta predicción puede basarse en una observación detallada o en una hipótesis.

Las hipótesis no son verdades inamovibles. Son afirmaciones que pueden ser aceptadas o rechazadas. El objetivo es dar una explicación a un problema, contemplando múltiples posibilidades, basándose fundamentalmente en los conocimientos previos que se tienen sobre dicho evento.

Las hipótesis tienen una estrecha relación con la imaginación, ya que estas son conjeturas o relaciones imaginadas sobre cómo puede ser el mundo. Si las personas no se atrevieran a plantear hipótesis sobre los fenómenos, no avanzarían en la comprensión del mundo. Los niños interiorizan sus experiencias de una forma propia para construir sus propios significados (Cabello, 2011). Lo hacen desde pequeños y progresivamente van adquiriendo la capacidad de curiosear y de relacionar eventos para predecir resultados.

El MEN (2009) define la hipótesis como el funcionamiento que permite plantear explicaciones a fenómenos o eventos que suceden en el mundo, y es la que da origen a los procedimientos científicos. Ferrater (2001), citado por Restrepo (2007), afirma que las hipótesis son enunciados que se asumen sin prueba experimental. Las suposiciones son verdaderas hipótesis, consideradas también como enunciados teóricos. Las hipótesis se diferencian de los axiomas en cuanto estos últimos se admiten como verdades evidentes, mientras que las hipótesis se asemejan más a postulados en el sentido de postulaciones. Ordoñez (2003), citado igualmente por Restrepo (2007), afirma que las hipótesis son la esencia de la racionalidad científica y que, en gran parte, el progreso de la ciencia depende de ellas.

En la escuela, el niño comienza a elaborar sus propios esquemas mentales con los que va construyendo y refinando sus conocimientos, muchos de ellos son hipótesis o suposiciones creadas por él mismo en su necesidad de comprender la realidad que lo circunda. Tonucci (1995) afirma que los niños desde pequeños van construyendo teorías explicativas de la realidad de un modo similar al que utilizan los científicos. Su constante búsqueda de respuestas y su curiosidad lo llevan permanentemente a formular hipótesis ante los diferentes fenómenos.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Se hace necesario dar una nueva mirada a la ciencia en la escuela, dejando de concebirla como un cúmulo de conocimientos o contenidos programáticos que el estudiante debe asimilar. Es allí donde la ciencia debe asumirse como una constante búsqueda de respuestas a las preguntas que los individuos se plantean sobre la propia realidad, no solo para conocer el mundo, sino para transformarlo. Tal y como se expresa en los *Estándares básicos de competencias en ciencias*, “la escuela debe constituirse en un laboratorio para formar científicos”, donde se reconozca la importancia que tienen las ciencias naturales en el desarrollo del conocimiento, al igual que otras áreas a las que se les asigna y dedica mayor tiempo e interés en la planeación de currículos y programas.

En las ciencias, al igual que en las demás áreas de la enseñanza, el maestro debe ser un facilitador que propone y no que impone. Debe guiar al niño para que avance, brindándole la oportunidad de equivocarse o de

saber que está equivocado y de encontrar él mismo la verdad.

Además el trabajo de la ciencia en el preescolar no solo permite trabajar en los niños el lenguaje oral y gráfico, sino que desarrolla en ellos competencias comportamentales, como trabajo en equipo, normas de comportamiento y educación ambiental, entre otras.

En este momento en el que se vive una cultura competitiva y de cambio permanente, donde el desarrollo de los pueblos se determina por sus progresos tecnológicos y sus avances en ciencia e investigación, son el Estado y la escuela los que deben asumir el compromiso de formar ciudadanos capaces de responder a estos retos. Este proceso contribuirá a que el país se construya potenciando habilidades y actitudes científicas en los ciudadanos que, además, les permitan valorar la ciencia como una parte fundamental para el desarrollo humano y la calidad de vida (Hillerns, Morales y Cerda, 2005). Esto es un verdadero desafío que coloca en manos de los maestros la responsabilidad de fomentar y orientar la formación científica en los niños desde su ingreso al proceso de educación formal. Solo así se podrá pensar que el mejoramiento de la calidad en la educación es una realidad que puede y debe generarse en las aulas de clases.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

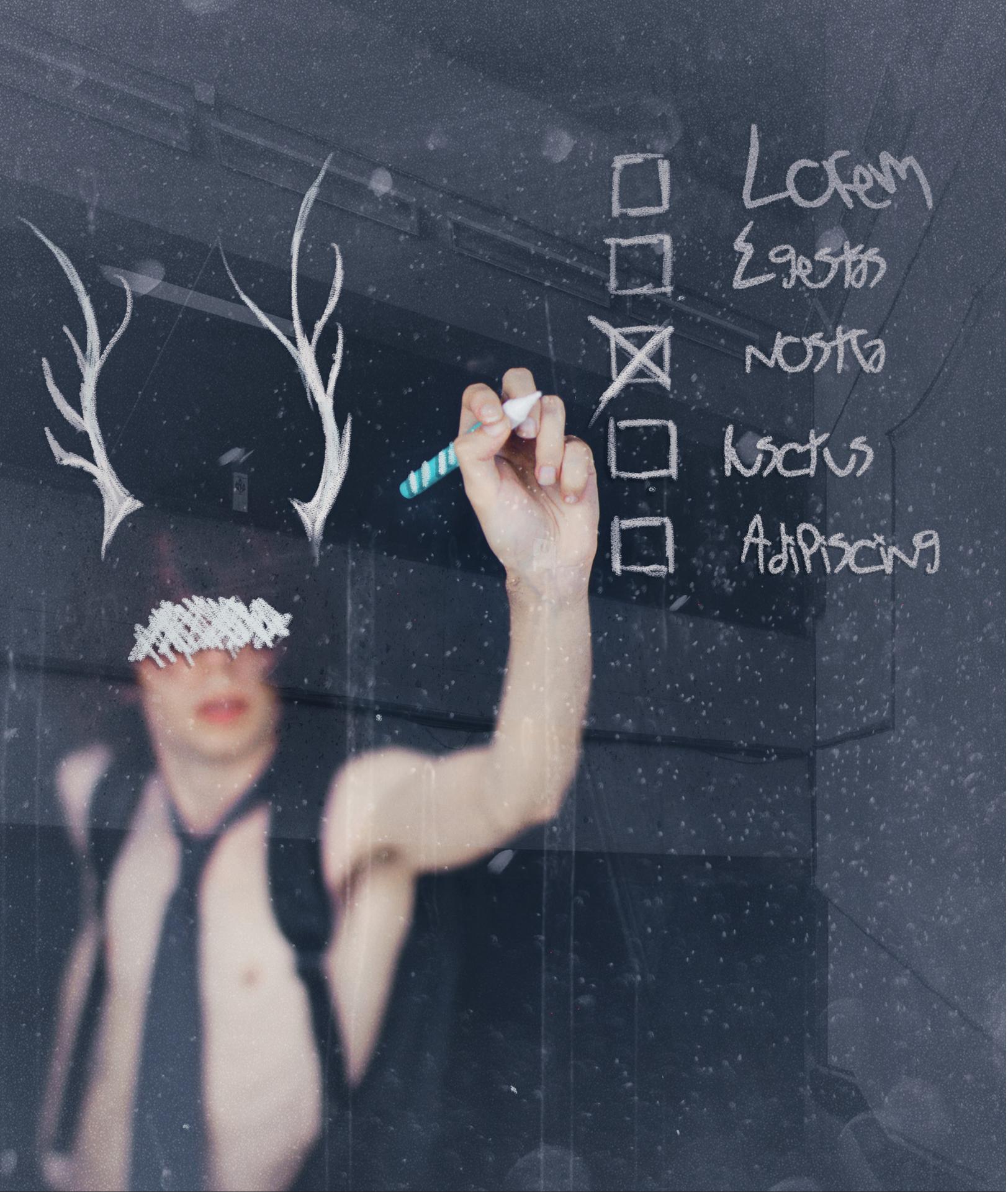
1. Acher, A. (2014). Cómo facilitar la modelización científica en el aula. *Tecné, Episteme y Didaxis: Revista de la Facultad de Ciencia y Tecnología*, 36, 63-75.
2. Ávila, F., Bautista, S., Betancour, J., Calderón, J., García, C. y Triana, R. (2007). Ciencia y cotidianidad, competencias culturales básicas. En X Reunión de la Red de Popularización de la Ciencia y la Tecnología en América Latina y el Caribe (RED POP-Unesco) y IV Taller: Ciencia, comunicación y sociedad. San José, Costa Rica.
3. Berlyne, D. (1978). Curiosity and Learning. *Motivation and Emotion*, 2(2), 97-175.
4. Cabello Salguero, M.ª J. (2011). Ciencia en educación infantil: la importancia de un "rincón de observación y experimentación" o "de los experimentos" en nuestras aulas. *Pedagogía Magna*, 10, 58-63.
5. Caravaca, I. (2010). Conocimiento del entorno: acercamiento infantil al saber científico. *Innovación y Experiencias Educativas*, 36, 1-16.
6. Claxton, G. (1994). Ciencia para todos. En *Educación de mentes curiosas* (pp. 11-15). Madrid: Visor.
7. Coletto, C. (2009). Filosofía de la ciencia y educación científica. *Innovación y Experiencias Educativas*, 45, 1-9.
8. Congreso de Colombia (1994). Ley 115. Recuperado de <http://www.col.ops-oms.org/juventudes/Situacion/LEGISLACION/EDUCACION/EL11594.HTM>
9. Corchuelo, M. y Catebiel, V. (2005). Orientaciones curriculares en el enfoque CTS para educación media. *Tecné, Episteme y Didaxis*, 18, 121-131.
10. Cuéllar, Z. (2007). Conocimiento escolar construido a partir del interés del estudiante para comprender el mundo. *Nodos y Nudos*, 3, 111-117.
11. Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
12. Duque Aristizábal, C. P. y Correa Restrepo, M. (2011). Inferencias sobre un texto narrativo en contextos de interacción en la educación inicial. *Universitas Psychologica*, 11(2), 559-570.
13. Echeverría, J. (1995). *Filosofía de la ciencia*. Madrid: Akal.
14. enciclopediadelasalud.com (s. f.). Curiosidad. Recuperado de <http://www.encyclopediasalud.com/definiciones/curiosidad>
15. Franco, O. (1998). *Del asombro y la curiosidad a la comprensión del mundo: ¿cómo lograrlo?* La Habana: CubaEduca.
16. Gallego A., Castro, J. y Rey, J. (2008). El pensamiento científico en los niños y las niñas: algunas consideraciones e implicaciones. *Investigación e Innovación en Enseñanza de las Ciencias IIEC*, 2(3), 22-29.
17. García, M. y Peña, P. (2002). Los encuentros científicos en preescolar. *Educere*, 6(19), 308-315.
18. Gil Chaves, L. (2010). *Desarrollo de habilidades de pensamiento inferencial y comprensión de lectura en niños de 3 a 6 años* (Tesis de grado, Universidad Nacional de Colombia).
19. Glauert, E. (1998). Science in the Early Years. En I. A. Siraj-Blatchford, *Curriculum Development Handbook for Early Childhood Educators* (pp. 77-91). Londres: Trentham Books Limited.

20. Golombek, D. (2008). Aprender y enseñar ciencias: del laboratorio al aula y viceversa. En *IV Foro Latinoamericano de Educación: Aprender y enseñar ciencias. Desafíos, estrategias y oportunidades*.
21. Harlen, W. (2001). Observación y comunicación. En *La enseñanza de las ciencias naturales en la escuela primaria* (pp. 117-121). México.
22. Hillerns, I., Morales, H. y Cerda, G. (2005). Influencia del aprendizaje de las ciencias en niños y niñas de educación parvularia y NB1: estudio de casos. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 4(7), 123-140.
23. Laurenz, M. (2013). *Influencia espiritual*. USA: Zondervan.
24. Massarani, L. (2004). La divulgación científica para niños. *Ciencia hoje das crianças de la Sociedad Brasileña para el progreso de la ciencia*, 141, 78-82.
25. Ministerio de Educación Nacional (2004). *Estándares básicos de competencias en ciencias naturales y ciencias sociales*. Bogotá. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articulos-86313_archivo_pdf
26. Ministerio de Educación Nacional (2009). Instrumento diagnóstico de competencias básicas en transición. Bogotá. Recuperado de http://cms.univalle.edu.co/cognitiva/wp-content/archivos/publicaciones/Elementos%20conceptuales_aprender%20y%20jugar.pdf
27. Narváez, I. (2014). *La indagación como estrategia en el desarrollo de competencias científicas, mediante la aplicación de una secuencia didáctica en el área de ciencias naturales en el grado tercero de básica primaria* (Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia, Palmira).
28. Obando, L. (2011). Tres niños preguntan: ¿cómo ha evolucionado la vida en nuestro planeta? *Escritos sobre la Biología y su Enseñanza*, 6(4), 182-190.
29. Orozco, B. (2004). *Inferencia, comprensión de textos narrativos y formación de herramientas científicas en niños invidentes*. Cali: Universidad del Valle.
30. Osorio, A. (2009). *Habilidades científicas de los niños y las niñas participantes en el Programa de Pequeños Científicos de Manizales: pruebas de papel y lápiz* (Tesis de maestría Universidad de Manizales, Colombia).
31. Pasek, E. y Matos, Y. (2007). Habilidades cognitivas básicas de investigación presentes en el desarrollo de los proyectos de aula. *Educere*, 37, 349-356.
32. Porlán, R. y De Alba, N. (2012). La escuela que queremos. *Investigación en la Escuela*, 77, 5-12.
33. Porlán, R., García, J. y Cañal, P. (1997). *Constructivismo y enseñanza de las ciencias*. Sevilla: Díada.
34. Restrepo, F. (2007). *Habilidades investigativas en niños de 5 a 7 años de instituciones oficiales y privadas de la ciudad de Manizales*. Manizales: Universidad de Manizales.
35. Ruiz, D., Parga, D. y Martínez, L. (2009). Creencias de los profesores de preescolar y primaria sobre ciencia, tecnología y sociedad, en el contexto de una institución rural. *Tecné, Episteme y Didaxis*, 25, 41-61.
36. Rutherford, F.J. (1990). *Science for all Americans*. Oxford: Oxford University Press.
37. Sagan, C. (2011). *Demon-Haunted World: Science as a Candle in the Dark*. Ballantine Books.
38. Segura, D. (2013). El pensamiento científico y la formación temprana: una aproximación a las prácticas escolares en los primeros años vistas desde la ciencia y la tecnología. *Infancias Imágenes*, 12(1), 131-140.
39. Sordo M., V. (2006). La importancia del desarrollo de las habilidades del proceso científico en el aprendizaje de la ciencia y su aplicación en proyectos de ciencia experimental para niños. En *Memoria de la Segunda Reunión Nacional de Análisis: La actividad experimental en el aprendizaje de las ciencias naturales y exactas*. Culiacán, México.
40. Tierrablanca Díaz, C. (2009). Desarrollo del pensamiento científico en niños pequeños. *Magisterio*, 20-24.
41. Tonucci, F. (1995). El niño y la ciencia. En *Con ojos de maestro* (pp. 85-107). Buenos Aires: Troquel.
42. Tonucci, F. (1998). *A los tres años se investiga*. Hogar del Libro.
43. Tonucci, F. (2006). Desarrollo, aprendizaje y evaluación en la escuela infantil. En *El proceso de evaluación en preescolar: significado e implicaciones* (pp. 18-23). México: Guía del Taller General de Actualización.
44. Tonnuci, F. (2008). La misión principal de la escuela ya no es enseñar cosas. *La Nación*. Recuperado de <http://www.lanacion.com.ar/1085047-la-mision-principal-de-la-escuela-ya-no-es-ensenar-cosas>

Graciela Ortiz
Martha Lucía
Cervantes I

Panorama I
pp. 10-23 I
Volumen 9 I
Número 17 I
Julio-diciembre I
2015 I

45. Tonucci, F. (2009). ¿Se puede enseñar la participación? ¿Se puede enseñar la democracia? *Investigación en la Escuela*, 68, 18-20.
46. Torres, A., Mora, E., Garzón, F. y Ceballos, N. (2013). Desarrollo de competencias científicas a través de la aplicación de estrategias didácticas alternativas: un enfoque a través de la enseñanza de las ciencias naturales. *Tendencias*, 15(1), 187-215.
47. Trujillo, E. (2001). Desarrollo de la actitud científica en niños de edad preescolar. *Anales de la Universidad Metropolitana*, 1(2), 187-195.
48. Unesco (1999). Declaración sobre la ciencia y la utilización del conocimiento científico. Recuperado de <http://www.unav.es/cdb/unciencia.html>
49. Universidad Pedagógica Nacional de México (2000). *El niño y la ciencia*. México.
50. Villate, Y. y Román, J. (2009). *Caracterización de la curiosidad en niños de 10 a 12 años participantes del programa Centro Amar Kennedy a través del estudio de caso* (Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana, Colombia).



- LOREM
- ESTOS
- NOSTRA
- KSCUS
- ADIPISCING

EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DE ENSEÑANZA DE LAS ÁREAS DE LENGUAJE Y MATEMÁTICAS EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN JOSÉ DEL PANTANO



Evaluation of the Language and Math Teaching Proposal at San José del Pantano Education Institution

Avaliação da proposta de ensino das áreas de linguagem e matemáticas na Instituição Educativa San José del Pantano

RECIBIDO: 29 DE JULIO 2015

EVALUADO: 14 DE SEPTIEMBRE 2015

ACEPTADO: 29 DE SEPTIEMBRE 2015

Alex Mauricio Díaz (Colombia)
Universidad de Córdoba
Máster en Educación
alexmau995@gmail.com

es

RESUMEN

El propósito de este artículo es presentar los avances de un estudio tendiente a evaluar el impacto del programa Todos a Aprender en los procesos de enseñanza del lenguaje y las matemáticas en los docentes de básica primaria de la Institución Educativa San José del Pantano del municipio de Puerto Escondido, en el departamento de Córdoba. Esta investigación tiene un enfoque cualitativo, con un diseño de estudio de caso, con tres categorías de análisis: comunidad de aprendizaje de docentes, metodología del estudio de clases y desarrollo profesional situado. Para su desarrollo, se tienen en cuenta las siguientes fases: proyección de las comunidades de aprendizaje, ejecución del desarrollo profesional situado y consolidación de la comunidad de aprendizaje de docentes. Se muestran los resultados obtenidos acerca la formación docente y el análisis comparativo de las pruebas saber de los grados 3° y 5° durante 2014.

PALABRAS CLAVE: lenguaje, matemáticas, comunidad de aprendizaje, estudio de clases, formación docente, estudio de caso.

en

ABSTRACT

This article presents the progress of a study that evaluates the impact of the program Todos a Aprender (Everybody Learns) within language and math teaching processes for the elementary school teachers that belong to the San José del Pantano Education Institution in Puerto Escondido, department of Córdoba. This is a qualitative investigation, with a case study design and three analysis categories: Learning community of teachers, methodology of class study, and located professional development. We considered the following phases within its development: projection of learning communities; execution of the located professional development and consolidation of the teacher learning community. We show the results obtained regarding teacher training and the comparative analysis of the knowledge tests belonging to grades 3 and 5 during 2014.

KEYWORDS: Language, math, learning community, class study, teacher training, case study.

por

RESUMO

O propósito deste artigo é apresentar os avanços de um estudo tendente a avaliar o impacto do programa Todos a Aprender nos processos de ensino da linguagem e as matemáticas nos docentes de básica primária da Instituição Educativa San José del Pantano do município de Puerto Escondido, no departamento de Córdoba. Esta pesquisa tem uma focagem qualitativa, com um desenho de estudo de caso, com três categorias de análise: comunidade de aprendizado de docentes, metodologia do estudo de aulas e desenvolvimento profissional situado. Para o seu desenvolvimento, se têm em conta as seguintes fases: projeção das comunidades de aprendizado, execução do desenvolvimento profissional situado e consolidação da comunidade de aprendizado de docentes. Mostram-se os resultados obtidos acerca a formação docente e a análise comparativa das Provas Saber das séries 3° e 5° durante 2014.

PALAVRAS CHAVE: linguagem, matemáticas, comunidade de aprendizado, estudo de aulas, formação docente, estudo de caso.

PARA CITAR ESTE ARTÍCULO / TO CITE THIS ARTICLE / PARA CITAR ESTE ARTIGO:

Díaz, A. M. (2015). Evaluación de la propuesta de enseñanza en lenguaje y matemáticas en la Institución Educativa San José del Pantano. *Panorama*, 9(16) pp. 25-39.

INTRODUCCIÓN

Alex Mauricio
Díaz |

Las metas de las políticas del Gobierno actual son alcanzar para 2025 la calidad educativa, que puede ser concretada con prácticas de aula pertinentes, eficaces y significativas, ya sea en salones de clase, ya sea dondequiera que se desarrolle una acción pedagógica sistemática dirigida a un grupo de estudiantes. El sistema educativo colombiano debe garantizar aprendizajes básicos, universalmente definidos, como las áreas del lenguaje y las matemáticas, las cuales son el sustento al considerarse transversales y esenciales para los demás aprendizajes. Estas dos áreas son los pilares de la educación básica primaria, secundaria, media y superior. Frente a esto se plantea que una de las estrategias que mejoran las prácticas de aula y el proceso de enseñanza de los docentes es la implementación de comunidades de aprendizaje y de prácticas educativas basadas en la instrucción. Por ello, debe dirigirse a los maestros un proceso de formación contextualizada y en relación con las vivencias del aula y sus problemáticas específicas.

El presente estudio se origina como una necesidad de reflexión sobre el impacto de la comunidad de aprendizaje de docentes en las prácticas de enseñanza del lenguaje y las matemáticas en básica primaria de la Institución Educativa San José del Pantano, a causa de los bajos resultados obtenidos por los estudiantes en las evaluaciones de pruebas nacionales, como Saber-Icfes grados 3° y 5°.

MARCO TEÓRICO

Trabajar en comunidades de aprendizaje los aspectos de conceptualización, retroalimentación y estrategias de evaluación en el desarrollo de las clases dará cuenta del mejoramiento de los resultados para las pruebas Saber 3° y 5° que se realizan en la Institución Educativa cada año. Las comunidades de aprendizaje, compuestas principalmente por docentes de primaria, constituyen una puesta en marcha de la formación situada en los ejes de didáctica del lenguaje y matemáticas en los establecimientos educativos focalizados por el programa Todos a Aprender. Se pretende que los docentes reflexionen y discutan sobre su práctica pedagógica desde tres momentos, amparados en la metodología de estudio de clase, que son los siguientes: planeación, observación y reflexión o discusión.

Una comunidad de aprendizaje es “un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno, para conseguir una sociedad de la información para todas las personas” (Valls, 2005). Visto esto, es muy importante decir que para el desarrollo de una comunidad de aprendizaje eficaz y significativa se necesita establecer un esquema de los procesos de enseñanza y aprendizaje, para lo cual se establecen las siguientes fases: sensibilización, toma de decisiones y proyección de la comunidad de aprendizaje de los docentes de básica primaria de la Institución Educativa, selección de prioridades, planificación, investigación, formación y ejecución del desarrollo profesional a través de las sesiones de trabajo situado y consolidación de la comunidad de aprendizaje de docentes. Desde este marco, en el caso específico de la Institución Educativa San José del Pantano, se tiene que para la primera fase de proyección de las comunidades de aprendizaje de docentes, desde inicios de 2013, se han hecho socializaciones con la comunidad educativa en general, informándoles acerca de la pertinencia de la conformación de unas comunidades de aprendizaje de docentes en la Institución Educativa.

La fase de selección de prioridades, planificación, investigación, formación y ejecución del desarrollo profesional situado se ha realizado dentro de las políticas del Gobierno actual, las cuales apuntan al mejoramiento de la calidad educativa a través del uso de estrategias metodológicas actualizadas y equipos de estudio y planeación de secuencias didácticas en comunidades de aprendizaje, que atiendan a los problemas identificados en el aula mediante la implementación de la metodología de estudio de clase, en la cual se realiza el proceso de planeación, observación, ejecución y evaluación de los procesos de enseñanza de los docentes. Por último, la proyección de estas comunidades de aprendizaje es la de ser sostenible a lo largo del tiempo y alcanzar los objetivos de mejorar los niveles de desempeños y competencias en las áreas de lenguaje y matemáticas en los estudiantes de educación básica primaria de la Institución Educativa, así como la formación docente y la actualización pedagógica, garantizando de este modo la consolidación de la comunidad de aprendizaje de docentes como medio eficaz para el logro de la calidad educativa en el plantel.

El desarrollo de este estudio busca evaluar la formación de los docentes en cuanto a las nuevas estrategias pedagógicas y el uso de los materiales educativos y las herramientas didácticas para el mejoramiento del desarrollo

Panorama |
pp. 25-39 |
Volumen 9 |
Número 17 |
Julio-diciembre |
2015 |

de sus clases, lo cual conlleva también mejorar el desempeño de los estudiantes en sus niveles de aprendizaje de las áreas del lenguaje y las matemáticas. La valoración del trabajo investigativo se definirá por la comunidades de aprendizaje de docentes en la Institución Educativa y su impacto en estudiantes, docentes y padres de familia de la comunidad estudiantil, estableciendo si se pudo alcanzar la transformación de los procesos de enseñanza y el mejoramiento de la calidad educativa de los estudiantes en las áreas del lenguaje y las matemáticas. Para ello se parte de la siguiente pregunta: ¿cuál es el impacto del programa Todos a Aprender en los procesos de enseñanza del lenguaje y las matemáticas en la Institución Educativa San José del Pantano?”

Como consecuencia de los bajos resultados en las Pruebas Saber-Icfes en los grados 3º y 5º, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) diseñó e implementó el programa Todos a Aprender, mediante el cual se ha buscado transformar y mejorar la calidad educativa de los establecimientos educativos en el país. Este programa resalta el trabajo situado con los docentes en los ejes de didáctica del lenguaje y las matemáticas en básica primaria, considerando que una sólida preparación de los estudiantes en estas dos áreas constituye la base para la transformación de la calidad educativa en la educación media y superior. A partir de los resultados obtenidos, Todos a Aprender toma como base de acción las comunidades de aprendizaje, las cuales se configuran a partir de equipos de trabajo de docentes, orientados por un docente tutor capacitado previamente por el MEN. La importancia que Todos a Aprender y las comunidades de aprendizaje tienen en las escuelas y los intentos del MEN de mejorar el sistema educativo en el país se consideran de vital importancia para llevar a cabo la presente investigación, cuyo objetivo es analizar el impacto de la comunidad de aprendizaje en la práctica de enseñanza del lenguaje y las matemáticas de los docentes de primaria en la Institución Educativa San José del Pantano.

Las comunidades de aprendizaje de docentes son claves en el fortalecimiento de los sistemas educativos. Detrás del docente en el aula se encuentra el sistema educativo anidado en una comunidad que lo fortalece. En Canadá y Australia, el concepto de *comunidad de aprendizaje* ha sido implementado desde la educación básica primaria hasta la cúspide de la educación superior (Calhoun, 1994; Fullan, 2005; Garmston y Wellman, 1999), de tal

forma que se pueda fomentar el aprendizaje para la vida, que involucre las comunidades de aprendizaje de docentes en los diferentes niveles de la educación: primaria, básica, media y superior, con un alto porcentaje de éxito y calidad (Mitchell y Coral, 2001). El efecto democratizador de una comunidad de aprendizaje da lugar a que los procesos de aprendizaje ocurran en ambientes diversos e incluyentes para atender las visiones y necesidades de diferentes grupos étnicos y culturales.

Por otro lado, el aspecto prominente y crucial en las comunidades es el aprendizaje de los maestros. La literatura destaca que las comunidades de aprendizaje de docentes son efectivas en el desarrollo profesional del docente y liderazgo escolar (Hu-pei, 2002; Cochran-Smith y Lytle, 1999; Fullan, 2005). La comunidades de aprendizaje de docentes provee un ambiente fértil para desarrollar actividades de aprendizaje colaborativo entre docentes, que conllevan desarrollar procesos de investigación y acción, así como procesos de autoevaluación. Gran parte de los resultados conducen a mejoras en las prácticas de enseñanza y de evaluación formativa en el aula, que pueden mejorar el rendimiento académico estudiantil (Roberts, Pruitt, Du Four y Eaker, 1998).

En este marco, las investigaciones sobre las comunidades de aprendizaje de docentes como objeto de investigación científica iniciaron a finales de la década de 1980 en Japón, los Estados Unidos y España. La mayoría de las investigaciones se han orientado hacia el estudio de la práctica de la enseñanza de los docentes a través del aprendizaje colaborativo y del impacto de las comunidades de aprendizaje de docentes en la escuela (McKinsey, 2007; Valls, 2005). En el contexto colombiano, esta temática comenzó a ser abordada y estudiada apenas hace doce años mediante el convenio del MEN y la Agencia Japonesa de Cooperación Internacional (JICA) desde 2003 para el mejoramiento del sistema de enseñanza de docentes de matemáticas y ciencias naturales.

La metodología del estudio de clase es una actividad permanente de muchos actores del sistema educacional japonés, que incluye a todos sus profesores de escuelas y colegios, a quienes permiten no solo compartir su conocimiento y aprender unos de otros, sino también aportar como investigadores al desarrollo de la educación de su país. El estudio de clase se entiende como “la investigación que tiene por objeto la clase” (Sistema de

Capacitación docente en Japón, s. f.). Es una metodología de cualificación docente que permite reflexionar sobre las prácticas de aula a partir de la planeación, la observación y el análisis de las clases. Una vez el equipo culmina el estudio de una clase, inicia un nuevo estudio que puede retomar la experiencia anterior, para mejorar y perfeccionar las clases, o puede generar un nuevo ciclo a partir de otro foco que resulte de interés para el equipo estudio de clase que complemente el problema o necesidad identificada. Se concibe como una estrategia de trabajo de un equipo que decide aprender de sus propias prácticas en beneficio de los procesos de enseñanza y aprendizaje, acordes con el fortalecimiento de las competencias de los estudiantes (MEN, 2012).

Desde los siguientes antecedentes, se busca demostrar el rastreo bibliográfico realizado en varias investigaciones realizadas acerca de las comunidades de aprendizaje y el trabajo en equipo de docentes en diferentes contextos y niveles educativos, las cuales se convertirán en sustento para determinar el estado actual del presente estudio. En primer lugar, las comunidades de aprendizaje son grupos que trabajan en torno a un propósito común; en este caso, mejorar el aprendizaje, el rendimiento académico de los estudiantes y la instrucción del docente (Nunan, 2003). Una comunidad de aprendizaje es autodidacta y crece en conocimiento y capacidad continuamente, para tener mejores herramientas que se puedan utilizar en su plan de acción. Puede estar conformada por los docentes de cualquier nivel de educación: primaria, básica y media de las instituciones educativas del sector oficial o privado y urbano o rural. Estas promueven la equidad y pertinencia en los procesos educativos con participación de la comunidad en general. También fomentan la contextualización de la educación a las realidades socio-culturales de cada comunidad. De aquí que se utilicen, principalmente, como técnicas de recolección de información y de trabajo, las encuestas, las entrevistas, los cuestionarios y la observación directa.

En el ámbito latinoamericano, en Chile se encuentra la Campaña de lectura, escritura y matemática. Estrategia LEM, que es liderada por el Ministerio de Educación de ese país desde 2002, donde se tiene como objetivo general el aprendizaje colaborativo y la reflexión de la práctica educativa, así como el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes en las áreas de lenguaje y matemáticas, desde preescolar hasta la educación básica (9 años de edad), por medio de la cualificación

de las competencias y los conocimientos didácticos de los docentes de dichas áreas, las cuales fueron escogidas dada su relevancia en la comprensión de las otras áreas del saber y las habilidades que implican su aprendizaje para analizar, razonar y participar en los diferentes aspectos de la sociedad (Vezub, 2009). Esta política educativa pretende mejorar el rendimiento académico de los estudiantes, así como los índices de deserción y repitencia, fundamentada en tres aspectos clave: la elaboración de unidades didácticas de lenguaje y matemática con estrategias pedagógicas diseñadas por expertos, el desarrollo profesional de los docentes y el acompañamiento del trabajo didáctico en las aulas de clase.

La estrategia LEM desarrolló una metodología de trabajo situado, para lo cual se focalizaron primeramente las escuelas con bajos resultados académicos en las pruebas nacionales del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (Simce) y la población estudiantil de bajo nivel socioeconómico, siendo su participación en el programa de suma obligatoriedad. Así es como los docentes desde el último año de párvulos hasta 4º año de primaria debían cumplir con 80 % de la asistencia a las jornadas académicas programadas, cuya capacitación se les certificaba al finalizar los dos años de gestión. La intervención en las escuela se realizó en un periodo de cuatro años, de los cuales dos hacían hincapié en el trabajo curricular y la formación de los docentes en el área de lenguaje y dos en matemática, empleando para ello material pedagógico y las unidades didácticas diseñadas por las universidades aliadas (Chile, 2001).

Para el alcance de sus objetivos, la estrategia LEM se fundamenta en la metodología del apoyo profesional y el aprendizaje entre pares en el interior de las escuelas, así como en el desarrollo de talleres de formaciones en lenguaje y matemáticas a los docentes de aula. Asimismo, los directores de las escuelas son asesorados para que desde su gestión escolar se propicien las condiciones, a fin de implementar las diversas estrategias didácticas que genera este programa. Un actor primordial en este sistema es el profesor consultor, quien es un docente de aula, un par, seleccionado por su buena trayectoria laboral y perfil profesional para asumir el papel de asesor y capacitador en las escuelas de su localidad.

Este proyecto educativo se fundamenta en la concepción de que las transformaciones en el contexto pedagógico se deben dar en el quehacer didáctico, en la práctica, y

para ello es importante contar con elementos mediadores, como las unidades didácticas, cuyo fin es servir de apoyo práctico para la cualificación de las clases con procesos definidos y materiales y contenidos definidos que sirvan como referentes y que, a partir de situaciones de enseñanza reales, conlleven modificar las prácticas. Esto implica que en el año escolar se implementen cuatro unidades didácticas, en las que cada unidad cubre entre una y dos semanas de clases y se desarrolla un taller de una de las unidades que se toma como referencia para el trabajo que los docentes van a realizar con asesoría de los profesores consultores.

Dentro de la estrategia LEM liderada por el Ministerio de Educación chileno se han alcanzado los siguientes resultados (Vezub, 2009): formación de los profesores consultores, talleres de estudio institucionales en torno a la discusión y análisis de la unidad didáctica diseñada por especialistas, talleres interinstitucionales que reúnen a tres escuelas de la zona, trabajo *in situ* entre el profesor del aula y el profesor consultor, talleres de retroalimentación o devolución al finalizar el desarrollo de cada unidad didáctica.

LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE DE DOCENTES EN COLOMBIA

En el contexto colombiano, el estudio sobre las comunidades de aprendizaje se ha desarrollado desde un ámbito institucional a través del MEN. Para el MEN (2011), los aprendizajes efectivos de los docentes suceden en su propia práctica en el aula, por lo que las estrategias de formación situada se dan en torno a las prácticas de aula o en talleres a los cuales los docentes llevan sus problemáticas de aula para trabajarlas en comunidades de aprendizaje. En consecuencia, asumir una estructura de formación situada requiere la creación de un ambiente de intercambio y perfeccionamiento de conocimientos, actitudes y buenas prácticas en cada colectivo de maestros para alcanzar el objetivo de formar, con apoyo técnico apropiado, comunidades de aprendizaje comprometidas con procesos de mejoramiento. Entonces, la creación de una comunidad de aprendizaje de docentes permite garantizar que sea superada la barrera del frecuente aislamiento del maestro; el trabajo entre pares es metodología probada y aplicada continuamente con los estudiantes en el desarrollo de las clases dentro y fuera del aula escolar (McKinsey, 2007, citado en MEN, 2011).

Las comunidades de aprendizaje de docentes permiten que las transformaciones se sostengan en el tiempo a partir de innovaciones permanentes sobre los procesos de enseñanza. Los resultados obtenidos en la investigación realizada por el MEN en el programa Todos a Aprender concluyeron que

Las comunidades de aprendizaje son comunidades de conocimiento y de práctica; reflexionan y encuentran soluciones a las problemáticas específicas de aula en torno a los procesos de aprendizaje de los estudiantes, comparten inquietudes e identifican colectivamente alternativas pedagógicas. Algunas características de las comunidades de aprendizaje es que investigan, documentan sus experiencias, comparten sus prácticas y se nutren de las problemáticas del contexto escolar (MEN, 2011, p. 18).

Por otro lado, la implementación de la metodología del estudio de clases se ha desarrollado en diferentes regiones del país, la cual inició con la experiencia *Maestro, invítame a tu clase*, en el Grupo de Estudio de Clase de la Institución Educativa El Hatillo, y desarrollado en la básica primaria. Proceso orientado por la docente Luz Adriana Cadavid, quien asistió al Sistema de Capacitación de Profesores de Ciencias Naturales y Matemáticas, realizado en la Universidad Pedagógica de Miyagi, en Japón, en 2006. El objetivo o propósito de la implementación de esta experiencia fue el de mejorar la enseñanza de las matemáticas en los niveles de la educación básica primaria a partir de la conformación de una comunidad de aprendizaje, mediante la metodología del estudio de clases, en la que se realizaron ejercicios de planeación, ejecución, observación y evaluación de las clases en equipos de estudios (comunidades de aprendizaje). De esta forma, los resultados obtenidos en esta experiencia educativa fueron la ayuda de los demás compañeros a mejorar la instrucción; en la experiencia *Maestro, invítame a tu clase*, de manera sencilla y tranquila, se observó y aprendió del otro; se trabajaron las clases demostrativas, en las que “un buen grupo de profesores ayuda a un compañero a preparar con anticipación un tema determinado, para luego trabajarlo con los estudiantes y allí evaluar y mejorar cada día” (Antioquia, 2007).

Continuando con las experiencias dentro de la implementación de la metodología estudio de clase y las comunidades de aprendizaje de docentes, se encuentra la experiencia investigativa *Maestros que aprenden de*

maestros, en Bogotá, desarrollada durante 2007, 2008 y 2009 en un nivel regional, que atendía al propósito de

desarrollar programas de formación docente, a partir de las experiencias de aula de profesores de colegios públicos del Distrito Capital; algunos docentes que pertenecen al grupo de exbecarios de Japón, han socializado sus experiencias en el marco de la estrategia, lo cual ha permitido enriquecer las prácticas institucionales, no sólo de quienes participan en el Taller, sino de los maestros que los orientan, incentivando en otros maestros el deseo por conocer más sobre la estrategia “Estudio de Clase” (MEN, 2009, p. 73).

Los resultados obtenidos durante el desarrollo de esta experiencia investigativa estuvieron relacionados con el proyecto de implementación de actividades experimentales en las clases de ciencias naturales en la educación básica primaria y el cambio de actitud frente a las clases. Fue muy importante que los profesores terminasen el curso con una nueva disposición frente a las clases de ciencias naturales y matemáticas, ya que están dispuestos a explorar distintas formas de enseñar para motivar más y mejor a sus estudiantes. Y, por último, implementar nuevas estrategias didácticas en las clases de ciencias naturales y matemáticas en los primeros grados de educación formal, que son desarrolladas en comunidades de aprendizaje de docentes de todo el distrito capital.

Otra experiencia importante fue *Estrategias pedagógicas y metodológicas para la cualificación docente*, desarrollada por las docentes Carmen Ruby Rodríguez y Bertha Ligia Quintero de la Secretaría de Educación Municipal de Manizales (Caldas) en 2008, cuyo propósito era “implementar estrategias pedagógicas y metodológicas innovadoras que permitan mejorar las prácticas pedagógicas de los docentes de las instituciones Educativas del municipio de Manizales, beneficiarias de JICA (MEN, 2009, p. 84). La metodología implementada durante esta experiencia educativa fue la focalización de siete instituciones educativas del municipio de Manizales del sector oficial, donde se dio el proceso de planeación, observación y evaluación por una comunidad de aprendizaje de 35 docentes de distintas áreas y niveles de educación. En este propósito, los resultados obtenidos y proyecciones fueron que los participantes entraran en contacto real con una metodología japonesa, pero adaptada a nuestro medio, fortaleciendo la capacitación maestro a maestro, el trabajo colaborativo y el manejo de las tecnologías de

la información y de la comunicación (TIC). Asimismo, se analizaron las ventajas de este sistema en el mejoramiento de los ambientes de aprendizaje en general. Además de institucionalizar las estrategias que plantea el proyecto en las instituciones vinculadas, articulándolas a los proyectos educativos institucionales (PEI) y dando continuidad a la formación de docentes en las estrategias propuestas en el proyecto investigativo.

La educación superior en Colombia también ha investigado sobre el impacto de la metodología del estudio de clase en los procesos de instrucción y de enseñanza por parte de los docentes en formación. Tal es el caso de la Universidad de Nariño, que, a finales de 2006, con la participación del docente adscrito al Departamento de Matemáticas, Gustavo Marmolejo¹, orientó el proceso investigativo de la metodología de estudio de clase y comunidades de aprendizaje desde el nivel institucional de la educación superior, luego de asistir al proceso de formación situada en convenio con la JICA en Japón. El propósito de este proceso investigativo abarcaba la observación de clases planeadas y desarrolladas por estudiantes de octavo, noveno y décimo semestre del pregrado de Matemáticas a estudiantes de educación básica primaria en las instituciones educativas del sector oficial del departamento de Nariño, cuyos resultados obtenidos y las conclusiones derivadas por el investigador aportaron que la metodología de estudio de clase se constituyó en un referente a tener en cuenta en los programas de formación de profesores, ya que permite resaltar el papel que desempeña el trabajo grupal en el diseño de actividades de aula. Además, aporta experiencia en la implementación de actividades de aula en el desarrollo de planeaciones y en la realización de procesos de evaluación y autoevaluación de la práctica educativa, así como hace del aula de clase un lugar abierto a la crítica y posibilita su constante transformación.

La experiencia de implementación de la metodología de estudio de clase y las comunidades de aprendizaje que desarrollaron los docentes Richard Calvache² y Fabián Escobar³ en 2007 tuvo como objetivo analizar las clases desde los aspectos de la planeación, los referentes

¹ Exbecario JICA 2006 y profesor del Área de Educación Matemática del Departamento de Matemáticas y Estadística de la Universidad de Nariño (Pasto, Colombia).

² Docente de Matemáticas en educación básica de la Institución Educativa Las Mesas (El Tablón, Nariño).

³ Docente de Matemáticas en educación básica y el Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior Enrique Vallejo (Páez Belalcázar, Cauca).

didácticos y metodológicos empleados y su ejecución, para detectar problemas en la enseñanza de la temática y sugerir nuevas estrategias, y así mejorar su ejecución. Con un diseño metodológico de estudios de caso, reflexión y evaluación de la metodología de estudio de clase derivaron las siguientes conclusiones:

No son pocos los beneficios aportados por el curso de mejoramiento ya que renacen las preocupaciones y la necesidad de cambiar esas viejas prácticas pedagógicas que aún redundan en muchas instituciones del país, ya sean de carácter oficial o privado y que van desde la zona urbana hasta la rural. El curso le abrió el espacio al maestro del sector oficial, para repensar su actuar docente, reflexionar en su historia como educador y vislumbrar nuevos horizontes, rutas y caminos. Aprender en conjunto con un grupo de maestros de la región sobre las formas de potenciar procesos de pensamiento en niños y jóvenes es de lo que se trata todo esto; estudiantes que vivencian sendas problemáticas en las aulas, con talentos desaprovechados, subestimados, subvalorados, con sueños truncados, a veces y en gran medida, por la baja preparación académica para acceder a programas de formación en Educación Superior. De ahí, que generar estrategias de capacitación internas en las instituciones, es una vía factible para mejorar la educación de la región paulatinamente (Calvache y Escobar, 2007, p.107).

Luego de todo este proceso de experiencias educativas, y del convenio establecido entre el MEN con la JICA, se pasó a la socialización de todos los proyectos investigativos de la aplicación de la metodología de estudio de clase y las comunidades de aprendizaje de docentes y sus resultados en cada uno de los niveles ejecutados, dando lugar así al Primer Encuentro Nacional de Estudio de Clase en octubre de 2010, en el que se presentaron los avances logrados por los exbecarios de este curso, quienes participaron como expositores de sus experiencias, en las que habían aplicado las metodologías del estudio de clase, provenientes de Bogotá, Nariño, Caldas, Valle del Cauca, Antioquia, Cauca y Cundinamarca. Con este convenio internacional, la metodología del estudio de clases, la formación profesional docente y la atención de la educación básica primaria, se dio inicio a la

implementación del programa Todos a Aprender⁴ en el país focalizando aspectos de pedagogía donde se privilegia la interacción comunicativa que se establece entre el docente y los estudiantes en contextos específicos.

En cuanto a la gestión desde un enfoque sistémico, esta facilita las relaciones entre los diferentes agentes y niveles, al tiempo que identifica y optimiza los recursos nacionales, regionales, institucionales y del entorno para imprimirle efectividad, sostenibilidad y eficacia a la estrategia. Por su parte, las condiciones básicas se refieren a los elementos necesarios para garantizar que el estudiante pueda estar inmerso en los ambientes de aprendizaje que le proponen las prácticas de aula, las cuales son transporte escolar, infraestructura física, alimentación escolar e infraestructura tecnológica. Por último, la formación situada se sustenta en el acompañamiento y en las problemáticas específicas del aula en torno a los procesos de aprendizaje de los estudiantes, enfocada en la estructuración de oportunidades para que el colectivo de maestros afine sus prácticas de aula; consecuentemente su desarrollo está relacionado con la creación, puesta en marcha y mejoramiento de ambientes de aprendizaje efectivos en contextos especialmente difíciles. Todo esto, con el objetivo de mejorar los niveles de desempeño de los estudiantes de las instituciones educativas del sector oficial ubicadas en zonas urbanas y rurales en las áreas de lenguaje y matemáticas en el nivel de la educación básica primaria.

Las investigaciones y experiencias reseñadas en este apartado demuestran la preocupación y el interés de todos los actores del sistema educativo. Del Gobierno y los establecimientos educativos de educación básica y superior por lograr el mejoramiento de la Instrucción Educativa, de la enseñanza y del aprendizaje de competencias necesarias para el mejoramiento de la calidad educativa en los ámbitos local, regional y nacional, de la educación inicial en las áreas de lenguaje y matemáticas. Por otro lado, se observa cómo los sistemas educativos que han implementado este tipo de metodología han logrado mejorar los niveles de enseñanza y aprendizaje en los maestros y los estudiantes, por lo que se han mejorado de forma inmediata las condiciones de vida en cada uno de estos países con altos niveles de desempeño académico en el mundo. De acuerdo con lo anterior, lo

⁴ Programa cuyo propósito es mejorar los aprendizajes de los estudiantes de básica primaria en lenguaje y matemáticas. Para lograrlo, acompañará 3000 establecimientos educativos y apoyará el quehacer formativo de 70 000 docentes que trabajan con 2.300 000 estudiantes.

esperado en el caso de la Institución Educativa San José del Pantano será cambiar las condiciones actuales de vida de los estudiantes, los procesos de enseñanza de los maestros y los niveles de desempeño en las evaluaciones internas y externas del establecimiento educativo en los ámbitos local, regional y nacional.

METODOLOGÍA

La metodología de esta investigación es el estudio de casos que se centra en la conformación de un equipo de docentes, quienes se han planteado un plan de trabajo focalizado en un problema concreto de aula, como comprensión de contenidos, uso del material didáctico y las interacciones maestro-estudiantes en la clase, entre otros, con el fin de asegurar la pertinencia del proceso de enseñanza y la efectividad en la práctica frente al cumplimiento de los objetivos propuestos por el MEN y el programa Todos a Aprender. De esta forma, se lleva a cabo un estudio de la particularidad, singularidad y heterogeneidad de la práctica de los docentes desde tres fases: proyección de las comunidades de aprendizaje, ejecución del desarrollo profesional situado y consolidación de la comunidad de aprendizaje de docentes, en las que se aplica la reflexión y revisión de la práctica pedagógica constantemente (Valls, 2005).

La fase de proyección de la comunidad de aprendizaje de docentes comprendió el análisis y estudio de las metas propuestas por el programa Todos a Aprender para 2015, las cuales se centran en los aspectos de mejorar las condiciones de aprendizaje para los estudiantes matriculados entre transición y grado quinto de básica primaria, así como 25 % de los estudiantes de la Institución Educativa debe ascender del nivel insuficiente, al menos en las áreas de lenguaje y matemáticas, en la prueba Saber 3° y 5° aplicación 2014. Esto fue acordado en el segundo semestre de 2013 mediante actas de sensibilización, acuerdos de gestión y socialización con toda la comunidad educativa de la Institución Educativa.

La fase de ejecución del desarrollo profesional situado de los docentes de la Institución Educativa consistió en las sesiones de trabajo situado que se desarrollan semanalmente con las comunidades de aprendizaje, en las que se planifican, ejecutan y evalúan las secuencias didácticas desarrolladas y observadas por todo el equipo de docentes de la básica primaria que conforman esta comunidad de aprendizaje. Inicialmente, se planean las

secuencias didácticas según el material educativo de lenguaje y matemáticas de acuerdo con el grado asignado para la sesión. Luego de este proceso, se procede a observar el desarrollo de la clase planeada por todo el equipo de trabajo, donde se aplica la metodología de estudio de clase con los instrumentos y protocolos diseñados para la observación de las clases, focalizando aspectos de instrucción, ambiente escolar, gestión del aula y conocimiento didáctico de los contenidos. Después de este proceso de observación, el mismo equipo de estudio de clase se reúne en comunidades de aprendizaje para socializar los resultados obtenidos, hacer correcciones, evaluar el proceso de instrucción y dar la retroalimentación final, para luego pasar al proceso inicial de planeación de secuencias didácticas en los problemas de aula observados en las reuniones anteriores. Todo este proceso constituye el ciclo de la metodología de estudio de clase (planeación, observación y evaluación de las clases en equipo), lo cual es la base pedagógica del programa Todos a Aprender.

Con el desarrollo profesional situado, también se pudo contribuir a un conocimiento más profundo del área disciplinar, pues, en los acompañamientos que se realizan en el aula de clase, el docente se apropia del contenido y, en consecuencia, aplica una didáctica específica para que el educando se apropie del conocimiento. Estas actividades permiten que los docentes exploren otras maneras de enseñar, así como maneras de construir el significado de los textos leídos. En cuanto al aprendizaje de los estudiantes, se comenzó a dar prioridad a lo que ellos deben aprender. La gestión académica se ha fortalecido gracias a que en las comunidades de aprendizajes se intercambian estrategias aplicadas y se buscan soluciones a problemas comunes e individuales relacionados con la práctica pedagógica.

La fase de consolidación de la comunidad de aprendizaje de docentes de la Institución Educativa se destaca por la importancia del desarrollo profesional situado y la metodología de estudio de clase para la atención de las necesidades educativas de los estudiantes y el mejoramiento de la calidad de la enseñanza de los docentes. De este modo, los docentes encuentran en las comunidades de aprendizaje la acción comunicativa y el aprendizaje dialógico, en los que se da un trabajo de enseñanza colaborativa y cooperativa. El desarrollo profesional situado ha servido en el programa Todos a Aprender como una fórmula para acercarse al análisis y discusión

de las prácticas de aula. La estrategia es una iniciativa de gran importancia, porque con ella se ha dado un acercamiento entre los docentes para entablar diálogos pedagógicos y profesionales sobre la labor realizada. Por lo cual, es la constante evaluación del quehacer docente por pares académicos del mismo equipo de trabajo lo que permitirá la consolidación y acción de las comunidades de aprendizaje de docentes de la Institución Educativa San José del Pantano a lo largo del tiempo.

El desarrollo profesional situado ha tenido impacto dentro del trabajo del programa Todos a Aprender en la Institución Educativa, ya que se ha trabajado de manera conjunta los temas referentes a la planeación, ejecución, evaluación y reflexión de las prácticas docentes. Es en estas reflexiones, orientadas apropiadamente, donde ocurren algunos de los aprendizajes más significativos para los docentes, pues ellos mismos admiten que aciertos y desaciertos se han cometido durante su interacción académica con los estudiantes. También se puede considerar un avance la interacción entre los tutores y los docentes dentro del entorno del aula, lo cual permite observar en tiempo real lo que sucede en el aula, los aprendizajes obtenidos. Asimismo es importante destacar dentro de este esquema de desarrollo profesional la utilización del material pedagógico adecuado.

En el desarrollo de este estudio, se asume una perspectiva metodológica de tipo evaluativo, lo cual supone un “proceso de recogida de información orientado a la emisión de juicios de mérito o de valor respecto de algún sujeto, objeto o intervención” (Casarrubios et al., 2009, p. 2). Como marco orientador del estudio, la investigación permite un análisis del impacto del programa Todos a Aprender, en especial, de la comunidad de aprendizaje en la práctica de enseñanza del lenguaje y las matemáticas de los docentes de la Institución Educativa San José del Pantano.

El procedimiento metodológico seguido en este estudio es el siguiente:

1. 1) *Revisión bibliográfica*: en esta etapa se lleva a cabo un rastreo y revisión de las investigaciones asociadas a la metodología de estudio de clase y las comunidades de aprendizaje. Esta búsqueda sirve de marco orientador de la investigación sobre los objetivos, los alcances y la fundamentación teórica y metodológica del estudio.
2. 2) *Aplicación de la encuesta*: una vez terminado el rastreo bibliográfico, se procede a la aplicación de

una encuesta a los docentes con el objeto de determinar la manera como ellos organizan la planeación de sus clases. Esto, por supuesto, constituye una primera etapa en el proceso investigativo, la cual es complementada con las etapas que a continuación se describirán.

- A. *Observación de las clases*: el análisis de los cuestionarios realizados a los docentes permite inferir determinados aspectos de su clase. Esta información es complementada, precisada y revaluada con los datos obtenidos mediante la observación de la clase de los docentes. Dicha observación posibilita los estudios de caso de la práctica de los maestros.
- B. *Entrevistas a profundidad*: a partir de los datos obtenidos con la encuesta y la observación de la clase de los docentes, se construye una entrevista. Esta entrevista es aplicada con el objeto de evaluar la manera como el docente desarrolla sus clases, los referentes educativos y materiales que utiliza y las experiencias significativas que construye con sus alumnos.
- C. *Análisis de los datos*: como última etapa, se procede al análisis y triangulación de los datos obtenidos con la encuesta, la observación, la entrevista a profundidad y el resultado de las pruebas saber 3° y 5° 2014.

POBLACIÓN Y MUESTRA

La población de esta investigación está compuesta por los dieciséis profesores de básica primaria de la Institución Educativa San José Del Pantano. La muestra está compuesta por siete docentes de básica primaria del establecimiento educativo. A causa del número reducido de maestros de la Institución Educativa en el nivel de básica primaria, se ha optado por elegir como muestra la totalidad de docentes de este nivel educativo, que constituyen la comunidad de aprendizaje con la cual se está trabajando.

Las técnicas de investigación utilizadas en el presente estudio son el cuestionario, la observación participante y la entrevista a profundidad. La observación participante es un elemento fundamental en los estudios de casos, es una técnica implícita en todas las técnicas utilizadas. La observación permite identificar el pensamiento del docente a través de la admiración de las acciones, por lo que se puede comprender mirando desde afuera lo que desde nuestro punto de vista parecía visible. Con la observación, se puede describir el quehacer docente en los procesos de enseñanza del lenguaje y las matemáticas, así como reconocer su realidad académica. Con este recurso metodológico, se va a recolectar información sobre las acciones que realizan los docentes

cotidianamente, dentro o fuera de un aula de clases. Como lo afirma Castellanos (2012): “La operación del mirar implica otra, la de admirar. Admiramos y, al adentrarnos en el admirado, lo miramos de dentro y desde adentro, lo que nos hace ver”. Desde allí se parte hacia un proceso de comprensión y posterior re-significación del actuar en el proceso de enseñanza. Con esta técnica, se observan los hechos en forma no estructurada, se recogen impresiones generales de los sucesos, procesos, acontecimientos o situaciones naturales producidos espontáneamente en el entorno.

La entrevista a profundidad es una herramienta clave para conversar individualmente con los docentes acerca de criterios y valoraciones del accionar.

Para conocer los pensamientos y acciones de una persona, hay que hablar sobre la vida y la carrera. Lo anterior es una base para investigar sobre la historia de vida del docente, cómo empezó enseñando, su evolución y cómo enseña actualmente. Las experiencias educativas positivas y los intereses principales de los docentes (Woods, 1998).

Por su parte, los instrumentos de investigación usados son el diario de campo, la grabadora y la cámara de video.

RESULTADOS

Dentro de esta investigación se realizó un análisis de tres aspectos que se focalizan en el programa Todos a Aprender, aplicado en la Institución Educativa San José del Pantano desde el segundo semestre de 2013, que son los siguientes: concepciones de los docentes integrantes de la comunidades de aprendizaje acerca del programa Todos a Aprender, el desarrollo profesional docente y el análisis comparativo de las pruebas Saber 2013-2014, desde el enfoque de pertinencia, confiabilidad y transparencia para la obtención de la información desde los diferentes actores, como docentes, directivos docentes y evaluadores externos. Además, una compilación de información, donde la intención es evaluar el impacto del programa en los aspectos de mejoramiento de la calidad educativa y la instrucción docente en la institución educativa focalizada.

Concepciones de los docentes integrantes de la comunidades de aprendizaje acerca del programa Todos a Aprender

La concepción está definida sobre las visiones y los conceptos que las personas tienen en torno a cualquier tema en particular de la vida. La concepción es un proceso mental que demanda un ejercicio cognitivo, hace referencia al vínculo que debe existir entre el conocimiento y las experiencias que fluyen en las prácticas de los maestros de lenguaje, en relación con el contexto donde realizan esas prácticas, lo que en términos de Rodríguez (2005, p. 76) hace referencia a que la “importancia recae en saber cómo los sujetos piensan o conceptúan los distintos fenómenos, cómo se concibe la tarea cognitiva que se tiene a mano”. Atendiendo a que una concepción puede ser definida también como “la forma fundamental en la que la persona comprende los fenómenos del mundo que la rodean” (p. 77).

Según lo anterior, los docentes en sus intervenciones han demostrado una actitud receptiva desde la implementación del programa Todos a Aprender en la Institución Educativa, ya que ven en él una oportunidad de mejorar los procesos de enseñanza con la actualización pedagógica y didáctica mediante equipos de estudio de clase y de trabajo en comunidades de aprendizaje donde predomina el aprendizaje cooperativo y colaborativo a través de la acción comunicativa. Torres y Vergara (2009) expresan los objetivos que persigue el MEN en cuanto a los procesos de enseñanza de los docentes de educación básica primaria:

El ‘Estudio de Clase’, como estrategia para el mejoramiento de la enseñanza, apunta al desarrollo de los dos principales actores involucrados: los docentes y los estudiantes. En relación con los docentes, el ‘Estudio de Clase’ busca convertirse en una alternativa de capacitación mediante la revisión y actualización permanente de sus competencias pedagógicas, disciplinares e investigativas, a partir de sus propias prácticas y de la observación y acompañamiento de sus colegas. El ‘Estudio de Clase’, así concebido, se convierte en un espacio de aprendizaje para un grupo de docentes, quienes pretenden enriquecer su quehacer pedagógico y didáctico en

un ejercicio constante y colaborativo de análisis crítico del área o tema de estudio, planificación de las clases, observación de sus actuaciones, análisis de sus desempeños y retroalimentación conjunta. Así mismo, el 'Estudio de Clase' permite que los docentes compartan saberes y estrategias de trabajo con los estudiantes, frente a situaciones concretas de la realidad de las aulas (p. 31).

El planteamiento anterior demuestra que el sistema educativo actual está diseñado en torno a la formación docente en métodos, didácticas y conocimiento de los contenidos. Se busca reformular la escuela y sus procesos internos, repensar al maestro, entendiéndolo no como un actor pasivo del proceso educativo, sino como un indagador permanente de sus prácticas de enseñanza, en relación con los materiales y los referentes de la calidad educativa, como los lineamientos curriculares y los estándares básicos de competencias. Desde este texto del MEN, también se puede inferir que, para la búsqueda de la excelencia docente, ellos han de centrarse en tres elementos: la escuela como centro del conocimiento y cultura, el aula como espacio de investigación y de innovación constante y el maestro como sujeto auto-crítico, investigador y trabajador en equipos de estudios y comunidades de aprendizaje.

En las entrevistas realizadas a los docentes acerca de la implementación del programa Todos a Aprender en la Institución Educativa, se ha encontrado que inicialmente este era percibido como una herramienta más del MEN, para saturar a las escuelas públicas del país y cumplir con las obligaciones de los organismos internacionales que rigen el rumbo educativo de este. Luego, a partir de la interacción continua con los docentes, se ha notado gran receptividad en cuanto a las metodologías que ha orientado el programa Todos a Aprender desde su aplicación en la Institución Educativa desde 2013, dado que es el contacto con el docente en el aula lo que genera un impacto significativo, y se ha encontrado que los docentes conciben el programa Todos a Aprender hoy día como un mecanismo útil para planear y evaluar sus clases de matemáticas y lenguaje con equipos de estudio de clases conformados por sus mismos compañeros de trabajo. Además de que deben cambiar su estrategia didáctica si sus prácticas no son efectivas (prueba de ineficacia), aprenden otras formas de enseñar y aprender (prueba de existencia), se dan cuenta de que pueden enseñar y hacerlo mejor cada día (prueba de capacidad). Y, por último, que el tiempo requerido

para desarrollar y consolidar nuevas prácticas es de al menos entre dos a tres años (fase de consolidación de la comunidad de aprendizaje).

DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

La formación pedagógica y actualización docente en el programa Todos a Aprender se centra en dos estrategias didácticas del Aprendizaje: aprendizaje colaborativo y aprendizaje cooperativo. El aprendizaje colaborativo desarrolla la participación, es decir, implica la conformación de pequeñas comunidades de aprendizaje. Las actividades colaborativas permiten ampliar el rango de interacción y trabajo en el aula y posibilitan acercarse a un problema o una situación haciendo conexiones cognitivas o sociales de manera diversa y diferenciada, lo cual enriquece los procesos cognitivos, afectivos, comunicativos y, por supuesto, la interacción social de los docentes que trabajan en equipo en la planeación, ejecución y observación de las clases. En este proyecto investigativo, se encontró que los docentes del área de humanidades fortalecieron sus debilidades en la didáctica de las matemáticas con el apoyo y sustento de los dos docentes licenciados en matemáticas, quienes durante las sesiones de trabajo situado en comunidades de aprendizaje retroalimentaron el proceso metodológico de las enseñanzas de las matemáticas basados en los procesos y pensamientos matemáticos, así como los docentes en humanidades fortalecieron el quehacer pedagógico en las prácticas educativas de lenguaje.

De esta manera, para la formación docente, los resultados que se han obtenido desde el aprendizaje colaborativo están relacionados con los procesos de enseñanza, es decir, desde el centro de las comunidades de aprendizaje de docentes las fortalezas que tienen algunos profesores por su experiencia, conocimiento pedagógico y disciplinar les ha permitido al resto de los docentes aprender y dar solución a los problemas que se presentan en la enseñanza dentro de las aulas a partir de las sesiones de trabajo situado, el equipo de estudio y la metodología de estudio de clase, donde se han identificado las debilidades en la enseñanza, aspectos que luego son discutidos y trabajados entre todos los docentes, para luego pasar al aula de clases y observar cómo ha funcionado la estrategia didáctica, a fin de dar solución a la situación en cuestión. De este modo, se genera aprendizaje significativo, colaborativo y cooperativo en el equipo de trabajo de docentes. En las prácticas colaborativas, los docentes se

Alex Mauricio
Díaz I

benefician, porque disminuyen su aislamiento e incertidumbre y conforman verdaderas comunidades de apoyo, más productivas y críticas sobre las prácticas, hacia una verdadera gestión del cambio, con la actualización pedagógica que se trabaja en los equipos de estudio y las sesiones de trabajo situado, donde se observan las clases y se debate en torno a una problemática previamente establecida. Es decir, gestión del tiempo del aula, ambiente escolar, conocimiento didáctico de los contenidos y estrategias pedagógicas eficaces y efectivas para la instrucción docente, que demuestran un proceso significativo de la instrucción y del quehacer docente en nuestras aulas de clases de la Institución Educativa San José del Pantano. En segundo lugar, se pueden rescatar como resultados de la formación docente el liderazgo, el sentido de responsabilidad que se despierta por el aprendizaje propio y el de los demás, la tarea como producto de una acción conjunta del grupo, el análisis e identificación de las formas como se aprende y aprenden los demás y la compañía del docente como observador de las dinámicas, mediador en el aprendizaje y orientador de las acciones promovidas para la enseñanza a partir de las experiencias adquiridas por el papel docente o la formación *in situ* que se trabaja durante las reuniones semanales dentro de las orientaciones del programa Todos a Aprender, donde se desarrollan aspectos de pedagógica, didáctica y evaluación mediante simulaciones de clases con juegos de roles de los docentes participantes.

Por último, estas prácticas promueven el desarrollo profesional y la afirmación de la identidad del maestro y su lugar como miembro valioso de la comunidad educativa. El trabajo colaborativo y cooperativo de los profesores en los procesos de planeación, enseñanza y evaluación promueven mejores prácticas pedagógicas, mejoran el clima institucional y promueven la creatividad y el desarrollo profesional docente. Además, el poder de la observación como acompañamiento a clase para explorar el estudio de clase y la práctica y sus protagonistas como objeto de reflexión e investigación.

Panorama |
pp. 25-39 |
Volumen 9 |
Número 17 |
Julio-diciembre |
2015 |

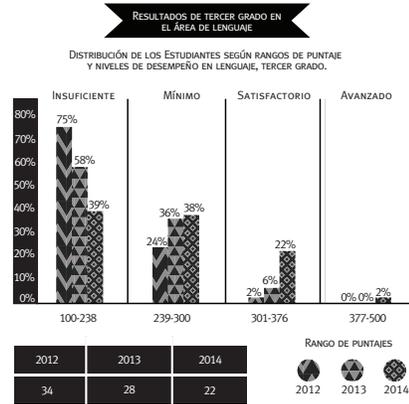


Figura 1. Resultados de tercer grado en el área de lenguaje

Fuente: <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteEstablecimiento.jsp>

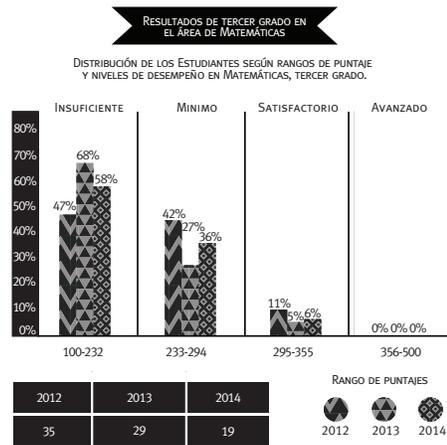


Figura 2. Resultados de tercer grado en el área de matemáticas

Fuente: <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteEstablecimiento.jsp>

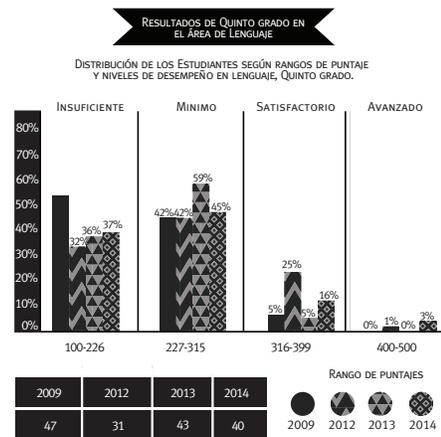


Figura 3. Resultados de quinto grado en el área de lenguaje

Fuente: <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteEstablecimiento.jsp>

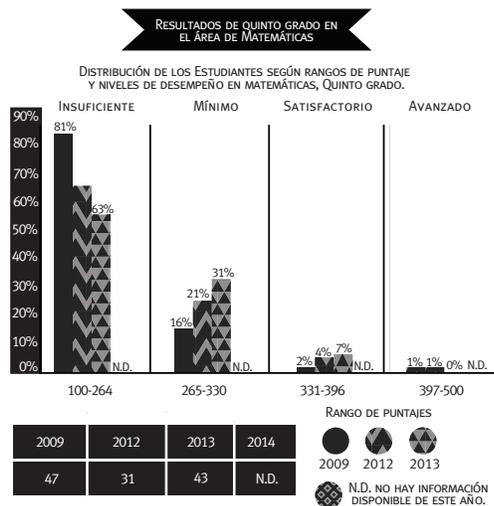


Figura 4. Resultados de quinto grado en el área de matemáticas

Fuente: <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteEstablecimiento.jsp>

Al comparar los resultados de la prueba externa Saber 3° y 5° ciclo 2012-2014 e históricos 2009 de la misma prueba en el área de lenguaje, se evidencia un comportamiento ideal para las aspiraciones institucionales de la Institución Educativa, donde se puede decir que, en primer lugar, se cumplieron las metas planteadas por el programa Todos a Aprender de mejorar las condiciones de aprendizaje para los estudiantes matriculados entre transición y quinto grado de básica primaria. En segundo lugar, 25 % de los estudiantes de la Institución Educativa San José del Pantano debían ascender del nivel insuficiente en los resultados de las pruebas Saber 2014, lo cual se alcanzó satisfactoriamente. También se espera que para las pruebas Saber 2015 se haya reducido totalmente el desempeño insuficiente en la Institución Educativa; en otras palabras, en grado tercero y quinto se espera que todos los estudiantes superen las preguntas de menor complejidad de la prueba.

En el área de matemáticas, este comportamiento también se evidencia mediante un descenso porcentual considerable en el desempeño insuficiente entre los resultados de la prueba Saber 2013 (68 %) y la prueba Saber 2014 (36 %). Lo anterior se puede interpretar como una mejora significativa en el área de matemáticas en grado tercero si se tiene en cuenta que reduce el porcentaje de estudiantes con desempeño insuficiente, aumenta el porcentaje de estudiantes con desempeño mínimo y ubica 6 % del total de estudiantes en desempeño satisfactorio, resultado que es coherente con las

metas que persigue el programa Todos a Aprender en las instituciones educativas focalizadas en todo el país. Al comparar la prueba interna con el histórico de la prueba externa, se evidencia una disminución de 26 % en el desempeño insuficiente, un aumento de 27 % en el desempeño mínimo y se mantiene estable el desempeño satisfactorio. Lo que evidencia el mejoramiento de los procesos de instrucción y de enseñanza en los docentes en las áreas evaluadas y la consecución de las metas establecidas por el programa para el establecimiento educativo en los acuerdos de gestión firmado por los docentes y directivos docentes en su iniciación desde 2013.

CONCLUSIONES

Para propiciar una comprensión de las generalidades del proceso investigativo y de las particularidades del contexto en el cual se encuentra inmersa la institución educativa San José del Pantano y satisfacer la problemática que ha iluminado este proyecto investigativo, se focalizan los aspectos fundamentales de la percepción de los docentes hacia el programa Todos a Aprender, la formación docente y el análisis comparativo de los resultados de las evaluaciones internas y externas a partir de la implementación de su implementación desde el segundo semestre de 2013 en la Institución Educativa. Desde lo cual se desprenden las siguientes conclusiones.

En primer lugar, se comprende que las concepciones de los docentes de la Institución Educativa San José del Pantano ante la implementación del programa Todos a Aprender inicialmente fueron las siguientes: capacitación aislada y descontextualizada, programa del MEN para la persecución del docente y su quehacer pedagógico, información recolectada a través de la entrevista y la pregunta abierta. Sin embargo, con el paso del tiempo han encontrado en el programa la herramienta para el desarrollo profesional situado y equipos de estudios desde la comunidades de aprendizaje para debatir problemas que se presentan en el aula durante el proceso de enseñanza. Además de la planeación, ejecución, observación y evaluación-reflexión de las clases por un equipo de expertos internos del establecimiento educativo o de pares académicos, quienes mediante la formación docente, el aprendizaje autónomo, colaborativo y cooperativo se han constituido en agentes expertos para emitir juicios y reflexionar sobre las sesiones de clases desarrolladas y evaluadas por cada uno de los docentes

de las comunidades de aprendizaje de la Institución Educativa San José del Pantano.

Alex Mauricio
Díaz |

En segundo lugar, la reflexión constante sobre los procesos de enseñanza del área de lenguaje en la educación básica primaria, utilizados por los docentes de las comunidades de aprendizaje, es una forma significativa de capacitación, aprendizaje significativo y actualización pedagógica que, a diferencia de los cursos de capacitación aislados, compromete la participación conjunta de los miembros de la comunidad educativa a partir de la implementación de las sesiones de trabajo situado y de desarrollo profesional orientado bajo las políticas de prácticas educativas y de calidad del programa Todos a Aprender.

Por tal razón, Doria y Pérez (2008) exponen:

Asumir la importancia del diálogo intelectual y profesional entre pares, que son capaces de reconocerse y reconocer sus aportes y experiencias académicas, en medio de las diferencias ideológicas, tal como sucedió en los talleres del GET (Grupo de Estudio Trabajo) asumidos como espacios para colectivizar el debate sobre el tema de lectura y escritura.

Finalmente, a partir del análisis comparativo entre las pruebas externas Saber 2013 y 2014 (referencias saber 3° y saber 5°), podemos concluir que en relación con las áreas del lenguaje y las matemáticas la Institución Educativa San José del Pantano de Puerto Escondido (Córdoba) ha llevado a cabo acciones concretas por parte de los directivos y docentes orientadas hacia el mejoramiento de la calidad educativa de esta y, en especial, de las prácticas de enseñanza y evaluativas de los docentes. Lo cual se traduce en un compromiso constante de los profesores por generar espacios de reflexión, capacitación y retroalimentación sobre las estrategias de enseñanza y las prácticas evaluativas, los cuales son necesarios para que las escuelas alcancen los índices de calidad educativa que propone el MEN.

En consonancia con ello, los resultados analizados muestran que los docentes han implementado de manera rigurosa y regulada estrategias y criterios evaluativos acordes con las nuevas políticas, lineamientos y orientaciones pedagógicas establecidos por el MEN dentro del programa Todos a Aprender en relación con la evaluación por competencias, el trabajo según los

estándares, ejes y procesos de pensamiento que articulan las áreas de lenguaje y matemáticas. Estos resultados indican que el trabajo sobre y desde la metodología del estudio de clases (metodología de estudio de clase) en la institución obedece a unos lineamientos claros de los directivos y docentes preocupados por el futuro de los niños, quienes, y a diferencia de los de años anteriores, cuentan con mejores y mayores herramientas para afrontar las pruebas Saber-Icfes de grado 3° y 5°, dado que se hacen trabajos de preparación y alistamiento a través de simulacros, evaluaciones diagnósticas y evaluación por competencias con los estudiantes desde el trabajo en equipo de la comunidad de aprendizaje de docentes de la Institución Educativa.

Podemos concluir, entonces, que en la Institución Educativa San José del Pantano de Puerto Escondido (Córdoba) las actividades y orientaciones realizadas desde el marco legal y operativo del programa Todos a Aprender del MEN, a través de la comunidad de aprendizaje de docentes, la metodología del estudio de clases y la evaluación formativa han tenido su efecto e impacto positivo sobre la enseñanza e instrucción orientada por los docentes de básica primaria, en especial, en relación con sus metodologías, estrategias didácticas, desarrollo profesional y prácticas evaluativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Agudelo, J. D. (2007). *Estudio de áreas y perímetro dentro de una cuadrícula haciendo uso de la tecnología*. Manuscrito no publicado.
2. Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación de Bogotá (2007). Colegios públicos de excelencia para Bogotá. Recuperado de http://www.educacionbogota.edu.co/Centro_Documentacion/anexos/publicaciones_2004_2008/101084-Pensamiento%20Historico%20Feb%201.pdf.
3. Calvache y Escobar. (2007). Experiencia No. 5: *'Estudio de clase - Transformaciones Rígidas' Cauca - Año 2007*. Nivel Regional. Convenio MEN Colombia – Agencia JICA
4. Casarrubios, M.ª T., García Simón, B., Mejías Gómez, A., San Cristóbal, N. y Senín Velasco, V. (2009). Métodos de investigación en educación especial. Recuperado de http://uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Inv_evaluativa_ppt.pdf

Panorama |
pp. 25-39 |
Volumen 9 |
Número 17 |
Julio-diciembre |
2015 |

5. Castellanos, C. (2012). *Los pensamientos de los profesores universitarios: las concepciones pedagógicas sobre la enseñanza y el aprendizaje en la Facultad de Ciencias de la Salud* (Tesis de maestría, Universidad de Córdoba, Montería, Colombia).
6. Chile (2011). Campaña de lectura, escritura y matemática. Estrategia LEM. Recuperado de <http://www.preal.org/BibliotecaDes.asp?id=2187&Camino=319|Programas/321|-BuenasPracticas/104|Buenas%20Practicas%20Politica%20Educativa%20y%20Reforma%20Educativa%20en%20America%20Latina/106|Experiencias%20registradas%20seg%20pa%20EDs/114|Cono%20Sur>
7. Doria R. y Pérez T. (2008). *Prácticas de enseñanza de lectura y escritura en instituciones educativas de la ciudad de Montería: concepciones y metodologías* (Tesis de maestría, Universidad de Córdoba, Montería, Colombia).
8. EXPERIENCIA No. 1: 'Maestro Invítame a tu Clase'. El grupo de 'Estudio de Clase' de la Institución Educativa El Hatillo y el desarrollo de clase en la Básica Primaria. Barbosa – Antioquia. Año 2007 – 2008. Nivel Institucional. Convenio MEN Colombia – Agencia JICA.
9. Freire, P. (1992/1993). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.
10. Habermas, J. (1984/1993). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.
11. Hu-pei & Fullan, (2005). *Understanding teacher development*. New York: Teachers College Press.
12. McKinsey (2007). How the World's Best-Performing School Systems Come out on Top. Recuperado de <http://www.smhccpre.org/wp-content/uploads/2008/07/how-the-worlds-best-performing-school-systems-come-out-on-top-sept-072.pdf>
13. Ministerio de Educación Nacional (2006). Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas. Bogotá. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf.pdf
14. Ministerio de Educación Nacional (2009a). Curso Metodología Estudio de Clase. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=_NQaB4aDGlo
15. Ministerio de Educación Nacional (2009b). Mejoramiento del sistema de enseñanza de docentes de matemáticas y ciencias naturales. Bogotá. Recuperado de <https://www.academia.edu/7832835/229447158-Libro-Estudio-de-Clase-Colombia-Men>
16. Ministerio de Educación Nacional (2011). Programa para la Transformación de la Calidad Educativa. Guía para actores involucrados en el Programa. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-266934_archivo_pdf_documento_transformacion.pdf
17. Ministerio de Educación Nacional (2012). Propuesta para la consolidación de los módulos en didáctica del lenguaje y las matemáticas en el marco del componente de formación situada.
18. Mitchell, C., & Coral. (2001). *Profound improvement: Building capacity for a learning community*. Lisse, NL: Swets & Zeitlinger.
19. Nelson, T. y Slavit, D. (2008). Supported Teacher Collaborative Inquiry. Recuperado de http://www.tejjournal.org/Back%20Issues/Volume%2035/VOL35%20PDFS/35_1/14nelson&slavit-35_1.pdf
20. Nunan, D. (2003). *Collaborative Language Learning and Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
21. Roberts, Pruitt, Du Four y Eaker, (1998). *Collaborative Activities and Strategies for Professional Development*. high standards set by the profession; National Staff Development Council.
22. Rodríguez Rodríguez, Lourdes (2005). Análisis de las creencias epistemológicas, concepciones y enfoques de aprendizaje de los futuros profesores (Tesis doctoral). Departamento de Psicología Evolutiva, Facultad de Educación, Universidad de Granada, Granada, España.
23. Sistema de Capacitación docente en Japón (s. f.). Maestros aprendiendo juntos. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=kBP8lpQqtY8>
24. Torres, J. A. y Vergara Beltrán, L. I. (2009). *Estudio de clase: una experiencia en Colombia para el mejoramiento de las prácticas educativas*. Bogotá: MEN.
25. Valls, R. (2005). Educación social en la escuela. *Infancia y Educación Social*, 4. Recuperado de <http://www.eduso.net/res/?b=7&cc=53&n=145>
26. Vezub, L. F. (11 de Noviembre de 2009). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). Obtenido de Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE): <http://www.iipe-buenosaires.org.ar>
27. Wellman & Calhoun (2005). *Teacher Professional Learning And Pre-Service Teacher Education: Building A Sustainable Community*. Journal of Teacher Education and Training, 5, 3-15.
28. Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza: el uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Evaluación de la propuesta de enseñanza de las áreas de lenguaje y matemáticas en la Institución Educativa San José del Pantano



*OPTIMIZACIÓN DE LA AUTOFORMACIÓN A TRAVÉS DE LA ENSEÑANZA
VIRTUAL*

OPTIMIZACIÓN DE LA AUTOFORMACIÓN A TRAVÉS DE LA ENSEÑANZA VIRTUAL



Self-learning Optimization through Virtual Teaching

Otimização da auto formação através do ensino virtual

RECIBIDO: 1 DE DICIEMBRE DE 2015

EVALUADO: 22 DE FEBRERO DE 2016

ACEPTADO: 27 DE FEBRERO DE 2016

Antonio Martín Montes (España)
Universidad de Sevilla
Doctor en Inteligencia de Sistemas
antoniomartin@dte.us.es

es

RESUMEN

En la última década, las instituciones superiores educativas han sufrido una gran transformación, manifiesta en la tendencia hacia la globalización, generalización y expansión del conocimiento. Un escenario educativo innovador, donde el acceso a la formación es un fenómeno generalizado. Los profesionales deben ser capaces de mantener sus experiencias actualizadas a medida que se producen continuos avances en sus áreas de trabajo. Es imprescindible el desarrollo de un entorno educativo innovador, que permita poner a disposición de profesores y estudiantes herramientas que ofrezcan la posibilidad de utilizar nuevos métodos de enseñanza a través de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). En el trabajo que aquí presentamos, se analiza un método de enseñanza-aprendizaje más activo y participativo. El presente proyecto permite al alumno disponer de un conjunto de recursos, que favorecen la autoevaluación y autoformación, a la vez que facilita su trabajo personal y en equipo.

PALABRAS CLAVE: enseñanza reflexiva, innovación docente, plataforma Blackboard, autoevaluación, *e-learning*.

en

ABSTRACT

During the last decade, higher education institutions have suffered a big change displayed in the globalization, generalization, and expansion of knowledge. It shows an innovative educational scenario where the access to training is a general phenomenon. Professionals should be able to update their experiences at the same time that continuous progress within their work areas is produced. It is mandatory to develop an innovative educational environment that provides teachers and students with the tools that enable the use of new teaching methods through information and communication technologies (ICTs). This project analyzes a more active and participative teaching-learning method, where the student can use a set of resources that enables his/her self-evaluation and self-formation while supporting individual and team work

KEYWORDS: Reflexive teaching, teaching innovation, Blackboard platform, self-evaluation, *e-learning*.

por

RESUMO

Na última década, as instituições superiores educativas têm sofrido uma grande transformação, manifiesta na tendência para a globalização, generalização e expansão do conhecimento. Um cenário educativo inovador, onde o acesso à formação é um fenómeno generalizado. Os profissionais devem ser capazes de manter as suas experiências atualizadas na medida em que se produzem contínuos avanços nas suas áreas de trabalho. É imprescindível o desenvolvimento de um entorno educativo inovador, que permita pôr a disposição de professores e estudantes ferramentas que ofereçam a possibilidade de utilizar novos métodos de ensino através das tecnologias da informação e a comunicação (TIC). No trabalho que aqui apresentamos, analisa-se um método de ensino-aprendizado mais ativo e participativo. O presente projeto permite ao aluno dispor de um conjunto de recursos, que favoreça a auto avaliação e auto formação, à vez que facilita o seu trabalho pessoal e em equipe.

PALAVRAS CHAVE: ensino reflexivo, inovação docente, plataforma Blackboard, auto avaliação, *e-learning*.

PARA CITAR ESTE ARTÍCULO / TO CITE THIS ARTICLE / PARA CITAR ESTE ARTIGO:

Montes, A. M. (2015). Optimización de la autoformación a través de la enseñanza virtual. *Panorama*, 9(17) pp. 41-49.

INTRODUCCIÓN

Antonio Martín
Montes I

El concepto de *docencia universitaria* tradicional se ha visto modificado por los principios definidos en el Espacio Europeo de Educación Superior. Un cambio metodológico que motiva el concepto de autoevaluación y promueve todas aquellas actividades académicas que faciliten el autoaprendizaje. En este escenario, es fundamental que los estudiantes adquieran nuevos hábitos autoformativos. En esta nueva realidad, el autoaprendizaje se convierte en un requisito indispensable. Formar a los futuros profesionales con capacidades de autoformación es un objetivo transversal en los actuales currículos de cualquier grado universitario (Johnson y Hornik, 2008). Es necesario construir un nuevo marco educativo, utilizando para ello estrategias y técnicas para que el aprendizaje se produzca de la forma más asequible, práctica, contextualizada y funcional posible. Un nuevo esquema que no consista solo en la mera transmisión de conocimientos y procedimientos, sino que, además, sirva para adquirir nuevas habilidades, capacidades y aptitudes mediante el autoaprendizaje.

En este estudio, se cubre de forma completa la autoformación y autoevaluación de los alumnos de Ingeniería, utilizando para ello una plataforma virtual, como es Blackboard, junto con herramientas de elaboración de contenidos, generación de encuestas, etc. Aunque existen diferentes trabajos y propuestas realizadas en esta línea (Foroughi, 2005; Lin, 2011; Lu y Zhao, 2008; Maiorana, Sgarbossa y Salomoni, 2008; Ochoa et al., 2003), el estudio que aquí presentamos cubre facetas y aspectos no recogidos de manera completa en estos trabajos. La idea de este proyecto se centra en la preparación de material didáctico relacionado con cada una de las actividades de laboratorio de la asignatura de Sistemas de Información Industrial, del Máster Universitario en Sistemas Inteligentes en Energía y Transporte impartido por la Escuela Politécnica Superior de la Universidad de Sevilla. Se realiza una propuesta de cambio en la forma de enseñar, para que esta pase a ser más activa y participativa (Carstensen y Bernhard, 2007). Así se ha elaborado un material didáctico original de apoyo para dicha asignatura. En concreto, se ha completado el desarrollo de un sistema de autoaprendizaje y entrenamiento interactivo a través

de la plataforma de enseñanza virtual WebCT de la Universidad, que permitirá resolver cuestiones sobre las prácticas y suplir así las posibles carencias que presentan los alumnos en este aspecto (Salovaara, 2005).

La estructura del trabajo es la siguiente: en primer lugar, se presentan las razones que nos han llevado a la realización de este proyecto de innovación. En la sección siguiente, presentamos los objetivos perseguidos en nuestro proyecto y la metodología desarrollada. A continuación, se presenta un resumen de nuestra propuesta, señalando sus elementos principales. En la sección siguiente, se realiza un análisis sobre esta nueva sistemática y método de evaluación y se muestran los resultados obtenidos. Por último, se presentan las conclusiones y las posibles líneas futuras de investigación y mejora.

OBJETIVO Y PERSPECTIVA DE LA PROPUESTA

Los procedimientos docentes utilizados para la formación de los alumnos en las carreras de Ingeniería relacionados con la electrónica deben ser capaces de aunar conceptos básicos teóricos con un sentido práctico y realista que permita la plasmación de ideas en objetos reales. El rol del profesor no debe limitarse únicamente a observar el trabajo de los grupos, sino que debe supervisar activamente el proceso de construcción y transformación del conocimiento, así como las interacciones de los miembros de los distintos grupos (Cabero, 2006).

La asignatura de Sistemas de Información Industrial se imparte en el Máster Universitario en Sistemas Inteligentes en Energía y Transporte por la Universidad de Sevilla. Tiene carácter troncal y un total de seis créditos. Tres de estos créditos son de carácter práctico, dentro de los cuales estarían los trabajos de laboratorio. El alumno realiza cinco actividades de dos horas de duración a lo largo del curso académico.

Esta organización permite optimizar y maximizar el aprendizaje, ya que los alumnos trabajan juntos en la consecución de las diferentes tareas que el profesor asigna en cada una de las actividades. Cada práctica incluye el montaje, el ajuste/prueba y la evaluación de los subsistemas de medidas, así como realizar las

Panorama I
pp. 41-49 I
Volumen 9 I
Número 17 I
Julio-diciembre I
2015 I

diferentes operaciones y los experimentos propuestos en los enunciados. Tras la realización de las actividades de aprendizaje en el laboratorio, los alumnos elaboran una memoria descriptiva del trabajo realizado, que recogerá, además, el análisis de los resultados obtenidos. En estas prácticas, el enfoque instruccional está centrado en el estudiante, utilizando para ello pequeños grupos de trabajo, en general, formado por dos personas. Cada grupo va rotando por los puestos del laboratorio donde está dispuesto el instrumental de laboratorio, el material de montaje y las aplicaciones y el equipamiento informático necesario para la realización de las actividades.

MOTIVACIÓN DOCENTE

La experiencia docente efectuada se ha hecho desde el convencimiento de que el proceso de aprendizaje al que nos enfrentamos en el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior no se reduce a la mera transmisión de información. Este nuevo espacio va aún más lejos, en el sentido de generar destrezas que enriquezcan al alumno ante su futuro profesional (Zawojewski, Diefes-Dux y Bowman, 2008), así como fomentar actitudes que debe tener todo universitario hacia el conocimiento en general y hacia el conocimiento científico en particular. Esto implica necesariamente plantear la renovación de las técnicas docentes, así como la incorporación de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) y el uso de herramientas *software* en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno (Case y Light, 2011).

La meta principal del trabajo que presentamos es flexibilizar el proceso de aprendizaje de la asignatura y paliar algunos de los problemas detectados en los últimos años, en la que existe un elevado porcentaje de alumnos que encuentran dificultades durante el desarrollo de las diferentes actividades. En primer lugar, la pérdida de tiempo al inicio de cada práctica, debido a la falta de preparación previa de su contenido. Aunque los enunciados de cada una de las prácticas están disponibles desde el comienzo de curso, la mayor parte del alumnado llega al laboratorio sin haberlos leído previamente. Para evitarlo, se establece un sistema de evaluación que incentive al alumno a llevar la asignatura al día. Otra dificultad detectada está relacionada con la realización

de las memorias, que contienen el resumen del trabajo efectuado en el laboratorio y el análisis de resultados. La calidad de estas memorias está bajando considerablemente, presentando, además, clara tendencia a la copia entre compañeros.

Para el despliegue de nuestra propuesta, nos hemos basado en la plataforma de enseñanza virtual de nuestra Universidad. Todo el material didáctico elaborado se pone a disposición de los alumnos mediante el espacio docente que a tal efecto la asignatura de Sistemas de Información Industrial tiene disponible en dicha plataforma (figura 1).



Figura 1. Contenido de la asignatura Blackboard.

La plataforma de enseñanza virtual Blackboard pone a disposición de toda la comunidad universitaria un conjunto de utilidades para la docencia a través de internet, que permite complementar la enseñanza presencial, y que facilita, además, la educación a distancia. Representa una gran interactividad y sencillez de uso, que simplifica la tarea de comunicación entre profesores y alumnos. Asimismo, Blackboard ofrece al profesor un conjunto de herramientas para la monitorización de los estudiantes, creación de exámenes, facilidades para el control del acceso al curso, asignación de claves, transferencias de ficheros, etc. Dicha plataforma es gestionada por el Servicio de Informática y Comunicaciones (SIC) de la Universidad, que se complementa con un conjunto de servicios de apoyo pedagógico a la elaboración de contenidos y un plan de formación del profesorado. Las razones que justifican el uso de esta plataforma en nuestro trabajo ha sido principalmente la experiencia adquirida por el profesorado en otros proyectos anteriores de innovación.

Antonio Martín
Montes I

Para conseguir los objetivos señalados, y contribuir, además, a la consecución de los objetivos definidos en la programación de la asignatura, hemos cambiado la sistemática de esta. Se ha elaborado un material didáctico mediante una nueva metodología que proporciona al alumno una ayuda en el proceso de adquisición de los conocimientos prácticos previos y posteriores a la realización del trabajo en el laboratorio. El profesor deja de ser la fuente de todo conocimiento y pasa a actuar como guía de los alumnos, facilitándoles el uso de los recursos y las herramientas que necesitan para modelar nuevos conocimientos y destrezas. La puesta en operación del proyecto plantea exigencias tanto a profesores como a estudiantes. Al profesor se le exige principalmente un trabajo planificado con mucha antelación, así como la preparación de una cantidad y diversidad mayor de materiales e instrumentos educativos. Por parte del estudiante, pone en sus manos la responsabilidad de su propio aprendizaje, al tener la garantía de una disponibilidad de la plataforma web las 24 horas del día.

El diseño del material docente se ha realizado de acuerdo con las normas de accesibilidad actuales y siguiendo directrices consensuadas por todos los profesores de la asignatura. La metodología desarrollada en ella se ha basado en estrategias propias de una enseñanza autónoma y, por supuesto, activa (Cabero y Morales, 2004). Centrada en la figura del alumno como elemento clave del sistema de formación y con una participación del profesor/tutor como dinamizador del proceso de aprendizaje. El procedimiento considera tres dimensiones esenciales de la actividad docente: enseñanzas teóricas, actividades prácticas y trabajo personal del alumno. Estas dimensiones se suceden cronológicamente en el flujo de desarrollo de cada una de las prácticas de laboratorio, y enlaza con los demás módulos docentes de la asignatura, en un constante proceso de retroalimentación (Sørensen, 2009).

La figura 2 muestra el flujo de trabajo en el proceso de formación de la asignatura. En los siguientes apartados, se procede al estudio en detalle de cada uno de ellos.



Figura 2. Diagrama de flujo de la metodología seguida.

EVALUACIÓN INICIAL DE LOS CONOCIMIENTOS TEÓRICOS

El método de trabajo propuesto permite adaptar la enseñanza de la asignatura a los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos (Brockman y McGill, 2001), siempre dentro de unos límites de plazo establecidos, y siguiendo la programación y secuencia de las materias que se han ido superando. Con el fin de posibilitar el proceso de autoevaluación, existe un ejercicio inicial que capacita al alumno para la comprobación de los conocimientos teóricos sobre diferentes aspectos de la práctica por realizar. La utilización de herramientas de autoevaluación del conocimiento va a optimizar el proceso de aprendizaje de los alumnos en todos los conceptos teóricos. En este trabajo, la autoevaluación es empleada como un instrumento para que el alumno conozca y tome conciencia de cuál es su progreso individual en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Con ello, se incentiva al alumno a preparar de forma previa el contenido de la práctica, lo cual va a mejorar el posterior desarrollo y aprovechamiento de las actividades realizadas en el laboratorio. Esta prueba se organiza como un banco de preguntas, que promueve la reflexión sobre la práctica y el propio proceso de aprendizaje (figura 3).



Figura 3. Módulo de evaluación final.

Panorama I
pp. 41-49 I
Volumen 9 I
Número 17 I
Julio-diciembre I
2015 I
44 I

Para continuar con el desarrollo de la práctica, el alumno tiene que superar satisfactoriamente este primer cuestionario. Para ello, tiene que responder correctamente 50 % de las cuestiones iniciales, teniendo únicamente tres intentos para superarlo. En la figura 4, se pueden observar los resultados obtenidos tras el proceso de autoevaluación.

Centro de calificaciones : Centro de calificaciones completo

Apellidos	Nombre	Nombre de u	Evaluación #	Total punt	Competen	Contenido	Competen	Técnicas #	Técnicas #	Competen
ABASCAL	CEBALLO RAFAEL	rafaebasc								
ACEREDO	RODRIGUEZ JOSE LUIS	josero	275,00							
AGUILAR	RODRIGUEZ SUAN MARITEL	suangogu								
AGUILAR	LOPERA JUAN	juapeper								
AGUIRRE	NAVARRO JAVIER	javaguier								
ALCALDE	CAJALAN ALBA	albalca								
ALBERCIBAR	MART JULIA	jupeper								
ALVAREZ	CAJALAN IGNACIO	ignavac								
ALVAREZ	OSORIO PABLO OSORIO	osorioso								
ALVAREZ	VIVAS ANSELMO	ansaviv								

Figura 4. Módulo de evaluación final.

DESARROLLO DE ACTIVIDADES EN EL LABORATORIO

Una vez superada la autoevaluación inicial, el alumno comienza el módulo de aprendizaje de la práctica y las actividades que se proponen. El enfoque de nuestra asignatura es eminentemente práctico, y resalta la comprensión y aplicación de resultados experimentales. La metodología que se ha seguido aumenta el interés del alumno mediante la realización de actividades guiadas en el laboratorio y una adecuada selección de ejemplos prácticos (Exley y Dennick, 2007). Asimismo, la plataforma incorpora diferentes fuentes del conocimiento, que ponen al alcance de los participantes apuntes y documentación complementaria para su descarga, así como la identificación de sitios web de consulta donde poder completar la información transmitida en las clases (Rosenberg, 2001). La Blackboard también contiene enlaces y vínculos webs especializados en aspectos fundamentales y destacables de la asignatura.

Los múltiples apartados que componen la unidad docente están reflejados en una serie de módulos de aprendizaje, que definen el contenido didáctico, las diversas tareas y operaciones que el alumno llevará a cabo en cada una de las prácticas. La información se presenta estructurada para hacer más fácil la elección de los temas y permitir el itinerario de desarrollo (Arenas et al., 2009). Toda la información se almacena de manera ordenada y organizada, el acceso a ella se efectúa

de forma automática y los procesos de búsqueda tienen costes reducidos. Asimismo, el material incluye resultados teóricos y demostraciones matemáticas sencillas o intuitivas que puedan ayudar a formar al alumno en los aspectos teóricos necesarios (figura 5).

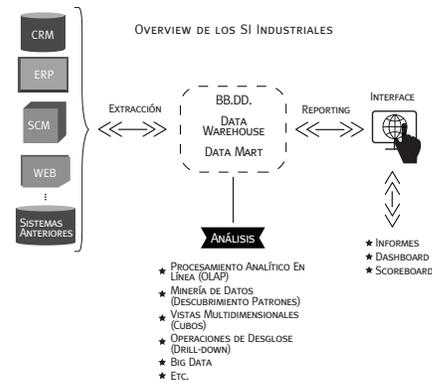


Figura 5. Módulo de aprendizaje de sistemas industriales.

La plataforma Blackboard ofrece diferentes utilidades que facilitan nuevas vías de comunicación entre profesor/alumno, y que amplían las posibilidades de aprendizaje: correo electrónico, chat, foro, pizarra electrónica, bases de datos de imágenes, glosarios, tareas, sistema de anotación de páginas, calificaciones accesibles en línea y calendario, entre otras. Para la generación de los contenidos interactivos compatible con la plataforma Blackboard, se ha utilizado la herramienta Wimba Create (WimbaCreate, 2012). Wimba Create se integra como una barra de menú nueva dentro de Microsoft Word 2003 y 2007, y posibilita de forma muy sencilla generar contenidos para *e-learning* en numerosos formatos. Este *software* permite que materiales escritos y desarrollados en formato Word (.doc, .docx) sean convertidos de modo fácil y rápido en un curso en línea, tras lo cual genera un conjunto de páginas web, que incluye funciones interactivas y enlaces de navegación.

EVALUACIÓN FINAL Y SISTEMA DE ENCUESTA

Tras haber acometido la realización de todas las actividades de la práctica, existe una sección que contiene una serie de campos de entrada de texto. En este apartado, el alumno debe reflejar todos aquellos aspectos que tienen que ver con el desarrollo de la práctica en el laboratorio y que sirven como memoria final (Suárez, 2010). La información aportada por el alumno sirve, además, para

evaluar el resultado del trabajo, más allá de las pruebas objetivas realizadas. En la figura 6, se puede observar un campo de entrada al final de una unidad didáctica.

Antonio Martín
Montes I

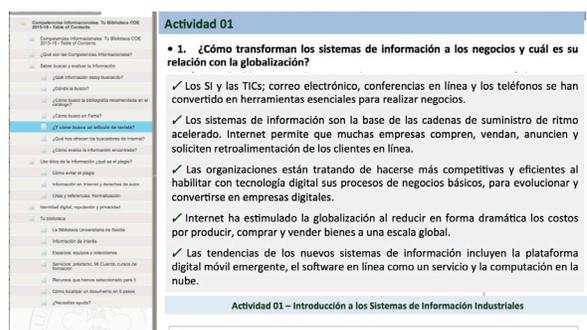


Figura 6. Campo de entrada, resumen de la práctica.

A la finalización de cada práctica de laboratorio, y con el fin de evaluar diferentes aspectos relacionados con la competencia de los alumnos y su evolución en el trabajo en grupo, se establece un formulario de encuesta. La encuesta docente permite recoger la satisfacción de los estudiantes sobre la actividad desarrollada en el laboratorio, que permite a los profesores de la asignatura conocer la opinión de los estudiantes. Contiene doce preguntas, donde los alumnos completan la opinión sobre la sistemática y las operaciones realizadas. Las cuestiones planteadas indagan sobre tres dimensiones centrales del modelo pedagógico: metodología docente, valoración general de la formación y objetivos y contenidos (figura 8).



Figura 8. Encuesta docente.

Esta información permite a los profesores de la asignatura poder llevar a cabo una evaluación de la utilidad efectiva de uso, del material didáctico, con un doble objetivo: establecer las áreas de mejora y proporcionar un informe detallado sobre cada una de las prácticas, a partir de la cual pueda plantearse sus puntos fuertes. Estos aspectos posibilitan mejorar la eficacia de los materiales de estudio, de las interacciones alumnos-profesor y de la calidad de las prácticas en general.

Para la creación de dicha encuesta, se ha utilizado la plataforma Opina (Opina, 2012), desarrollada por nuestra Universidad, que permite modelar cuestionarios o encuestas de una forma eficiente y fácil. Esta aplicación posibilita realizar, desde cualquier punto con acceso web a nuestros cuestionarios, gestión de alumnos, establecer modificaciones, así como parametrizar y configurar todas las opciones de las que consta la encuesta.

Para las respuestas relacionadas con la valoración general de la formación, la encuesta contiene una escala de 1 a 5, coincidentes con los valores siguientes: 1, muy en desacuerdo; 2, en desacuerdo; 3, ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4, de acuerdo; y 5, muy de acuerdo. Para las respuestas relacionadas con la metodología docente, objetivos y contenidos, los valores asociados son: 1, muy mala; 2, mala; 3, regular; 4, buena; y 5, muy buena.

RESULTADOS

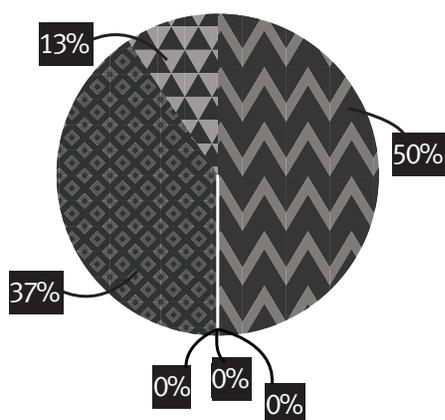
Una vez realizados todos los experimentos, y recabados los datos correspondientes, en esta sección procedemos al análisis de la información atendiendo a diferentes aspectos. Para la realización del estudio, inicialmente partíamos de un análisis básico en el que únicamente teníamos en cuenta la cantidad y la calidad del trabajo efectuado por cada miembro del grupo (Ballesteros y Cabero, 2010). Pronto detectamos que era necesario disponer de indicadores más precisos, que permitiesen obtener información más determinante, para extraer conclusiones. En este sentido, estamos evaluando entre las siguientes características: calidad del trabajo realizado por el alumno, cantidad habitualmente medida en número de horas, proporción de trabajo llevada a cabo por el alumno en relación con el esfuerzo total desarrollado por el grupo, puntualidad, cumplimiento y entrega de tareas completas, seguimiento y revisión, etc.

Otro aspecto importante en el análisis tiene que ver con los datos aportados por la encuesta de satisfacción, que tienen un gran valor. Los datos que hemos analizado han sido los recogidos mediante la encuesta, y suministrado por los alumnos de la asignatura en 2014-2015. Esta información sirve como una retroalimentación, necesaria para la mejora de la metodología y del contenido del proyecto (Caplan y Graham, 2011). La encuesta de satisfacción fue contestada por 96 alumnos de forma voluntaria. Como se evidencia en la figura 9, la mayoría de los alumnos valoró positivamente la experiencia, y considera que la formación recibida ha sido interesante.

Respecto de la pregunta: ¿esta formación será útil para mi desarrollo profesional?, 50 % está muy de acuerdo y de acuerdo 37 %, mientras que ni de acuerdo ni en desacuerdo 13 %. En cuanto a la valoración global de la formación, 50 % de los alumnos señaló que fue muy buena, y muy buena 13 %, solo 12 % indicó regular y 25 % desacuerdo.

ENCUESTAS ONLINE - SATISFACCIÓN A LOS ALUMNOS

LA METODOLOGÍA SEGUIDA ES ÚTIL PARA EL DESARROLLO PERSONAL Y PROFESIONAL



LAS ACTIVIDADES REALIZADAS EN GENERAL TIENEN UNA BUENA VALORACIÓN

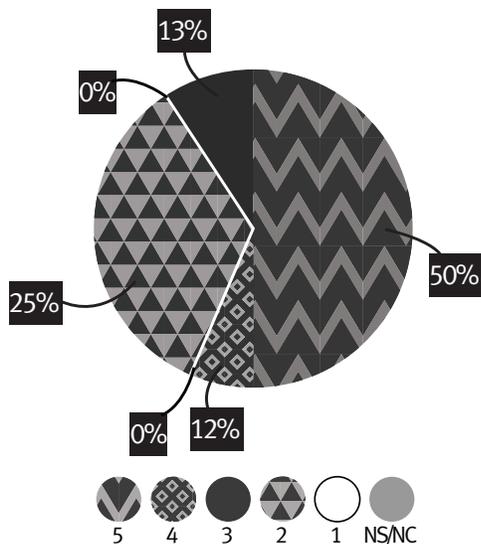


Figura 9. Resultados de la encuesta docente.

Teniendo en cuenta estos resultados, junto con las demás cuestiones presentadas en la encuesta y el test de autoevaluación inicial, podemos afirmar que la experiencia ha servido al alumno para fomentar el espíritu

crítico, desde la perspectiva del aprendizaje y sobre la responsabilidad de uno mismo en su proceso formativo. Los alumnos describieron el ambiente en el que desarrollaron las actividades prácticas como cordial y participativo, asimismo valoraron la organización como buena.

DISCUSIÓN

La educación superior actual impone un proceso de renovación metodológica, que exige el diseño de nuevos métodos docentes que favorezcan el aprendizaje activo del estudiante, que lo enseñen a autoaprender y que integren la teoría con la práctica. Un contexto que favorezca la interacción profesor-alumno y la actuación del alumno como profesional. Este proyecto se ha basado en estrategias propias de una enseñanza activa y autónoma, centrada en la figura del alumno como elemento clave del sistema de formación y con una participación del profesor/tutor como dinamizador y facilitador del proceso de aprendizaje. El procedimiento seguido ha permitido al alumno realizar el análisis, la reflexión y el contraste sobre su propia actuación como profesional.

En la experiencia docente llevada a cabo, se pone de manifiesto que el material desarrollado es un instrumento útil para permitir al docente asumir la función de dinamizador del proceso de aprendizaje y favorecer la participación del alumno. El material elaborado ha sido esencial para que los alumnos adquieran conocimientos, habilidades y actitudes y, de este modo, desarrollar nuevas competencias. La metodología del proyecto motiva al alumno, promociona su autonomía y el pensamiento crítico y reflexivo.

El desarrollo de las acciones prácticas, y su posterior evaluación mediante la plataforma de enseñanza virtual, ha permitido al alumno alcanzar diferentes objetivos. Por un lado, ha posibilitado diversificar y flexibilizar la enseñanza tradicional, además de la estimación del grado de eficacia de los recursos, mediante un proceso de autoevaluación y encuesta. Para el alumnado, la experiencia fue evaluada positivamente, mostró una gran satisfacción al finalizar la elaboración de las actividades en el laboratorio y ha servido para profundizar en la materia, aprender a autoevaluarse y a utilizar las nuevas

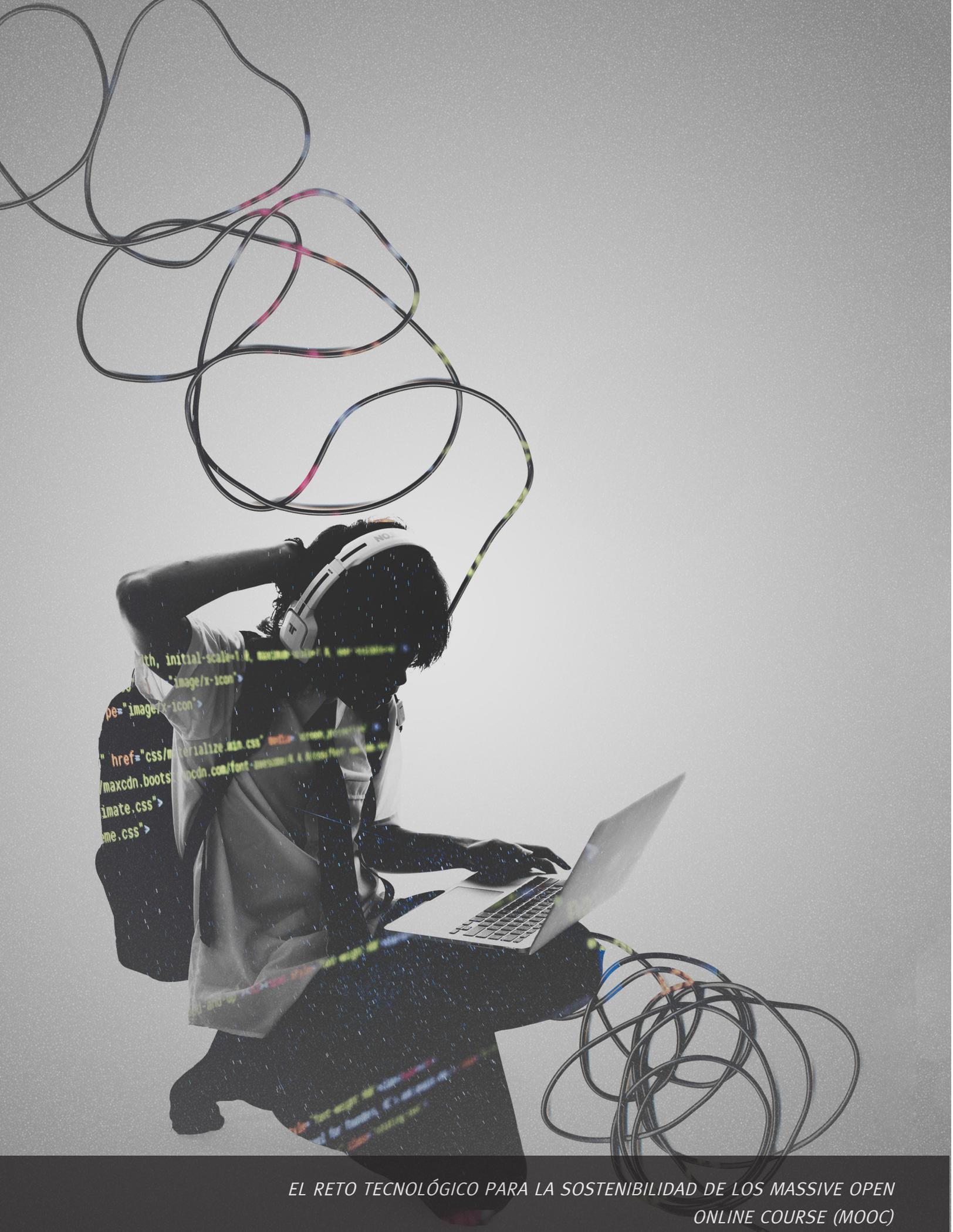
tecnologías en su trabajo habitual. En lo referente al docente, ha valorado la experiencia de forma positiva. El trabajo ha resultado muy enriquecedor al servir para aunar el punto de vista del conjunto de los diferentes profesores de cada una de las asignaturas. Asimismo ha permitido establecer criterios de evaluación y contenidos mínimos imprescindibles para superar la materia.

Para finalizar, se propone como trabajo futuro la integración de la plataforma Blackboard con otras plataformas de enseñanza virtual y repositorios de materiales didácticos, mejorar el contenido didáctico, agregar nuevas funcionalidades a la interfaz de comunicación con los estudiantes y perfeccionar el sistema de autoevaluación y análisis de resultados de la encuesta, entre otros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Arenas, F. J., Domingo, M. A., Molleda, G., Ríos, M. A. y Ruiz, J. C. (2009). Aprendizaje interactivo en la educación superior a través de sitios web: un estudio empírico. *Píxel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 35, 127-145.
2. Ballesteros, C. y Cabero, J. (2010). Usos del *e-learning* en las universidades andaluzas: estado de la situación y análisis de buenas prácticas. *Píxel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 3(37), 7-18.
3. Brockman, G. y McGill, H. (2001). *El aprendizaje crítico en la enseñanza superior*. Madrid: Morata.
4. Cabero, J. (2006). Formación del profesorado universitario en estrategias metodológicas para la incorporación del aprendizaje en red en el espacio europeo de educación superior. *Píxel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 27, 11-29.
5. Cabero, J. y Morales, J. A. (2004). La red como instrumento de formación: bases para el diseño de materiales didácticos. *Píxel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 22, 5-23.
6. Caplan, D. y Graham, R. (2011). The Development of Online Courses. En T. Anderson (ed.), *Theory and Practice of Online Learning* (2.ª ed., pp. 245-263). Edmonton: Athabasca University Press.
7. Carstensen, A. K. y Bernhard, J. (2007, junio). Critical Aspects for Learning in an Electric Circuit Theory Course—an Example of Applying Learning Theory and Design-based Educational Research in Developing Engineering Education. En *First International Conference on Research in Engineering Education* (pp. 22-24). Honolulu.
8. Case, J. M. y Light, G. (2011). Emerging Methodologies in Engineering Education. *Journal of Engineering Education*, 100(1), 186-210.
9. Exley, K. y Dennick, R. (2007). *Enseñanza en pequeños grupos en educación superior*. Madrid: Narcea.
10. Foroughi, R. (2005, octubre). Work in Progress-Graphical Tools for Self-Evaluation in E-Learning. En *Frontiers in Education, 2005. FIE'05. Proceedings 35th Annual Conference* (pp. F3G-F3G). IEEE.
11. Johnson, R. D. y Hornik, E. (2008). An Empirical Examination of Factors Contributing to the Creation of Successful E-Learning Environments. *International Journal of Human-Computer Studies*, 66(5), 356-369.
12. Lin, K. (2011). E-Learning Continuance Intention: Moderating Effects of User E-Learning Experience. *Computers & Education*, 56(2), 515-526.
13. Lu, W. y Zhao, C. (2008, diciembre). Design of Virtual Learning Community Applied to Further Education for Teachers. En *Knowledge Acquisition and Modeling, 2008. KAM'08. International Symposium on* (pp. 508-511). IEEE.
14. Maiorana, C., Sgarbossa, L. y Salomoni, V. (2008). New Methodologies in Teaching E-Structural Mechanics Using WWW. *Computer Applications in Engineering Education*, 16(3), 189-210.
15. Ochoa, S. F., Pino, J. A., Baloian, N. y Fuller, D. A. (2003). ICESEE: A Tool for Developing Engineering Courseware. *Computer Applications in Engineering Education*, 11(2), 53-66.
16. Opina: Gestor de encuestas v1.5.1 (r3230) Copyright © 2010 klicap - ingeniería del puzzle. OPINÁ. Recuperado de <http://portalapps.us.es/opina/>
17. Rosenberg, M. J. (2001). *E-Learning: Strategies for Delivering Knowledge in the Digital Age*. Nueva York: McGraw-Hill.
18. Salovaara, H. (2005). *Achievement Goals and Cognitive Learning Strategies in Dynamic Contexts of Learning*. Oulu, Finlandia: University of Oulu.
19. Sørensen, E. (2009). *The Materiality of Learning: Technology and Knowledge in Educational Practice*. Nueva York, NY: Cambridge University Press.
20. Suárez, C. (2010). Aprendizaje cooperativo e interacción asíncrona textual en contextos educativos virtuales. *Píxel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 36, 53-67.

21. WimbaCreate. Create Course Content.
Recuperado de http://www.wimba.com/products/wimba_create
22. Zawojewski, J. S., Diefes-Dux, H. A. y
Bowmans, K. (2008). *Models and Modeling in
Engineering Education: Designing Experiences
for all Students*. Rotterdam, Países Bajos: Sense
Publishers.



EL RETO TECNOLÓGICO PARA LA SOSTENIBILIDAD DE LOS MASSIVE OPEN
ONLINE COURSE (MOOC)

EL RETO TECNOLÓGICO PARA LA SOSTENIBILIDAD DE LOS MASSIVE OPEN ONLINE COURSES (MOOC)



Technological Challenge for Massive Open Online Courses Sustainability

O reto tecnológico para a sustentabilidade dos massive open online courses

RECIBIDO: 21 DE JULIO DE 2015

EVALUADO: 12 DE AGOSTO DE 2015

ACEPTADO: 25 DE AGOSTO DE 2015

Esteban Vázquez Cano (España)
Universidad Nacional de Educación a
Distancia (UNED)
evazquez@edu.uned.es

es

RESUMEN

La tecnología es, sin lugar a dudas, uno de los elementos determinantes para la sostenibilidad y el futuro del modelo de cursos MOOC (massive open online course). Los principios en los que se sustenta el movimiento son difíciles de garantizar sin el apoyo de las herramientas y los recursos tecnológicos. Sin una apuesta decidida por un modelo tecnológico fuerte no se garantizará un adecuado tratamiento pedagógico, tutorial y evaluativo de los cursos y, por supuesto, el principio de masividad seguirá siendo una utopía desde unos parámetros de calidad pedagógica aceptables. En este artículo, analizamos los modelos tecnológicos venideros y su aplicación en los cursos MOOC. En un futuro inmediato será necesario que se tomen en cuenta nuevas estrategias de aprendizaje digital por medio de los content curator, las anotaciones en línea, los programas de categorización y filtrado de la información (sistemas recomendadores), los algoritmos de aprendizaje y los sistemas tutoriales inteligentes y autoadaptativos.

PALABRAS CLAVE: MOOC, educación, tecnología, sostenibilidad.

en

ABSTRACT

Technology is without a doubt one of the decisive elements for sustainability and the future of the MOOC model. The principles on which the movement is based are hard to guarantee without the support of technological tools and resources. It would be impossible to ensure the correct pedagogical, tutorial, and evaluative treatment of the courses if we didn't have a strong technological model. Besides, the principle of massiveness would still be a utopia from acceptable educational quality parameters. This article analyzes future technological models and their application to MOOC courses. In an immediate future, it will be necessary to keep into account new digital learning strategies through content curators, online notes, categorization programs, information filters (proposing systems), learning algorithms, and intelligent and self-adaptive tutorial systems.

KEYWORDS: MOOC, education, technology, sustainability.

por

RESUMO

A tecnologia é, sem dúvidas nenhuma, um dos elementos determinantes para a sustentabilidade e o futuro do modelo de cursos MOOC (massive open online course). Os princípios nos que se sustenta o movimento são difíceis de garantir sem o apoio das ferramentas e os recursos tecnológicos. Sem uma aposta decidida por um modelo tecnológico forte no se garantirá um adequado tratamento pedagógico, tutorial e avaliativo dos cursos e, por suposto, o princípio de massividade seguirá sendo uma utopia desde uns parâmetros de qualidade pedagógica aceitáveis. Em este artigo, analisamos os modelos tecnológicos por vir e a sua aplicação nos cursos MOOC. Em um futuro imediato será necessário que se tomem em conta novas estratégias de aprendizado digital por meio dos content curator, as anotações em linha, os programas de categorização e filtrado da informação (sistemas recomendadores), os algoritmos de aprendizado e os sistemas tutoriais inteligentes e auto adaptativos.

PALAVRAS CHAVE: MOOC, educação, tecnologia, sustentabilidade.

PARA CITAR ESTE ARTÍCULO / TO CITE THIS ARTICLE / PARA CITAR ESTE ARTIGO:

Vázquez Cano, E. (2015). El reto tecnológico para la sostenibilidad de los massive open online course (MOOC). *Panorama*, 9(17) pp. 51-60.

INTRODUCCIÓN

Verónica
Sánchez
García I

En la concepción de Stephen Downes, un MOOC (*massive open online course*) es un conjunto de conexiones entre gentes, ideas: es una cultura, un idioma, una forma de ver el aprendizaje. Subrayando este aspecto, Downes (2012) define las siglas MOOC de la siguiente manera:

1. Es masivo no como resultado (como lo es un canal de TV, una emisora de radio, etc., que llegan a una gran cantidad de gente), sino que es masivo, porque tiene conexión e interactividad entre muchas personas.
2. Es abierto: lo cual implica gratuidad y que sea libre, que se pueda ir y venir.
3. Es en línea, porque se crea conexión entre diferentes personas del mundo a través de la red.
4. Es un curso, no una comunidad, ni un evento, ni un ambiente, sino que, como los cursos, comienza, transcurre y termina. Es, pues, una red temporal.

Teniendo en cuenta que el debate en torno a los MOOC no tiene siempre en cuenta estas características, Downes (2012) establece tres tipos de MOOC:

1. Los que se basan en contenidos, donde se aprende sobre un tema y hay poca interactividad.
2. Los MOOC basados en redes, como las que propone él mismo, donde no hay una ruta predefinida, puesto que cada uno escoge lo que quiera. De manera que, aunque sea masivo, es también personal, ya que cada uno tiene una experiencia diferente durante el curso.
3. Los MOOC híbridos, que se basan en la idea de tarea, incluyen una red, pero basada en un contenido.
- 4.

Asimismo describe qué elementos básicos debe tener un curso de estas características:

1. Wiki, donde se planifica el curso (por semanas, temas, etc.).
2. Lista de correo para suscribirse.
3. Blog del curso, para que los miembros reflexionen día a día sobre el propio aprendizaje.
4. Ambiente en línea para interactuar entre los participantes.

Aunque estas pueden considerarse las líneas definitorias de lo que puede ser considerado un MOOC, con su puesta en marcha han surgido muchos cuestionamientos

sobre su funcionamiento pedagógico y sobre las posibilidades que la tecnología ofrece para garantizar que la formación masiva en abierto pueda ser de calidad (Daniel, Vázquez-Cano y Gisbert, 2015; Vázquez-Cano y López Meneses, 2014; Vázquez-Cano, 2013; Vázquez-Cano, López Meneses y Sarasola, 2013). Lo que no cabe duda es de que los MOOC plantean una realidad y son la respuesta a algunas de las características más destacables de la sociedad emergente: la posibilidad de acceso abierto y sin mediación a recursos del conocimiento por medio de la tecnología, el bucle demanda/devaluación de títulos, la carestía creciente de los estudios y la burbuja universitaria, entre otros (Zapata-Ros, 2013, p. 23).

LA TUTORÍA AUTOMATIZADA PARA EL SEGUIMIENTO DE LA MASIVIDAD

La interacción (Zapata-Ros, 2012) considerada cómo la inmediatez y el ajuste de la respuesta y de las contrarrespuestas a las preguntas, las intervenciones o las demandas que se producen, y su carácter de mediación, en este caso entre profesores y alumnos, ha desaparecido. Para cumplir su gran promesa de ofrecer una mejor educación que optimice la calidad del aprendizaje por parte del estudiante, los MOOC tendrán que explotar los últimos avances tanto en procesamiento de datos a gran escala como en aprendizaje de máquina. Además, para ofrecer clases complejas y de manera simultánea a miles de personas, tendrán que recurrir a altos niveles de automatización; por caso, muchas de las tareas más demandantes en tiempo, tradicionalmente realizadas por profesores y monitores, como corregir exámenes, moderar discusiones, etc., deberán ser ejecutadas por computadores.

La optimización del tiempo docente mediante herramientas y recursos en red que fomenten la escalabilidad es una necesidad para un adecuado tratamiento de la masividad. En este epígrafe, presentaremos algunas herramientas que pueden resultar útiles para el desarrollo tutorial de cursos MOOC. Entre ellas, queremos destacar las siguientes (Vázquez-Cano, López Meneses y Barroso, 2015):

CALIBRATED PEER REVIEW

Es un sistema que se experimentó en la Universidad de California y que en la actualidad se ha extendido en

Panorama I
pp. 51-50 I
Volumen 9 I
Número 17 I
Julio-diciembre I
2015 I

muchas instituciones de educación superior. Se aplica principalmente en el desarrollo de reflexiones por escrito que precisan retroalimentación por otros compañeros de forma que se mejoren la propia redacción y los argumentos expuestos previamente (Sadler y Good, 2006). El proceso se ha redefinido desde entonces y en la actualidad incorpora cuatro fases: en la primera, los estudiantes redactan y envían un ensayo o tema en el formato que le pide el tutor-profesor. En una segunda fase, los estudiantes evalúan de forma aleatoria tres trabajos de forma contrastada con el uso de una rúbrica creada al efecto. En la tercera fase, y una vez validada la rúbrica, cada estudiante recibe tres trabajos anónimos de otros estudiantes y se evalúan con la rúbrica. En la cuarta y última fase, cada estudiante recibe las evaluaciones de sus compañeros y los comentarios realizados.

FACULTY-DIRECTED "STUDENT-SOURCING" OF RESPONSES TO STUDENT QUESTIONS

Algunos estudiantes esperan que los tutores estén conectados para cuando necesitan una aclaración o ayuda. Los avances en el filtrado y la selección de correos electrónicos *crowdsourcing* pueden ser una herramienta muy útil para facilitar así la respuesta por los propios alumnos y se hace pública en un lugar de la plataforma al efecto (preferiblemente una *wiki*, ya que permite la edición de cada estudiante y la creación colectiva de la respuesta). En esta *wiki* los profesores-tutores pueden formular preguntas tipo que desarrollen el programa y sean co-respondidas por los propios estudiantes, quienes retroalimentan y cuestionan determinados matices que luego terminarán con una intervención final del profesor, donde se postulen los aciertos y errores de los estudiantes. Una variante de este sistema se puede construir con preguntas y respuestas anónimas de los estudiantes. El sistema mejora sustancialmente cuando se puede participar desde diferentes soportes multiplataforma como aplicaciones para móviles y tabletas.

JUST-IN-TIME TEACHING

En la actualidad, se conoce con el sintagma inglés *Flipped Classroom* donde la introducción o pretexto para el desarrollo se produce con la introducción de otro tópico paralelo sobre el que se pide al estudiante que reelabore una propuesta o crítica. Khan Academy ha explotado este sistema con una colección de más de 4000 videos de unos 10 minutos de duración, que dependiendo de

cada curso son utilizados para favorecer este tipo de clase invertida (EdSurge, 2012). No se trata de añadir videos para alargar la clase, sino de organizar la clase para que sea más autoguiada por el estudiante. Para ello, el profesor-tutor debe optar por el sistema *Just-in-Time Teaching*, que consiste en proporcionar al estudiante la adquisición de destrezas que le sirvan a lo largo de sus estudios y en el mundo laboral. Para ello, el estudiante piensa y reelabora preguntas propuestas por el profesor antes de iniciar el curso, que son autoevaluadas y le proporcionan a aquel una retroalimentación efectiva sobre qué aspectos requieren mayor atención y reflexión. Este sistema combina datos e interacciones de los estudiantes, y ha sido utilizado con éxito en muchas asignaturas universitarias (Novak, 1999 y Middendorf, 2004) y para el desarrollo de competencias y destrezas que precisan un trabajo continuado en el tiempo. Uno de los aspectos más determinantes para su desarrollo eficiente es el planteamiento de preguntas adecuadas desde el inicio del curso, que integren la reflexión, el análisis y la interacción entre estudiantes (Watkins y Mazur, 2010).

LOS SISTEMAS RECOMENDADORES

Los sistemas recomendadores son uno de los campos emergentes de la inteligencia artificial, su desarrollo en el ámbito educativo promete potenciar y sostener el desarrollo de tendencias innovadoras en la educación, lo cual permitirá una "masificación personalizada", en la que cada estudiante es atendido considerando sus particularidades y estilos de aprendizaje. De forma general, se puede definir un sistema recomendador como un programa que propone o sugiere temas, actividades o productos según las preferencias de los usuarios (Velez-Langs y Santos, 2006). Pueden abarcar dos áreas, la primera es predecir si un producto va a ser del agrado de un usuario, y la segunda es recomendar productos según los gustos y las preferencias del usuario (Sarwar et al., 2001). La aplicación de estos conceptos en el ámbito educativo y concretamente de los MOOC implica que el ambiente de aprendizaje (plataforma) sea capaz de recomendar recursos y actividades según las preferencias y los estilos de aprendizaje de los estudiantes, asimismo implica considerar de forma particular las necesidades de cada persona haciendo efectivo el concepto de *personalización*, y permite atender a grandes cantidades de estudiantes, puesto que las recomendaciones son hechas por un componente artificial y no por el docente. Los sistemas recomendadores se definen también como

elementos inteligentes de filtrado de información que proporcionan recomendaciones a la medida sobre productos destinados a un usuario (Peña y Riffo, 2008), cuentan con mecanismos para sugerir servicios, objetos o personas que son de interés en un contexto específico (Alejandres, González y Vargas, 2011), lo cual implica que estos sistemas requieren filtrar o seleccionar información de los usuarios para, según ella, realizar recomendaciones. La interacción entre el usuario y el entorno virtual de aprendizaje incluye un conjunto de relaciones, en las que intervienen los componentes típicos de un sistema, por lo que se trata de un proceso dinámico e iterativo en el que de forma constante se obtiene información del estudiante, la cual se procesa y posteriormente se presentan recomendaciones.

El procesamiento que se da a la información registrada incluye, entre otros, algoritmos de filtrado colaborativo (Huang, Lu y Duan, 2011), los que permiten recomendar ítems a usuarios con perfiles similares que poseen los mismos gustos y preferencias, así en este enfoque es posible identificar elementos basados en las opiniones de los “usuarios” que son “similares” para poder brindar la recomendación; algoritmos basados en contenidos (Pazzani y Billsus, 2007), que se emplean por sistemas diseñados para recomendar ítems que consideran las características individuales de los usuarios; algoritmos híbridos (Chen et al., 2012), que combinan los dos métodos de recomendación, es decir, incluyen características de los sistemas basados en contenidos dentro del enfoque colaborativo.

Los avances en el campo de la personalización del aprendizaje son significativos, por lo que distintos proyectos han resultado exitosos, así tenemos el proyecto europeo EU4ALL dirigido a estudiantes con discapacidad, este proyecto contempla el desarrollo de un sistema recomendador como una forma de brindar apoyo adaptativo al proceso de aprendizaje. En Drachsler, Hummel y Koper (2008), se describen los requerimientos, las técnicas y el modelo inicial para un sistema recomendador personal para estudiantes en redes de aprendizaje para toda la vida, asimismo proponen una combinación de técnicas de recomendación basadas en reglas pedagógicas para realizar recomendaciones personalizadas de las actividades de aprendizaje en el contexto de *e-learning*. Por otra parte, en Vialardi et al. (2009) se presenta el uso de un sistema en el que las recomendaciones están basadas en la identificación de tipos de usuarios con

la ayuda de técnicas de aprendizaje automático, para proporcionar recomendaciones apropiadas a las características individuales de los estudiantes. Asimismo Santos y Boticario (2008) presentan la experiencia de usuarios con un sistema recomendador, donde se consideran los elementos que se requieren para la definición de recomendaciones, entre ellas la identificación de las situaciones en la que es necesario ofrecerlas, las mismas que pueden determinarse según la información que se obtenga del estudiante. Otro modelo propuesto se describe en Khribi, Jemni y Nasraoui (2009), quienes describen un sistema de recomendación personalizado de objetos de aprendizaje para los estudiantes que utilizan un sistema de *e-learning*. Además de recomendar recursos y caminos de aprendizaje, estas técnicas se pueden emplear para mejorar la eficiencia de los sistemas educativos a todo nivel. Uno de los mayores retos de los MOOC es mejorar los índices de eficiencia terminal, motivando que sus participantes no abandonen los cursos en los cuales están inscritos. Esto abre las puertas a ramas emergentes, como la analítica del aprendizaje, minería de datos, análisis de redes sociales, entre otras.

La adecuada gestión de datos proporciona pistas que permiten anticiparse, actuando previamente para mejorar la eficiencia de un sistema educativo en su conjunto. La analítica del aprendizaje se define como el uso de modelos predictivos y otras técnicas analíticas para apoyar los objetivos institucionales y curriculares (Bach, 2010), para lo cual se requiere como insumo la información acerca del trabajo del estudiante. Entre las principales aplicaciones está la prevención de la deserción (Campbell, DeBlois y Oblinger, 2007), para lo cual se emplean alarmas que informan sobre el desempeño en un entorno virtual, las cuales permiten mejorar el rendimiento de los estudiantes en situación de riesgo (Arnold, 2010; Johnson et al., 2011). La utilización de la información para actuar en tiempo real cambiando un escenario desfavorable para el estudiante tiene un gran potencial, pues sus implicaciones permiten, en teoría, identificar deficiencias institucionales a todo nivel, desde didácticas hasta organizacionales, que una vez conocidas permiten la toma de decisiones de mejora.

En el contexto de los MOOC, aún falta mucho por trabajar el concepto de *inteligencia artificial*, por ello, la introducción de tal concepto en estos cursos se convierte en una oportunidad para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje que se brinda a través de estos

cursos. Actualmente, este tipo de tecnologías están permitiendo diseñar instrumentos de aprendizaje efectivos que permiten lograr grandes beneficios. Dada la naturaleza de los MOOC, con este tipo de enfoques se podría fomentar un aprendizaje activo y personalizado centrado en el estudiante y que sea compatible con el principio de masividad.

Todos los aspectos señalados en estos cursos necesitan ser atendidos para lograr un aprendizaje más integral y eficaz. En este sentido, aplicaciones como los sistemas recomendadores (Okoye et al., 2012), que hacen las veces de tutores virtuales y que den soporte al aprendizaje del estudiante y un soporte dinámico en situaciones no cubiertas por el diseño instruccional del curso MOOC, son el camino que se debe seguir para potenciar la solución a los problemas que trae consigo el aprendizaje masivo.

Los sistemas recomendadores pueden brindar apoyo al usuario a través de sugerencias de qué acciones realizar sobre elementos disponibles en el curso, aspecto que suele ser orientado por un tutor, como sugerir al participante la realización de actividades aprendizaje, el seguimiento de rutas de navegación, la consulta de material educativo, contestar un mensaje en el foro, qué hacer ante determinado problema o tarea, o la sugerencia de cualquier otro recurso que permita potenciar y mejorar su proceso de aprendizaje (Drachler, Hummel y Koper, 2008; Santos y Boticario, 2012). Según esto, los participantes pueden recibir ayuda en el desempeño de las tareas del curso, con el propósito de 1) mejorar el desempeño de los procesos de aprendizaje facilitando los contenidos del curso más apropiados y las rutas de aprendizaje adaptadas a las necesidades de los estudiantes y b) promover la colaboración entre pares (Santos y Boticario, 2012). Además, en un curso MOOC, el sistema de recomendación puede sugerir al usuario nuevos ítems o acciones, considerando la información de sus preferencias personales o las de otros usuarios con características similares.

LEARNING ANALYTICS: LA MEDICIÓN DE LA ACTIVIDAD DE ESTUDIO PARA CONTROLAR EL ESFUERZO

Los sistemas adaptativos según las herramientas digitales permiten un seguimiento del estudiante y las estadísticas que se generan facilitan al profesorado datos interesantes para modificar la didáctica, corregir lagunas

y potenciar nuevas formas de aprendizaje (Johnson et al., 2011, p. 28). Se basa en un proceso de verificación de tareas realizadas por los estudiantes de forma automática, lo cual proporciona información directa al profesor-tutor de las actividades no realizadas (Lockyer, Heathcote y Dawson, 2013). La Universidad de Purdue puso en práctica esta metodología con un curso denominado Course Signals (Purdue, 2011). Este curso se diseñó para evaluar los patrones de comportamiento y su relación con el rendimiento académico para valorar si están en peligro de no alcanzar la suficiencia mínima en el desarrollo de un curso. El curso tenía dos objetivos prioritarios:

1. Proporcionar al estudiante claves e indicadores de su rendimiento en un curso, de forma que puedan adaptar su ritmo de estudio y aprendizaje (localizar recursos extras, invertir más tiempo o pedir ayuda).
2. Ayudar al profesorado a identificar el ritmo de desarrollo del curso y proporcionar pautas y sugerencias de mejora y profundización a los estudiantes.

Estos sistemas de seguimiento académico del estudiante se basan en un algoritmo que predice el éxito del estudiante a través del filtrado de una serie de indicadores previamente establecidos por el profesor del curso. Por ejemplo, el sistema calcula diferentes parámetros: lectura del material en línea, participación en foros de discusión, resultados de las autoevaluaciones, entre otros parámetros, y calcula un indicador de éxito de los estudiantes. Generalmente, se acompaña de una representación visual por colores, como los de un semáforo, que ayuda rápidamente a profesores y estudiantes a identificar el nivel de desarrollo y competencia alcanzado hasta una fecha. Asimismo, el sistema remite a profesores y alumnos un informe vía correo electrónico y mensaje de texto a un *smartphone* con un resumen estadístico del estado del progreso del estudiante.

En la actualidad, el área de investigación y desarrollo Learning Analytics es un campo emergente de estudio que requiere laboratorios y equipos de investigación que valoren la incidencia de los modelos y algoritmos que mejor respondan a la medición y variables que influyen en cada tipo de curso. De hecho, varias instituciones están investigando en este campo, por ejemplo la Universidad de Michigan con el proyecto *Provost's Task Force on Analytics* y la Universidad de Standford con *Analytics Lab* (MacKay, 2013).

AGREGACIÓN, FILTRADO Y CURACIÓN DE CONTENIDOS

Verónica
Sánchez
García I

La selección, organización, gestión, presentación y distribución de recursos y noticias en la web es una necesidad en la actual sociedad de la información y la comunicación caracterizada por la abundancia temática y el intercambio de experiencias. Con los procesos de agregación, filtrado y curación de contenidos en los cursos MOOC, conseguimos ampliar la experiencia del estudiante y ser capaces de sistematizar y dar sentido a todo el flujo de información y recursos que se produce en los foros. En un interesante artículo, de Benito et al. (2013) establecen las características generales de estos tres procesos:

1. El filtrado hace una criba de información según su relación con un tema y contexto determinados. Los sistemas de filtrado son herramientas que ayudan a las personas a encontrar la información más valiosa, de forma que el poco tiempo que se emplee en leer, escuchar o ver sean los documentos más interesantes y relevantes.
2. La agregación la entendemos como la recopilación y presentación de información sobre un mismo tema y contextos determinados que previamente se habían filtrado.
3. La curación de contenidos (*content curation*) la entendemos como un concepto más amplio que comprendería también los procesos de filtrado y agregación, comentados anteriormente. Según Digital Curation Centre (2010), la curación digital implica mantener, conservar y añadir valor a la información encontrada durante su ciclo de vida. De acuerdo con Bhargava (2009), el curador se trata de la “persona que continuamente encuentra, agrupa, organiza y comparte el mejor y más relevante contenido sobre un tema específico en línea”.

En la actualidad, el *content curator* es la figura que más se demanda para facilitar que los foros y la masividad adquieran valor en los cursos MOOC. Para ello, el proceso de curación debe responder de forma estructurada a una serie de fases, entre las que podemos citar:

1. *Conceptualización*: se realiza la planificación de la curación.
2. *Creación y recepción*: se incluye la creación de los metadatos y la estructura y se establecen fuentes para la obtención de información en función de aquellos.
3. *Valoración y selección*: se evalúa la información recogida y se selecciona la que se quiere preservar a largo plazo.
4. *Conversión*: se transfieren los datos a un lugar, como un repositorio o archivo.

5. *Preservación*: se asegura la conservación de la información, tal como se obtuvo limpiando, validando y asignando metadatos de preservación.
6. *Almacenamiento*: se trata de guardar la información siguiendo los estándares establecidos a esos efectos.
7. *Acceso, uso y reutilización*: se asegura la accesibilidad posterior de la información.
8. *Transformación*: creación de información nueva a partir de la original. Esta transformación se puede hacer de diferentes formas, planteadas en los modelos propuestos por Bhargava (2011):
 - A. *Agregación*: curación de la información más relevante sobre un tema en particular en un único lugar.
 - B. *Destilación*: curación de la información en un formato más sencillo donde solo se compartan las ideas más importantes.
 - C. *Elevación*: curación para la identificación de una tendencia mayor a partir de breves reflexiones diarias publicadas en línea.
 - D. *Mashup o remezcla*: mezcla de contenido que ya existe para crear un nuevo punto de vista.
 - E. *Cronología*: combinación de información histórica organizada basada en la cronología para facilitar la comprensión de la evolución de un tema concreto.

LAS ANOTACIONES EN LÍNEA

El modelo audiovisual en el que se inspiran los cursos MOOC mediante visionado de videos modulares explicativos precisa de herramientas y recursos que enriquezcan el elemento audiovisual y posibiliten una mayor explotación didáctica. En este proceso, aparecen las anotaciones multimedia como un recurso productivo. Las anotaciones de video permiten añadir capas de texto, enlaces y zonas activas en un video. Las herramientas de anotación de video han emergido para ayudar a los educadores de forma más efectiva a reflexionar y analizar los procesos de enseñanza (Rich y Hannafin, 2009).

Estas herramientas permiten al usuario marcar fragmentos del video añadiendo texto y comentarios visuales, para enriquecer las explicaciones. En la actualidad, el número de herramientas de video con anotación disponible está creciendo, variando desde sofisticados programas hasta herramientas de internet. El objetivo es que los estudiantes y los educadores puedan, entre otras funciones:

1. Etiquetar fácilmente o tomar notas en un video, hacer guías de estudio o de revisión, que son privadas o abiertas al público.
2. Compartir comentarios o participar en foros de discusión acerca de un segmento de un video.

Esta metodología ya se ha puesto en práctica en el Proyecto VITAL de la Columbia University. Vital es una plataforma de video en línea para realizar ensayos “multimedia” utilizando video, que permite citar con segmentos de video y anotaciones. El objetivo de esta herramienta es que el alumno aprenda a observar detenidamente, interpretar lo que se visualiza y desarrolle conclusiones citando el contenido del video como referencia.

MODELOS DE SISTEMAS DE TUTORES INTELIGENTES Y ADAPTATIVOS

Las últimas tendencias en sistemas de seguimiento del alumnado en entornos virtuales masivos se están reorientando hacia la investigación en sistemas educativos basados en webs inteligentes y adaptativas, que van más allá al construir un modelo de los objetivos, preferencias y conocimiento de cada alumno individual y focalizan la interacción del estudiante durante su proceso de aprendizaje, con la intención de adaptarlo a sus necesidades. Estos sistemas tutores inteligentes (STI) se combinan con los sistemas hipermedia adaptativos (Vázquez-Cano y Sevillano, 2015). Un STI es capaz de guiar al alumno a lo largo de un dominio en particular del conocimiento, resolviendo durante el proceso tareas, tales como la elaboración de una estrategia de tutorización, la generación de ejercicios a la medida de las necesidades del alumno, la resolución pedagógica de estos ejercicios, así como la explicación de la solución.

Estas tareas se organizan en distintos módulos, siendo los componentes clave del STI tradicional un modelo del alumno, un modelo pedagógico, un modelo didáctico y una interfaz con la que interactúa el usuario. Dependiendo de la arquitectura del sistema, estos módulos se pueden encontrar organizados en diferentes formas. Pueden estar distribuidos y subdivididos en partes más pequeñas, funcionando como entidades, semi- o completamente autónomas, que se comunican entre sí y actúan racionalmente de acuerdo con sus percepciones del exterior y el estado de su conocimiento. Podríamos decir que esta es una arquitectura basada en agentes inteligentes. Además, existen otros tipos de

tutores inteligentes, los cuales se basan en estos módulos, pero crean otros personalizados.

El alumno presenta un estilo de aprendizaje y unos conocimientos iniciales que se modifican dinámicamente a partir de la interacción con el curso. Esta información del alumno se extrae y se almacena en una base de datos para su posterior análisis mediante técnicas de minería de datos. La minería de datos realimenta al controlador del ITS, y adapta los modelos que conforman el curso MOOC.

Un sistema STI es capaz de adaptarse al ritmo de aprendizaje, ofreciendo las áreas en las que el alumno se destaca y la ratio de contenidos a medida que se adquiere mayor conocimiento. Los agentes se modelan para realizar tareas pedagógicas y distribuir eficientemente las lecciones a los alumnos. Se introduce un entorno de trabajo que captura la creación dinámica de conocimiento en el dominio de interés y el contenido de conocimiento aprendido por el alumno a lo largo del tiempo (tiempo empleado por lección, tiempo por sesión, número de revisiones, frecuencia de peticiones de ayuda, tiempo medio por página). El sistema está formado por un agente tutor que guía el proceso de aprendizaje decidiendo las acciones pedagógicas que se deben realizar, el modelo del aprendiz que contempla el estilo de aprendizaje, la comprensión de los temas, las limitaciones y el nivel de conocimientos, el agente colaborativo que busca a otros aprendices que estén tratando el mismo tema para establecer comunicación sincrónica o asincrónica y ofrecer colaboración al aprendiz y, por último, la interfaz que es el puente entre los agentes humanos y los de *software*. Se fundamenta el paradigma instruccional en tres modelos pedagógicos: conductismo, cognitivismo e histórico-social (cognición distribuida y aprendizaje basado en problemas).

Estos modelos se complementan con el empleo de redes neuronales que evalúan automáticamente el nivel de conocimiento metacognitivo del estudiante observando su comportamiento de navegación en línea. El modelo se implementa mediante una red neuronal multicapa realimentada (MLFF ‘*multi-lane free flow*’) formada por tres capas, que clasifica a los estudiantes a partir de datos de navegación (páginas visitadas, glosarios y transcripciones consultadas y tiempo empleado). En su aplicación a los cursos MOOC, se debería aplicar según un sistema multiagente que busca la adaptabilidad

mediante el uso de redes neuronales. La estructura propuesta consta de un sistema gestor del curso y de un sistema inteligente multiagente que implementa todos los módulos del STI.

Verónica
Sánchez
García I

El modelo del estudiante usa lógica borrosa para determinar el grado de conocimiento adquirido por el estudiante en un tiempo dado. Para determinar la evaluación del alumno, se emplean reglas borrosas entre la evaluación del conocimiento (calidad de las respuestas y tiempo empleado) y la evaluación del comportamiento (tiempo por página, movimiento de la barra de desplazamiento, participación en chats y foros). Se emplean *redes neuronales*, concretamente Cuantificación de Vectores de Aprendizaje (CVA) para implementar la clasificación de patrones (los estudiantes), de modo que los agentes pedagógicos puedan adaptar correctamente el currículo.

También se aplican *algoritmos genéticos* mediante la versión de algoritmos evolutivos multiobjetivo para el descubrimiento de relaciones importantes a partir de datos de utilización (tiempos de acceso, aciertos y fallos, y niveles de conocimiento) de los estudiantes.

CONCLUSIONES

Uno de los mayores retos de los MOOC se centra en las posibilidades que ofrece la tecnología para atender la masividad. Es una utopía pensar que un curso que pueden realizar más de cien mil personas pueda ser atendido y desarrollado por dos o tres tutores o mediante los recursos tradicionales de la enseñanza en línea. El tratamiento integral del modelo pedagógico, de tutoría y evaluación de los cursos MOOC precisa de herramientas tecnológicas que posibiliten un tratamiento adecuado de la masividad en estos entornos formativos. En este artículo hemos analizado cómo las anotaciones en línea permiten al usuario marcar fragmentos del video añadiendo texto y comentarios visuales, para enriquecer las explicaciones de los videos que se ofrecen en los cursos MOOC. Asimismo, los programas de categorización y filtrado de la información (sistemas recomendadores) pueden brindar apoyo al usuario a través de sugerencias de qué acciones realizar sobre elementos disponibles en el curso, aspecto que suele ser orientado por un tutor, como sugerir al participante la realización de actividades de aprendizaje, el seguimiento de rutas de navegación, la consulta de material educativo, contestar

un mensaje en el foro, qué hacer ante determinado problema o tarea o la sugerencia de cualquier otro recurso que permita potenciar y mejorar su proceso de aprendizaje. Junto con estos sistemas recomendadores, los algoritmos de aprendizaje y los sistemas tutoriales inteligentes y autoadaptativos pueden resultar herramientas muy valiosas para la atención de un modelo eficiente en entornos formativos masivos. Un “sistema tutorial inteligente” es capaz de guiar al alumno a lo largo de un dominio en particular del conocimiento, resolviendo durante el proceso tareas, tales como la elaboración de una estrategia de tutorización, la generación de ejercicios a la medida de las necesidades del alumno, la resolución pedagógica de estos ejercicios, así como la explicación de la solución.

Por tanto, creemos que para la sostenibilidad y el éxito futuro de la formación masiva y en abierto un curso MOOC debería crearse fusionando diferentes tipos de recursos multimedia y de autogestión tecnológica y no solo tomar el video como el recurso didáctico predominante. De esta manera, se enriquece el contexto de la enseñanza-aprendizaje y se crean tipos de recursos multimedia mucho más complejos y específicos para las competencias pretendidas. Compartimos con esta última reflexión la de otros autores de que si lo que queremos es cambiar los sistemas de educación y de capacitación desde los aún vigentes, que fueron diseñados para seleccionar a los alumnos, hemos de afrontar este reto en la situación actual, porque ese es un riesgo que aún se corre con la actual configuración de los MOOC. Se ha de posibilitar un cambio a otros sistemas diseñados para maximizar el aprendizaje mediante el análisis y la adaptación de las estrategias de enseñanza a los individuos (Zapata-Ros, 2013, p. 35).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Alejandres, H. O., González, J. G. y Vargas, B. A. (2011). Sistemas de recomendación en ambientes organizacionales: estado del arte y tendencias futuras. En *IX Congreso Nacional sobre Innovación y Desarrollo Tecnológico* (pp. 428-434). México.
2. Arnold, K. (2010). Signals: Applying Academic Analytics. *EDUCAUSE Quarterly*, 33(1). Recuperado de <http://www.educause.edu/EDUCAUSE+Quarterly/EDUCAUSEQuarterlyMagazineVolum/SignalsApplyingAc>

Panorama I
pp. 51-50 I
Volumen 9 I
Número 17 I
Julio-diciembre I
2015 I

3. Bach, C. (2010). Learning Analytics: Targeting Instruction, Curricula and Student Support. *International Instruction on Informatics and Systemics Conference*. Orlando, USA. Recuperado de http://www.iiis.org/CDs2010/CD2010SCI/EISTA_2010/PapersPdf/EA655ES.pdf
4. Bhargava, R. (2009). Manifiesto for the Content Curator: The Next Big Social Media Job of the Future? *Influential Marketing Blog*. Recuperado de <http://www.rohitbhargava.com/2009/09/manifiesto-for-the-content-curator-the-next-big-social-media-job-of-the-future.html>
5. Campbell, J., DeBlois, P. y Oblinger, D. (2007). Academic Analytics a New Tool for a New Era. *EDUCAUSE review*, 42(4), 42-57.
6. Chen, W., Niu, Z., Zhao, X. y Li, Y. (2012). A Hybrid Recommendation Algorithm Adapted in E-Learning Environments. *World Wide Web*, 1-14.
7. Daniel, J., Vázquez-Cano, E. y Gisbert, M. (2015). The Future of MOOCs: Adaptive Learning or Business Model? *RUSC: Universities and Knowledge Society Journal*, 12(1), 64-73.
8. de Benito Crosetti, B., Mesquida, A. D., Carrió, A. L., Juarros, V. M., García, J. M., & Ibáñez, J. S. (2013). Agregación, filtrado y curación para la actualización docente. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, (42), 157-169.
9. Digital Curation Centre (2010). What Is Digital Curation? Recuperado de <http://www.dcc.ac.uk/digital-curation/what-digital-curation>
10. Downes, S. (2012). The Rise of MOOC. Recuperado de <http://www.downes.ca/post/57911>
11. Drachsler, H., Hummel, H. G. K. y Koper, R. (2008). Personal Recommender Systems for Learners in Lifelong Learning: Requirements, Techniques and Model. *International Journal of Learning Technology*, 3(4), 404-423.
12. EdSurge (2012). MOOCs. Recuperado de <https://www.edsurge.com/moocs>
13. Huang, Z., Lu, X. y Duan, H. (2011). Context-Aware Recommendation Using Rough Set Model and Collaborative Filtering. *Artificial Intelligence Review*, 35(1), 85-99.
14. Johnson, L., Smith, R., Willis, H., Levine, A. y Haywood, K. (2011). *The 2011 Horizon Report*. Austin, Texas: The New Media Consortium.
15. Khribi, M. K., Jemni, M. y Nasraoui, O. (2009). Automatic Recommendations for E-Learning Personalization Based on Web Usage Mining Techniques and Information Retrieval. *Educational Technology & Society*, 12(4), 30-42.
16. Lockyer, L., Heathcote, E. y Dawson, S. (2013). Informing Pedagogical Action: Aligning Learning Analytics with Learning Design. *American Behavioral Scientist*, 57(10), 1439-1459.
17. Mackay, R. F. (2013). Learning Analytics at Stanford Takes Huge Leap Forward with MOOCs. Stanford Report. Recuperado de <http://news.stanford.edu/news/2013/april/online-learning-analytics-041113.html>
18. Marrs, K. A. y Novak, G. (2004). Just-in-Time Teaching in Biology: Creating an Active Learner Classroom Using the Internet. *Cell Biology Education*, 3(1), 49-61. Recuperado de <http://www.lifescied.org/content/3/1/49.short>
19. Middendorf, J. (2004). Facilitating a faculty learning community using the decoding the disciplines model. *New Directions for Teaching and Learning*, 2004 (98), 95-107.
20. Novak, G., Patterson, E. T., Gavrín, A. D., and Christian, W. (1999). Just-In-Time Teaching: Blending Active Learning with Web Technology, Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall. Okoye, I., Maull, K., Foster, J. y Sumner, T. (2012). Educational Recommendation in an Informal Intentional Learning System. En O. C. Santos y J. G. Boticario (eds.), *Educational Recommender Systems and Technologies: Practices and Challenges* (pp. 1-23).
21. Pazzani, M. y Billsus, D. (1997). Learning and Revising User Profiles: The Identification of Interesting Web Sites. *Machine Learning*, 27(3), 313-331.
22. Peña, F. y Riffo, R. (2008). *Revisión, selección e implementación de un algoritmo de recomendación de material bibliográfico utilizando tecnología {j2EE}*. Concepción, Chile: Universidad del Bío-Bío. Recuperado de http://cybertesis.ubiobio.cl/tesis/2008/riffo_r/doc/riffo_r.pdf
23. Purdue (2011). What Is a MOOC? Recuperado de <https://www.purdue.edu/learning/blog/?p=5744>
24. Rich, P. y Hannafin, M. (2009). Video Annotation Tools: Technologies to Scaffold, Structure, and Transform Teacher Reflection. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 52-67.
25. Sadler, P. y Good, E. (2006). The Impact of Self-and Peer-Grading on Student Learning. *Educational Assessment*, 11(1), 1-31.
26. Santos, O. C. y Boticario, J. G. (2012). Affective Issues in Semantic Educational Recommender Systems. En *2nd Workshop on Recommender Systems for Technology Enhanced Learning (RecSysTEL 2012)* (pp. 71-72). Saarbrücken, Alemania.

27. Sarwar, B., Karypis, G., Konstan, J. y Riedl, J. (2001). Item-Based Collaborative Filtering Recommendation Algorithm. *Proceedings of the Tenth International World Wide Web Conference* (pp. 285-295). ACM.

Verónica
Sánchez
García I

28. Vázquez-Cano, E. (2013). The Video Article: New Reporting Format in Scientific Journals and its Integration in MOOCs. *Comunicar*, 41, 83-91.

29. Vázquez-Cano, E., López Meneses, E. y Sarasola, J. L. (2013). *La expansión del conocimiento en abierto: los MOOCs*. Barcelona: Octaedro.

30. Vázquez-Cano, E. y López Meneses, E. (2014). Los MOOC en la educación superior: la expansión del conocimiento. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18(1), 1-12.

31. Vázquez-Cano, E., López Meneses, E. y Barroso Osuna, J. (2015). *El futuro de los MOOC: retos de la formación on-line, masiva y abierta*. Madrid: Síntesis.

32. Vázquez-Cano, E. y Sevillano, M.ª L. (2015). *Dispositivos digitales móviles en educación: el aprendizaje ubicuo*. Madrid: Narcea.

33. Velez-Langs, O. y Santos, C. (2006). Sistemas recomendadores: un enfoque desde los algoritmos genéticos. *Gestión y Producción*, 1(9), 23-31.

34. Vialardi, S. C., Bravo, A. J., Shafti, L. y Ortigosa, A. (2009). Recommendation in Higher Education Using Data Mining Techniques. En *2nd International Conference of Educational Data Mining* (pp. 190-199).

35. Watkins, J. y Mazur, E. (2010). Just-in-Time Teaching and Peer Instruction. En *Just in Time Teaching: Across the Disciplines, and Across the Academy* (pp. 39-62). Stylus Publishing.

36. Zapata-Ros, M. (2012). Calidad y entornos ubicuos de aprendizaje. *RED: Revista de Educación a Distancia*, 31, 1-12. Recuperado de http://www.um.es/ead/red/31/zapata_ros.pdf

37. Zapata-Ros, M. (2013). MOOCs, una visión crítica y una alternativa complementaria: la individualización del aprendizaje y de la ayuda pedagógica. *Campus Virtuales*, 2(1), 20-38.

Panorama I
pp. 51-50 I
Volumen 9 I
Número 17 I
Julio-diciembre I
2015 I



*SISTEMAS DE INNOVACIÓN (LEARNING BY INTERACTING): ANTECEDENTES
TEÓRICOS EN LOS APORTES DE GEORGE HERBERT MEAD*



SISTEMAS DE INNOVACIÓN (LEARNING BY INTERACTING): ANTECEDENTES TEÓRICOS EN LOS APORTES DE GEORGE HERBERT MEAD

Innovation Systems (Learning by Interacting): Theoretical Precedents in the Contribution of George Herbert Mead

Sistemas de inovação (learning by interacting): antecedentes teóricos nos aportes de George Herbert Meade

RECIBIDO: 23 DE OCTUBRE DE 2014

EVALUADO: 30 DE NOVIEMBRE DE 2014

ACEPTADO: 16 DE FEBRERO DE 2015

Oswaldo Retondaro (Argentina)
Doctorando en Innovación
Escuela Técnica Superior de Ingeniería del Diseño: ETSID
Universidad Politécnica de Valencia
osre@etsid.upv.es

es

en

por

RESUMEN

Los procesos de learning by interacting son métodos característicos de los sistemas de innovación, elaborados en el marco del evolucionismo económico. En los sistemas de innovación, el recurso primordial es el conocimiento. Una parte de dicho conocimiento es de orden tácito, y para su aprendizaje se requiere la interacción entre los participantes. En este trabajo, se presentará el pensamiento sobre el interaccionismo simbólico del pragmatista G. H. Mead. Sus ideas brindan elementos de interés para incorporar a los procesos de learning by interacting, y también a otras áreas de la creatividad y de la innovación.

ABSTRACT

Learning by interacting processes are methods that characterize innovation systems carried out within the frame of economic evolution. Knowledge is the main resource within innovation systems. Part of this knowledge is unspoken and in order to learn it, it is necessary for participants to interact. This paper presents the idea that the pragmatist G. H. Mead had regarding symbolic interactionism. His ideas provide us with elements of interest to incorporate within learning by interacting processes and other creativity and innovation areas.

RESUMO

Os processos de learning by interacting são métodos característicos dos sistemas de inovação, elaborados no marco do evolucionismo económico. Nos sistemas de inovação, o recurso primordial é o conhecimento. Uma parte de dito conhecimento é de ordem tácita, e para o seu aprendizado se requer a interação entre os participantes. Em este trabalho, se apresentará o pensamento sobre o interaccionismo simbólico do pragmatista G. H. Meade. As suas ideias oferecem elementos de interesse para incorporar aos processos de learning by interacting, e também a outras áreas da criatividade e da inovação.

PALABRAS CLAVE: e-learning, interacción, creatividad, innovación.

KEYWORDS: E-learning, interaction, creativity, innovation.

PALAVRAS CHAVE: e-learning, interação, criatividade, inovação.

PARA CITAR ESTE ARTÍCULO / TO CITE THIS ARTICLE / PARA CITAR ESTE ARTIGO:

Redondo Oswaldo.istemas de innovación (learning by interacting): antecedentes teóricos en los aportes de George Herbert Mead. *Panorama*, 9 (17), 62-72.

INTRODUCCIÓN

Dentro del evolucionismo económico, se conforma el modelo de los sistemas de innovación que pueden ser definidos en dos sentidos:

The narrow definition would include organizations and institutions involved in searching and exploring —such as R&D departments, technological institutes and universities—. The broad definition which follows from the theoretical perspective presented above include all parts and aspects of the economic structure and the institutional set up affecting learning as well as searching and exploring (Lundvall, 1992, p. 13).

En estos sistemas, el recurso primordial es el conocimiento, y el aprendizaje es el proceso más importante para generar innovación. Una de sus características es el proceso de *learning by interacting* (aprendizaje por interacción), como uno de los mecanismos generadores de innovaciones. Luego de las propuestas de Arrow (1962) sobre *learning by doing* (aprender haciendo) y de Rosenberg (1982) acerca del *learning by using* (aprender con el uso), autores como Lundvall incorporan el concepto de *learning by interacting* (aprendizaje por interacción) como una característica para determinados tipos de procesos de innovación.

En diversos trabajos, elaborados en el ámbito de los sistemas nacionales de innovación, autores como Johnson, Edquist y Lundvall (2003), Lundvall (2005a) y Lundvall (2007) mencionan las obras de George Herbert Mead, de la filosofía pragmatista y de la teoría sociológica del interaccionismo simbólico como fuentes teóricas de los procesos de *learning by interacting*.

El presente trabajo tiene por objetivo analizar los aportes teóricos de George Herbert Mead, sus predecesores y del interaccionismo simbólico, para comprender más adecuadamente aquellos procesos de innovación basados en el aprendizaje por interacción.

En primer lugar, se presentarán las influencias recibidas por Mead, en particular del pragmatismo estadounidense —movimiento del cual formó parte—, y de otros autores, como Charles Cooley y Wilhem Wundt. En segundo término, se detallarán los principales aspectos de la teoría elaborada por Mead, que servirá de base al

interaccionismo simbólico. Finalmente, se efectuarán las conclusiones, que explican la utilidad del pensamiento de Mead dentro de los sistemas de innovación del evolucionismo económico, así como en los procesos de creatividad por interacción.

EL PRAGMATISMO AMERICANO

George Herbert Mead (1863-1931), filósofo relacionado con el pragmatismo estadounidense, y psicólogo social, desarrolló los aportes teóricos base de la corriente sociológica del interaccionismo simbólico, iniciada por su discípulo Herbert Blumer. Mead es considerado el cuarto miembro más relevante de la tradición de la filosofía pragmática estadounidense, junto con Charles Sanders Peirce, William James y John Dewey. Peirce y James fueron los iniciadores de esta tradición, mientras que Dewey y Mead en una segunda etapa realizaron modificaciones a las ideas precursoras (Rescher, 2012).

Los autores iniciales de la filosofía pragmatista —Peirce y James— con diferentes tipos de influencia cada uno de ellos tuvieron en común los aportes de Chauncey Wright, cuyas principales ideas se reseñan a continuación.

Chauncey Wright (1830-1875), matemático y filósofo estadounidense, que apoyó la tesis de la teoría evolucionista, colaboró con Charles Darwin en sus trabajos de investigación (Maden y Maden, 1952). En 1872, al reunirse ambos investigadores, Darwin le solicitó colaboración en el siguiente problema: conseguir explicar en términos evolutivos el desarrollo físico del hombre y los animales y el despliegue del instinto animal hasta alcanzar los grados más altos de la inteligencia y de la razón humana (Sini, 1999).

Al respecto, en 1873, Wright elaboró un ensayo, “The Evolution of *self-Consciousness*”, que expone su teoría del origen y el desarrollo del lenguaje. Se inicia con el uso de gestos instintivos, sin vocación comunicativa, y evoluciona hacia los gestos verbales resultantes de una acción social entre los participantes de los grupos cuya intención es comunicarse.

Centrado en el lenguaje, Wright estudia el desarrollo de la autoconciencia humana: los animales con una conciencia animal hacen un uso inconsciente de los signos. Por otra parte, el hombre los utiliza en forma

consciente, al reconocerlos y ser capaces de reflexionar con ellos y sobre ellos. Esta capacidad de reflexión es el resultado del pensamiento autoconsciente, que refleja la inteligencia humana (Parravicini, 2009). Por esta vía, Wright avanzaba en la resolución del “problema de Darwin”. Las ideas del evolucionismo de Darwin influyeron en los distintos filósofos pragmatistas en un sentido amplio. Los desarrollos de Wright sobre el lenguaje se reflejarán en la semiótica de C. S. Peirce y con mayor claridad en los trabajos de G. H. Mead, que se presentarán *a posteriori*.

Charles Sander Peirce (1839-1914) fue el iniciador de la corriente filosófica pragmatista (Peirce, 1878). Era un científico en el campo de la astronomía, la óptica, la química y las matemáticas; se acercó, en primer lugar, a la epistemología y la lógica, derivando en la lógica simbólica (fue junto con Ferdinand de Saussure uno de los precursores de la semiótica).

Sus comienzos como estudioso de las ciencias naturales, campo al que contribuyó con diversas investigaciones, explican su interés por trasladarlas al campo de la epistemología y la lógica. Consideraba que la filosofía debía actualizarse metodológicamente, con métodos científicos como procesos para acercarse a la verdad.

El pragmatismo de Peirce, en primer término, se puede definir como un sistema por el cual el significado de una concepción intelectual está determinado por las consecuencias prácticas que tiene dicho concepto. La máxima del pragmatismo es:

It appears, then, that the rule for attaining the third grade of clearness of apprehension is as follows: Consider what effects, that might conceivably have practical bearings, we conceive the object of our conception to have. Then, our conception of these effects is the whole of our conception of the object (Peirce, 1878, p. 293).

El método de la ciencia está basado en los experimentos, en busca de la verdad, construida juntamente con la comunidad de científicos. Este proceso da lugar a nuevo conocimiento, como parte de la creatividad en la ciencia. A tal fin Peirce proponía estudiar los actos —experiencias—, superando los dualismos entre sujeto y objeto, considerando la aceptación de creencias —una forma de verdades intermedias— como instrumento generador de hábitos temporales para desenvolverse en el mundo.

En cuanto a los métodos de investigación en filosofía, se centraba en los análisis de la lógica, con aportaciones que ampliaban dicho campo. Al respecto, se reseñan tres cuestiones:

1. Propuesta del método de la abducción como complementario a la inducción y a la deducción, para desarrollar una lógica de la investigación. La abducción era el método creativo más efectivo para generar nuevo conocimiento y nuevas hipótesis, que permitían remover creencias temporales dentro del proceso de conocimiento hacia verdades ulteriores. En palabras del autor: “Cada punto de la teoría científica que hoy aparece como establecido, se debe a la abducción” (Peirce, 1903, p. 172). Peirce consideraba que la realidad no estaba determinada sino en evolución, pasando de una visión estática a una dinámica. Frente a un estricto determinismo, sostuvo que el mundo tiene un carácter indefinido. Estas indefiniciones de la realidad permitían un amplio campo para la creatividad y para la investigación de nuevas verdades mediante el método de la abducción. (Nubiola, 2001; Barrena, 2008).
2. Definición de la lógica como la ciencia de los signos que centra sus estudios en la semiosis que tendrá influencia en los trabajos de Mead. Peirce definió tres ramas de la semiótica: la gramática especulativa, la lógica pura y la metodéutica o retórica, donde un signo da nacimiento a otro signo. La experiencia que permite construir el pensamiento está mediatizada por interpretaciones relacionadas con inferencias de signos que las representan. Por tanto, todo pensamiento está mediado, es una interpretación de los hechos, por medio de los signos. Nunca se percibe o se piensa en el mundo en forma directa, sino a través de los signos, pues todo pensamiento es signo.
3. Finalmente considera que la búsqueda de la verdad es un proceso que necesita en primer término la falibilidad. Dado que todo conocimiento puede ser en principio erróneo, cabe la posibilidad de negar una proposición, obteniendo una nueva certeza sobre lo conocido, al cambiar su valor de verdad. En segundo término, de la acción cooperativa entre los miembros de la comunidad de investigadores; los problemas por resolver son propios de la comunidad científica. En estos procesos de investigación, la comunidad científica evidencia consenso alcanzado de forma no coactiva, propuestas que deberían ser replicadas en los ámbitos de la filosofía (Bernstein, 1993).

William James (1842-1910) se destacó por la difusión que hizo del pragmatismo, reconociendo a Peirce como iniciador de este movimiento. Comenzó su trayectoria académica como profesor de Fisiología en la Universidad de Harvard, para luego ocupar la cátedra de Psicología y dirigir el primer centro de psicología experimental —de acuerdo con lo aprendido con W. Wundt en Leipzig—, destacándose su tratado de 1890 “Principles of Psychology”. Define la experiencia en relación con el proceso de conducta, siguiendo los principios de la

escuela psicológica funcionalista y del conductismo que se centran en el acto observable.

Una de las influencias del pensamiento psicológico de James en Mead se encuentra en el paralelismo de la idea de la personalidad de James conformada por tres partes: el mí material (cuerpo), el mí social (las personas del entorno) y el mí espiritual (ideas, pensamientos), y la propuesta de conductismo social de Mead (Rizo, 2008).

Con posterioridad a sus intereses en psicología —sobre fines del siglo XIX—, James desarrolló los aportes en filosofía dentro del pragmatismo, reflejando la influencia recibida del evolucionismo y su posición pluralista de la verdad (James, 1898). La teoría de la verdad se relaciona con su postura de empirismo radical, desplazando el centro del pragmatismo desde una ciencia del conocimiento, como significaba para Peirce, hacia una aplicación del conocimiento, útil para la acción. Para James, el pragmatismo es un método, donde la obtención de verdades tiene por finalidad una adecuación a la realidad. La realidad es un proceso dinámico continuo, de experiencias en constante cambio. El objetivo del pensamiento humano es obtener creencias que se convertirán en reglas para la acción, en hábitos que sirvan para guiar la conducta en un medio con variaciones azarosas e indeterminadas. Las verdades son históricas tanto en las ciencias naturales como en la filosofía, se hallan siempre bajo revisión, evolucionan en relación con los cambios del contexto y se desarrollan en forma continua. La verdad es una adecuación a la realidad de manera práctica y dinámica, es un proceso abierto, donde se verifican, validan y modifican, en cuanto a su aplicación en la acción.

Las creencias obtenidas, al ser guías para la conducta, deben ser socialmente consensuadas, pues la acción es en gran medida interacción con otros que deben compartir el significado de dichos actos, sin la cual no habría comunicación. Por tanto, James amplía el concepto de Peirce de creencias compartidas por la comunidad de investigadores, que deben ser ahora verdades relativas a toda la sociedad. Una persona no puede imponer una verdad a los demás miembros de la sociedad, quienes sí podrían aceptarla luego de haberla verificado en sus propias experiencias.

La segunda etapa pragmatista, integrada por Dewey y Mead, supuso nuevos planteamientos en esta corriente

de pensamiento, que se centró en una teoría de la acción, junto con una actividad social y política de los filósofos, como se explicará más adelante.

John Dewey (1859-1952) fue el filósofo pragmatista que tuvo más influencia en Mead, debido en gran parte a la relación personal que mantuvieron como docentes en la Michigan y en la Chicago University. Este filósofo, que en sus inicios se enmarcaba dentro del pensamiento del idealismo hegeliano, incorporó las teorías de Darwin y asumió una filosofía de características evolucionistas, con base biológica y reconociendo la experimentación científica. Finalmente, denominó su propuesta instrumentalismo naturalista. Instrumentalismo, pues consideró que pensar es un instrumento para la acción, por ende, los pensamientos tienen valor instrumental; y naturalista en relación con la ideas biológicas de la evolución darwiniana.

Dewey se adhirió al pragmatismo, manteniendo determinados principios elaborados por Peirce y James, y abordando luego nuevos enfoques y temáticas. Compartió, entre otras cuestiones, la importancia del método científico para actualizar la filosofía, destacando el aspecto central de los experimentos en dichos procesos en busca de la verdad. A partir de un enfoque evolucionista, reconoce una realidad cambiante que conlleva una búsqueda constante de la verdad, derivando en creencias de orden temporal. Se basaba en la idea de falibilismo y en la necesidad de consensuar en forma libre las verdades socialmente, para que ellas sean hábitos de acción e interacción social. Estas verdades que serán consensuadas socialmente requerían que los participantes de la sociedad tuviesen los elementos y las condiciones necesarias para progresar en las investigaciones, e incorporar los hábitos en busca de un crecimiento constante. Para el ideal de esa sociedad, el desarrollo educativo y la democracia plena eran cuestiones fundamentales.

Para Dewey, la implementación de hábitos inteligentes en la educación de los niños era esencial, por lo que sus trabajos fueron reconocidos y llevados a la práctica en su época. Proponía los mismos principios que para el desarrollo de la filosofía, basarse en la libre y activa experimentación de los alumnos —en el contexto de la interacción social y con el entorno físico— como medio para la búsqueda de la verdad (Dewey, 1903).

Por otra parte, el sistema democrático para Dewey era un medio y un fin para el crecimiento de la sociedad. Como la realidad es esencialmente dinámica, se debe contar con un sistema político abierto y flexible que incorpore la imprevisibilidad y el cambio en forma consensuada, y este no era otro que una democracia liberal, con plena participación de todos los sectores. Por ello, entre otras iniciativas, proponía el derecho al voto femenino, y fue uno de los primeros miembros de la Asociación Nacional para el Avance de la Gente de Color.

Dewey explica las ventajas del método científico y analiza los cambios acaecidos en el ámbito tecnológico a partir de la revolución industrial y, en lo social, por la instrumentación de nuevos métodos en educación y nuevas formas de relaciones humanas (Dewey, 1930).

Asimismo, continuó la tradición de explicar características de la naturaleza humana a la luz de la teoría evolucionista. Estudió desde la psicología la importancia de la conciencia en la acción social, como proceso interno al hombre, que media entre un estímulo y la conducta final. De esta forma, la conciencia asume un papel causal en el comportamiento del hombre y permite estudiar los efectos de la autoconciencia en los procesos de interacción social, elemento de utilidad en los análisis posteriores de Mead.

CHARLES COOLEY Y WILHEIM WUNDT

Charles Horton Cooley (1864-1929) fue un economista y sociólogo estadounidense, que compartió con Mead el ámbito docente de la Universidad de Michigan entre 1891 y 1894, cuyas ideas influyeron en la obra posterior del interaccionismo simbólico de Mead.

Uno de los aportes de Cooley que mayor impacto tuvo en la obra de Mead fue el concepto del *self looking glass* ('yo espejo'), que explica la experiencia del sí mismo como otro, en este desdoblamiento del yo entre uno mismo y la conciencia social del otro.

Comienza analizando la simpatía, esta característica del ser humano que se define como la posibilidad de tratar de entender al otro y comprender lo que le está sucediendo. En segundo lugar, detalla la presencia del yo espejo que consiste en incorporar la mirada del otro en nosotros mismos; es como la presencia de la conciencia

social en nuestra identidad. De esta forma, el individuo tiene dos componentes internos que lo habitan, como un "yo desdoblado", que entran en diálogo de forma previa a la acción (Cooley, 1902).

Cooley con la idea del yo espejo observa que la imagen que transmiten los otros sobre uno mismo finalmente forma parte de nuestra identidad, por tanto, el ámbito social determinaría al individuo.

Ideas similares ya habían sido desarrolladas por Adam Smith en su obra *La teoría de los sentimientos morales*" (Smith, 1997), donde la visión del espectador imparcial generada por Smith (Jacobs, 2006) se asemejará a la idea del *self-looking glass* de Cooley. Según Smith, las personas mantienen relaciones sociales de mutuo acuerdo sin necesidad de árbitros externos, por la existencia del árbitro interno. Dicho árbitro interno se conforma de tres elementos: en primer lugar, su capacidad racional; en segundo término, la simpatía; y a partir de la capacidad de simpatía, se construye el tercer elemento, que es el espectador imparcial, que pasa por incorporar al Otro en nosotros, es una conciencia que introyecta en nuestro yo, la mirada del Otro.

Wilhelm Wundt (1832-1920) es un psicólogo alemán, reconocido como el fundador de la psicología experimental. En su laboratorio de la Universidad de Leipzig, Wundt utilizó los métodos de las ciencias físicas para el estudio de los procesos conscientes o experiencias inmediatas. En este ámbito universitario, continuó su formación G. H. Mead, luego de estudiar en Harvard (Joas, 1978).

El aporte de Wundt al estudio de los gestos, entre otros temas, tuvo influencia sobre la obra de Mead, quien estudia los gestos no verbales como el primer eslabón en el proceso de interacción social humana, idea en parte ya anticipada por C. Wright.

Mead en su obra *Espíritu, persona y sociedad* inicia el capítulo 7, "Wundt y el concepto de gesto", explicando que "Wundt aisló una valiosísima concepción del gesto que más tarde lo convierte en un símbolo, pero que se descubre en sus primeras etapas como una parte de un acto social (Mead, 1982, p. 85).

Los gestos no solo son considerados como la expresión de las emociones, en el sentido dado por Darwin, sino que Wundt los desarrolla también como instancias primarias de interacciones sociales. Ante un gesto no verbal el/los otro/s participante/s de la acción generan algún tipo de reacción. Mead, siguiendo los planteamientos de Wundt, considera que frente a los gestos no verbales se debe actuar inmediatamente: “Tiene que adaptarse ‘instintivamente’ a la actitud del otro individuo” (1982, p. 86).

Luego Mead trata los gestos vocales, característicos del ser humano: “Ahora bien, cuando ese gesto representa la idea que hay detrás de él y provoca esa idea en el otro individuo, entonces tenemos un símbolo signifiante” (p. 87). Continúa la evolución desde los gestos no verbales a los gestos verbales, para explicar el paso desde los comportamientos instintivos a una reflexividad en la acción comunicativa que evidenciará la existencia de la inteligencia.

EL PENSAMIENTO DE GEORGE HERBERT MEAD

George Herbert Mead fue un filósofo del movimiento pragmatista estadounidense, influenciado por las teorías evolucionistas de Ch. Darwin, y además un psicólogo social, quien con Gabriel Tarde fueron los precursores de la psicología social. Mead, junto con Dewey, tal como se anticipó, fueron los filósofos de la segunda etapa del pragmatismo, etapa que se centra en la teoría de la acción, como explica Sánchez de la Yncera (1990, p. 54):

El planteamiento general incluye las posiciones de Peirce, James, Dewey y Mead. Se basa en la aceptación del método científico en un contexto no problemático y ofrece una teoría del significado y una teoría de la verdad. El otro es un planteamiento más específico, desarrollado por Dewey y por Mead y que ofrece una filosofía de la vida, una filosofía de la reconstrucción social que acentúa la importancia de la acción humana para hacer del mundo un lugar mejor.

Asimismo tanto Mead como Dewey asumen un compromiso de acción social y político, que deriva de su ideal de sociedad:

La idea política que se halla en el trasfondo del pragmatismo en general es la del liberalismo y su intención política es la de fundamentar la armonía del individuo con

la sociedad... El liberalismo democrático encuentra su expresión en el intento de Mead de anclar la racionalidad del individuo en la racionalidad de la sociedad haciendo así posible la armonía entre ambos (Carabaña y Lamo de Espinosa, 1978, p. 159).

El pensamiento de Mead puede abordarse desde diferentes puntos de vista, en particular es interesante verlo desde el punto de vista de la creatividad. Al respecto asegura Hans Joas:

Se debe comprender, que... Mead desarrolló una teoría de la acción en la que comparece en primer plano la creatividad de la acción. Su teoría de la normatividad es un intento de que la dimensión de las soluciones creativas a los problemas morales de la acción no resulte enmascarada cuando se subraya la intersubjetividad de la validez de las normas... es preciso captar el papel central que desempeña la tensión entre la creatividad de la acción y el carácter comunicativo de la socialidad humana (1998, pp. 196-197).

A continuación, se presenta un análisis de las ideas de Mead para una comprensión del interaccionismo simbólico y del *learning by interacting* de los economistas evolucionistas. Mead explica la relación equilibrada entre individuo y sociedad, a través de una teoría de la acción y de una teoría del control social reflexivo, que deriva en una dinámica positiva entre creatividad y autocontrol. Une la teoría de la acción con la del control social, lo cual significa que la creatividad, la innovación y la diferenciación se conjugan con la reiteración y el orden social. En este sentido, se identificarán individuos que actúan en forma creativa, por una parte, y que tienen un control social de orden autorregulado, por otra parte.

A continuación, se presentará el estudio de la interrelación entre el individuo y la sociedad —teoría de la acción y propuesta del autocontrol social— como un tema central de la obra de Mead, y se explicará dicho proceso mediante dos aspectos:

1. El lenguaje como elemento central.
2. La interrelación social y las etapas de la constitución del *self*.

Los principios básicos que explican esta relación individuo-sociedad se hallan en el uso del lenguaje y en la interpretación de símbolos, siguiendo la influencia de los estudios pioneros de la semiosis de Charles Sanders Peirce.

Como se explicó previamente, Mead, siguiendo el pensamiento de Wundt, inició el estudio de la evolución de la comunicación con los gestos no verbales, de orden instintivo, que se pueden hallar tanto en animales como en seres humanos. Luego avanzó en los gestos verbales, que contemplan la presencia de los símbolos significantes.

La existencia del espíritu y de la inteligencia solo es posible según gestos como símbolos-significantes, porque solo según gestos que son símbolos significantes puede existir el pensamiento, que es simplemente una conversación subjetivada o implícita del individuo consigo mismo por medio de tales gestos. La internalización en nuestra experiencia de las conversaciones de gestos externos que llevamos a cabo con otros individuos en el proceso social es la esencia del pensamiento (Mead, 1982, p. 90).

El gesto no verbal, de orden instintivo, evoluciona hacia el gesto verbal propiamente humano, que incluye un tipo de comunicación de un símbolo y que va a tener significado cuando el individuo sea capaz de tomar el papel del otro. Dentro del proceso enunciado, surge la mente que internaliza la conversación externa de gestos significantes. Así, el desempeño de papeles supone, en primera instancia, ser capaz de tomar el papel del otro y concebirse a sí mismo como un objeto de análisis.

La utilización de gestos verbales que contemplan símbolos significantes tiene al menos cuatro aspectos por considerar:

1. La existencia del lenguaje, construcción social previa a mi existencia. La incorporación de un individuo a la sociedad implica internalizar unos significados comunes, consensuados anteriormente por otros.
2. El proceso reflexivo de diálogo interno se explica por la presencia del otro en mí. Esta construcción responde a las influencias de C. Cooley y de A. Smith, con la idea del yo espejo y el espectador

imparcial, respectivamente, derivados a su vez del concepto de simpatía. De esta forma, mi acción social sería de orden autorregulada, ante la presencia de la conciencia social en mi individualidad.

3. El individuo introyecta de la sociedad los símbolos utilizados, pero también dispone de la posibilidad de resignificarlos. Mead explica que se hace un uso diferente del lenguaje común existente en cada contacto nuevo entre personas; ese elemento de novedad se debe a la reacción que los individuos plantean hacia el grupo al cual pertenecen (Mead, 1982). Los seres humanos tenemos un componente creativo, que no queda anulado por la sociedad circundante. En un diálogo interno previo a emitir el mensaje, se tiene la potencialidad de introducir variaciones en los significados y disponerlos en forma innovadora. Estos aportes individuales en nuevas significaciones explican el proceso evolutivo de los lenguajes a lo largo del tiempo.

Mead brinda su resolución al problema de Darwin demostrando cómo, a partir del instinto, los seres humanos evolucionan hacia un comportamiento racional, mediante el uso del lenguaje (siguiendo las ideas de Wright). Darles significado a los signos que se utilizarán, con un arreglo de medios a fines, implica reflexión y, por ende, pensamiento, lo que refleja la presencia de la inteligencia humana. Significar a un signo implica pensar: “El pensamiento es simplemente el razonamiento del individuo, una conversación entre lo que he llamado el “yo” y el “mí” (Mead, 1982, p. 343).

LA INTERRELACIÓN SOCIAL Y LAS ETAPAS DE LA CONSTITUCIÓN DEL SELF

El *self* constará de dos elementos centrales: el mí y el yo, aspectos en gran medida desarrollados en la obra de psicología de William James. El *self* es, fundamentalmente, la capacidad de considerarse a uno mismo como objeto, pero, a la vez, formar parte del sujeto. Si bien es un proceso íntimamente relacionado con el desarrollo de la mente, es consecuencia de un proceso social; se basa en la comunicación y la interacción entre los humanos. El mecanismo general para el desarrollo del *self* es la reflexión o la capacidad de ponerse en el lugar de un otro individualizado —una personalidad que se considere significativa—, el Otro significativo, o de un otro generalizado —el conjunto de normas y valores del colectivo en que el individuo desarrolla su existencia—, y actuar en parte como se espera que lo haga y en parte respondiendo a la propia iniciativa.

Para Mead, los otros significativos son las personas con las cuales el individuo comparte más estrechamente sus

relaciones y cuyas opiniones valora de manera especial. A medida que transcurre su vida, el individuo amplía sus otros significativos, desarrollando distintos tipos de relación con cada uno de ellos, lo cual genera la creación de varios “sí mismos” elementales, creados en virtud de esas relaciones. Sin embargo, cuando el individuo mediante una abstracción piensa en los otros significativos según el conjunto, asoma el “otro generalizado”. De acuerdo con Mead, solo en relación con el otro generalizado es que surge el “sí mismo completo”. En cuanto una persona desarrolle este *self*, se convierte en miembro efectivo de una sociedad.

Mead explica que el niño en el momento de nacer carece de *self*, y que este se adquiere gracias a la interacción social, la relación y la comunicación con los otros. El niño puede conferir sentido a sus comportamientos a partir de las interpretaciones que recibe de los otros, cuando estos reaccionan a sus actos.

Mead diferencia dos fases dentro del proceso evolutivo de desarrollo del *self*:

1. Etapa del juego (*play*): es aquella en la que el niño aprende a adoptar la perspectiva de “otro”. A través del juego, y concretamente en los que se juega a ser “otros”, el niño aprende a recibir respuestas y actuar como se espera que lo haga el personaje que está escenificando (un indio, un médico, una madre, una enfermera, etc.).
2. Etapa de juego organizado (*game*), que consiste en que el sujeto debe empezar a ser consciente de que existe un equipo que espera de él una determinada respuesta congruente con las normas de juego. Ahora los otros jugadores ocupan posiciones funcionales y realizan sus papeles respectivos en forma competitiva, como en un sistema de división del trabajo. Así se gesta la formación del Otro generalizado. El otro generalizado se define como la actitud del conjunto de la comunidad en la que el individuo desarrolla su existencia.

Cuando el individuo logra esta doble capacidad, desarrolla plenamente su *self*. Mead identifica dos aspectos o fases del *self*, que llama el yo y el mí. El yo es la respuesta inmediata de un individuo a otro. Es el aspecto más afectivo, irracional, imprevisible y creativo del *self*; mientras que el mí se define como conjunto organizado de actitudes de los demás que uno asume. El yo sería la parte más personal de cada sujeto, mientras que el mí se corresponde con los valores y las normas adquiridos por la socialización. La manera en que se articulan ambas fases determina la personalidad diferenciada de cada individuo.

Mead entiende al mí como el conjunto de actitudes de los otros que cada persona interioriza como propias. Es decir, para tener conciencia de sí —característica definitoria de la persona—, uno tiene que tener la actitud del otro en su propio organismo. La persona que es capaz de mantenerse en la comunidad es reconocida en esta en la medida en que reconoce a los otros. El mí representa una parte convencional, habitual.

Por su parte, el yo es el componente creativo y que brinda originalidad al *self*; sin la existencia del yo, los individuos aparecerían completamente sujetos al control social externo e interno —implícito en el mí—; la innovación se localiza en la acción.

El *self* de cada individuo contiene la creatividad en el componente agencial del yo, que se explica en una teoría de la acción, y el mí que refleja la estructura del otro generalizado, que corresponde al control y la conciencia social.

LOS PRINCIPIOS DEL INTERACCIONISMO SIMBÓLICO

Si bien se suele correlacionar el término *interaccionismo simbólico* con G. H. Mead, dicha teoría sociológica fue desarrollada por su discípulo Herbert Blumer. Herbert Blumer (1900-1987), sociólogo estadounidense, perteneciente a la Escuela de Chicago, desarrolla la teoría microsociológica del interaccionismo simbólico, siguiendo las ideas de Mead. En su libro *El interaccionismo simbólico* (Blumer, 1982) propone los tres principios básicos de dicha teoría, que se hallan en paralelo a las ideas de Mead:

El interaccionismo simbólico se basa en los más recientes análisis de tres sencillas premisas. La primera es que el ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que éstas significan para él... La segunda premisa es que el significado de éstas cosas se deriva de, o surge como consecuencia de la interacción social, que cada cual mantiene con el prójimo.

La tercera es que los significados se manipulan y modifican mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona al enfrentarse con las cosas que va hallando a su paso (Blumer, 1982, p. 2).

El autor explica dichas premisas en relación con la segunda de ellas, que representa la presencia del

componente social, el mí en el *self* del pensamiento de Mead:

Los actos de los demás producen el efecto de definirle la cosa a esa persona. En suma, el interaccionismo simbólico considera que el significado es un producto social, una creación que emana de y a través de las actividades definitorias de los individuos a medida que estos interactúan (Blumer, 1982, p. 3).

Finalmente, la tercera premisa básica es el componente creativo y agencial del yo en el *self*, que resignifica los símbolos socialmente aprendidos y evidencia el componente autónomo y original del individuo. Al respecto, Blumer comenta:

Mientras que el significado de las cosas se forma en el contexto de la interacción social y es deducido por la persona a través de ésta, sería un error pensar que la utilización del significado por una persona no es sino una aplicación del significado así obtenido... El agente selecciona, verifica, elimina, reagrupa y transforma los significados a tenor de la situación en la que se halla inmerso, y de la dirección de su acto (1982, p. 3).

CONCLUSIONES

Se presentan a continuación los aportes de G. H. Mead —derivados del pragmatismo y de la corriente del interaccionismo simbólico— a los procesos de *learning by interacting* en los sistemas de innovación, que se hallan en el marco del evolucionismo económico, y a los procesos de creatividad por interacción social.

Los filósofos pragmatistas, y los economistas que estudian los sistemas de innovación, comparten la influencia de las teorías evolucionistas. En particular, las derivadas del pensamiento de Ch. Darwin en el primer caso; y en el segundo, economistas también próximos a las ideas de J. B. Lamarck. El pragmatismo podría brindar sustento epistemológico a las propuestas del evolucionismo económico, como lo ha hecho en el pensamiento del economista Thorstein Veblen (Hodgson, 2007). El método experimental pragmatista, la creatividad derivada de la utilización de la abducción, el principio crítico del falibilismo y la secuencia dinámica de creencias temporales socialmente aceptadas se consideran elementos de interés para aportar a las metodologías de estudio de los procesos de innovación.

Por otra parte, derivado de las propuestas de Mead sobre el *self* y, por ende, del interaccionismo simbólico, surgen dos tipos de aportes para el evolucionismo económico. El *self* se conforma de un yo y un mí, que representarían la teoría de la acción y la del autocontrol social elaboradas por Mead. En primer lugar, se presentan los aportes que se pueden extraer a partir de dicha teoría.

1) El interaccionismo simbólico podría ser visto solo como una propuesta que promueve la fluida comunicación entre los individuos. De ser esta la conclusión, en el campo de la innovación —como en otros— se debería mantener una continua apertura desde la organización hacia otros agentes del sistema —usuarios, proveedores, etc.—, para recabar sus opiniones. Si bien es innegable la bondad de tal estrategia, esta sería una visión limitada de la obra de Mead. El aporte de su teoría de la acción a los procesos de *learning by interacting* es además que en toda interrelación cada uno de los participantes es potencialmente creativo.

El yo de cada uno es el componente activo del *self* que puede resignificar los símbolos antes de emitir el mensaje. Este principio creativo del individuo explica que pueden ser resignificados los símbolos de los objetos en estudio, en los procesos de interrelación entre organizaciones y usuarios, proveedores, empleados, etc. La capacidad creativa se encuentra, en potencia, en cada uno de los individuos, y este elemento debe utilizarse adecuadamente en los procesos innovadores de las organizaciones, aplicables al método de *learning by interacting*. Al entrar en interacción con el otro —cliente, proveedor, etc.— se deben crear condiciones para que surjan las ideas preexistentes y las nuevas aproximaciones. En dicha comunicación, el representante de la organización tiene la potencialidad de resignificar el producto y debe desarrollar su propia creatividad. Toda interrelación puede generar aprendizaje, y toda interacción es potencialmente creativa. Dada la acción espontánea del yo, es posible una “creatividad por interacción”, de carácter incremental. Frente a la idea de destrucción creativa de Schumpeter (Schumpeter, 1984) relacionada con las innovaciones radicales, los economistas evolucionistas tienden a centrar sus análisis en las innovaciones incrementales, y los aportes teóricos de Mead son un soporte para esta forma de accionar.

2) El segundo componente del *self* es el mí que representa en el interior del individuo la presencia de la

conciencia social. Esta presencia interna del otro generalizado lleva a que se proceda reflexivamente antes de iniciar una interacción. De esta forma, en el análisis de Mead, las interacciones sociales resultantes serían de orden autorreguladas, no siendo conflictivas, llevando a descartar la presencia continua de un árbitro externo de carácter hobbesiano (Hobbes, 1999).

Los sistemas de innovación son definidos en la actualidad como espacios de desarrollo de continuos procesos de interacción para generar nuevo aprendizaje. Su actividad central es el aprendizaje, con una comunicación compleja entre las partes interactuantes, en un proceso dialógico de construcción de nuevo conocimiento. Dado que en los procesos de *learning by interacting* una parte sustancial del conocimiento por intercambiar es de origen tácito, será necesario que los interlocutores tanto en el interior de la organización como con los miembros de otras instituciones del sistema de innovación desarrollen interacciones con un elevado grado de confianza. Compartir e intercambiar conocimientos no codificados requiere que las partes intervinientes asignen al proceso una baja probabilidad de existencia de selección adversa y riesgo moral. En paralelo a las propuestas de Mead, las sociedades cuyos participantes evidencian un comportamiento de autocontrol social elevado demuestran un mayor grado de capital social, de esta forma, entre otros beneficios, se obtiene una mejor relación para desarrollar eficientemente sistemas de innovación (Lundvall, 2005b; Lundvall, Chaminade y Vang, 2009).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Arrow, K. J. (1962). The Economic Implications of Learning by Doing. *The Review of Economic Studies*, 29(3), 155-173.
2. Barrena, S. (2008). Charles S. Peirce: Razón creativa y educación. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 13(40). pp. 11-38.
3. Bernstein, R. (1993). El resurgir del pragmatismo. *Philosophica Malacitana*, 18-19, 11-30.
4. Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico*. Barcelona: Hora Nova.
5. Carabaña, J. y Lamo, E. (1978). La teoría social del interaccionismo simbólico: análisis y valoración crítica. *Revista de Investigaciones Sociológicas REIS*, 1, 159-203.
6. Cooley, C. H. (1902). *Human Nature and the Social Order*. Nueva York: Scribner's.
7. Dewey, J. (1903). Democracy in Education. *The Elementary School Teacher*, 4(4), 193-204.
8. Dewey, J. (1930). What I Believe. *Forum*, 176-182.
9. Fadiman, C. E. (1990). *Living Philosophies*. Nueva York: Doubleday.
10. Hobbes, T. (1999/1651). *Leviatán*. México: Fondo de Cultura Económica.
11. Hodgson, G. M. (2007). Institutions and Individuals: Interaction and Evolution. *Organization Studies*, 28(1), 95-116.
12. Jacobs, G. (2006). *Charles Horton Cooley: Imagining Social Reality*. Amherst: University of Massachusetts Press.
13. Joas, H. (1978). G. H. Mead. En D. Kasler (ed.), *Klassiker des soziologischen Denkens 2* (pp. 7-39). Múnich: Beck.
14. Joas, H. (1998). *El pragmatismo y la teoría de la sociedad*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
15. Johnson, B., Edquist, C. and Lundvall, B.-Å. (2003). Economic Development and the National System of Innovation Approach. En *First Globelics Conference*. Río de Janeiro, Brasil.
16. Lundvall, B.-Å. (1992) *National Systems of Innovation. Toward a Theory of Innovation and Interactive Learning*. Londres. Pinter Publishers.
17. Lundvall, B.-Å. (2005a). National Innovation Systems—Analytical Concept and Development Tool. En *DRUID Conference*. Copenhagen, Dinamarca.
18. Lundvall, B.-Å. (2005b). Interactive Learning, Social Capital and Economic Performance. En *Advancing Knowledge and the Knowledge Economy*. Washington D. C.
19. Lundvall, B.-Å. (2007). Innovation Systems: Theory and Policy. En H. Hanusch (ed.), *Companion to Neo-Schumpeterian Economics*. Londres: Elgar.
20. Lundvall, B.-Å., Joseph, K. J., Chaminade, C. y Vang, J. (2009). *Handbook of Innovation Systems in Developing Countries*. Cheltenham: Elgar.
21. Madden, E. y Madden, M. (1952). Chauncey Wright and the Logic of Psychology. *Philosophy of Science*, 19(4), 325-332.

Sistemas de innovación (learning by interacting): antecedentes teóricos en los aportes de George Herbert Mead

| Panorama
| pp. 62-72
| Volumen 9
| Número 17
| Julio-diciembre
| 2015
| 71

22. Mead, G. H. (1982/1932). *Espíritu, persona y sociedad*, Barcelona: Paidós Ibérica.
23. Nubiola, J. (2001). La abducción o lógica de la sorpresa. *Razón y Palabra*, 21. Recuperado de http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n21/21_jnubiola.html
24. Parravicini, A. (2009). A New Use for an Old Theory. *Cognitio-Estudios: Revista Electrónica de Filosofía*, 6(2), 110-118.
25. Peirce, C. (1878). How to Make our Ideas Clear. *Popular Science Monthly*, 12, 286-302.
26. Peirce, C. (1903). *Pragmatism as a Principle and Method of Right Thinking: The 1903 Harvard Lectures on Pragmatism*. Albany: State University of New York Press.
27. Rescher, N. (2012). *Pragmatism: The Restoration of its Scientific Roots*. New Jersey: Transaction Publishers.
28. Rizo, M. (2008). Pragmatismo, sociología fenomenológica y comunicología: acción y comunicación en William James y Alfred Schütz. *Razón y Palabra*, 64, 3. Recuperado de <http://www.razonypalabra.org.mx/N/n64/actual/mrizo.html>
29. Rosenberg, N. (1982). *Inside the Black Box: Technology and economics*. Cambridge: Cambridge University Press.
30. Sánchez de la Yncera, I. (1990). *La mirada reflexiva de G. H. Mead sobre la socialidad y la comunicación*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
31. Schumpeter, J. (1984/1942). *Capitalismo, socialismo y democracia*. Barcelona: Fòlio.
32. Sini, C. (1999). *El pragmatismo*. Madrid: Akal.
33. Smith, A. (1997/1759). *La teoría de los sentimientos morales*. México: Fondo de Cultura Económica.



ESTILOS DE LIDERAZGO EN CARGOS UNIVERSITARIOS, ESTUDIO DESCRIPTIVO CON MUJERES DIRECTIVAS



ESTILOS DE LIDERAZGO EN CARGOS UNIVERSITARIOS, ESTUDIO DESCRIPTIVO CON MUJERES DIRECTIVAS¹

Leadership Styles in University Positions: Descriptive Study with Female Managers

Estilos de liderança em cargos universitários, estudo descritivo com mulheres diretivas

RECIBIDO: 3 DE JULIO DE 2015

EVALUADO: 25 DE AGOSTO DE 2015

ACEPTADO: 9 DE OCTUBRE DE 2015

Bibiana Carolina Moncayo Orjuela
(Colombia)
Universidad Militar Nueva Granada
bibiana.moncayo@unimilitar.edu.co

David Zuluaga Goyeneche
(Colombia)
Universidad Militar Nueva Granada
david.zuluaga@unimilitar.edu.co

es

en

por

RESUMEN

El acceso de mujeres a cargos de dirección en las instituciones de educación superior se convirtió en una importante línea de investigación entre los estudios de género y liderazgo. El propósito del artículo es describir la relación entre las variables sociales y demográficas con los estilos de liderazgo de mujeres a cargo de la dirección universitaria. Para esto se aplicó una encuesta a una muestra por conveniencia de 90 mujeres en cargos directivos en universidades acreditadas de Bogotá (Colombia). El estudio destaca que las mujeres con estudios doctorales y con estado civil divorciada/separada están asociadas a un estilo de liderazgo transformacional. La investigación pone de manifiesto la incidencia de factores sociales y demográficos que permiten estimular la participación femenina en el liderazgo educativo.

PALABRAS CLAVE: mujeres, gestión educativa, liderazgo, variables sociales y demográficas.

ABSTRACT

Women's access to leadership positions at higher education institutions has become an important subject of research within gender and leadership studies. The purpose of this article is to describe the relationship there is between demographic and social variables and the leadership styles of the women in charge of managing a university. In order to do this, we applied a survey to a convenient sample of 90 women in a managerial position at universities in Bogotá, Colombia. The study highlights that women with PhDs and who are divorced/separated are tied to a transformational leadership style. This investigation also displays the influence of social and demographic factors that encourage feminine participation in educational leadership.

KEYWORDS: Women, education management, social and demographic variables.

RESUMO

O acesso de mulheres a cargos de direção nas instituições de educação superior converteu-se em uma importante linha de pesquisa entre os estudos de gênero e liderança. O propósito do artigo é descrever a relação entre as variáveis sociais e demográficas com os estilos de liderança de mulheres a cargo da direção universitária. Para isto aplicou-se uma enquete a uma amostra por conveniência de 90 mulheres em cargos diretivos em universidades acreditadas de Bogotá (Colômbia). O estudo destaca que as mulheres com estudos doutorais e com estado civil divorciada/separada estão associadas a um estilo de liderança transformacional. A pesquisa põe de manifesto a incidência de fatores sociais e demográficos que permitem estimular a participação feminina na liderança educativa.

PALAVRAS CHAVE: mulheres, gestão educativa, liderança, variáveis sociais e demográficas.

PARA CITAR ESTE ARTÍCULO / TO CITE THIS ARTICLE / PARA CITAR ESTE ARTIGO:

Moncayo Orjuela, B. C. y Zuluaga Goyeneche, D. (2015). Estilos de liderazgo en cargos universitarios, estudio descriptivo con mujeres directivas. *Panorama*, 9(17) pp. 74-84.

INTRODUCCIÓN

Al igual que en otros espacios, en las instituciones educativas, los hombres asumen (casi implícitamente) la acumulación del poder en vista de su trayectoria histórica y cultural de liderazgo. Aquello que Glazer-Raymo (1999) denomina *old boy's club* retrata un círculo donde los académicos designan de manera amistosa la cooptación de poder, lo cual desemboca en la eliminación sistemática (aunque no necesariamente deliberada) de las mujeres (García de Cortázar y García de León, 1997).

Al considerar la participación femenina en las instituciones de educación superior (IES), resulta relevante reconocerla como un fenómeno reciente y complejo. Allí, por una parte, la mujer se acoge bajo el estereotipo femenino que resalta sus virtudes pedagógicas familiares (Carrasco, 2004), pero, por otra parte, se le discrimina para ascender a cargos de gestión y administración (Sánchez, 2009; Glazer-Raymo, 1999; García de Cortázar y García de León, 1997; Unesco, 2002).

Este documento pretende reflexionar sobre la noción de *género* y *liderazgo* de la administración educativa, explorando figuraciones particulares de la *división sexual del trabajo* (Bourdieu, 2000). Se busca así describir la relación de variables sociales y demográficas con los estilos de liderazgo de mujeres en cargos directivos dentro de universidades acreditadas de Bogotá (Colombia). Para ello, se utiliza una metodología cuantitativa, que bajo el *muestreo por conveniencia* (Alamino y Castejón, 2006) encuesta a una población de noventa mujeres directivas en las IES seleccionadas.

Los análisis muestran que el perfil de directivas encuestadas en las IES tiende a describir una mujer con *estilo de liderazgo transaccional*: de 40 a 49 años, casada, con un promedio de 1.5 hijos y con estudio de maestría en Colombia. La mayoría accedió al cargo directivo principalmente por *ascenso*, *promoción* o *concurso de méritos* y dedican entre 9 y 11 horas diarias al desempeño de su labor directiva. Adicionalmente, gran parte de aquellas asociadas al liderazgo transformacional coinciden con la realización de estudio doctoral y estado civil *soltera/divorciada*.

En conclusión, al vincular la temática del género y el liderazgo, se hace preeminente contemplar desde

variables sociales y demográficas las condiciones profesionales y personales del cargo administrativo en la educación. Así es como se comprenden las particularidades de la problemática, y se obtendrán refuerzos para la superación de los continuos retos que enfrentan tanto las mujeres como los administradores en la educación superior.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

LA IDENTIDAD Y EL GÉNERO

A comienzos de la década de 1960, las ciencias sociales situaron la identidad como un proceso extenso y circunstancial que sienta sus bases en la socialización primaria del sujeto. Desde entonces la identidad sexual figura como una imagen del sujeto, asociada a la conciencia corporal colectiva. Y esta conduce a la interiorización de un sistema de símbolos que permiten al sujeto relacionarse con su entorno y los diferentes grupos de socialización. La masculinidad o feminidad no necesariamente devienen de la condición sexual, sino que conjuga una cantidad de factores socioculturales y contextuales alrededor de la pertenencia a un género (Bourdieu, 2000).

Inicialmente, y según Johnson (1965), la configuración de la identidad sexual tiene dos momentos clave: la identificación con el igual y la diferenciación con el otro. Es decir, la filiación de los hombres con su padre y la diferenciación con su madre, y viceversa para las mujeres. Un momento social que será transversal a los procesos sociales identitarios.

Posteriormente, surgen posturas antiesencialistas, que de manera alternativa rompen con la lógica dicotómica de la construcción social del género, y desvirtúan la validez del simple proceso de identificación y diferenciación. Se plantea que las divergencias entre hombres y mujeres no son objetivas, sino que, por el contrario, son creadas “performativamente” a través de procesos culturales, que se proclaman y se elaboran, teniendo la posibilidad de ser alteradas, desaparecidas, incluso declinadas.

Scott (1996) explica entonces que las relaciones sociales contienen un elemento basado en el género, el cual permea relaciones de poder y símbolos variantes a través del espacio-tiempo. Fraser (1995) complementa lo anterior

al exponer que existe la posibilidad de deconstruir analíticamente la noción de *género*, en cuanto las identidades y las diferencias son construcciones discursivas ligadas a cada sujeto.

Bibiana Carolina

Moncayo

Orjuela I

David Zuluaga

Goyeneche I

Judith Butler añade:

Antes que una *performance*, el género sería performativo. [...] es, en efecto, una actuación, un hacer, y no un atributo con el que contarían los sujetos aún antes de su “estar actuando”. [...] el género es una actuación reiterada y obligatoria en función de unas normas sociales que nos exceden. La actuación que podamos encarnar con respecto al género estará signada siempre por un sistema de recompensas y castigos. La performatividad del género no es un hecho aislado de su contexto social, es una práctica social, una reiteración continuada y constante en la que la normativa de género se negocia (Sabsay, 2009, p. 4).

Giddens (1989) explica también que los imaginarios de hombre/mujer son patrocinados por normas sociales que ejercen fuerte sugestión desde la crianza infantil y plantean presiones frente al cumplimiento de estereotipos. Particularmente en las mujeres, desde muy temprana edad, la socialización ha alentado competencias que favorecen la ejecución de roles maternos y maritales.

Bourdieu (2000) diría entonces que se ha naturalizado la existencia de un modelo legítimo androcéntrico, donde el orden social reafirma constantemente la dominación masculina. Y desde las instituciones se encuentra una “violencia simbólica” que con acciones discriminatorias, casi naturales, fomenta la escasa representación femenina en posiciones de poder.

La identidad sexual se entiende entonces como un pacto social, el cual opera en los sujetos de manera contundente. La persistencia y legitimidad del género es culturalmente constituida y constituyente y, mientras las instituciones reproduzcan estas dinámicas, la masculinidad y la femineidad seguirán siendo retroalimentadas por lógicas de poder inherentes (Bourdieu, 2000).

ESTILOS DE LIDERAZGO: EL LIDERAZGO EDUCATIVO

Las teorías del liderazgo han pasado por tres momentos significativos, que incluyen las siguientes tendencias:

1. *Personalidad del líder*: su explicación tiene un fundamento mitológico o literario que recoge un enfoque heroico. Allí el líder es fundamentalmente una figura épica de trayectoria y contextura guerrerrista, que se caracteriza por el logro de una gloria imperecedera antes que por el bienestar de sus subordinados (Carlyle, 1986).
2. *Postura*: vincula el liderazgo con sus seguidores. Se percibe entre ellos el imperativo del fenómeno relacional (Fiedler, 1967; Román y Ferri, 2013), y se establece que la autonomía de los seguidores para adherirse o no al líder radica en dos aspectos: *el carisma* y *el estado de necesidad*. Mediante su carácter interactivo, estos dos elementos definen la percepción del *líder carismático*: “La persona en quien, por virtud de cualidades personales insólitas, parece encarnar la promesa o esperanza de salvación” (Tucker, 1976, p. 109).
3. *Contexto*: basado en un marco que afecta el carisma del liderazgo (referido al *líder* en potencia y a sus posibles *seguidores*). De acuerdo con esto, los miembros que conforman la organización, las diferentes variables económicas, culturales, sociales, políticas, entre otras, acabarán por figurar en las funciones del liderazgo (Román y Ferri, 2008).

Más recientemente, a partir de Bass y Avolio (1994), las autoras Vega y Zavala (2004) formulan una herramienta metodológica cuantitativa mediante la cual se realiza una aproximación al estilo de liderazgo de los encuestados. Para esto se refieren tres estilos de liderazgo:

- A. *Liderazgo transformacional*: es aquel que responsabiliza y exalta a los propios seguidores, explorando el conflicto y la crisis para conocerla y transformarla (Panebianco, 1990). Este tipo de liderazgo induce a los seguidores a trascender los intereses particulares a través del carisma percibido (Nye, 2010).
- B. *Liderazgo transaccional*: se refiere a los intereses individuales de los seguidores en una relación de castigo-recompensa. El líder está en capacidad de crear incentivos comunes y establecer unas reglas para alcanzarlos (Vega y Zavala, 2004).
- C. *Liderazgo laissez-faire*: es la ausencia de liderazgo que faculta a la organización a un curso espontáneo e imprevisto (Vega y Zavala, 2004).

Para finales del siglo XX, la organización educativa adopta constructos de liderazgo transformacional (Bass y Avolio, 1994), que perciben a los directivos educativos como agentes de cambio con capacidades transformadoras (Sánchez, 2009). De momento, esta postura ha llegado a ser denominada *postransformacional*, ya que retoma la tendencia “transformacional” e incluye la distribución de las capacidades alrededor de la organización (Riveros-Barrera, 2012).

Panorama I

pp. 74-84 I

Volumen 9 I

Número 17 I

Julio-diciembre I

2015 I

No obstante, otros autores sostienen que a la fecha el verbo *liderar* no ha sido claramente diferenciado del verbo *gerenciar*, ya que ambos se han entendido como un conocimiento, capacidad, habilidad o destreza adquirida para alcanzar un buen nivel de desempeño organizacional (Lorenzo, Sola y Cáceres, 2007). El escaso rigor en la fundamentación del liderazgo lo ha idealizado en calidad de figura imprescindible y fórmula recetaria.

El popular auge del liderazgo ha favorecido nuevas tendencias, en las que se concibe la solución a todos los problemas organizacionales (Bolman y Deal, 1995). Por ello, es importante tener precaución respecto de aquellas concepciones de significados nebulosos, que conllevan la conveniencia personal, el relativismo y el salvacionismo (Lorenzo, 2005).

Lorenzo (2005) propone entonces concebir el liderazgo educativo dentro de una visión poliédrica para designar estilos de liderazgo, que logre abarcar variedad de contenidos en el universo semántico de la pedagogía. Su definición es esta: “La función de dinamización de un grupo o de una organización para generar su propio crecimiento en función de una misión o proyecto compartido” (p. 371).

GÉNERO Y LIDERAZGO

La temática sobre género y liderazgo se estudia con mayor énfasis en las últimas dos décadas, puntualizando respecto del sesgo masculino del liderazgo organizacional, aquello que Sánchez (2009) denomina *gramática masculina del liderazgo*. No obstante, dentro de las más recientes investigaciones, el concepto de *género* no ha logrado trascender versiones reduccionistas y diferencias dicotómicas hombre/mujer. En general, el género se asocia inevitablemente a lo femenino: una categoría no problemática y homogénea, donde todas las mujeres pueden ser enmarcadas dentro del estereotipo femenino.

Los resultados investigativos sobre género y liderazgo frecuentemente han quedado estancados en posiciones simplistas, en las que la función sexo define casi matemáticamente el estilo de liderazgo (Sánchez, 2009). Estas básicamente se orientan a determinar el comportamiento tanto del hombre como de la mujer en cargos directivos resaltando más en el sexo que en el género.

En esta misma línea, se ha perfilado un carácter ideológico carente de una base empírica sólida y de resultados concluyentes (Alimo-Metcalfe, 1995; Butterfield y Grinnell, 1999; Riehl y Lee, 1996; Eagly y Johnson, 1990), sesgados en la idealización del liderazgo femenino.

Según Blackmore (1996), se precisa abandonar la constante exploración respecto de las diferencias de género en el ejercicio de liderazgo, y encaminarse más bien a la manera en que las normas del género regulan el comportamiento organizacional. Reconociendo así que los distintos tipos de liderazgo constituyen “performatividades” masculinas y femeninas en culturas organizativas (Alvesson y Billing, 1992).

Resulta complejo afirmar que en las IES existe un liderazgo de hombres y otro de mujeres, asociado a estereotipos masculinos (competitividad, agresividad, determinación y autoritarismo) y femeninos (pasividad, emotividad y sensibilidad) (Andruskiw, 1980). Admitir que los hombres personifican un estilo de liderazgo masculino mientras que las mujeres asumen un tipo de liderazgo femenino es apresurado, puesto que cualquiera de los dos estilos puede ser, sino ejercido, adoptado por ambos sexos (Oplatka, 2006).

De cualquier forma, y evitando una posición radical, también es cierto que las tendencias del liderazgo femenino han sido efectivas y han logrado posicionarse entre las entidades de educación superior. Estas instituciones enfrentan un momento difícil de demandas externas, en las que las mujeres repetidamente ofrecen alternativas y propuestas organizacionales más democráticas, participativas y basadas en la ética del cuidado. Estas proposiciones han resultado, en ocasiones, mejores que los esquemas masculinos tradicionales en declive, asociados al autoritarismo, la ambición y la búsqueda del poder (Sánchez, 2009).

ACCESO FEMENINO A CARGOS DIRECTIVOS: CONTEXTO EDUCATIVO

Para el ámbito organizacional, llama la atención una mayoritaria presencia de mujeres en la base de la pirámide organizacional; sin embargo, el caso de las instituciones educativas demuestra una exclusión femenina de cargos directivos, que se ha mantenido bastante más

rígida (El y Jonnergård, 2010). En las IES, las mujeres enfrentan una fuerte discriminación en lo referente a posibilidades de ascenso, obtención de salarios equivalentes a los de sus pares masculinos y permanencia dentro de posiciones de poder (Correa, 2005).

Díez, Terrón y Anguita (2009) usan la metáfora del “techo de cristal” para estudiar el posicionamiento directivo de las mujeres en instituciones educativas; figura que explica un entramado de obstáculos invisibles, mediante el que se hace alusión a la limitación de las mujeres calificadas para llegar a posiciones de poder dentro de las organizaciones (Roldán, 2012). El techo de cristal asemeja la aparente posibilidad de escalar laboralmente en la organización, coartada por barreras invisibles.

Hawley, Torres y Rasheed (1998) y Swanson y Witke (1997) caracterizan estas barreras en dos grupos:

1. *Las barreras externas*: des-estímulos directos o indirectos a causa del sexo, más comúnmente llamados *discriminación*.
2. *Barreras internas (o culturales)*: se encuentran arraigadas a la esfera cultural, y otorgan poca tolerancia al cambio. Se distinguen como nociones de carácter idiosincrásico (casi mítico), que, antes de tener un contenido argumentativo, tienen un arraigado significado tradicionalista.

Las barreras externas son componentes sociodemográficos y contextuales que establecen las diferencias manifiestas del estereotipo masculino/femenino. Este tipo de barreras hacen parte de un imaginario colectivo de liderazgo, que, desde una dimensión simbólica, acaba definiendo la efectividad del género en la administración (Oplatka, 2006). Tomás y Guillamon (2009) exponen que a partir de allí se evidencian las normas sociales del juego que dejan en inferioridad de condiciones a las mujeres y las relegan al cuidado de la familia y el hogar.

Estas barreras resultan más explícitas que las segundas en el sentido de que materializan un nivel de desigualdad en oportunidades de ascenso femenino. Y aunque han intentado ser combatidas de manera oficial, infortunadamente no han logrado más que regular algunas condiciones estructurales.

Las barreras de tipo interno por su parte son decisivas en cuanto materializan una serie de papeles y preferencias culturales latentes. Tomás y Guillamon (2009) las

identifican como comportamientos socialmente deseables en la mujer, afines con el sentido del deber, la voluntad de servicio y la falta de competitividad o ambición frente al poder.

En Cubillo y Brown (2003), las barreras internas experimentadas por las mujeres están fundamentadas en creencias culturales y religiosas. Allí el estereotipo femenino se acoge voluntariamente a un menor estatus y una remuneración inferior respecto de la de los hombres en las organizaciones. Díez, Terrón y Anguita (2009) de manera análoga denominan este fenómeno *miedo al éxito*; que en el contexto educativo explica una mayoritaria participación de mujeres en la profesión docente (Tomás y Guillamon, 2009).

Se reconoce así que la categorización de las barreras es efectiva para el entendimiento de la escasa representación de la mujer en posiciones de liderazgo, porque separa aquellos atributos autoimpuestos (Oplatka, 2006) de aquellos establecidos por el contexto (Acker, 1989; Coffey y Delamont, 2000; Limerick y Anderson, 1999).

METODOLOGÍA

TIPO DE INVESTIGACIÓN

La metodología aplicada es de carácter descriptivo, y se basa en la recolección de datos cuantitativos. Se aplicó el muestreo por conveniencia (Alamino y Castejón, 2006), que por definición selecciona únicamente los casos disponibles. Es una estrategia no probabilística válida para la recolección de datos, en especial, con muestras pequeñas y muy específicas. A pesar de que los resultados de este tipo de prueba se limitan a generalizaciones entre la muestra estudiada, la potencia del muestreo está en seleccionar casos ricos en información para estudios en profundidad.

Este se escogió por dos motivos: 1) la población está compuesta por profesionales con poca disponibilidad de tiempo y atención a particulares y 2) algunas de las instituciones se acogen a la Ley Estatutaria 1581 de 2012 de Colombia, referida a disposiciones generales sobre protección de datos personales, que dificultan el acceso a los detalles de contacto.

MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN

Se diseñó un instrumento tipo encuesta, cuya estructura se desagregó en seis partes:

1. Características demográficas
2. Perfil socioeconómico
3. Trayectoria académica
4. Situación laboral
5. Concepto del cargo actual
6. Estilo de liderazgo

Según Sánchez (2009) y Miranda y Ramírez (2011), se elaboró el instrumento metodológico, evaluado mediante una prueba piloto en siete universidades con doce mujeres directivas, y la revisión de pares académicos.

El instrumento final contó con veintidós preguntas, de las cuales dieciséis fueron de selección múltiple y cinco utilizaron la escala de Likert. Para complementar el muestreo por conveniencia, se aplicaron entrevistas a profundidad con tres de las directivas encuestadas.

POBLACIÓN

Se contó con la totalidad de mujeres directivas (en rectoría, vicerrectoría, decanatura, vicedecanatura, coordinación, dirección, secretaría y, en general, cargos de gobierno y toma de decisiones) de once IES acreditadas (Consejo Nacional de Acreditación, 2015) de Bogotá y Chía, correspondientes a una población de aproximadamente 283 académicas. La generación de la base de datos tuvo como insumo contactos tanto oficiales (suministrados por seis áreas de “talento humano”) como no oficiales (extraídos de los directorios y páginas web de las dos instituciones restantes).

TAMAÑO DE LA MUESTRA

Una vez recopilados los datos de contacto de la población, se envió la encuesta mediante un correo en formulario “google.docs” a toda la población. El 31.8 % (90 mujeres) de la población respondió la encuesta. Los

datos de la muestra por conveniencia fueron procesados a través del programa estadístico SAS (tabla 1).

Tabla 1. Respuesta de instrumento según Universidad

N.º	Institución	Valor absoluto	Valor relativo (cifras en porcentaje)
1	Universidad Nacional de Colombia	16	18
2	Universidad de los Andes	5	5
3	Pontificia Universidad Javeriana	27	30
4	Universidad Externado de Colombia	13	14
5	Universidad del Rosario	19	21
6	Dirección Nacional de Escuelas	4	4
7	Universidad Santo Tomás	6	7
	Total	90	100

RESULTADOS

El perfil de mujeres directivas en las IES en general es de un rango de 40 a 49 años, estado civil casada, 1.5 hijos en promedio, vivienda propia ubicada en el estrato 4¹, disposición de empleada doméstica, estudio de maestría en Colombia, un rango de 1 a 3 años en el cargo directivo actual y de 7 a 10 años en la institución educativa, un rango de 1 a 3 años de experiencia en cargos directivos en las IES y un tiempo de experiencia total de 16 a 25 años.

La mayoría accedió al cargo directivo principalmente por *ascenso, promoción o concurso de méritos*, dedica entre 9

¹ En Colombia, los estratos son una clasificación socioeconómica de las viviendas o los predios que varía de 1 a 6.

y 11 horas diarias al cargo y pertenece al área de la salud (28.89 %) o al área de ciencias humanas (14.44 %)².

Respecto del estilo de liderazgo, y según los postulados de Bass y Avolio (1994), se observa que el tipo de liderazgo preponderante dentro de la muestra por conveniencia fue el “estilo transaccional” (55.55 %)³. Se sugiere, entonces, que en efecto las directivas académicas encuestadas no están necesariamente adscritas a un tipo de liderazgo feminizado, donde resalta la pasividad, la emotividad y la sensibilidad (Alvesson y Billing, 1992). Por el contrario, el género femenino muestra diversos matices en los estilos de liderazgo, que están definidos por el contexto y las performatividades individuales.

En concordancia con lo que plantean autores como Alimo-Metcalfe (1995), Butterfield y Grinnell (1999), Riehl y Lee (1996) y Eagly y Johnson (1990), las mujeres no están inevitablemente asociadas a un estilo de liderazgo transformacional por su condición sexual. Los resultados reiteran los postulados de las teorías de género, donde “la performatividad de los individuos sexuados hace parte de su contexto social, es una práctica social, una reiteración continuada y constante en la que la normativa de género se negocia” (Sabsay, 2009).

Respecto de los resultados particulares de la encuesta, se presentan los datos más llamativos, a partir de cruces entre variables de interés. En primer lugar, y dentro de los detalles obtenidos a partir de la relación entre las variables sociales y demográficas con los estilos de liderazgo, se encuentra que el último nivel de estudio y el estilo de liderazgo están estrechamente asociados (figura 1).

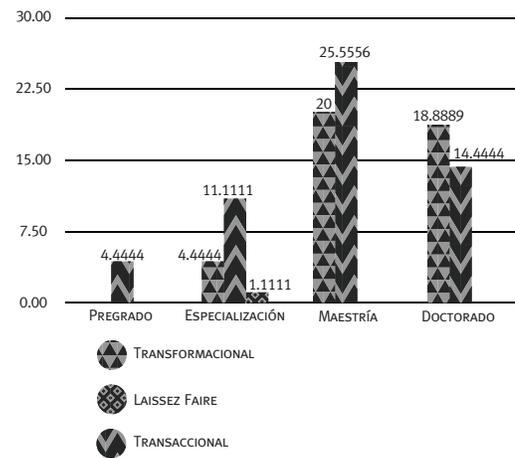


Figura 1. Estilo de liderazgo frente a último nivel de estudio.

Tal y como se aprecia en la figura 1, la mayor parte de las mujeres que pertenecen al estilo de liderazgo transaccional se asocian con estudio en pregrado (4.44 %), especialización (14.44 %) y maestría (45.56 %). Sin embargo, aquellas con estudio de doctorado (33.33 %) presentan un mayor porcentaje para el *estilo de liderazgo transformacional*⁴.

Al contemplar correspondencia del nivel de estudio doctoral con el *estilo de liderazgo transformacional*, vale la pena considerar que en efecto existe “evidencia de una relación entre *liderazgo transformacional* y *capital social*”⁵ (Vega y Zavala, 2004, p. 10).

Considerando también el estrecho vínculo establecido entre el capital social y el capital cultural (referido *grosso modo* como nivel de estudio) (Bourdieu, 2000), cabe suponer que, gracias al estudio en posgrado (y las respectivas implicaciones socioculturales), las académicas encuestadas en efecto han alcanzado un *estilo de liderazgo transformacional*. Mediante su estudio superior ellas se han involucrado en medios de interacción ligados al bienestar público, que, en últimas, les han otorgado una dimensión de humanidad con su grupo de trabajadores, entre los cuales despiertan admiración e inspiración (Vega y Zavala, 2004).

En segundo lugar, resulta también interesante el cruce de las variables estado civil y último nivel de estudio (tabla 2).

4 Según Vega y Zavala (2004) este estilo se caracteriza por “un continuo mejoramiento en los repertorios conductuales y potencialidades tanto de los individuos como de los equipos. [...] pudiendo incluso llegar a desarrollar líderes internos. [...] Los seguidores (del líder transformacional) experimentan una transformación en sus creencias y valores, [...] para alcanzar el bien común, produciendo un aumento de su esfuerzo que supera las expectativas” (p. 11).

5 Concepto que se refiere a la cantidad de relaciones interpersonales que van conformando la comunidad civil, la estructura social y a partir de las cuales se constituyen redes efectivas para perseguir intereses (Cuato, 1997).

2 Otros estudios en España y Costa Rica concuerdan en que la enfermería, el trabajo social y las ciencias sociales son departamentos/programas con un número de directivas predominante (Sánchez, 2009; Twombly, 1998).

3 Es este estilo, predominan las relaciones con una visión parcelada y estrecha del mundo, que muestran incapacidad de internalizar visiones distintas de la propia, o peor, absoluta despreocupación respecto del otro.

Tabla 2. Último nivel educativo frente a estado civil

Último nivel educativo	Estado civil											
	Casada		Divorciada o separada		Soltera		Unión libre		Viuda		Total	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Admón. policial	1	1.1									1	1.11
Doctorado	16	17.7	5	5.5	4	4.4	4	4.4	1	1.1	30	33.3
Especialización	9	10	1	1.1	3	3.3					13	14.4
Maestría	27	30	2	2.2	6	6.6	4	4.4	2	2.2	41	45.5
Pregrado	1	1.1	1	1.1	1	1.1					3	3.3
Subespecialidad médica					1	1.1					1	1.1
Subespecialización	1	1.11									1	1.1
Total	55	61.1	9	10	15	16.6	8	8.8	3	3.3	90	100

Como se observa en la tabla 2, de 61 % de mujeres casadas, 30 % de ellas cursó una maestría, 17.78 % lo hizo en doctorado, 10 % realizó estudios en especialización y solo 3 % efectuó estudios en pregrado u otro nivel educativo. Entre 10 % de mujeres separadas/divorciadas, 5.56 % cursó un doctorado, 2.22 % lo hizo en maestría y 2.22 % lo llevó a cabo en especialización o pregrado.

Haciendo la salvedad respecto de la cronología de las variables aquí contempladas y las diferencias en proporción, para estos dos grupos mayoritarios (casadas y separadas/divorciadas), vale la pena destacar que, mientras entre las primeras poco menos de la mitad efectuaron estudios en maestría, entre las segundas, un poco más de la mitad cursó estudios en doctorado.

Se intuye entonces que, posiblemente una vez las mujeres casadas alcanzan la maestría, tienden a detener su

estudio, mientras aquellas separadas/divorciadas tienden a continuar con estudio doctoral.

Según una de las directivas entrevistadas:

Para divorciarse usted tiene que romper con muchas cosas. Por ejemplo, tuve que romper con la Iglesia. Tuve que romper con la familia de mi papá. Mi papá, por su historia de vida, fue más probable que se encauzara por el lado de que no es verdad que la mujer tenga que someterse. (Si usted no estudia está condenada a depender siempre de alguien) (Entrevista personal, diciembre 14 de 2014).

En tercer lugar, se advierte una relación interesante entre el último nivel de estudio y las personas a cargo de las encuestadas (tabla 3).

Tabla 3. Personas a cargo frente a último nivel de estudio

Personas a cargo	Último nivel educativo											
	Doctorado		Especialización		Maestría		Pregrado		Otros		Total	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Hijos/as o hijastros/as	13	14.4	7	7.78	22	24.4	2	2.2	1	1.1	45	50.00
Hijos o hijastros y otros/as	4	4.4	3	3.33	4	4.44	0		2	2.2	13	14.44
No tiene personas a cargo	11	12.2	2	2.22	13	14.4	0		0		26	28.89
Otros	2	2.22	1	1.11	2	2.22	1	1.1	0		6	6.67
Total	30	33.3	13	14.44	41	45.5	3	3.3	3	3.3	90	100.0

Estilos de liderazgo en cargos universitarios, estudio descriptivo con mujeres directivas

En la tabla 3, se evidencia que, entre las mujeres con hijos o hijastros a cargo (50 %), aproximadamente la mitad obtuvo estudios en maestría (24.44 %); y más de un cuarto, estudios en doctorado (14.44 %). Por su parte, entre las mujeres sin personas a cargo (28.89 %) (el siguiente grupo con mayor porcentaje total), se observa que aproximadamente la mitad cursó estudios en maestría (14.44 %) y estudios en doctorado (12.22 %).

Según esto, para las mujeres los hijos/as podrían considerarse un obstáculo para continuar con otros estudios, y de ahí que la mayoría de ellas tienden a culminar programas de maestría. Por su parte, las mujeres sin hijos/as a cargo tenderían a finalizar programas de doctorado con mayor facilidad. No obstante, es pertinente ser cautelosos con la información presentada, dado que no necesariamente son los hijos/as a cargo quienes representan un obstáculo para el estudio superior de las académicas. Probablemente, la situación refiere más bien la falta de apoyo en el cuidado diario de los hijos/as por parte de la pareja u otros miembros del hogar. Una situación que ilustraría la carga social y familiar que se le otorga a la madre.

Para las directivas encuestadas, se presume que es necesario culminar estudios de posgrado antes o después del periodo en que están a cargo de sus hijos. Por ello, como madres se encuentran en la disyuntiva entre hallar una edad adecuada donde no tengan una edad ni muy corta ni muy avanzada para continuar con sus cursos de nivel superior.

CONSIDERACIONES FINALES

En general, es necesario ser cuidadoso con las hipótesis anteriores debido a que son solo aproximaciones a un fenómeno social complejo. Los presupuestos aquí presentados son sujetos al debate y al rebate, y tienen como objetivo estimular la investigación en tan compleja temática.

No obstante, a partir de la información recogida, vale la pena destacar, como hallazgo principal, que no se detectó una relación directa entre las mujeres y el liderazgo transformacional, hecho que concuerda con algunos de los postulados de Alimo-Metcalfe (1995), Butterfield y Grinnel (1999), Riehl y Lee (1996) y Eagly y Johnson (1990) sobre la problemática. Por el contrario, se percibió que factores como el nivel de estudio de las

académicas podría estar más asociado a su estilo de liderazgo.

Por esta razón, se hace necesario abordar la problemática desde una base contextual que permita leer el género como un elemento en interrelación con un sinnúmero de variables sociales. A partir de los elementos aquí abordados, se amplía el panorama de la problemática y los denominadores en común al respecto.

La problemática planteada amerita un análisis exhaustivo que evidencie y comprenda el diferencial de distribución de poder académico entre los respectivos géneros. El dilema ha estado opacado por una falsa ilusión de meritocracia organizacional que reina en las IES (Díez, Terrón y Anguita, 2009; Sánchez, 2009) que legitima y reproduce un contexto notoriamente feminizado pero tradicionalmente patriarcalista. Es necesario, entonces, evitar la reflexión que supone el asunto como una cuestión de tiempo, dado que hace varias décadas las mujeres conquistaron el medio académico y la situación hegemónica masculina continúa (García de Cortázar y García de León, 1997). Los cargos de gestión/administración en la educación superior no solo dirigen y coordinan la investigación y docencia, sino que también alcanzan una influencia política. Por ello, la selección y el reclutamiento de los directivos académicos están caracterizados por una elección de perfiles que trascienden el mérito para permear aspectos socioculturales que finalmente son influidos por la producción académica universitaria.

La hegemonía masculina sostiene unas dimensiones complejas con permanencias de largo alcance, que para el caso se manifiestan en rígidos procesos de inclusión a cargos de poder académico universitario. Tal y como se presenta en los resultados, más allá de evidenciarse una “discriminación manifiesta” contra las académicas, se perciben unas dinámicas de poder con cimientos que nos remiten a la estructura familiar. Se sugiere, a partir del presente ensayo, por tanto, revisar la participación femenina en la academia desde aspectos, como el estado civil y la maternidad. Estos elementos permiten que el análisis trascienda hacia consideraciones sociales con fundamentos enraizados en uno de los pilares de la sociedad moderna (la familia). De la mano, se invita a considerar la hipótesis del nivel de estudios en posgrado como un elemento movilizador de las académicas no solo respecto del mérito profesional, sino también

en el sentido que puede alentar la puesta en marcha de habilidades asociadas al liderazgo transformacional y el bienestar organizacional.

Por todo lo anterior, se reconoce nuevamente la necesidad de una lectura interpretativa y exhaustiva de base contextual, que desde la propia academia trascienda y abarque procesos de exclusión e inclusión en la Universidad. Posiblemente es así que se develarán procesos de acceso al poder académico, con el fin de concientizar respecto de dicha problemática, tanto a las instituciones educativas como al género femenino.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Acker, S. (1989). *Teacher, Gender and Careers*. Londres: The Falmer Press.
2. Alamino, A. y Castejón, J. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas: cuestionarios y escalas de opinión*. Recuperado de <http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/20331/1/Elaboraci%C3%B3n%20an%C3%A1lisis%20interpretaci%C3%B3n.pdf>
3. Alimo-Metcalfe, B. (1995). An Investigation of Female and Male Constructs of Leadership and Empowerment. *Women in Management*, 10(2), 3-8.
4. Alvesson, N. y Billing, Y. (1992). Gender and Organization: Towards a Differentiated Understanding. *Organization Studies*, 13(12), 73-102.
5. Andruskiw, O. H. (1980). Dispelling a Myth: That Stereotypic Attitudes Influence Evaluations of Women as Administrators in Higher Education. *The Journal of Higher Education*, 51(5), 475-496.
6. Bass, B. y Avolio, B. (1994). *Improving Organizational Effectiveness through Transformational Leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
7. Blackmore, J. (1996). Breaking the Silence: Feminist Contributions to Educational Administration and Policy. En K. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, P. Hallinger y A. Hart, *International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
8. Bolman, C. y Deal, T. (1995). *Organización y liderazgo*. Wilmington: Adisson Wesley.
9. Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
10. Butterfield, D. y Grinnell, J. (1999). "Reviewing" *Gender, Leadership and Managerial Behavior: Do Three Decades of Research Tell us Anything? Handbook of Gender and Work*. Thousands Oaks: Sage.
11. Carlyle, T. (1986). *Los héroes: el culto de los héroes y lo heroico en la historia*. México: Porrúa.
12. Carrasco, M. J. (2004). Análisis de los estilos directivos de las mujeres en centros educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(3), 1-13.
13. Coffey, A. y Delamont, S. (2000). *Feminism and the Classroom Teacher: Research, Praxis, Pedagogy*. Londres: Routledge/Falmer.
14. Consejo Nacional de Acreditación (2015). Consultar instituciones acreditadas. Recuperado de <http://www.cna.gov.co/1741/article-186354.html>
15. Correa, M. (2005). *La feminización de la educación superior y las implicaciones en el mercado laboral y los centros de decisión política*. Recuperado de http://mineduacion.gov.co/cvn/1665/articulos-92159_archivo_pdf.pdf
16. Cubillo, L. y Brown, M. (2003). Women into Educational Leadership and Management: International Differences? *Journal of Educational Administration*, 41(3), 278-291.
17. Cuoto, R. (1997). Social Capital and Leadership. En S. Webster (ed.), *Transformational Leadership Working Papers: Kellogg Leadership Studies Project*. College Park, MD: The Burns Academy of Leadership, University of Maryland.
18. Díez, E., Terrón, E. y Anguita, R. (2009). Percepción de las mujeres sobre el "techo de cristal" en educación. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 23(1), 27-40.
19. Eagly, A. y Johnson, B. (1990). Social Role of the Theory of Sex Differences and Similarities: A Current Appraisal. *Psychological Bulletin*, 108(2), 233-256.
20. El, U. y Jonnergård, K. (2010). *Included or Excluded? The Dual Influences of the Organisational Field and Organisational Practices on New Female Academics*. *Gender and Education*, 22(2), 209-225.
21. Fiedler, F. (1967). *A Theory of Leadership Effectiveness*. Nueva York: McGraw-Hill.
22. Fraser, N. (1995). Multiculturalidad y equidad de los géneros: un nuevo examen de los debates en torno a la diferencia en EE. UU. Recuperado de http://www.mujeresenred.net/IMG/pdf/Multiculturalidad_y_equidad_entre_los_generos.pdf

Estilos de liderazgo en cargos universitarios, estudio descriptivo con mujeres directivas

I Panorama I pp. 74-84 I Volumen 9 I Número 17 I Julio-diciembre I 2015

23. García de Cortázar, M. y García de León, M. (1997). *Mujeres en minoría: una investigación sociológica sobre las catedráticas de Universidad en España*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
24. Giddens, A. (1989). *Sociology*. Cambridge: Polity Press.
25. Glazer-Raymo, J. (1999). *Shattering the Myths: Women in Academe*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
26. Hawley, E., Torres, D. y Rasheed, S. (1998). Assessing Barriers to Women's Career Adjustment. *Journal of Career Assessment*, 6(4) 449-479.
27. Johnson, H. (1965). *Sociología, una introducción sistemática*. Buenos Aires: Paidós.
28. Leithwood, K. (1994). El liderazgo para la reestructuración de las escuelas. *Revista de Educación*, 304, 31-60.
29. Limerick, B. y Anderson, C. (1999). Female Administrators and School-Based Management. *Educational Management and Administration*, 27(4), 401-414.
30. Lorenzo, M. (2005). El liderazgo en las organizaciones educativas. *Revista Española de Pedagogía*, 232, 367-388.
31. Lorenzo, M., Sola, T. y Cáceres, M. (2007). El liderazgo femenino en los cargos directivos: un estudio longitudinal en la Universidad de Granada (1990-2005). *Educación y Educadores*, 10(2), 177-194.
32. Miranda, N. y Ramírez, L. (2011). ¿Quiénes dirigen las instituciones educativas en Cali?: perfil de los directivos docentes en colegios públicos y privados de estratos 1 a 4. *Educación y Educadores*, 14(3), 559-576.
33. Noer, D. (1997). *El cambio en las organizaciones*. México: Prentice May.
34. Nye, J. (2010). *Leadership e Potere: Hard, Soft, Smart Power*. Bari: Laterza.
35. Oplatka, I. (2006). Women in Educational Administration within Developing Countries: Towards a New International Research Agenda. *Journal of Educational Administration*, 44(6), 604-624.
36. Panebianco, A. (1990). *Modelos de partido*. Madrid: Alianza.
37. Riehl, C. y Lee, V. (1996). Gender Organizations and Leadership. *International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
38. Riveros-Barrera, A. (2012). La distribución del liderazgo como estrategia de mejoramiento institucional. *Educación y Educadores*, 15(2), 289-301.
39. Roldán, E. (2012). Segregación laboral y techo de cristal. Recuperado de http://www.academia.edu/6490614/Segregacion_laboral_y_techo_de_cristal_en_trabajo_social_analisis_del_caso_espanol
40. Román, P. y Ferri, J. (2008). La participación política y el empoderamiento social de las mujeres. En: P. Román (coord.), *Pobreza, mujeres y medio ambiente*. Madrid: Fundación IPADE-UCM.
41. Sabsay, L. (2009). *Judith Butler para principiantes*. Recuperado de <http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/soy/1-742-2009-05-09.html>
42. Sánchez, M. (2009). *mujeres dirigentes en la Universidad: las texturas del liderazgo*. Zaragoza: Colección Sagardiana.
43. Scott, J. (1996). El género, una categoría útil para el análisis histórico. En M. Lamas, *El género: la construcción cultural de la división sexual* (pp. 265-302). México: PUEG.
44. Swanson, J. y Witke, M. (1997). Theory into Practice in Career Assessment for Women: Assessment and Interventions Regarding Perceived Barriers. *Journal of Career Assessment*, 5, 443-462.
45. Tomás, M. y Guillamon, C. (2009). Las barreras y los obstáculos en el acceso de las profesoras universitarias a los cargos de gestión académica. *Revista de Educación*, 350, 253- 275.
46. Tucker, R. (1976). La teoría del liderazgo carismático. En D. A. Rustow (ed.), *Filósofos y estadistas*. México: FCE.
47. Twombly, S. (1998). Women Academic Leaders in a Latin American University: Reconciling the Paradoxes of Professional Lives. *Higher Education*, 35(4), 367-397.
48. Unesco (2002). *Women and Management in Higher Education: A Good Practice Handbook*. París: Unesco.
49. Vega, C. y Zavala, G. (2004). Adaptación del cuestionario multifactorial de liderazgo (MLQ forma 5x corta) de B. Bass y B. Avolio al contexto organizacional chileno (Tesis de grado, Universidad de Chile). Recuperado de http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2004/vega_c/sources/vega_c.pdf



*CARACTERÍSTICAS CONSTITUYENTES DE LOS ACIERTOS Y DESACIERTOS
FRENTE A LA CONFORMACIÓN DEL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL #YOSOY132*



CARACTERÍSTICAS CONSTITUYENTES DE LOS ACIERTOS Y DESACIERTOS FRENTE A LA CONFORMACIÓN DEL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL #YOSOY132

Main Characteristics of Rights and Wrongs regarding the Student Movement #YoSoy132

Características constituintes dos acertos e desacertos perante à conformação do movimento estudantil #YoSoy132

RECIBIDO: 3 DE JULIO DE 2015

EVALUADO: 27 DE JULIO DE 2016

ACEPTADO: 29 DE JULIO DE 20166

José Javier Capera Figueroa (Colombia)
Universidad del Tolima
Político
caperafigueroa@gmail.com

Felipe Gabino Macedo (Colombia)
Universidad Autónoma del Estado de México
Estudiante de Maestría en Administración Pública
y Gobierno
felipegabino24@hotmail.com

Sergio Alfonso Huertas Hernández
(Colombia)
Universidad del Tolima
Político
sahuertas26@gmail.com

es

RESUMEN

El presente artículo analiza la categoría de movilización social a partir de los presupuestos teóricos y conceptuales de la literatura de los movimientos sociales para finales de siglo XIX e inicios del XX. En primer lugar, se propone realizar una reflexión sobre la noción conceptual de los nuevos movimientos sociales, en busca de una interrelación con las dinámicas del movimiento estudiantil #YoSoy132 para 2012, pretendiendo así establecer una explicación teórica proveniente desde la ciencia política sobre los movimientos sociales, enfocándolo en el contexto latinoamericano de los movimientos estudiantiles. De esta manera, se recurre al análisis documental como criterio de abordaje del artículo, la revisión y reflexión teórica y sistemática de fuentes hemerográficas, asimismo este artículo deriva de una investigación concluida, realizada entre la Universidad del Tolima (Colombia) y la Universidad Autónoma del Estado de México (México). Finalmente, se plantearán algunas conclusiones que versarán sobre el movimiento estudiantil #YoSoy132 y su correlación con la teoría de los movimientos sociales latinoamericanos.

PALABRAS CLAVE: movimientos sociales, movimiento estudiantil #YoSoy132, nuevos movimientos sociales.

en

ABSTRACT

This article analyzes social mobilization from the theoretical and conceptual budgets of the literature that belongs to the social movements of the late XIX century and beginnings of the XX century. First of all, we reflect on the conceptual idea of new social movements, looking for an interrelation with the dynamics of the student movement #YoSoy132 for 2012. This way, we aim to establish a theoretical explanation that comes from the political science of social movements, focusing it on the Latin American context of student movements. For this reason, we carry out a documental analysis, a revision, and a theoretical and systematic revision of articles in newspapers throughout the article. This article is also the result of an investigation carried out between Universidad del Tolima (Colombia) and Universidad Autónoma del Estado de México (Mexico). Finally, we formulate some conclusions regarding the student movement #YoSoy132 and its relationship with the Latin American social movement theory.

KEYWORDS: Social movements, student movement #YoSoy132, new social movements.

por

RESUMO

O presente artigo analisa a categoria de mobilização social a partir dos pressupostos teóricos e conceptuais da literatura dos movimentos sociais para finais do século XIX e inícios do XX. Em primeiro lugar, Propõe-se realizar uma reflexão sobre a noção conceptual dos novos movimentos sociais, em procura de uma inter-relação com as dinâmicas do movimento estudiantil #YoSoy132 para 2012, pretendendo assim estabelecer uma explicação teórica proveniente desde a ciência política sobre os movimentos sociais, focando-o no contexto latino-americano dos movimentos estudiantis. Desta maneira, usa-se à análise documental como critério de abordagem do artigo, a revisão e reflexão teórica e sistemática de fontes hemerográficas, mesmo assim este artigo deriva de uma pesquisa concluída, realizada entre a Universidade do Tolima (Colômbia) e a Universidade Autónoma do Estado de México (México). Finalmente, se exporão algumas conclusões que versarão sobre o movimento estudiantil #YoSoy132 e a sua correlação com a teoria dos movimentos sociais latino-americanos.

PALAVRAS CHAVE: movimentos sociais, movimento estudiantil #YoSoy132, novos movimentos sociais

PARA CITAR ESTE ARTÍCULO / TO CITE THIS ARTICLE / PARA CITAR ESTE ARTIGO:

Capera Figueroa, J.J., Huertas Hernández, S.A. y Gabino Macedo, F. (2015). Características constituyentes de los aciertos y desaciertos frente a la conformación del movimiento estudiantil #YoSoy132. *Panorama*, 9(17) pp. 86-102.

INTRODUCCIÓN

El estudio de la teoría de los movimientos sociales ha tenido episodios marcados por dinámicas en tiempos y espacios de la realidad social en diferentes circunstancias, lo cual desde su conformación, organización social, repertorios, fines y medios configuran lo que se reconoce como un movimiento social. En América Latina, encontramos que los grupos indígenas, homosexuales, negros, ecologistas, estudiantiles, entre otros, hacen de su organización social con el paso del tiempo un tipo de movimiento social que se fortalece en el trayecto temporal.

Siendo así que la apuesta a re-pensar críticamente lo que es o no es un movimiento social implica disminuir la probabilidad de caer en reduccionismos o enunciaciones simples al categorizarlos *per se*, por lo que algunos teóricos los detallan desde su condición, las acciones dadas desde la histórica oral, la óptica periodística o en su defecto el giro conceptual de lo que constituyen los nuevos movimientos sociales o las dinámicas de la movilización de recursos en el escenario internacional.

En este caso, comprender críticamente los fenómenos de los movimientos sociales en América Latina, y específicamente de los movimientos estudiantiles, se convierte en una apuesta que los teóricos denominan “la base y organización de la estructura de un tipo de movimiento”, en este caso una de las particularidades de los movimientos estudiantiles, resulta ser la característica proveniente de la crisis de los sistemas educativos, la falta de garantías por el ejercicio de las democracias y, sobre todo, la necesidad de construir una ciudadanía crítica, propositiva y reflexiva alrededor de las problemáticas estructurales de una nación (Marsiske, 1999, p. 12).

Los acontecimientos que presenciaron la ciudadanía mexicana en 2012 pusieron en tela de juicio el sistema político mexicano y gran parte de las estructuras de aquel entonces, razones que produjeron que un grupo de estudiantes en medio de la tensión (Javaloy, Carballeira y Espelt, 2001) contribuyera a la coyuntura político-electoral y, sobre todo, al ambiente en que se subsumía la ciudadanía mexicana, recurriendo a la organización social como estrategia de manifestación al demostrar su inconformidad, lo cual desató parte de la configuración del movimiento #YoSoy132.

Este movimiento estudiantil se inició como resultado de las acciones de estudiantes inconformes frente a la

campana del candidato Enrique Peña Nieto, y así el 11 de mayo de 2012 fue un momento histórico vivido en la Universidad Iberoamericana, en el que coincidieron dos grupos de sectores sociales distintos en intereses y actitudes radicales. El primero identificado en los políticos del Partido Revolucionario Institucional (PRI) y el segundo en el grupo de estudiantes de la Universidad Iberoamericana que estuvieron en contra de la visita de Enrique Peña Nieto. Fue un hecho inédito no solo por haberse enfrentado estos dos grupos entre sí, sino por haber sido registrado y difundido masivamente en tiempo real por un sinnúmero de empresas periodísticas y aparatos electrónicos de los participantes (Sierra, 2014, p. 11).

Una muestra de esto se identifica en la periodización que constituye la emergencia del movimiento en sus orígenes (Aranda, 2000), que muestra el siguiente panorama (tabla 1):

Tabla 1. Anexo de cronología sobre el movimiento #YoSoy132 en México

Difusión del evento en Facebook	10 de mayo
Protesta en la Universidad Iberoamericana	11 de mayo
Edición de video donde alumnos de la Universidad Iberoamericana se identifican	12 y 13 mayo
Publicación del video “131 alumnos” de la Universidad Iberoamericana responden	14 de mayo
Reunión en la Universidad Iberoamericana con estudiantes de la Anáhuac. Tec de Monterrey e ITAM	5 de mayo
Reunión de trabajo de estudiantes en la Universidad Iberoamericana	6 de mayo
Reunión de trabajo de estudiantes en el Parque Hundido México	7 de mayo
Presentación del código de ética de los 131 alumnos	7 de mayo
Primera marcha interuniversitaria	8 de mayo
Segunda marcha interuniversitaria	23 de mayo
Publicación de código de ética general	23 de mayo
Publicación del pliego petitorio	23 de mayo
Publicación del posicionamiento	26 de mayo
Reunión interuniversitaria (Parque Hundido)	27 de mayo

Fuente: Modificado de Sierra (2014, pp. 171-176).

Características
constituyentes
de los aciertos
y desaciertos
frente a la
conformación
del movimiento
estudiantil
#YoSoy132

I Panorama
I pp. 86-102
I Volumen 9
I Número 17
I Julio-diciembre
I 2015

La etapa de emergencia del movimiento #YoSoy132 inicia el 10 de mayo de 2012, fecha en la cual se genera la interacción entre distintos actores políticos, pero con fines de inconformidad, lo cual es asumido como la base social que organiza el movimiento en su tiempo, las reuniones, los conversatorios hacen parte del repertorio propio del movimiento en su fase temporal. Ya en su periodización las primeras semanas del 10 de mayo hasta el 14 de julio de 2012, se evidencia un ejercicio de formalización y focalización del poder y características de identidad propias del movimiento estudiantil.

Por esto, desde las ciencias sociales, y específicamente desde la ciencia política, el estudio de los movimientos sociales se ha caracterizado por la teoría de los movimientos sociales estudiada desde la ciencia política, que se articula desde el enfoque de la teoría de la elección racional, que otorga un papel neurálgico al interés individual en búsqueda de su mayor provecho. Los trabajos de Olson (1965) o Tullock (1971) son los mejores botones de muestra (Román Marugán, 2002, p. 21), los cuales intentan realizar un ejercicio sobre los elementos y los factores que están inmersos en la construcción de los movimientos sociales. Por ello, la visión de la elección racional pretende realizar un ejercicio de ventajas y desventajas de la acción política en los movimientos.

En ese sentido, el trayecto histórico que ha desarrollado la ciencia política en su ejercicio de institucionalización responde a abordajes conceptuales sobre temas, como Partidos políticos, formas de gobierno, Democracias, Regímenes políticos y movimientos sociales. Ya en los movimientos sociales se logra identificar que autores, como Lechner (1981), mencionan que la política ya no es lo que fue; en ese sentido, no se puede seguir esperando de ella los grandes proyectos y utopías que en algún momento de la historia la caracterizaron, ni puede pensarse que mediante la política sea posible la construcción de un orden social. La política cobra nuevos significados en los movimientos sociales, que intentan refundar la utopía y apostarle a la construcción de otros mundos posibles (Molina y Caicedo, 2012, p. 214).

Por consiguiente, se establece a su vez que normalmente el estudio de los movimientos sociales se ha orientado en tres direcciones: (1) hacia el análisis del contexto en que estos emergen, (2) sobre su forma particular de organizarse, actuar y comunicarse y (3) respecto del impacto que estos generan al actuar (Puig, 2010). Teniendo en

cuenta estas tres orientaciones, el objetivo del presente artículo consiste en elaborar una reflexión en torno a la segunda dirección, ya que, como lo menciona Puig (2010), el estudio de los movimientos como actor político permite la pretensión de intentar analizar qué tipo de acción colectiva genera, cómo se organizan y qué simbología crean desde el interior para el exterior y recíprocamente. En esta dirección, es posible sintetizar los ángulos de análisis mediante las siguientes preguntas: ¿qué hacen los movimientos sociales? y ¿cómo hacen parte de la organización?

Dentro de esta perspectiva, se presentarán algunas aproximaciones teóricas sobre la literatura de los movimientos sociales, para así realizar un abordaje extenso y poder interpretar las dinámicas del movimiento estudiantil #YoSoy132. Asimismo delimitar fases, como la emergencia, la consolidación y el fracaso del #YoSoy132 y su contextualización como actor político y movimiento estudiantil mexicano, con el fin de construir posibles conclusiones sobre la interrelación que tienen los movimientos estudiantiles latinoamericanos en la esfera de los nuevos movimientos sociales, partiendo por establecer los avances de la ciencia política en el análisis de los movimientos de carácter estudiantil, para así generar diatribas en torno al siguiente cuestionamiento: ¿cuáles fueron las características que constituyeron los aciertos y desaciertos frente a la conformación del movimiento estudiantil #YoSoy132?, y con ello llegar a ciertas consideraciones finales respecto del desarrollo teórico construido del movimiento.

MOVIMIENTO ESTUDIANTIL #YO SOY 132 Y LA TEORÍA DE LOS MOVIMIENTOS SOCIALES

Las grandes transformaciones sociales que se han originado responden a una serie de elementos que gradúan el tiempo y las dinámicas de la sociedad. Por una parte, encontramos una concepción proveniente de la modernidad, en la que se fraguaron ideas políticas, económicas y culturales para así concebir nuevos modos de vida y formas de organización de los territorios, Estados y sociedades, los cuales pudieron dar solución a los problemas estructurales de la época. Una muestra de esto resultaron ser las organizaciones políticas, los grupos de interés y de presión o asociaciones que realizaron un ejercicio de resistencia contra el *statu quo* del momento.

Desde esta perspectiva de análisis, se fortalece la construcción de los movimientos sociales, ya que un movimiento social es un sistema de narraciones, al mismo tiempo que un sistema de registros culturales, explicaciones y prescripciones de cómo determinados conflictos son expresados socialmente y de cómo y a través de qué medios la sociedad ha de ser reformada, partiendo de que el orden correcto de la modernidad, que una y otra vez ha sido aplazado y frustrado, debe ser rediseñado (Ibarra y Tejerina, 1998, citado en Román Marugán, 2002).

De esta forma, se logra observar que las nociones de los movimientos sociales también responden a la visión de Igid y Tarrow (1997, p. 21), quien señala que los movimientos sociales son los desafíos colectivos planteados por personas que comparten objetivos comunes y solidaridad en una interacción mantenida con las élites, los oponentes y las autoridades (Román Marugán, 2002, p. 15, 16).

Al mismo tiempo, la literatura de los movimientos sociales articula actores colectivos de movilizaciones, cuya meta es provocar, impedir o reproducir un cambio social básico. Persiguen estas metas con cierta dosis de continuidad sobre la base de una elevada integración simbólica, una escasa especificación de roles y mediante formas variables de organización y acción (Orjuela et. Al., 2012).

Por ello, las nociones teóricas de los movimientos sociales buscan, desde la óptica de Alberoni (1981), resaltar que las fuerzas impetuosas del movimiento inquieran componer que la institución llegue a estados lacónicos, los cuales puedan, desde la lucha sostenida, dar grandes resultados, para así realizar acciones que solidifiquen los movimientos, las organizaciones y las convenciones formales y de largo tiempo en los Estados.

Por esto, las lógicas analíticas dadas por el profesor Tarrow (1997, p. 148) describen la emergencia de estas voces críticas que se hacen factibles no solo porque existan motivos de queja, sino también porque se abre un conjunto nuevo de oportunidades para la acción, como pueden ser una mayor facilidad de acceso institucional (debido a la fuerza o debilidad del Estado), cambios de alianzas o incluso de naturaleza en el sistema de partidos (actores siempre presentes en la identificación del conflicto político), una situación de conflicto y, por

tanto, de división en las elites. Además, Tarrow también recuerda que los movimientos crean oportunidades para sí mismos o para otros, refiriéndose al establecimiento de redes sociales o coaliciones de actores sociales, así como incentivos para que respondan las élites (Román Marugán, 2002, p. 18).

Otro eje de análisis sobre la teoría de los movimientos sociales se encuentra en los aportes epistémicos dados por la corriente del *comportamiento colectivo* (Rodríguez-Cabello, 1999), donde se establece que los cambios en la sociedad provienen de adentro hacia afuera y que los grupos tienden a mantener unas características de integración al compartir sentimientos, valores e identidades, que ejercen un sentido de pertenencia y solidaridad interna (Tarrow, 2010, p. 245).

Asimismo, el análisis de los movimientos sociales desde *la protesta social* (Saavedra, 2012) recurre a examinar las dinámicas que incitan a que los movimientos en el caso estudiantil hagan de la protesta social un mecanismo de manifestación e inconformidad hacia la opinión pública, lo cual reafirma el repertorio y la identidad del movimiento en el caso del # YoSoy132, su amplia afinidad con los escenarios estudiantiles, siendo fundamental en su conformación, organización y demandas que esgrimía el movimiento tanto en su interior como en su exterior. Por ello, hicieron de la protesta social uno de sus principales recursos para convertirse en un agente movilizador de recursos, movilizador de simpatizantes, lo cual conlleva que se genere una legitimidad entre el movimiento y la sociedad civil.

En este sentido, la temporalidad del movimiento #YoSoy132 en su etapa de emergencia y consolidación estuvo marcada de la siguiente forma (tabla 2):

Tabla 2. Cronograma de consolidación del movimiento #YoSoy132

Segunda reunión interuniversitaria (Plaza de las Tres Culturas de Tlatelolco)	26 de mayo
Emisión de la convocatoria para observadores electorales	28 de mayo
Primera asamblea general de estudiantes	30 de mayo
Inicia la plataforma #YoSoy132Media	6 de junio
Emisión de la convocatoria del #Debate 132 Primer debate ciudadano	6 de junio
Universidades y Sociedad Civil del 30 de Mayo	7 de junio

I Panorama
I pp. 86-102
I Volumen 9
I Número 17
I Julio-diciembre
I 2015

	Convocatoria para la elaboración del documental colectivo del movimiento #YoSoy132	7 de junio
	Primera proyección informativa en el Estadio Azteca	8 de junio
José Javier Capera	Publicación del formato para el #Debate132	9 de junio
Figueroa I	Proyección pública del 2º Debate Presidencial (Zócalo D. F.)	10 de junio
Sergio Alfonso Huertas	#YoSoy132 Invita a periodistas mexicanos a trabajar con honestidad y verdad	10 de junio
Hernández I	Marcha nacional anti-Peña	10 de junio
Felipe Gabino Macedo I	Segunda Asamblea Nacional Interuniversitaria (Casco de Santo Tomás)	11 de junio
	Posicionamiento sobre Generación México	12 de junio
	Emisión de Principios Generales Resolutivo de la Asamblea del 11 de junio	13 de junio
	Fiesta por la Luz de la Verdad	13 de junio
	Comunicado del Comité de Derechos Humanos de! #YoSoy132	14 de junio
	Segunda marcha anti Peña	14 de junio
	Concierto "Por la paz y la democracia" (Músicos con #YoSoy132)	16 de junio
	Invitación para realizar preguntas en el #Debate132	17 de junio
	Conferencia de Prensa	18 de junio
	Boletín de la Comisión de Prensa #YoSoy132	8 de junio
	Tercer Debate Presidencial participantes: Josefina Vázquez Mota, Andrés Manuel López obrador y Gabriel Quadri de la Torre #Debate132	19 de junio
	Tercera Asamblea Nacional Interuniversitaria (Claustro de Sor Juana)	22 de junio
	#Festival132	23 de junio
	Relatoría de la 3ra. Asamblea general interuniversitaria	24 de junio
	Tercera marcha antipeña	24 de junio
	Creación de comisiones del #YoSoy132	25 de junio
	Acampada Revolución	25 de junio al 2 de julio
	Asamblea en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México	28 de junio
	Convocatoria para la Primera transmisión colectiva del día electoral #vozelectoral132	29 de junio
	Adopta una casilla 3Observadores132	29 de junio
Panorama I pp. 86-102 I Volumen 9 I Número 17 I Julio-diciembre I 2015 I	Marcha Chapingo-San Salvador Ateneo	29 de junio
	Marcha Tlatelolco-Televisa-Zócalo	30 de junio
	Marcha internacional pro elecciones limpias	30 de junio
	Acampada en Tlatelolco	1 de julio
	Participación de los observadores electorales 132	1 de julio
	Cortes informativos de la jornada electoral	1 y 2 de julio
	Quinta Asamblea General Interuniversitaria Facultad de Ciencias UNAM	4 de julio

	Acampada revolución 132	5 de julio
	Programa de lucha #YoSoy132	6 de julio
	Primer Encuentro Nacional #YoSoy132. Huexca. Morelos	6 7 y 8 de julio
	Marcha Informativa Televisa San Ángel-Metro Universidad-IFE	11 de julio
	Sexta Asamblea General Interuniversitaria ENAH	12 de julio
	Convención Nacional contra la imposición en San Salvador Atenco	14 y 15 de julio
	Pronunciamiento Post-electoral de la Asamblea #Academicos132	14 de julio
	Manual de asambleas del movimiento #YoSoy132	14 de julio
	Convocatoria a medios libres y medios independientes para acciones y lucha.	15 de julio
	Festival Revolución	20, 21 y 22 de julio
	Segunda Megamarcha contra [a imposición (Los Pinos-Ángel de la Independencia-Zócalo)	22 de julio
	Pronunciamiento del Comité Jurídico y de Derechos Humanos del Movimiento sobre las detenciones de la Megamarcha	23 de julio
	Toma simbólica de Televisa	24 de julio
	Noticiero "Al aire libre" 1ª parte	25 de julio
	"Toma Pacífica a Televisa" Discurso frente a televisa de#YoSoy132.	27 de julio
	Clausura del Cerco a televisa	28 de julio
	Asamblea Nacional Interuniversitaria. Morelia, Michoacán	28 y 29 de julio
	Segundo boletín de prensa de la Asamblea Nacional Interuniversitaria en Morelia	29 de julio
	Transmisión en vivo desde acampada revolución	29 de julio
	Tercer boletín informativo de la Asamblea	30 de julio
	Conferencia de Prensa. Asamblea Interuniversitaria	30 de julio
	Invitación a la Convención Estatal contra la Imposición en Chiapas	6 de agosto
	#YoSoy132Salud Brigada de Información y de Servicios a la Comunidad Zócalo Capitalino	7 de agosto
	Convocatoria para la elaboración del Contrainforme de Gobierno, en ESIME, Zacatenco	7 de agosto
	Acampada revolución "Toma pacífica de Televisa"	7 de agosto

Fuente: Modificado de Sierra (2014).

Otro paralelo de gran importancia consiste en indicar, desde de la ciencia política, que los movimientos sociales se localizan en una compleja definición, en la que concierne solo la pretensión de que debe estar organizada en torno a un esquema teórico-analítico paralelo al de la teoría económica, donde la única fórmula actual de pretensión es la que debe ser tratada en la teoría del poder.

La ciencia política como disciplina a la que concierne el poder analítico, su uso, su control, pero debido a la difusividad del poder político eso la convierte en una ciencia sintética en el campo del sistema social, no es una ciencia constituida en torno a un esquema conceptual analítico distintivo, es decir, a una serie de variables estrictamente limitadas (Parsons, 1999, p. 350).

Para este tipo de análisis, Easton (2006, p.77) ofrece una definición en el sistema político como “aquellas interacciones por medio de las cuales se asignan autoritariamente valores a una sociedad; esto es lo que lo distingue de otros sistemas de su medio”. La primera clase comprende aquellos conjuntos de variables, actitudes, ideales y conductas, tales como economía, cultura, estructura social y personalidades individuales, que son sistemas ambientales o paramétricos que pertenecen a la sociedad misma y al sistema político, pero que, al no asignar autoritariamente valores, no son sistemas políticos, sino que se constituyen como componentes del sistema político, que ejercen cierta influencia en la forma de operar del sistema político. En otras palabras, un ambiente intra-social está por fuera de los límites del sistema político, pero dentro de la sociedad donde este se encuentra.

Asimismo, la psicología “en cuanto disciplina analítica, puede definirse aquí como la ciencia a la que concierne los procesos elementales de la acción y su organización en personalidades como sistemas” (Parsons, 1999, p.166); (Javaloy, Carballeira y Espelt, 2001). Estas concepciones del comportamiento colectivo son formuladas por la ciencia política a partir del análisis conductista, el cual se centra en una única pregunta, engañosamente simple: ¿por qué la gente se comporta como lo hace? Lo que diferencia el conductismo de otras disciplinas de las ciencias sociales es 1) su insistencia en el comportamiento observable, ya sea a un nivel individual, ya sea de agregado social, que debe ser el centro del análisis, y 2) que cualquier explicación debe poder someterse a una comprobación empírica (Marsh y Stoker, 1997, p. 69).

Ahora bien, desde la perspectiva de la construcción social, los movimientos aparecen como agencias de significación colectiva con capacidad para la difusión de nuevas ideas en la sociedad, y para producir marcos de referencia a partir de los que sus seguidores interpretan los fenómenos sociales; y para la teoría del proceso político, los movimientos sociales son formas de

comportamiento organizado y racional, causa principal de algunas de las transformaciones más importantes en sociedades actuales (Román Marugán, 2002, p. 20).

Igualmente, la característica de que no existen modelos únicos de organización sobre los movimientos, como lo sostienen Marwell y Oliver (1988), señalando que la heterogeneidad y la interdependencia son los mejores acicates para la acción colectiva que la homogeneidad y la disciplina (Tarrow, 1997, citado en Román Marugán, 2002).

A su vez, existe una mirada conceptual que versa sobre aspectos, como las motivaciones por participar activamente en los asuntos públicos, la visión de transformación social y el carácter reivindicativo de las condiciones históricas del momento, siendo estos insumos para gestar procesos en el interior de consignas y emblemas que intentan generar rupturas en las estructuras del Estado y las acciones gubernamentales.

Del mismo modo, encontramos que la perspectiva que constituye los movimientos sociales se haya inmersa en un cliché, el cual busca interrelacionar la acción colectiva con la acción política, con el fin de realizar una simbiosis que instituye la concepción del movimiento en determinadas circunstancias. Es decir que en las décadas de 1980 y 1990, los movimientos sociales desplegaron una serie de repertorios en forma de acciones colectivas que movilizaron profundamente a la sociedad desde su base social. Sus demandas y acciones se enfrentaron, de forma reiterada, a los sistemas económicos (Jácome, 2010, p. 101).

Otro fenómeno resultó ser el caso de la proliferación de los movimientos sociales que se gestaron en América Latina, los cuales plantearon nuevas formas de expresión frente a sus luchas y prontos simbólicos y sociales. Es el caso de la constitución de los discursos en las acciones colectivas de los movimientos que identificaron problemas que ameritaban luchas sociales y políticas, como la tierra, el ambiente, los derechos y la igualdad de las mujeres, la vivienda, el reconocimiento de las identidades, la educación y la participación. Entre todos ellos, el movimiento indígena, en la década de 1990, logró expresar sus demandas sobre el reconocimiento de la identidad y de la redistribución de los recursos respecto de la justicia integral. Ejemplo de esto fue el movimiento indígena boliviano, ecuatoriano

y peruano, que logró superar la perspectiva particularista y avanzar hacia una perspectiva comunitaria, expresada en la sublime consigna: “Nada solo para los indios todo para la madre natura” (Jácome, 2010, p. 102).

José Javier

Capera

Figueroa I

Sergio Alfonso

Huertas

Hernández I

Felipe Gabino

Macedo I

El estudio de la categoría de movimiento social responde en gran parte al reemplazo conceptual de clases, ya que, con la decadencia en la década de 1960 de las vanguardias, se queda obsoleto hacer referencia a la lucha de clases. De esto se originan dimensiones que abarcan la concepción de movimientos sociales, tales como la dimensión política, cultural, social, étnica, religiosa, entre otras, tras lo cual dejan en escena la perspectiva de análisis sobre los movimientos sociales que se mueven en una tensión entre el análisis de la estrategia y el de la identidad (Pont Vidal 1998).

Para entender la acción colectiva, en unos casos se han privilegiado formas más pragmáticas, tales como los costos y beneficios que los movilizadores (no los actores) pueden obtener de su despliegue de tácticas y estrategias (McAdam, McCarthy y Zald, 1996). Al mismo tiempo, los repertorios de acción colectiva (Tilly, 1998) de los movimientos sociales son creaciones culturales aprendidas que emergen de la lucha, de las interacciones entre los ciudadanos y el Estado (Jácome, 2010, p. 104).

Desde otra perspectiva, los movimientos sociales son la expresión de un conflicto estructural, por intereses contrapuestos sobre el control de los instrumentos de la producción de la vida social. Según este planteamiento, para que un movimiento social realmente sea tal debe haber una interrelación entre tres condiciones: la definición de la identidad del actor, la definición del oponente y el campo del conflicto (Touraine, 1985, citado en Jácome, 2010).

Por otro lado, los aportes construidos por el filósofo moderno Habermas (1985) hacen alusión a la diferencia entre los movimientos sociales potenciales emancipatorios y los que buscan hacer resistencia y repliegue. En efecto, la colonización del mundo de la vida provoca la formación de nuevas formas de protesta social, que dirigen necesidades simbólicas antes que instrumentales.

En una vertiente bastante similar descrita por Castells (2011), diferencia tres formas de construcción de la identidad: identidad legitimada que racionaliza la

dominación, identidad de resistencia relacionada con quienes construyen trincheras de resistencia e identidad de proyecto, según la cual actores sociales sobre la base de materiales culturales construyen una nueva identidad que redefine su posición en la sociedad, en busca de transformar la estructura social. La primera forma daría lugar a la sociedad civil, la segunda daría como consecuencia la construcción de comunidades, mientras que la tercera daría lugar a la construcción de sujetos sociales (Jácome, 2010, p. 104).

Para los contextos de América Latina, aparecen elementos que relacionan los movimientos sociales con aspectos que adquieren gran relevancia debido a las dimensiones de la política (acción) y lo político (proceso), donde se resaltan los estudios realizados por Laclau y Mouffe (2004), y se discute el conjunto de luchas diversas: urbanas, ecológicas, antiautoritarias, antiinstitucionales, feministas, antirracistas, pro minorías étnicas, regionales o sexuales. Son acciones integradoras de los movimientos sociales que contribuyen a que los límites entre estas luchas frecuentemente sean indistinguibles (Escobar, 1992). Para los teóricos latinoamericanos, las cuestiones de estrategia y de identidad de los movimientos sociales están inextricablemente vinculadas: son algo exterior al Estado, y si bien es cierto que aquel es su principal interlocutor, esto no puede ser reducido a la lógica gubernamental o instrumental (Jácome, 2010, p. 106).

Sobre el fracaso de los movimientos sociales, (Escobar 1992) propone una forma más fluida de valorarlos, en términos de poder: ¿qué formas de poder (estatal, de género, económico, etc.) son socavadas?, ¿qué tipos de libertades se obtienen de la relación con el Estado? y, a la inversa, ¿qué se extrae del movimiento en tal relación?, ¿qué formas de poder popular son fortalecidas por el movimiento?; es decir, la valoración tiene que considerar esta relación compleja entre el Estado y la sociedad.

De igual manera, los aportes sustanciales elaborados por el sociólogo Fals Borda (1992) plantean que los movimientos sociales son capaces de construir un nuevo *ethos*, destinados a concebir una apuesta a mejorar la sociedad y las relaciones sociales en las cuales la unidad pueda coexistir con la diversidad. Los movimientos sociales y populares más avanzados favorecen la negociación, el diálogo y las soluciones razonables para conflictos existentes.

Panorama I

pp. 86-102 I

Volumen 9 I

Número 17 I

Julio-diciembre I

2015 I

Ya en la década de 1990 hubo un pico alto de movilización colectiva, en aquel momento (al parecer) las diferentes vertientes de los movimientos sociales no estarían tan activas. Sin embargo, para este proyecto político, la sociedad del buen vivir solo se puede construir en la medida en que exista participación activa de las organizaciones y movimientos sociales. Pero este reconocimiento debe ser por partida doble: es decir, los actores sociales deben tener una lectura de la oportunidad política actual (Jácome, 2010, p. 109).

Gran parte de la contribución teórica, que se relaciona con el estudio de los movimientos sociales, se enfoca en la emergencia del constructo de los discursos provenientes de las dinámicas sociales, políticas y culturales. Respondiendo en primera instancia a las acepciones epistemológicas que se concibieron en la sociología, con el paso de los años el estudio de la sociología política incorpora en sus constructos las tendencias de discutir las teorías de los movimientos sociales como producto de los lazos colectivos, las asociaciones y las relaciones sociales, asimismo las acciones colectivas, que genera una serie de clivajes históricos con una extensa mirada de transformaciones políticas.

Es necesario, por ello, señalar que los movimientos sociales (Escobar, 1992) han logrado no solo transformar en algunas instancias sus agendas políticas en políticas públicas y expandir las fronteras de la política institucional, sino que también han luchado por otorgar nuevos significados a las nociones heredadas de ciudadanía, representación y participación política y, como consecuencia, de la propia democracia.

Ahora bien, el entorno social alcanza su unidad solo mediante el sistema político y en relación con el sistema, asimismo existe una complejidad en los movimientos frente a estos factores, porque se podrían ubicar en el entorno social bajo una atribución externa, lo cual no quiere decir que el entorno dependa del sistema o en caso contrario que el sistema tenga a su entera disposición el entorno. Pero esto no disocia la relación de dependencia en la que se encuentran sujetos tanto en el entorno como en el sistema social a la hora de ser objeto de análisis de los movimientos sociales. La única salvedad que se puede identificar es que los sistemas políticos de cierta manera corresponden al entorno social como unidad que se constituye bajo el mismo elemento.

Esto lleva a pensar una diferenciación que tiene en cuenta la relación entre el entorno y el sistema, que conlleva la plena identificación de que

El sistema global adquiere la función de “entorno interno” para los sistemas parciales, el cual, sin embargo, es específico para cada uno de ellos. La diferencia de sistema y entorno se verá duplicada: el sistema global se multiplica en una pluralidad de diferencias sistema/entorno. Cada diferencia de sistema/entorno interno se constituye en un sistema global, aunque desde una perspectiva diferente (Luhmann, 1991, p. 40).

Desde esta mirada, es comprensible que tanto la sociología como la ciencia política tienen aproximaciones teóricas y epistemológicas en torno a la concepción de los movimientos sociales, una respecto de los sistemas (la sociología) y otra respecto del entorno (la ciencia política), pero cada una de estas dos constituyen un sistema global de análisis que se complementa.

En los procesos contemporáneos en los que se evidencia una serie de dinámicas que ponen en tela de discusión el estudio de los movimientos sociales, se gesta la comprensión de lo anteriormente señalado, mostrándose de esta manera que la politología sustituida por la sociología es una dicotomía entre lo social y lo político (Prélot 2002), que hace la distinción de los estudios politológicos y los sociológicos de esta manera:

El sociólogo no estudia la política más que como una manifestación específica de vida colectiva. El politólogo considera todos los aspectos de las instituciones y de la vida del Estado, comprendiendo los comportamientos individuales (recordemos el lugar ocupado por el Príncipe conquistador, cristiano o economista), y los estudia desde el punto de vista estricto y esencialmente político, mientras que el sociólogo solo toma en cuenta los fenómenos políticos en cuanto son sociales, y exclusivamente en este aspecto (Prélot, 2002, p. 37).

En efecto, se debe señalar que la investigación de los movimientos sociales, como campo de investigación de la ciencia política, apenas ha empezado, remontándose, en el mejor de los casos, a principios de la década de 1990. Veinte años después del proceso de instauración del sistema político democrático, si hacemos un “balance” de la investigación de los movimientos sociales y de los

llamados “nuevos movimientos sociales” (Pont Vidal, 1998), podemos afirmar que la ciencia ha estudiado este fenómeno, puesto que estos nuevos movimientos sociales se han empezado a constituir como nuevas formas de hacer política, es decir, subpolítica.

José Javier
Capera

Figueroa I

Sergio Alfonso

Huertas

Hernández I

Felipe Gabino

Macedo I

De la subpolítica se debe señalar que los estudios de la sociedad del riesgo de Ulrich Beck, y más recientemente de la modernidad reflexiva (Beck, Giddens y Scott, 2002), han puesto en discusión las nuevas relaciones de poder que asume la sociedad con el concepto de *subpolítica*. En palabras de Beck (2001),

el fenómeno socialmente más sorprendente, deslumbrante, pero menos comprendido de los años ochenta es el inesperado renacimiento de una subjetividad política —fuera y dentro de las instituciones—. En este sentido, no es exagerado decir que las iniciativas ciudadanas han tomado el poder (p. 136).

De ahí que, para Beck, el concepto de *subpolítica* posibilita “analizar la politización de determinadas esferas de la sociedad, pues abarca los ámbitos disociados de la privacidad y de las distintas esferas de lo público” (1998, p. 167).

De acuerdo con el planteamiento de Beck, Lash y Giddens (1997), en la subpolítica se reúnen las nuevas posibilidades dialógicas para la configuración desde abajo de la sociedad, como una forma de emprender acciones de emancipación, pero también de participación activa en los procesos de construcción pública. Para estos autores, la subpolítica, por tanto, significa configurar la sociedad desde abajo. Visto desde arriba, esto tiene como consecuencia la subpolitización de grupos que hasta ahora no estaban implicados en el proceso de tecnificación e industrialización (grupos de ciudadanos, la opinión pública, los movimientos sociales, los grupos de expertos, los trabajadores en su lugar de comisión), para que tengan cada vez más oportunidades de entonar su voz y participación en la organización de la sociedad; existen incluso oportunidades para que individuos valerosos puedan “mover montañas” en los centros neurálgicos del desarrollo.

La politización, por tanto, implica una pérdida de la importancia del enfoque basado en un poder central; significa que los procesos que hasta ahora siempre

habían discurrido sin fricciones se extinguen frente a la resistencia de objetivos contradictorios (Beck, Lash y Giddens, 1997, p. 39).

Desde esta perspectiva de la subpolítica, autores, como De Sousa Santos (2001), sostienen cómo la distinción y el trayecto de los nuevos movimientos sociales con el Estado es más aparente que real, pues las reivindicaciones globales-locales siempre acaban por traducirse en una exigencia hecha al Estado y en los términos en que este se sienta ante la contingencia política de tener que darle respuesta, además, la prueba de eso es que no es raro que los nuevos movimientos sociales jueguen el juego de la democracia representativa, aunque sea por el *lobby* y por la vía extraparlamentaria, que entran en alianzas más o menos oficiales con sindicatos y partidos, cuando ellos mismos no se transforman en partidos.

Estos aspectos de los movimientos sociales son los que rescatan y estudian la ciencia política, ya que están inmersos no solo desde los contextos latinoamericanos, sino que están convulsionando la forma de analizar las perspectivas y tradiciones de los movimientos sociales en Estados Unidos y Europa.

En este momento, se evidencia que uno de los principales enfoques con los que se llevan a cabo estos análisis sobre los movimientos sociales desde la ciencia política es el behaviorismo, cuyo enfoque Vera (2005) sintetiza en seis puntos:

1. Existen regularidades en el comportamiento humano que pueden ser descubiertas.
2. Estas regularidades pueden ser confirmadas por pruebas empíricas.
3. Rigor metodológico para la recopilación de datos y su análisis. La cuantificación adquirió un papel central en la disciplina.
4. Cambios de rol de la teoría: la teoría behaviorista está orientada empíricamente. Busca cómo explicar, comprender y, si es posible, predecir el comportamiento político de los seres humanos y el funcionamiento de las instituciones políticas o los movimientos sociales.
5. Separación de hechos y valores: el behaviorismo asumió las tesis positivistas del Círculo de Viena sobre la posibilidad de una investigación libre de valores.
6. Defensa de la ciencia pura frente a la investigación aplicada: la tarea fundamental del científico social era la comprensión y explicación. Solo después de

Panorama I

pp. 86-102 I

Volumen 9 I

Número 17 I

Julio-diciembre I

2015 I

la obtención de un conocimiento exacto de cómo funcionan las instituciones políticas y cómo se comportan políticamente los seres humanos sería posible aplicar este conocimiento para la solución de problemas (p. 29, 31).

De esta forma, los movimientos sociales se articulan a múltiples finalidades en su pensamiento, contexto, orígenes, y varían según las culturas, las regiones y países. Debido a su carácter polifónico o, en el mejor de los casos, a las estrategias políticas que se utilizan para construir procesos donde la desobediencias civiles, las resistencias o la subpolítica estén presentes en los escenarios en los que las discusiones discurren a los campos asociados a las transformaciones sociales o reformulaciones coyunturales de las instituciones.

Respondiendo a fenómenos complejos, cuyo estudio desde la ciencia política no es de tan larga duración, la rigurosidad científica debe tener en cuenta dichos factores y establecer las fronteras entre ellos y otras formas de acción política, como lo menciona Pérez Ledesma (1994) al señalar que existen periodos históricos en los que los movimientos sociales deben ser explicados como acciones colectivas que se caracterizan por su larga duración y sus impactos reformistas en ciertos casos de los regímenes políticos.

Por esto el movimiento #YoSoy132 se articula con las interacciones provenientes de los nuevos movimientos sociales, puesto que en su organización la distinción moderna de clases ha sido superada, las disputas ideológicas son temas del ayer, pero, en especial, la búsqueda de sectores para enfrentar a un “posible” adversario se encuentra en construcción. Debido a estos elementos, uno de los desaciertos del movimiento fue su fraguada y poca canalización de las fuerzas, las demandas y los objetivos frente a la crisis del Estado mexicano.

Por otro lado, los principales asuntos del movimiento #YoSoy132 se encuentran sintetizados en el plan de lucha que posee elementos que logran vislumbrar de manera analítica su conformación en el interior, su posible forma de “organización”, pero, en especial, las acciones que van en función de su identidad; por ello, en el plan de lucha se constatan propuestas, como:

1. La democratización y transformación de los medios de comunicación, información y difusión, lo cual va en contravía de toda la estructura del poder político del momento.

2. El cambio de modelo educativo, científico y tecnológico.
3. El cambio en el modelo económico neoliberal.
4. El cambio en el modelo de seguridad nacional y justicia.
5. La transformación política y vinculación con movimientos sociales.
6. Los cambios en materia de salud. Así es como para julio de 2012 el movimiento asumió actividades como las que se describen en la tabla 4.

Tabla 4. Actividades movimiento #YoSoy132

Convención Estatal Contra la Imposición en Chiapas	8 de agosto
Marcha anti-imposición	8 de agosto
#YoSoy132SALUD: Brigada de información y servicios a la comunidad	8 de agosto
Contra Informe de Gobierno, III Informe Fernando Ortega Bernes	8 de agosto
Síntesis de Informe General de Delitos Electorales de la Comisión de Vigilancia Ciudadana (General report on electoral irregularities and offenses registered by the Citizen Surveillance Committee #YoSoy132)	8 de agosto
Campaña gráfica homenaje a Zapata (Frente Gráfico)	8 de agosto
Antología Literaria -132+1 aniversario del natalicio de Emiliano Zapata	8 de agosto
Carta en Solidaridad con Chile Asamblea Local #YoSoy132 UAM Cuajimalpa	9 de agosto
Convocatoria a la Megamarcha contra la Imposición	9 de agosto
Megamarcha contra la Imposición	11 de agosto
Lectura masiva en las instalaciones del PRI	11 de agosto
Minuta de la Reunión de la Coordinadora Provisional para la 2ª. Convención Nacional contra la Imposición	12 de agosto
#Quieroparamexico Twitter en la calle	12 de agosto
Minuta de la Reunión para el Contrainforme de Gobierno	14 de agosto
Convocatoria "Nueva Constitución" por la Asamblea Másde131	15 de agosto
Concurso de Fotografía #YoSoy132 Internacional	15 de agosto
VIII Asamblea General Interuniversitaria, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales UNAM	13 de agosto
1er. Boletín de Prensa 8va Asamblea General Interuniversitaria	20 de agosto
2do. Boletín de prensa 8va Asamblea General interuniversitaria	20 de agosto
1er. Encuentro metropolitano de académicos	22 de agosto
Encuentro Estatal #YoSoy132Gxaca	22 de agosto

Características
constituyentes
de los aciertos
y desaciertos
frente a la
conformación
del movimiento
estudiantil
#YoSoy132

I Panorama
I pp. 86-102
I Volumen 9
I Número 17
I Julio-diciembre
I 2015

	Taller Nacional de Derechos Humanos y Seguridad Ciudadana para Integrantes de #YoSoy132	23, 24 y 25 de agosto
José Javier Capera	Brigadeo#Alerta132, Carta al Pueblo de México	24 de agosto
Figuerola I	VII Asamblea Internacional #YoSoy132Internacional	26 de agosto
Sergio Alfonso Huertas	VIH Asamblea Virtual #YoSoy132Internacional	30 de agosto
Hernández I	IX Asamblea General Interuniversitaria, Saltillo. Coahuila	30 de agosto
Felipe Gabino Macedo I	Movilización #QuéDemocraciaEsEsta (cacerolazo frente al TEPJF)	30 de agosto
	Toma de casetas México-Querétaro, México-Puebla y México-Cuernavaca por la inconformidad de la resolución del TEPJF	31 de agosto
	Relatoría de detenciones arbitrarias, hostigamientos, golpes y abusos de autoridad a estudiantes de la Asamblea #YoSoy132 de la Facultad de Filosofía y letras de la UNAM	31 de agosto
	Marcha fúnebre por la democracia #YoSoy132	31 de agosto
	#Contrainforme132	2 de septiembre
	Contrainforme Estatal de Veracruz Toma pacífica del Palacio Municipal de Xalapa y del puerto de Veracruz	2 de septiembre
	Posicionamiento político de #YoSoy132 ante el fallo del TEPJF	2 de septiembre
	Foros #Contrainforme132	3 de septiembre
	Comunicado del Comité Jurídico y de Derechos Humanos sobre agresiones y violaciones a los	4 de septiembre
	Modelo organizativo de las Asambleas locales dictado por [a Comisión Emergente de Organización	6 de septiembre
	Represión durante el desalojo de campamentos en el Zócalo	13 de septiembre
	Convocatorias para el 15 de septiembre ¡Viva México, sin PRI!	13 de septiembre
	Relatoría y rueda de prensa sobre el desalojo de Bomberos y Activistas en el Zócalo	14 de septiembre
Panorama I pp. 86-102 I Volumen 9 I Número 17 I Julio-diciembre I 2015 I	Grito alternativo #YoSoy132 Zócalo D.F.	15 de septiembre
	Protesta en la XI semana Nacional de Transparencia	19 de septiembre
	Presentación del Grupo de Democratización de los Medios de Comunicación	19 de septiembre
	Comunicado de prensa y a [as organizaciones de la Segunda Convención Nacional Contra la Imposición	21 de septiembre
	Segunda Convención Nacional Contra la Imposición	22 de septiembre

Plan de acción de la Segunda Convención Nacional contra la Imposición	25 de septiembre
3er. Comunicado de la Asamblea #YoSoy132Internacional	25 de septiembre
Creación del Frente Único	26 de septiembre
Festival #YoSoy1968	30 de septiembre
Marcha Zócalo-Tlatelolco #YoSoy68	2 de octubre

Fuente: Modificado de Sierra (2014).

En estas se logran identificar las denuncias desarrolladas por parte del movimiento, para así construir una correlación de fuerzas entre el sistema (aparato institucional) y la sociedad civil (“representada” por el #YoSoy132). Aspectos como la lucha política, los pliegos petitorios con una mirada informativa, la disputa entre actores nacionales y transnacionales son elementos que se encuentran en medio de la tensión del sistema societal (Luhmann, 1998).

En este sentido, los argumentos que versan sobre reconocer que los movimientos estudiantiles poseen características, como su organización ideológica, el fuerte arraigo a las estructuras universitarias y las formas de manifestarse en la sociedad civil para así construir una posible orientación política en la medida en que existan aspectos que cuestionen, demanden, reaccionen y manifiesten desde sus propios recursos y condiciones la disparidad con el Estado, las estructuras de poder y las grandes organizaciones gremiales que imponen un orden sociopolítico en un determinado territorio.

Por este motivo, el movimiento estudiantil es el único movimiento que no tiene una existencia duradera como tal, aunque el movimiento feminista ha declinado casi en todas partes en sus formas originales. Los movimientos ambientales y por la paz están aún más vivos (Klandermans y Tarrow, 1988, citado en Aranda, 2000, p. 236).

En síntesis, a través de la literatura de los movimientos sociales encontramos que el movimiento estudiantil #YoSoy132 se articula con las categorías de teóricos, como Melucci (2012), Tarrow (2012) y Mouffe (2013), entre otros, debido a que en su conformación en aspectos como el conflicto, las acciones colectivas y el uso de escenarios inmersos en lo político y la política eran latentes, lo cual deja a la luz que en el periodo de

emergencia del movimiento y en su fase de clímax se presencia una fuerte interrelación con las teorías de los movimientos sociales en su conformación y en el desarrollo de sus acciones entre dos planos la sociedad civil y el Estado mexicano.

MOVIMIENTO ESTUDIANTIL #YoSoy132 EN MEDIO DE ACIERTOS Y DESACIERTOS

Una de las grandes críticas presentes en la conformación del movimiento #YoSoy132 consiste en su precaria organización y la débil canalización de sus demandas, convirtiéndose así en uno de sus desaciertos, lo cual desde su origen se convirtió en la falla que en el interior del movimiento hizo que se generara una segregación con el paso del tiempo.

La fuerte disputa por el poder, el problema de la “representación” y la toma de vocería frente a la opinión pública hicieron en el movimiento una gran fisura que lo llevó a descomponerse con el tiempo, por ello, el segundo desacierto se encuentra en su falta de coherencia entre el discurso y la práctica (Estrada, 1995), puesto que en medio de la coyuntura se involucran otros actores, como los partidos políticos de “izquierda”, los sindicatos de maestros, obreros, electricistas, lo cual hizo que el movimiento tomara una posición crítica y propositiva frente a esta ola de asociaciones y acciones contra la imposición de Enrique Peña Nieto como uno de los principales adversarios.

Así es como el movimiento #YoSoy132 se encontraba en un punto álgido de su estructuración. Muestra de ello se encuentra en el tiempo y la continuidad del movimiento, tal como se evidencia en la cronología que muestra los avances, retrocesos, puntos elevados, declives que este vivió.

En este caso, se puede comprender que las estrategias, los objetivos y la pertenencia del movimiento son elementos que no estuvieron claramente definidos y, por tanto, su espectro estuvo siempre disperso (Candón-Mena, 2013), lo cual dejó dudas en torno a dos ejes funcionales que constituyen la estructuración del #YoSoy132:

1. El primero, la poca afinidad entre los objetivos y la organización que fueron aspectos funcionales a la lógica interna de #YoSoy132, lo cual generó un desacierto del movimiento en su configuración.

2. El segundo, la falta de comunicación en los aspectos políticos, organizacionales y el repertorio de estrategias para hacer del movimiento un sujeto de enunciación cargado de una visión detallada y crítica de su contexto (realidad) de aquel entonces, exponiendo así la fragilidad en las bases de edificación del #YoSoy132, la cual se tradujo en diversos desaciertos:

- A. El poco conocimiento del discurso y la práctica, lo cual mostró una fuerte incoherencia desde sus orígenes hasta el estallido del 1 de diciembre de 2012, puesto que las metas del movimiento que estaban incluidas en su plan de lucha se fueron disolviendo hasta llegar a un crisis contundente.
- B. La carencia de una sincronización entre el espacio, el tiempo y los escenarios por los cuales transitaban los militantes del #YoSoy132, características que dejan en crisis la construcción del movimiento social y específicamente de un movimiento estudiantil.
- C. La incapacidad de hacer valer su recursos y su figura como un agente movilizador, lo cual se combinaba con la fragilidad frente a las formas de obtención y movilización de recursos del #YoSoy132, observada en eventos entre distintas universidades y organizaciones sociales; igualmente se presencia una lógica difuminada entre la razón de ser del movimiento y su condicionalidad para ser plataforma política de un “partido político” o de posibles líderes “populistas”.
- D. La debilidad por canalizar las oportunidades políticas, el escenario internacional y la legitimidad de la ciudadanía, grandes problemas estructurales en la configuración del movimiento, sumando a ello la falta de herramientas para construir procesos endógenos y exógenos del #YoSoy132 con proyección nacional que creara así redes de comunicación y discursos sólidos para resistir la represión, violencia y acción criminal del Estado.

Por otro lado, entre los aciertos del movimiento #YoSoy132, encontramos los siguientes:

El primer acierto fue la reivindicación social de aquel entonces, motivo que originó parte de la legitimidad del movimiento hacia la ciudadanía.

El segundo acierto se encuentra en los repertorios que utilizaron los integrantes para darse a conocer como “unidad”, unidad marcada por la pacificación, la innovación y la fuerte solidaridad entre los jóvenes universitarios.

El tercero se encuentra en hacer de las tecnologías de la información y de la comunicación un dispositivo de cohesión, difusión y ampliación social, el cual tomó riendas positivas para informar y contrarrestar la

propaganda amarillista y partidista de los canales hegemónicos y las agencias de televisión del momento; por ello, el movimiento asumió un rol necesario por luchar contracorriente en sus primeros meses con la comunicación “virulenta” de los medios mexicanos.

José Javier
Capera
Figuerola I
Sergio Alfonso
Huertas
Hernández I
Felipe Gabino
Macedo I

El cuarto se halla en las expectativas del movimiento y su plan de lucha, plan que reunía algunas de las demandas y problemáticas de la sociedad mexicana, pero que también respondía a la crisis democrática, electoral y política del momento; motivos que impulsaron las acciones del #YoSoy132, y aumentaron su fuerza como agente movilizador de simpatizantes y recursos de resistencia política.

El quinto, y posiblemente el acierto más importante, es que se mostró como un movimiento con legítimas reivindicaciones sociales, políticas y culturales, aspectos que sumaban el espectro de inconformidad del movimiento y la ciudadanía, haciendo así que el #YoSoy132 buscara mecanismos, estrategias y acciones para consolidarse y proyectarse como un estructura sólida y con amplio sentido y legitimidad nacional e internacional.

Así es como la muestra de los vaivenes se encuentra en los procesos históricos del movimiento, cuando se genera la disputa política y económica en el interior de la organización social (tabla 5).

Tabla 5. Cronograma de la disputa política y económica

	Foro Sentimientos de la Nación. Más de 131	25 de octubre
	Segunda Asamblea del Frente de Unidad Revolucionaria (Monumento a la Revolución)	29 y 30 de octubre
	Invitación a todas las Células #YoSoy132 Nacionales e Internacionales a compartir sus experiencias mediante la publicación de un video.	30 de octubre
	1ª Asamblea Virtual Interestatal #YoSoy132	31 de octubre
Panorama I	#YoSoy132 Asamblea metropolitana (Auditorio de la sección 9 del CNTE)	3 de noviembre
pp. 86-102 I	Marcha- caravana por la educación pública UACM	5 de noviembre
Volumen 9 I	Tercera Reunión de Mesas de Trabajo #YoSoy132	7 de noviembre
Número 17 I	Documento de exigencias mínimas presentando por la mesa de Democratización de Medios	7 de noviembre
Julio-diciembre I	Fiesta por la #LuzEnMedios (Cámara de Senadores)	8 de noviembre
2015 I	#YoSoy132 exige entrada al Congreso de la Unión	9 de noviembre

Primera emisión en Radio de #YoSoy132Media por 102.1 FM	12 de noviembre
Toma de Torniquetes del metro #YoSoy132	13 de noviembre
1º Foro Ciudadano Diálogo por la democratización de los medios	16 de noviembre
XI Asamblea Nacional: #YoSoy132 Xalapa	17 de noviembre
2ª Emisión de Radio #YoSoy132Media	19 de noviembre
1er Foro Ciudadano #YoSoy132, Diálogo por una agenda común para la democratización de losmedios	22 de noviembre
6ª Asamblea metropolitana #YoSoy132 (Metro Allende)	26 de noviembre
Comunicado de Artistas Aliados para la Manifestación del 1º de diciembre	26 de noviembre
#YoSoy132Internacional emite consejos para manifestaciones pacíficas del 1º de diciembre	26 de noviembre
Convoca #YoSoy132 a ocupar San Lázaro	27 de noviembre
Convocatoria para Activistas para recabar los hechos del 1º de diciembre	1º de diciembre
Comunicado de la Comisión de la comunicación y prensa	1º de diciembre
Lista de detenidos #YoSoy132 y su ubicación	2 de diciembre
Posicionamiento político de Acampada Revolución 132 y convocatoria a Marcha	2 de diciembre
Marcha por los detenidos	3 de diciembre
Asamblea Nacional #YoSoy132 Extraordinaria	7 de diciembre
Salen libres bajo fianza los 14 presos del #YoSoy132	28 de diciembre

Fuente: Modificado de Sierra (2014).

El definitiva, el momento histórico-político que transitó el #YoSoy132 hace que se dinamicen sectores, como las instituciones públicas, las universidades, las organizaciones políticas, los gremios, los grupos minoritarios, entre otros, lo cual es una pauta necesaria para que se constituya el #YoSoy132 como un movimiento “estudiantil, plural, propositivo”, pero que debido a su insipiente y promiscuidad no pudo pasar la barrera coyuntural, sino que se atascó en los repertorios, las denuncias y las demandas, mas no en una posición crítica de la realidad latinoamericana que no legitimara los poderes transnacionales y las políticas internacionales, lo cual se puede ver en el momento electoral y político frente a la elección de Enrique Peña Nieto.

Al mismo tiempo, se observa un movimiento con falta de experiencia y retroalimentación crítica para la circunstancias del momento, por ello, el #YoSoy132 se fue dispersando y, en algunos momentos, su posible “identidad” en medio de la acción y la organización solo se percibió como un movimiento más; sin transcendencia

y transformaciones sociales congruentes y verídicas para la ciudadanía mexicana.

A su vez, el #YoSoy132 pasó a ser catalogado como un movimiento “frágil” para su momento histórico, y en efecto lo resultó, puesto que su base social se fue disgregando, ya que la focalización de los objetivos fu cada vez más débil, los cuales fueron aspectos que contrarrestaron las acciones, los repertorios y la legitimidad del movimiento tanto en su interior como en su exterior, lo cual deja en entredicho si se podría categorizar y definir como un fenómeno social, que se adscribe a los movimientos sociales latinoamericanos.

En últimas, el lenguaje y los significantes del movimiento responden a una tendencia eurocéntrica, puesto que en medio de sus peticiones buscaron legitimidad por organismos internacionales, lo cual es una contradicción, ya que los organismos internacionales están confabulados con las élites, los grupos burgueses y todos los sectores imperialistas que promulgan un discurso basado en la democratización de la “democracia mexicana”.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Una de las características que constituyeron los aciertos y desaciertos del #YoSoy132 resultó ser la falta de planificación frente a elementos, como la organización social, la base social, la legitimidad, los recursos, las oportunidades políticas, los momentos estructurales-coyunturales, pero, sobre todo, la incapacidad por generar posibles alternativas frente a la fuerte demanda proveniente de la ciudadanía.

Otro aspecto se encuentra en la identidad del #YoSoy132, puesto que se aprecia una serie de espolones que tienen que ver con su programa de lucha y cómo en el interior del movimiento ese conjunto de comportamientos, nociones, emociones, se fueron entrelazando, tejiendo así un constructo socioafectivo en torno a los principios de base y a la simulación de organización del movimiento. A su vez, el conjunto de nociones que facilitaron la acción comunicativa dentro del movimiento y por fuera de él, como es el caso de propuestas como la democratización de los medios.

Lo anterior muestra que la identidad no tiene que ver con estados subjetivos o sentimientos colectivos o de pertenencia, se trata más bien de una propiedad del sistema en su conjunto, por lo que no está encarnada ni incorporada en partes proporcionales en cada uno de sus integrantes. Como producto de la diferencia sistema-entorno, la identidad supone, además, un constante vaivén entre auto- y heterorreferencia (Estrada, 2014).

Dichos procesos son constituyentes de los esquemas semánticos de causalidad y, por supuesto, del lenguaje de emociones, sensaciones y espontaneidad que configuran las razones y la base de organización del movimiento #YoSoy132; por ello, las denotaciones de algunos políticos en contra de los alumnos de la Universidad Iberoamericana al llamarlos “porros”.

Asimismo, encontramos que en su etapa de emergencia el #YoSoy132 presenció un momento exploratorio del contagio que se puede observar en las circunstancias sociopolíticas, en las que emerge el movimiento en el momento en que el candidato presidencial Enrique Peña Nieto arremete contra ellos vulnerando su intimidad y estigmatizándolos como simpatizantes del partido contrario, o al denominarlos “porros”. Igualmente, otro episodio donde el contagio se hace evidente resulta ser en el momento en el que se explora el comportamiento colectivo y se genera una simpatía y un virus por continuar con las manifestaciones y protestas en contra de la coyuntura político-electoral del momento (Capera, 2015).

En otro sentido, se aprecia la fuerte contienda entre demandas, acciones, denuncias y repertorios que son intrínsecos del movimiento, los cuales configuran su organización y base social “frágil”. Las formas como se constituye el pronunciamiento (discurso) hacen que el contenido de los comunicados del #YoSoy132 suene en algunos momentos “ingenuo”, puesto que sus reclamos, quejas y exclamaciones (políticas) responden a las lógicas de la globalización, los procesos mercantilistas y las reformas del sistema neoliberal en América Latina, es decir, son contradicciones entre los discursos y las prácticas del movimiento estudiantil.

Igualmente la búsqueda de la “democratización”, que es un discurso liberal-burgués que re-produce las lógicas de una modernidad desbocada, líquida y en crisis, dado que se convierte en una apuesta proveniente de latitudes

americanas donde se proponen establecer parámetros para agregar mayor participación, pluralidad, diversidad y calidad a la democracia, pero que en el fondo son ideas de la sociedad burguesa y las élites criollas de una “nación”, que son contradicciones frente a las dinámicas del territorio mexicano.

José Javier
Capera
Figuerola I

Sergio Alfonso
Huertas
Hernández I
Felipe Gabino
Macedo I

En conclusión, una de las fallas estructurales del #YoSoy132 como movimiento al tener una identidad estudiantil resultó ser la imposibilidad de canalizar los objetivos, las demandas y la organización, para así sobrellevar los escenarios de acciones conflictivas y saber focalizar el repertorio de acción colectiva, así como no sincronizar los aspectos donde el poder y la fuerza estaban en juego; para el caso de las oportunidades políticas el ser un agente movilizador de recursos, el cual nunca pudo definir, limitar y organizar plenamente sus objetivos, por ello, el movimiento desde su interior hasta su exterior evidenció crisis tanto en su forma de “representación” con la sociedad hasta en su *ethos* como “movimiento estudiantil”, lo cual deja en entredicho sus dinámicas y acciones en búsqueda de las transformaciones sociales que tanto necesita la subsumida crisis de la realidad mexicana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Alberoni, F. (1984). *Movimiento e institución*. Madrid: Editora Nacional.
2. Aranda, J. (2000). El movimiento estudiantil y la teoría de los movimientos sociales. *Convergencia*, 21, 225-250.
3. Araya, D. (2012). Governance and Subpolitics in the Critical Political Theory of Boaventura de Sousa Santos. *Perspectivas Rurales*, 73-86.
4. Escobar, A. (1998). *Cultures of Politics/Politics of Cultures: Re-visioning Latin American Social Movements*. Boulder: Westview Press.
5. Bauman, Z. (2014). Jerusalem Versus Athens Revisited. En *Ulrich Beck* (pp. 71-75). Springer International Publishing.
6. Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Madrid: Paidós Ibérica.
7. Beck, U. (2001). *La invención de lo político*. México: Fondo de Cultura Económica.
8. Beck, U., Lash, S. y Giddens, A. (1997). *Modernización reflexiva política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid: Alianza.

9. Fals Borda, O. (1992). Social Movements and Political Power in Latin America. En S. Álvarez y A. Escobar, *The making of social movements in Latin America. Identity, strategy, and democracy* (pp. 303-316). Oxford: Westview Press.
10. Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Madrid: Paidós Ibérica.
11. Bourdieu, P. (2011). *A miséria do mundo*. Brasil: Vozes.
12. Bourdieu, P. (2013). *La nobleza de estado*. México: Siglo XXI.
13. Bourdieu, P., Wacquant, L. J. y Farage, S. (1994). Rethinking the State: Genesis and Structure of the Bureaucratic Field. *Sociological Theory*, 12, 1-1.
14. Candón-Mena, J. (2013). Movimientos por la democratización de la comunicación: los casos del 15M y #YoSoy132. *Razón y Palabra*, 82, 36-21.
15. Castells, M. (2004). *La era de la información: economía, sociedad y cultura* (vol. 3). Madrid: Siglo XXI.
16. Castells, M. (2011). *The Power of Identity: The Information Age: Economy, Society, and Culture* (vol. 2). Londres: John Wiley & Sons.
17. De Sousa Santos, B. (2001). Los nuevos movimientos sociales. *Osal*, 5, 177-188.
18. Easton, D. (2006). *Esquema para el análisis político*. Buenos Aires: Amorrortu.
19. Escobar, A. (1992). *The Making of Social Movements in Latin America: Identity, Strategy, and Democracy*. Boulder: Westview Press.
20. Estrada, M. (1995). *Participación política y actores colectivos*. México: Universidad Iberoamericana/Plaza y Valdés.
21. Estrada, M. (2014). Sistema de protesta: política, medios y el #YoSoy132. *Sociológica* (México), 29(82), 83-123.
22. Giddens, A. (2013). *The Third Way: The Renewal of Social Democracy*. Londres: Wiley & Sons.
23. Habermas, J. (1985). The Tasks of a Critical Theory of Society. En H. Jürgen, *The Theory of Communicative Action* (vol. 2, pp. 374-403). Boston: Beacon Press.
24. Harto de Vera, F. (2006). *Ciencia política y teoría política contemporáneas: una relación problemática*. Madrid: Trota.

Panorama I
pp. 86-102 I
Volumen 9 I
Número 17 I
Julio-diciembre I
2015 I
100 I

25. Huertas, S. y Capera, J. (2015). ¿Cuáles son las concepciones teóricas y conceptuales que se logran identificar en la categoría de movilización social con respecto a los orígenes del movimiento indígena Manuel Quintín Lame? En *II Congreso Nacional de Sociología: "La participación política indígena: elementos para su análisis a partir de la teoría de la acción colectiva"* (pp. 1-15). México: Universidad Autónoma del Estado de México.
26. Íñiguez, L. (2003). *Movimientos sociales, conflicto, acción colectiva y cambio social*. Barcelona: EDIOUC.
27. Jácome, A. (2010). Los movimientos sociales. En D. Soliz, *Los movimientos sociales y el sujeto histórico* (pp. 7-129). Quito: Flacso/ Secretaría de Pueblos, Movimientos Sociales y Participación Ciudadana.
28. Javaloy, F., Carballeira, A. y Espelt, E. (2001). *Comportamiento colectivo y movimientos sociales: un enfoque psicosocial*. Madrid: Pearson Educación.
- 29.
30. Laclau, E. & Mouffe, C. (2004). *Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
31. Lechner, N. (1981). Acerca del ordenamiento de la vida social por medio del Estado. *Revista Mexicana de Sociología*, 43(3), 1079-1102.
32. Luhmann, N. (1991). *Sistemas sociales*. México: Alianza.
33. Luhmann, N. (1998). *Sistemas sociales: lineamientos para una teoría general* (vol. 15). Madrid: Anthropos.
34. McAdam, D., McCarthy, J. D., & Zald, M. N. (1996). *Comparative perspectives on social movements: Political opportunities, mobilizing structures, and cultural framings*. Cambridge University Press.
35. Marsh, D. y Stoker, G. (1997). *Teoría y métodos de la ciencia política*. Madrid: Alianza.
36. Marsiske, R. (1999). *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina*. México: Plaza y Valdés.
37. Martí i Puig, S. (2010). Movimientos sociales. Recuperado de <http://campus.usal.es/~dpublico/areacp/materiales/Losmovimientossociales.pdf>
38. Marwell, G., Oliver, P. E., & Pahl, R. (1988). Social networks and collective action: A theory of the critical mass. III. *American Journal of Sociology*, 502-534.
39. Melucci, A. (1984). The New Social Movements: A Theoretical Approach. *Social Science Information*, 19(2), 199-226.
40. Melucci, A. (1985). The Symbolic Challenge of Contemporary Movements. *Social Movements*, 52(4), 789-816.
41. Melucci, A. (2012). *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. México: COLMEX.
42. Mouffe, C. (2013). *Agonistics: Thinking the World Politically*. Londres y Nueva York: Verso Books.
43. Molina Orjuela, D. E. y Caicedo Córdoba, S. A. (2012). Movimientos sociales: visiones de alternatividad política desde Sur y Centro América: casos Bolivia, Ecuador, Brasil y México. *Ars Boni et Aequi*, 8(2), 211-250.
44. Orjuela, D. E. M., & Córdoba, S. A. C. (2012). Movimientos sociales: visiones de alternatividad política desde Sur y Centro América: Casos: Bolivia, Ecuador, Brasil y México. *Ars Boni et Aequi*, 8(2), 211-250.
45. Parsons, T. (1999). *El sistema social*. Madrid: Alianza.
46. Pérez Ledesma, Manuel (1994). Cuando lleguen los días de la cólera. (Movimientos sociales, teoría e historia)., *Zona Abierta*, (69), 51-120.
47. Pont Vidal, J. (1998). La investigación de los movimientos sociales desde la sociología y la ciencia política: una propuesta de aproximación teórica. *Papers: Revista de Sociología*, 56, 257-272.
48. Prélot, M. (2002). *La ciencia política*. Buenos Aires: Eudeba.
49. Puig, S. (2010). Los movimientos sociales en un mundo globalizado: ¿alguna novedad? *América Latina Hoy*, 36, 79-100.
50. Rodríguez-Cabello, E. (1999). *La construcción de los movimientos sociales*. Madrid: Alianza.
51. Román Marugán, P. (2002). El descubrimiento de la sociedad y su politización: el nacimiento de los movimientos sociales. En J. Ferrí Durá y P. Román Marugán (coords.), *Los movimientos sociales: conciencia y acción de una sociedad politizada* (pp. 9-22). Madrid: Consejo de la Juventud de España.
52. Saavedra, M. (2012). *Protesta social: tres estudios sobre movimientos sociales en clave de la teoría de los sistemas sociales de Niklas Luhmann*. México: El Colegio de México AC.

Características
constituyentes
de los aciertos
y desaciertos
frente a la
conformación
del movimiento
estudiantil
#YoSoy132

I Panorama
I pp. 86-102
I Volumen 9
I Número 17
I Julio-diciembre
I 2015
| 101

53. Sierra, F. (2014). *El movimiento estudiantil #YoSoy132* (Tesis de maestría, Universidad Iberoamericana, México).

José Javier
Capera
Figuerola I

54. Imig, D., & Tarrow, S. (1997). From strike to Eurostrike: The Europeanization of social movements and the development of a Euro-Polity., Working paper 97-10, *Weatherhead Center for International Affairs*, Harvard University.

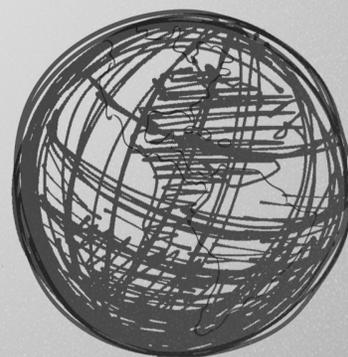
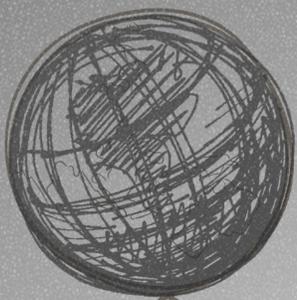
Sergio Alfonso
Huertas
Hernández I

55. Tilly, C. (1998). Conflicto político y cambio social. In *Los movimientos sociales: transformaciones políticas y cambio cultural* (pp. 25-42). Madrid: Trotta.

Felipe Gabino
Macedo I

56. Tarrow, S. (2010). The Strategy of Paired Comparison: Toward a Theory of Practice. *Comparative Political Studies*, 43(2), 230-259.

57. Tarrow, S. (2012). *Strangers at the Gates: Movements and States in Contentious Politics*. Londres: Cambridge University Press.



*EL ESTADO EN LA SOCIEDAD, EXPLICACIÓN DE CÓMO LA DISPOSICIÓN DE LAS BUROCRACIAS
DETERMINA LOS ÓRDENES EN PAÍSES PERIFÉRICOS*

EL ESTADO EN LA SOCIEDAD, EXPLICACIÓN DE CÓMO LA DISPOSICIÓN DE LAS BUROCRACIAS DETERMINA LOS ÓRDENES EN PAÍSES PERIFÉRICOS¹



State within Society: Explanation of the Way Bureaucracy Disposition Determines Order in Peripheral Countries

O Estado na sociedade, explicação de como a disposição das burocracias determina as ordens em países periféricos

RECIBIDO: 8 DE JULIO DE 2015

EVALUADO: 26 DE AGOSTO DE 2015

ACEPTADO: 29 DE SEPTIEMBRE DE 2015

Juan Pablo Henao Guzmán (Colombia)
Universidad de Antioquia
Politólogo
pablog-@hotmail.com

es

en

por

RESUMEN

Este artículo pretende, a partir de la teoría de Estado en sociedad de Joel Migdal, entender cómo funcionan los Estados donde la separación entre lo público y privado no es real. Se argumentará cómo en muchos países la imbricación entre lo privado y lo público obedece a la poca consolidación de los valores modernos en la sociedad, lo cual resulta en la conformación de instituciones o burocracias particulares diferentes del modelo legal racional propuesto por Weber. Finalmente, se procederá a describir, a manera de ejemplo, países en los que este fenómeno es más evidente.

PALABRAS CLAVE: Estado, modernidad, burocracia, Estado en sociedad.

ABSTRACT

This article aims to understand the way the states where the division between public and private property is not real, based on Joel Migdal's Theory of State in Society. We analyze how in many countries, the interdependence between private and public property is due to the lack of consolidation of society's modern values, which results in the conformation of institutions or particular bureaucracies different from the rational legal model proposed by Weber. To conclude, we describe, as an example, some countries where this phenomenon is more evident.

KEYWORDS: State, modernity, bureaucracy, state in society.

RESUMO

Este artigo pretende a partir a teoria de Estado em sociedade de Joel Migdal entender como funcionam os Estados onde a separação entre o público e privado não é real. Se argumentará como em muitos países a imbricação entre o privado e o público obedece à pouca consolidação dos valores modernos na sociedade, o qual resulta na conformação de instituições ou burocracias particulares diferentes do modelo legal racional proposto por Weber. Finalmente, se procederá a descrever, a maneira de exemplo, países nos que este fenômeno é mais evidente.

PALAVRAS CHAVE: stado, modernidade, burocracia, Estado em sociedade.

PARA CITAR ESTE ARTÍCULO / TO CITE THIS ARTICLE / PARA CITAR ESTE ARTIGO:

Henao Guzmán, J. P. (2015). El Estado en la sociedad, explicación de cómo la disposición de las burocracias determina los órdenes en países periféricos. *Panorama*, 9(17) pp. 104-122.

¹ El presente artículo es resultado de la investigación de *Despojos de Estado: la consolidación de Gobiernos privados en zona de retirada estatal, proyecto CODI en la categoría de ciencias sociales y humanas, perteneciente al Grupo de Investigación Hegemonías, Guerras y Conflictos del Instituto de Estudios Políticos de la Universidad de Antioquia y desarrollado entre 2012-2014. El investigador principal fue Wilmar Martínez Márquez. Para ampliar los resultados de esta investigación, véase Martínez, W. (2014). A modo de conclusión: despojos de Estado. La consolidación de Gobiernos privados en zonas de retirada estatal. En A la sombra del Leviatán: Estado, enemistad y protección en contextos de guerras asimétricas. Medellín: Universidad de Antioquia. Además, este artículo es derivado de la tesis laureada *Reconfiguraciones contemporáneas del Estado*, de Juan Pablo Henao Guzmán.*

INTRODUCCIÓN Y CONTEXTO

El Estado ha sido uno de los objetos de estudio más importantes en las ciencias sociales, ha sido cuestionado, deslegitimado, demonizado y santificado desde diversidad de enfoques e ideologías. Sin embargo, una visión ha triunfado históricamente sobre todas las diferentes apreciaciones y concepciones del Estado, la que supone la soberanía universal, la obediencia individual a la autoridad legítima expresada en la ley, aquella que promete la protección de las libertades y garantía de seguridad a cambio de obediencia y de renunciar al derecho de auto-defensa. Se podría decir que esta teoría es la teoría bandera de la modernidad². De la mano de autores, como Hobbes (1985) y Maritani (1983), se construyó una teoría normativa de carácter maximalista y universal. En esta se parte de un supuesto pesimista de individuo para luego normativizar el mejor modo de organización social de acuerdo con la naturaleza de dicho individuo. La teoría afirma que el poder concentrado y la soberanía absoluta es la respuesta a las penurias de una sociedad agresiva y desorganizada (Hobbes, 1985). Durante toda la modernidad el pensamiento ilustrado le dio matices a esta idea de soberanía, graduando la intensidad que debería tener el poder soberano sobre los súbditos, discutiendo si los derechos individuales dependían de la soberanía, o viceversa. Sin embargo, la idea central de que una sociedad debería organizarse en torno a la autoridad de un fuerte soberano nunca fue cuestionada (Uribe, 2001); un soberano que encarne la separación ente lo público y lo privado, que por medio de la instauración de un sistema legal permita la distinción entre

² Entiéndase modernidad como lo desarrolló Habermas (2008) en su libro *El discurso filosófico de la modernidad, en el que retoma los conceptos de modernidad y modernización*. Para Max Weber aún era evidente la conexión interna, es decir, la conexión no contingente entre lo que llaman la modernidad y lo que llamó racionalismo occidental. Como racional describo aquel proceso de desencantamiento que condujo a Europa a que el desmoronamiento de las imágenes religiosas del mundo resultara en una cultura profana. Con las ciencias experimentales modernas, con las artes convertidas en autónomas y con las teorías de la moral y el derecho fundadas en principios, se desarrollaron esferas culturales de valor que posibilitaron procesos de aprendizaje de acuerdo en cada caso con la diferente legalidad interna de los problemas teóricos, estéticos y prácticos morales. Max Weber describe desde el punto de vista de la racionalización no solo la "profanación" de la cultura occidental, sino también la evolución de las sociedades modernas. Las nuevas estructuras sociales vienen dadas por la diferenciación de dos sistemas funcionalmente compenetrados entre sí, que cristalizaron en torno a los núcleos organizativos, que son la empresa capitalista y el aparato estatal burocrático. Weber entiende este proceso como institucionalización de la acción económica y de la acción administrativa con arreglo a fines. A medida que la vida cotidiana se vio arrasada por el remolino de esta racionalización cultural y social, se disolvieron también formas tradicionales de vida diferenciadas en el mundo moderno, sobre todo, respecto de estamentos profesionales. Con todo esto, la modernización del mundo de la vida no viene determinada solo por estructuras de racionalidad con arreglo a fines. E. Durkheim y G. H. Mead vieron el mundo de la vida determinarse por un trato, convertido en reflexivo. Con tradiciones que habían perdido su carácter casi natural, por la universalización de las normas de acción y una generalización de los valores, que en ámbitos de acción ampliados desligan la acción comunicativa de contextos estrechamente circunscritos y por pautas de socialización que tienden al desarrollo de identidades del yo. Esta es, a grandes rasgos, la imagen de la modernidad tal como se la representaron los clásicos de la teoría de la sociedad.

un estado de guerra, violencia, desorganización y otro estado de paz y justicia (Martínez, 2014).

Estas ideas son las que durante siglos han determinado el análisis intelectual y científico sobre el Estado. La academia y la intelectualidad han partido del imaginario de un Estado fuerte hobbesiano compuesto por un sistema legal y unas burocracias surgidas de un derecho positivo, en el cual la obediencia a ley es indiscutida y la participación política una realidad, y la esfera pública y privada están claramente delimitadas y separadas (Uribe, 2001).

Este sesgo intelectual, este presupuesto teórico asumido a veces como incuestionable, ha causado un gran daño a algunas vertientes de las ciencias sociales (Migdal, 2011), puesto que se ha entendido la teoría como la realidad dando al objeto de estudio —los Estados realmente existentes— un estatus subordinado a la teoría, convirtiendo a la teoría del Estado moderno en la medida de todo tipo de organización política. Esto provocó que se entendiera cualquier diferencia con los presupuestos modernos como una desviación de lo correcto, una anormalidad o una patología. Es difícil para los teóricos del Estado imaginar sociedades donde los órdenes no pasen por el derecho, la democracia, la ley y la soberanía. Sin embargo, esta teoría ortodoxa y las derivadas de ella no pueden explicar realidades, como las africanas o las latinoamericanas, lugares donde los valores de la modernidad, tales como la libertad, la obediencia, la igualdad ante la ley y el ejercicio de la ciudadanía y la fe en la técnica no calaron completamente (Uribe, 2001).

La imposibilidad de aplicar estas teorías es evidente en gran parte de lo que en el siglo XX se llamó el Tercer Mundo, donde encontramos Estados que no son soberanos y que tienen que compartir y negociar el orden. Los carteles y las mafias en estas zonas ejercen un poder territorial y social que los Estados no pueden desconocer (Migdal, 2011). En estos contextos, existen grupos étnicos y familiares que controlan el Estado y conforman grupos de violencia privada a los cuales se les franquicia el uso de la fuerza y la economía estatal para así generar gobernabilidad (Hibou, 2013). También existen actores armados con pretensiones o sin ellas de soberanía, que ejercen un control territorial y social, pero que a pesar de ello han convivido y negociado el orden con unos Estados y unas formas legales de organización social relativamente fuertes (Uribe, 2001). En muchos aspectos y territorios particulares el Estado es un ente efectivo y en

Estado en la sociedad, explicación de cómo la disposición de las burocracias determina los órdenes en países periféricos

otros es ausente o se combina con otros poderes *de facto* de tipo *societal*. A pesar de que la distinción entre un estado de guerra y uno paz no es clara, de que las fronteras entre lo público y lo privado son difusas, de que la violencia es una práctica común y la Administración pública no está separada de los medios y recursos privados, el Estado en estos países está vigente, se reconoce y actúa en muchos lugares del territorio y desempeña un papel importante en la determinación del orden.

Para intentar entender y explicar estos convulsionados, diversos y contradictorios Estados, la academia ha usado referentes teóricos ideados para condiciones del Primer Mundo. Con las categorías tradicionales del Estado, se ha intentado entender a los países periféricos y como resultado se ha obtenido un juicio sobre el éxito político, económico y social de las sociedades y Estados periféricos o poscoloniales (Chabal y Daloz, 2001). Dichas comparaciones han sometido a dichos Estados a lecturas parcializadas, que, más que explicar su contexto político, lo condenan y desprecian como inferior, pueril, inacabado y, obviamente, subdesarrollado. Uribe (2001) sintetiza esta problemática para América Latina en este pequeño segmento:

Hay que agregar que existe una cierta teleología bastante curiosa, que se dedica a describir lo que no son las democracias o lo que les falta para llegar a ser, de acuerdo con un orden supuestamente universal de modernidad política. Con base en este paradigma, las democracias realmente existentes en América Latina sólo serían desviaciones, imitaciones grotescas o francas equivocaciones culturales (p. 196).

Este proceso analítico sesgado ha dejado a los países periféricos sin referentes válidos para la comprensión de su propia situación, puesto que las realidades descritas más arriba no caben en marcos interpretativos de teorías sociales afines a la modernidad. Otra vez Uribe (2001) concreta la problemática en una simple sentencia:

Pero, al mismo tiempo³, se ha convertido en obstáculo para la comprensión y la interpretación de la manera, siempre diferenciada y original, como arraigan y se difunden las instituciones y las prácticas asociadas con la democracia y el liberalismo en las distintas naciones que reconocen ese horizonte cultural (p. 196).

La teoría del Estado fallido⁴ es un ejemplo paradigmático del sesgo intelectual desde el cual parte gran número de los análisis para entender los Estados periféricos. Esta fue una teoría ideada para describir la situación que en la década de 1990 acontecía en los Balcanes y que luego extrapoló al caso Somalí (Román, 2009).

Dicha teoría no dio muchos réditos en varios de estos países, puesto que nunca explicó por qué en efecto en estos territorios⁵ la mayoría de la población reconocía el Estado vigente y obedecían a la ley de este; además que la población se reconocía como una nación unida y homogénea. La inaplicabilidad de teorías del Estado como estas radica en que incurren en el error de concebir la soberanía hobbesiana como la única forma en que el domino estatal puede manifestarse.

Sin embargo, desde hace algunas décadas, la academia viene reflexionando sobre la necesidad de explorar otros enfoques teóricos que permitan la explicación de sociedades profundamente diversas con vestigios de Estados modernos o con Estados modernos relativamente consolidados. Autores como J. Comaroff y J. L. Comaroff (2009, 2013), Hibou (2013), Chabal y Daloz (2001) y Uribe (2001) evidencian estas realidades en especial en países que ellos denominan poscoloniales o periféricos, donde gran parte de la población ha pretendido tener una estructura estatal moderna en sociedades increíblemente diversas con costumbres y valores diferentes de los que se heredaron de la modernidad, cuyos valores sociales, patriarcales, tribales⁶ y religiosos son inseparables de la política y de lo que la modernidad podría llamar lo público (Chabal y Daloz, 2001).

Dado lo anterior, en este artículo se señalarán otras teorías válidas para explicar contextos que no se atienen estrictamente al ideal de Estado moderno. Teorías que permitan entender que la sociedad y el Estado pueden ocupar roles diferentes de los que la teoría política moderna les ha asignado. Ante esta reconfiguración de

⁴ La teoría de Estado fallido y sus similares, *Estados fantasma* (Reno, 2013), *Estado sombra* (Bilgin y Morton, 2002), y demás adaptaciones de la teoría ortodoxa del Estado, parten de la idea de un Estado fuerte y consolidado para analizar sociedades. Lo que logran es dar una explicación desde este paradigma a realidades ajenas a las europeas, estadounidenses o canadienses, en las que el Estado está más consolidado. Para Bilgin y Morton (2002), el término Estado fallido surgió a principios de la década de 1990 asociado al colapso del Estado tras la caída del dictador Siad Barre, y la crisis de los Balcanes que devino en la debacle del Estado yugoslavo. Helman y Ratner (1993) definieron por vez primera qué era un Estado fallido: "El Estado que es incapaz de sostenerse como miembro de la sociedad internacional", lo cual implica luchas internas y una incapacidad de su sistema de justicia, militar y policiaco de mantener el control de su territorio.

⁵ Países como México, Colombia, El Salvador y Nicaragua.

⁶ Son muy numerosas las diferencias entre los órdenes modernos y los "tradicionales", la no separación de las funciones ejecutiva, judicial y legislativa, la no separación del campo espiritual y político, la organización alrededor de un patriarca con un estatus superior al de los demás individuo y el no reconocimiento de derechos por fuera de la comunidad son algunas de ellas (Bosch, 1998).

³ Refiriéndose a la interpretación trágica y apocalíptica que se deriva de los análisis ortodoxos.

posiciones y jerarquías, la categoría de burocracia se presenta como una alternativa viable para comprender las nuevas relaciones sociedad-Estado que surgen de esta reconfiguración y superposición de roles.

ESTADO EN LA SOCIEDAD, TEORÍA DEL ESTADO DIFERENTE

Se pueden encontrar casos donde la forma ortodoxa de Estado moderno no aplica o se dispone de una manera diferente de la concebida como correcta, y aun así dichos Estados están lejos de ser inviables. La academia en las últimas décadas ha encontrado casos donde el Estado y la sociedad se mimetizan para generar diversidad de órdenes políticos. Con el pasar del tiempo, los teóricos sociales han logrado reconocer estas formas de organización política que, en su mayoría, pretenden ser liberales y modernas (Estados) (Migdal, 2011; Uribe, 2001), pero que, en realidad, son órdenes que responden a una numerosa gama de influencias societales y económicas marcadas por numerosos flujos sociales⁷ y patrones de pensamiento ajenos a los heredados por la modernidad.

Los planteamientos de la modernidad han influido tanto en la teoría social y en el pensamiento académico que premisas como la separación sociedad civil y Estado se han tomado, en numerosas ocasiones, de manera acrítica e incuestionada (Alonso, 2014), invisibilizando, como es clásico del pensamiento moderno, las particularidades de la realidad social. Gracias a esto, las lecturas sobre la sociedad se han simplificado tanto que algunos teóricos liberales presentan como inviable toda sociedad que no base su organización en la idea de un individuo racional que mediante un contrato construya una sociedad civil separada y sometida al mismo Estado que esta inaugura (Migdal, 2011).

En contraposición a lo anterior, Migdal (2011) muestra que el Estado no es de ninguna manera un ente superior que se encuentra separado de la sociedad, como siempre las teorías modernas lo han mostrado. Por el contrario, el autor plantea la teoría del Estado en la sociedad, que consiste en mostrar cómo la estructura política, administrativa y jurídica del Estado se encuentra dentro de la sociedad, generando así una serie de relaciones en el

⁷ Entiéndase flujos sociales como todo aquello que escapa de la capacidad explicativa y creadora de la tradición del pensamiento de la modernidad occidental. Todo aquello que la teoría política, filosófica tradicional no abarca, tal como diferenciaciones étnicas, religiosas, familiares, incluso las maneras de distribución económica, que abandonan las formas del capitalismo clásico y el libre mercado. Uribe (2001) se refiere a este fenómeno denominándolo lo societal o el etnos sociocultural de una comunidad.

interior de ella, que escapan a las formas del derecho público y del derecho administrativo. En palabras del propio Migdal, “el Estado es una organización extendida dentro de la sociedad que coexiste con muchas otras organizaciones sociales formales e informales, desde familias y tribus hasta grandes empresas industriales” (2011, p. 75). Este enfoque muestra el Estado como un ente dinámico con relaciones de horizontalidad en muchos estamentos y sectores sociales. Con esto Migdal inaugurara una forma de interpretación en la que

el Estado no es un aparato compacto y homogéneo, no es ese actor absolutamente coherente y sistémico que se postula en el enunciado “el Estado”, y que su proceso de formación y relación con la sociedad depende de la manera en que se resuelven las relaciones conflictivas con las distintas redes de poder que median entre ambos (Bolívar, 2003, p. 8). Relaciones que operan por fuera de las clásicas antinomias y que presuponen un complejo campo de negociación, interacción y choque entre múltiples sistemas de reglas (Alonso, 2014, p. 13).

Según esto, la conformación del Estado está condicionada por diversidad de flujos sociales, religiosos y culturales, redes clientelares, economías formales e informales, violencias preexistentes y demás variables que la teoría ortodoxa no contempla (Comaroff y Comaroff, 2009). En concordancia con Migdal (2011), Uribe (2001) afirma que el Estado

se trata, también, de una infinita trama de negociaciones e intermediaciones, semipúblicas, semiprivadas⁸, que tiene lugar en los universos locales y regionales entre los distintos actores, de estos, en conjunto o por separado, con las comunidades o con sectores de ella y con autoridades locales de diverso orden (p. 213).

Para Migdal (2011), el Estado es esencialmente un campo de lucha, de disputa de poderes, un campo

⁸ A estas relaciones los académicos les han dado la categoría de corrupción, y demás apelativos peyorativos. Lo que los análisis ortodoxos no ven es que estas formas de sociabilidad política y de generación de gobernabilidad son inevitables. La teoría de Estado en sociedad tiene especial pertinencia en sociedades que nunca lograron erigir el Estado como un ente autónomo y, además, en las cuales ni el pensamiento moderno ni los valores del que este derivan se lograron establecer completamente. En este sentido, las sociedades africanas son un ejemplo. Chabal y Daloz (2001) lo ilustran: “Nuestro argumento es que el Estado en África nunca se institucionalizó apropiadamente porque nunca se emancipó de forma significativa de la sociedad” (p. 30). Otra afirmación que lo corrobora es la siguiente “El desarrollo del Estado moderno depende sobre todo de su emancipación gradual de las estructuras políticas establecidas en la sociedad” (p. 31).

donde el poder y la dominación se reconfiguran constantemente, un lugar en el cual los actores estatales y no estatales utilizan su capital para intentar imponerse sobre otros actores competidores e intentar beneficiarse de ello. Esta noción muestra el Estado como un espacio de relaciones de poder entre los actores, despojándolo así de la esencia y autonomía otorgada por el ideario moderno. Se podría decir que el Estado pasa a ser un actor más dentro de un juego por poder y dominio, en el cual compite horizontalmente con otros actores sociales. El Estado visto como campo niega la más esencial característica del Estado moderno, la domesticación y exportación de conflicto, pues su característica es ahora el conflicto (violento o no) por la hegemonía sobre otros actores sociales, la dicotómica guerra y paz se queda entonces corta ante tal panorama diverso, múltiple y convulsionado (Alonso, 2014).

La teoría del Estado en sociedad plantea que el Estado está compuesto de dos elementos, lo que denomina la imagen y las prácticas (Migdal, 2011). La imagen estatal es lo que el Estado pretende ser, cómo se proyecta frente al individuo, la sociedad y otros Estados. La imagen del Estado es más o menos la misma alrededor del globo y esta obedece a los preceptos que la modernidad dicta sobre lo que debería ser el Estado; en términos generales, obedece a lo que se ha entendido como un Estado de derecho moderno. En palabras de Migdal,

La imagen del Estado ha tendido a ser homologada de un Estado a otro, en especial la imagen del Estado moderno que tiene sus orígenes entre los siglos XV y XVII en el nordeste de Europa y que llegó a abarcar el mundo entero en la última mitad del siglo XX. A la inversa, las prácticas han tendido a ser diversas y aunque sin duda hay unos patrones comparativos reconocibles no es posible reconocerlos con precisión (2011, p. 34).

La imagen de los Estados está compuesta en gran parte por lo que la modernidad política plantea y complementada por lo que la ideología liberal y republicana dicta. Todo acto debe revestirse de legitimidad acudiendo a las formas modernas de cómo ejercer el poder, lo que Comaroff y Comaroff (2013) llaman la fetichización de la ley, concepto que se articula muy bien a la noción de imagen estatal⁹. La imagen del Estado debe mostrar que el Estado se encuentra organizado sobre la ley y el derecho, así como proyectar la ficción de que hay una soberanía única y todopoderosa sobre el territorio nacional y, por último, debe hacer creer a los ciudadanos que es posible la participación en igualdad de condiciones en la vida social y política de una comunidad.

Por su parte, las prácticas son lo que en efecto el Estado hace para ejercer gobernabilidad en la sociedad; es decir, son los métodos por los cuales el Estado ejerce y mantiene el dominio sobre los individuos y la sociedad. Visas, pasaportes, delimitaciones físicas de las fronteras, tales como muros y vallas, policía fronteriza y local, un ejército nacional, son prácticas que van en la vía de concretar el Estado en la realidad para que no solo se queden como afirmaciones de tipo normativo y legal (Migdal, 2011). Migdal muestra cómo las prácticas pueden ir en detrimento y en franca contradicción con lo que históricamente se ha entendido que es un Estado moderno, lo que el mismo autor llama la imagen del Estado. “El desempeño cotidiano de los organismos y actores del Estado, sus prácticas, puede reforzar la imagen del Estado o debilitarla; puede consolidar o neutralizar la noción de fronteras territoriales y las que existen entre lo público y lo privado” (Migdal, 2011, p. 37).

No obstante, las complejas realidades donde se encuentra inmerso el Estado nos muestran cómo en muchas ocasiones para mantener el poder es necesario generar maneras alternas de dominación, maneras que disten de lo que se supone que debe ser el Estado. Puede existir la imposibilidad física del Estado de mantener unas “buenas prácticas” y que este tenga que adaptarse al contexto; contextos donde juegan actores sociales, incluso institucionales (López y Almazán, 2009), que impiden la actuación de un Estado central con vocación moderna, lo cual implica para el Estado negociar y ceder

⁹ El llamado fetichismo de la ley consiste en creer que la única y mejor forma de convivencia social está determinada por la normativa legal vigente. Se cree que esta es garantía para todos los miembros de la propia sociedad, por lo que y, en consecuencia, deben respetarse. Además que toda forma de poder y de dominio debe ejercerse al menos en apariencia de forma legal técnica para que esta sea válida y se considera legítima y deseable.

La imagen de un Estado fuerte, legítimo, justo y garantista de la seguridad (Martínez, 2014) da superioridad moral a este sobre otras formas de organización política. La ficción de que cada individuo es partícipe del poder de forma indirecta y es depositario de la soberanía permite a los Estados que pretenden ser modernos prácticas que de otra manera no serían toleradas. Además de lo anterior, el Estado debe lucir legal, burocrático y tecnificado, puesto que sin esta idea probablemente no podría ejercer el dominio al nivel que es necesario.

en diferentes aspectos, tales como orden público o asignación presupuestal, para poder generar gobernabilidad y mantenerse vigente.

Como Migdal (2011) lo plantea, la idea de Estado moderno tiene trabajando a toda máquina a los Estados actuales y, en la mayoría de ocasiones, estos no son capaces de mantener los estándares que la misma teoría exige. Esto provoca un detrimento de la imagen, porque para una organización estatal con pretensiones de coherencia es imposible mantener prácticas acordes con la imagen de un Estado moderno, más aún si tiene que gestionar a una población con condiciones, ideas, creencias y valores alejados de lo que la modernidad dicta. Sin valores ciudadanos, tales como la creencia en la igualdad ante la ley, la secularización de la política y la fe en la técnica jurídica, es imposible que un Estado mantenga prácticas acordes con la imagen y al mismo tiempo genere gobernabilidad.

Uno de los requisitos (mas no el único) para que la *imagen* no se quede en simple retórica y las prácticas no la nieguen es que los valores de la modernidad deben estar bien arraigados en una comunidad. El respeto por la ley debe ser una realidad y el convencimiento de que el derecho positivo es la mejor y única forma de organización social debe ser imperativo; los valores de la libertad, la igualdad y la fe en la técnica deben pesar más en las cabezas de los ciudadanos que cualquier otro valor tribal, familiar o religioso (De León, 2008). Además, los ciudadanos han de tener la disposición a participar en la vida pública y tener la creencia de que es posible influir en el poder por medio de la política. Estos valores deben estar presentes en toda la sociedad para evitar que en el momento de actuar los individuos tomen en cuenta otros patrones de comportamiento y modifiquen la relación imagen-prácticas. Europa, los Estados Unidos, Canadá, Australia, son sociedades donde estos valores calaron y la diferencia entre las prácticas y la imagen estatal no es muy grande o, al menos, en la cotidianidad la interacción entre actores no provoca que se cuestione la existencia de un Estado consolidado, fuerte y legítimo. Asunto muy diferente en lo que se ha denominado las poscolonias¹⁰, Tercer Mundo o periferias, donde las realidades sociales, las condiciones históricas

¹⁰ Las poscolonias son aquellos territorios en los que las potencias occidentales coloniales (Inglaterra, España, Francia, Holanda, Portugal) establecieron colonias, es el caso de América Latina, África y Asia septentrional. En estos lugares, las formas e ideas políticas occidentales, tales como la idea de Estado, mercado y ciudadanía, llegaron por medio de la colonización y se mezclaron con órdenes preexistentes (Mbembe, 2011).

y su posición en la economía mundial hacen de la coherencia entre prácticas e imagen un propósito imposible de realizar (Migdal, 2011).

BUROCRACIAS, VALORES E IMAGEN ESTATAL

Weber es un autor que ha teorizado magníficamente el Estado Moderno, sus planteamientos han sido tomados como la medida y el estándar de todo Estado vigente (Migdal, 2011). En términos muy simples, para Weber, el Estado es “aquella comunidad humana que en el interior de un determinado territorio reclama para sí (con éxito) el monopolio de la coacción física legítima” (Weber, 1964, 1980). Con esta definición, se puede afirmar que la teoría weberiana sintetiza las tesis modernas del Estado, pues la noción de monopolio de la fuerza es causa necesaria (mas no suficiente) para la instauración de la plena soberanía (Tilly, 2006). Lo anterior implica dos factores: primero, que para mantener la soberanía se requiere unos medios efectivos, como la fuerza; segundo, que el poder “soberano” necesita otras formas de dominio alternas al ejercicio directo de la fuerza para mantenerse vigente. Estas son los cuerpos administrativos, burocráticos e institucionales que evitan el uso constante de la fuerza y a su vez legitiman el dominio (Benjamin, 1973). Es en este punto donde el derecho, la ley y los sistemas burocráticos de organización comienzan a tomar el papel centran en la dominación de una sociedad; así el Estado se entromete en la cotidianidad de los individuos regulando por medio de la ley y las estructuras organizativas formales y burocráticas el accionar de los dominados, estableciendo marcos de lo correcto y lo incorrecto, lo que se sanciona y lo que se recompensa.

Weber conceptualizó el ideal de estos sistemas de dominación y los denominó burocracias legal-rationales, las cuales consisten en dar un carácter legal y formal a las normas de conducta, otorgar una impronta formal a las comunicaciones, dividir racionalmente el trabajo, imponer la impersonalidad en las relaciones, establecer jerarquías, instaurar la competencia técnica y meritocracia, separar los medios administrativos y los cargos burocráticos de la persona que los administra y profesionalizar los funcionarios. Todas las anteriores son las características clave de este modelo de organización (Weber, 1980).

Las burocracias legal-rationales se han tomado como la característica del Estado moderno. La consolidación de un orden legal racional es lo que distingue a este Estado moderno de otras formas de dominación, pues estas maneras tecnificadas y despersonalizadas de gestión de lo social son propias de un orden secular¹¹ y moderno (Weber, 1980). El tipo de sistemas de administración de recursos y justicia de una sociedad es evidencia de qué tanto caló la idea de Estado nación moderno en dicho territorio (Cruz, 1990). En efecto, la posibilidad de sostener un sistema burocrático parte de una legitimidad originada en un acuerdo social previo que, concediendo “un derecho, “pactado” u “otorgado”, es estatuido de modo racional con arreglo a fines o valores” (Cruz, 1990). Esta legitimidad original permite a un poder establecido, como lo es el Estado moderno, organizar la sociedad de acuerdo con su matriz de valores, su discurso legitimador o su visión del mundo¹². La burocratización es un indicio de modernidad en un Estado (Zabludovsky, 1986).

De hecho, como muestran Weber (1980) y Strayer (1981), la creación de cuerpos administrativos, separados formalmente de los estamentos sociales, es característico de la modernización de los Estados europeos. Este tipo ideal de organización se ha convertido en uno de los requisitos que todo Estado debe cumplir para ser reconocido como Estado. Todos los Estados intentan proyectar la apariencia de ser cuerpos administrativos coherentes y confiables, técnicamente viables y fieles a la normativa que sus respectivas constituciones inauguran (Migdal, 2011); en pocas palabras, burocráticos a la manera legal-rationale. El orden legal-rationale se ha convertido en parte esencial de lo que es la imagen de un Estado moderno. La dominación efectiva y la distribución de recursos debe hacerse mediante los medios legales, técnicos y modernos para que sea considerada correcta, deseable y justa; si, por el contrario, se toman otros estándares más “tradicionales”, se entiende como una mala gestión, incorrecta y corrupta. Si un criminal es asesinado en medio de la calle a causa de un crimen cometido, es considerado barbarie, pero si es sentenciado a muerte por medio de todos los procesos establecidos

es visto como la manera correcta de ejercer el castigo. Es por razones como esta, la legitimación que brinda el proceso, que todos los países intentan aparentar ser legales, técnicos, burocratizados, modernos, incluso si en realidad no lo logran.

El tipo de organización legal-rationale es solo un tipo ideal de organización, pero los teóricos del Estado moderno lo han tomado como la medida de todo tipo de gestión de recursos y ejercicio de autoridad. En algunos países del mundo como los europeos, la realidad se acerca bastante a lo ideal. Pero, en gran parte del mundo, esto no es así; en las demás latitudes existen curiosas y *sui generis* adaptaciones de este tipo ideal a sus condiciones. Estas singulares modificaciones son vistas desde miradas occidentales como formas degradadas e insuficientes de organización social o, en el peor de los casos, son vistas como desorden y no se reconoce ningún tipo de orden subyacente. Se debe entender que no todo es blanco o negro, se tiende a olvidar que el modelo legal-rationale burocrático es solo un tipo ideal. El mismo Weber mostró cómo en la realidad se dan formas alternativas de burocracia, que obedecen a una forma sistematizada de poder y autoridad. El tipo ideal legal-rationale se altera de acuerdo con las características propias de la sociedad que lo instaure¹³, estableciendo así regímenes particulares, mezclando características de la burocracia legal racional y las formas de dominación patrimonial. A este tipo de variaciones se les puede entender como *burocracias patrimoniales* (Prats, 2005); dentro de esta categoría, se pueden encontrar diversidad de órdenes no legal-rationales o, mejor aún, no modernos.

Existen tipos muy importantes de dominación patrimonial que en apariencia funcionan como burocracias, los que pertenecen formalmente a sus dirigentes se les llama carismático-hereditarios, monárquico-hereditarios o carismático-plebiscitarios; otros son materialmente racionales en muchas de sus partes, pero se encuentran contruidos según una forma intermedia entre la burocracia y la influencia carismática de un gabinete o líder (Weber, 1984; Cruz, 1990). El tipo de la administración legal y racional es susceptible de aplicación universal y al intentarse aplicar se mezcla con diversidad de flujos sociales. Esta mezcla es inevitable,

11 Y retomando a Uribe (2001), no solo secular en términos religiosos, sino también despojando la política de lo familiar, lo económico, lo étnico y lo tribal.

12 Como en la Edad Media la sociedad organizó sus formas de gestión de recursos y administración de justicia acuerdo con lo que el dogma católico-cristiano instauraba. Un monarca con legitimidad divina, una Iglesia que controlaba la distribución y administración de justicia, la vigencia del derecho canónico, cuya legitimidad parte de la idea de santificación de los legisladores como portadores de la justicia de Dios.

13 Un orden puede ser burocrático con arreglo a resultados, la separación entre el funcionario y el cargo puede ser real, pero la forma de elegir al funcionario puede variar de la meritocracia al clientelismo. Son los casos de Colombia y México, donde el sistema de organización burocrático se altera de acuerdo con los valores de la comunidad, en los que es más importante el beneficio personal que el público.

ya que las formas burocráticas entran a regir la vida cotidiana de los administrados provocando que estas dos se determinen mutuamente (Weber, 1984; Cruz, 1990)¹⁴.

En este orden de ideas, es viable decir que no porque un orden político ejerza el dominio por medio de formas alternas a la burocracia ideal es por sí mismo inestable o precario: en muchas ocasiones (como se mostrará más adelante) las formas burocráticas organizativas alternas son más complejas y estables que algunos órdenes burocráticos legal-rationales en sentido estricto. Estas son formas alternas de organización que, según los estudiosos de los contextos periféricos (Chabal y Daloz, 2001; Comaroff, 2006), predominan allí. Estos órdenes no solo conforman relaciones imagen-práctica no deseable desde una mirada occidental, sino que, además, no encajan en cuanto burocracias lo que debería ser un Estado moderno¹⁵.

VALORES, INCOMPLETA EXPLICACIÓN

Hay muchas razones por las cuales los órdenes de lo que se conoce como Tercer Mundo distan tanto de los órdenes del denominado Primer Mundo. Condiciones históricas, económicas y políticas han posibilitado el surgimiento de creencias particulares provocando que la forma de ejercer la política y gestionar los recursos en los países “desarrollados” diste en gran medida de los países periféricos. Por eso, en este artículo, se quiere señalar la importancia que tienen los valores de una sociedad y su relación con las burocracias para determinar un orden institucional determinado.

Si bien es cierto que desde Migdal todos los Estados son Estados en sociedad, entonces ¿por qué no todas las sociedades se comportan de igual manera? ¿Por qué no todos los países tienen un gran déficit en la relación entre imagen y prácticas? Una de las razones es porque

existen valores y órdenes preexistentes que alteran la forma como las burocracias y las instituciones se relacionan con la sociedad y el individuo.

Según Douglas North, y la corriente del neoinstitucionalismo económico (las instituciones estatales y sus formas de funcionar determinan el entramado que el individuo debe sortear para cumplir sus objetivos. Incluso, si se parte desde el institucionalismo sociológico las instituciones también determinan los objetivos de los individuos, pues, en la medida en que los individuos persigan sus objetivos dentro de unos valores afines a las instituciones estatales, estas se consolidarán y perpetuarán¹⁶. También si se parte desde la sociología comprensiva, la relación entre valores e instituciones toma sentido, pues en este paradigma encontramos nociones que iluminarán la relación. Una es la noción de *acción social* o *acción significativa* (Scutz, 1993). Esta propuesta comprensiva se define como la acción que está dirigida a otro miembro del cuerpo social y solo encuentra sentido en su relación con él. La acción social tiene algunas adaptaciones de acuerdo con el contexto y la acción individual; sin embargo, para el tema que nos ocupa, solo se abordarán dos: la primera, la acción tradicional, la cual consiste en que el individuo actúa como siempre lo ha hecho en su contexto, este es un acto acrítico y mecánico, es una reacción a los estímulos normales que se encuentran en la sociedad. No hay en una acción así una elección consiente de medios para llegar a fines, sino que se rige por un patrón de costumbres y tradiciones (Schutz, 1993, p. 48). La segunda es la acción racional con arreglo a valores o acción afectual (Scut, 1993), la cual consiste en poner los medios y esfuerzos de la acción individual al servicio de la realización de un valor moral. En cierta medida es la elección consiente para la realización un valor.

Entonces, teniendo en cuenta todo lo anterior y entendiendo el Estado como Estado en sociedad (Migdal, 2011), se podría afirmar que los valores de una sociedad sí determinan inevitablemente la conformación de un tipo de orden social y político. La acción tradicional de los individuos condicionada por el contexto social determinarían y perpetuarían unas instituciones y burocracias

¹⁴ Hay que señalar que estas burocracias particulares no pueden hacer parte de un Estado moderno en sentido estricto, pues no cumplirían con los requerimientos básicos de profesionalización, meritocracia e independencia entre el funcionario y el dueño de los medios de administración.

¹⁵ Chabal y Daloz (2001) han ido por esta última línea buscando en estos otros órdenes lógicas válidas y explicando el porqué de estas variaciones. Una de las razones que el autor da es que el dominio en las colonias europeas que se dio entre el siglo XV y mitad del siglo XX se ejerció de una manera burocratizada, pero una burocracia no de formas modernas, sino que, gracias a los limitados recursos de que disponían los administradores coloniales, estos personalizaban las decisiones en individuos con poder, cuyos mandatos se emitían en clave tecnificada y formalizada; en otras palabras, eran de fondo personalistas y de forma burocráticos, característica propia de organizaciones políticas premodernas. Se podría decir que lo anterior apuntaba más a lo que Weber llama la patrimonialización del Estado que a su burocratización (Zabludovsky, 1986). Esta es una explicación entre tantas de por qué estos órdenes difícilmente alcanzarán los estándares de países europeos y o norteamericanos.

¹⁶ En el neoinstitucionalismo, las instituciones son entendidas de una manera mucha más amplia que en el institucionalismo tradicional. El primero abarca las instituciones como algo mucho mayor que el Estado, y el segundo las entiende solo como una disposición estatal y jurídica. Sin embargo, partir de la teoría de Estado en sociedad de Migdal permite entender el Estado en las mismas condiciones que cualquier otra institución social. Aun así, para este caso particular, se le diferenciarán las instituciones estatales de las de las sociales.

particulares, ya que los órdenes sociales y estatales no están separados. Ahora, la acción racional con arreglo a valores conduce a instaurar un tipo de orden de una manera intencional. Por ejemplo, si los valores modernos están plenamente consolidados en una sociedad, será más plausible que en dicha sociedad se encuentren instituciones modernas, legales, técnicas, burocráticas, incluso democráticas y liberales.

En relación con la propuesta planteada, el paradigma de la sociología comprensiva propuesto por Weber es muy pertinente para el análisis de los países periféricos y poscoloniales, ya que sitúa en otro lugar la noción de *racionalidad*, pues, al contrario de teorías de corte economicista y con influencia liberal, Weber concibe la idea de racionalidad de una manera relativa a cada individuo y a cada sociedad (Chabal y Daloz, 2001).

Nos basta simplemente con decir que el enfoque aportado por el propio Weber, el padre de la moderna teoría social, permitió desarrollar un análisis que estaba más en consonancia con las condiciones de África que la mayoría de los paradigmas actualmente en boga. De hecho, Weber definió la racionalidad según lo que los propios individuos y actores políticos creen que es racional y no según lo que los observadores externos podrían pensar sobre el particular (1980, p. 206).

Numerosos autores han apuntado o sugerido la relación entre la conformación de un Estado y los valores. Uno de ellos es Migdal (2011), quien muestra cómo los valores premodernos o no seculares intervienen en la práctica de un Estado. En Israel, por ejemplo, la religión ejerce una gran influencia sobre el sistema legal, los jueces fallan constantemente teniendo en cuenta los valores privados de poderosos grupos o líderes religiosos de gran influencia, como los rabinos, descartando así lo efectivamente estipulado en la ley racional, tecnificada y debatida por la cual la sociedad acordó organizarse.

El peso de los valores en la determinación del orden político también es planteada por autores como Chabal y Daloz (2001) y Bosch (1998). Estos autores (en una vía alterna a la de Migdal) ejemplifican, para el caso africano, cómo los actores sociales se mueven entre la tradición tribal-societal y el pensamiento moderno, cómo en su sistema de creencias pueden hacer uso de la medicina moderna y de un médico brujo, cómo pueden reconocer a su prójimo como un igual (pues así lo demanda la ley

positiva), cómo es un ser diferente y ajeno a su realidad debido a que pertenece a una etnia distinta o cómo los individuos pueden reconocerse parte de una nación y al mismo tiempo reconocer a un señor local miembro de su etnia como última autoridad. Bayard (1999) muestra el Estado africano como un Estado postizo, sin bases sociales o culturales homogéneas que permitan la instalación de una estructura administrativa coherente. El autor evidencia que la relación entre política y sociedad pasa por múltiples puntos de encuentro entre la forma societal de erigir el orden y la forma moderna dejada por la Colonia. Por su parte, Chabal y Daloz (2001) apuntan a lo mismo:

En África como en cualquier otra parte del mundo, la política se desarrolla en un mundo que incorpora ambas cosas (lo tradicional y contemporáneo), en el que estas tienen una importancia directa. Si bien es cierto que las elites africanas se adscriben de ordinario públicamente a la separación entre lo irracional y lo profano, hay pruebas abundantes de que su comportamiento político es afectado por creencias religiosas que poseen un peso cultural abrumador (p. 103).

Esta cita sustenta la hipótesis de que los valores de una sociedad tienen un papel en la conformación de la política y la forma de Estado, además, partiendo de una afirmación así se puede concluir que existen ejes de pervivencia histórica que determinan la política y el Estado en todas las sociedades, ejes que han construido sistemas de valores y creencias previos o diferentes de la modernidad y que son difíciles de remover. Esto último hace de la política no solo un asunto de decisiones, interés o de capacidad económica y técnica, sino que el papel de las creencias tiene un peso relativo en una sociedad y que en combinación con los demás determinantes históricos, sociales y económicos condicionan las formas en que se dispone la política y el Estado.

Se puede decir entonces que una de las causas por la que imágenes y prácticas distan tanto en algunas sociedades, en particular en la periferia del mundo, es que en dichas sociedades pueden estar vigentes valores diferentes de los modernos y, por ende, la estructura administrativa en estos territorios dista enormemente de la imagen de un Estado moderno, burocrático y tecnificado. Sus prácticas estarán encaminadas a satisfacer otro tipo de requerimientos diferentes de la eficiencia y demás características de un Estado moderno. Si los valores

modernos, tales como la libertad, la igualdad, la meritocracia, la secularización y la fe en la técnica están consolidados en una sociedad, el hecho de que las estructuras organizativas del Estado no sean independientes de la organización social no sería mayor problema, puesto que los valores modernos y la legitimidad del Estado harán de la obediencia a la ley, el gobierno y el Estado en general un hecho. Y, por ende, el Estado necesariamente irá a un punto en que las prácticas e imágenes no distarán mucho de lo que el orden legal y constitucional normativicen. La eficiencia pública será posible, porque los funcionarios serán medidos con el estándar de la meritocracia y no otros criterios familiares, étnicos o políticos.

Es claro que esta no es la única razón por la que las imágenes y las prácticas pueden diferir. No es la intención de este artículo pretender que la combinación de valores e instituciones determinarían, exclusivamente, la distancia entre imágenes y prácticas. Difícilmente en las ciencias sociales actuales se podría dar cuenta de un fenómeno monocausal. Pueden en el mundo darse casos donde simplemente el Estado no tiene los recursos técnicos y presupuestales para mantener un aparato de justicia independiente de grupos sociales con poder, y tenga que recurrir a justicias locales que difieran de la forma moderna de ejercer justicia. O no pueda sostener un grupo profesional de militares para mantener sus fronteras o el orden público y, por ende, tenga que recurrir a mercenarios para custodiarlos. Todos estos casos y más se dan¹⁷, pero igualmente se dan casos donde es efectiva la existencia de estos aparatos de justicia y militares, aunque la relación entre estos y la ciudadanía simplemente no es la esperada en un derecho público coherente con la norma constitucional¹⁸, sino que, como en el caso de Israel, la justicia se dé dentro de unos valores religiosos o de otro tipo.

OTRAS FORMAS DE GESTIÓN ESTATAL DEL ORDEN Y EJERCICIO DE LA DOMINACIÓN DESDE EL ESTADO EN SOCIEDAD

Los países de los territorios periféricos relacionan de maneras diferentes las prácticas y la imagen estatal de acuerdo con sus especificidades históricas. Sin embargo,

¹⁷ Estados en los que la economía estatal es inseparable del patrimonio personal del gobernante. El caso de los Somoza en Nicaragua es ilustrativo.

¹⁸ Más adelante se ejemplificará el caso de Brasil y México.

algo tienen en común, y es que la coherencia entre imagen y prácticas siempre deja mucho que desear. Los países de Asia, América y África son imposibles de homologar, pues tienen instituciones tan diversas como su propia historia, pero que todos apunten al mismo tipo moderno de conformación estatal como ideal ayuda a que se puedan detectar rasgos comunes. África y América Latina poseen aspectos en común que sería pertinente señalar.

En estos territorios, la relación Estado-sociedad adquirió formas variadas y bastante distintas del modelo europeo, unas formas que, como dirían Comaroff y Comaroff (2009), son falsas o cuando menos *sui generis*. Los órdenes preexistentes y societales se combinaron con órdenes de tipo colonial y moderno (Chabal y Daloz, 2001), generando diversidad de Estados con gérmenes de modernidad. Comaroff y Comaroff (2009) muestran la diversidad de formas que toma la política y el Estado en América Latina, África y Asia, donde instituciones en apariencia modernas, racionales y técnicas conviven con la informalidad económica estrechamente asociada con la ilegalidad, también con grupos de violencia privada que ejercen dominio y gozan de la lealtad de la población. Estas son características comunes a estos territorios, los cuales han hecho de la violencia un requisito para las relaciones sociales y políticas.

Este contexto de aparente desorden, anarquía y caos convive con una *imagen*, una poderosa pretensión de estabilidad concretada en la creencia de que existe un Estado nación consolidado o, al menos, la intención de conservar esta ficción. La dupla sociedad-Estado es un elemento que podría dar luces para entender estas situaciones de “desorden”.

ÁFRICA Y EL ESTADO EN SOCIEDAD

Existe una gran diversidad de órdenes políticos y sociales en África, generados por la imbricación entre lo societal y las instituciones estatales. El Estado moderno, en muchos países del África subsahariana, no es más que una ilusión, ya que la *imagen* del Estado es lo único que existe de Estado moderno en muchos países del continente. La fachada de un Estado mínimamente coherente se presenta ante la comunidad internacional, pero países como Uganda, Ruanda, Liberia solo podrían ser considerados asentados en la Organización de las Naciones Unidas (ONU), puesto que en el interior de dichos

países la unidad y coherencia del Estado moderno brilla por su ausencia. Sin embargo, estas sociedades tienen sus formas de gestionar el orden. Allí se ejerce el dominio en su manera más cruda: disponer de la vida y de la muerte de los dominados sin ningún tipo de control legal es una práctica de gobierno cotidiana (Mbembe, 2011). También la negociación de los recursos y de las exiguas cuotas de poder en el interior del Estado posibilita a las élites mantener la gobernabilidad y garantizar un mínimo de estabilidad. El papel de las burocracias (no legal-rationales) es determinante. Se ven ejemplos de privatización de lo público (Hibou, 2003), en los que las estructuras de cobro de impuesto se convierten en patrimonio de las élites de turno (Reno, 2013), adaptando así la forma ideal burocrática legal-razional a las costumbres y prácticas políticas locales. Este es el caso de la aduana en Camerún en la que se le deja dicha tarea a una empresa privada, la cual es propiedad de las familias de los sucesivos presidentes (Hibou, 2013), negando el principio que enuncia Weber de la separación de bienes administrativos del administrador. La situación de Camerún es bastante particular, pero todo apunta a que la causa es la misma de la cual se ha venido hablando, un Estado en sociedad con poca concordancia entre imagen y prácticas, entre valores e instituciones. El alto nivel de “corrupción”¹⁹ en Camerún sigue siendo una gran preocupación, a pesar de la presión internacional, de muchas leyes anticorrupción y planes para erradicarla concebidos en la última década, la práctica permanece inalterada en la vida diaria de los cameruneses. Samuel Ekoum presidente de la ONG camerunesa SOS Corruption, sostiene que más de 50 % de los hogares cameruneses ha pagado al menos un soborno, además de que el Estado de Camerún pierde una media de 400 000 millones de francos CFA (unos US\$832 millones) por año debido a la corrupción. Teniendo en cuenta que por concepto de su deuda externa paga en intereses alrededor de 3000 millones de dólares y su PIB en 2013 fue de US\$29 000 millones, se hace necesario preguntar si realmente la corrupción no es norma en este país²⁰ y

constituye una forma alternativa de gestión de bienes tanto públicos como privados.

El monopolio de la violencia y el ejercicio legítimo de la fuerza por parte de los Estados africanos también se da de formas ajenas a las acostumbradas por los Estados modernos. Mientras en Camerún los servicios de seguridad son prestados por una empresa privada de la cual el mismo ministro de Defensa es dueño²¹, en Argelia la violencia por parte del Estado y su mercenarios es usada como método para el desarrollo económico (Hibou, 2003). Ante la presencia del Grupo Islámico Argelino (GIA) y la necesidad de refinanciar su deuda externa, el Gobierno argelino se vio en la necesidad de patrocinar milicias civiles armadas (Martínez, 1998) para la conservación del orden público en los campos petroleros (Hibou, 2013), que, además, están en manos de compañías privadas. El caso argelino es replicado en su esencia en muchos países de África; la violencia y la seguridad entregada a franquicias y grupos privados es una clara negación de la separación entre lo público y lo privado, lo legal e ilegal. El Estado se desprende de su función primordial: la seguridad pública. Sin mencionar que el Estado y la guerra se han convertido en parte inherente del sistema de ascenso social en dicho país (Hibou, 2013).

La patrimonialización en Camerún y la descarga en Argelia del aparato de seguridad del Estado permiten decidir a los titulares del poder, de manera discrecional, sobre los puestos y cargos del aparato de seguridad del Estado. Además, la capacidad de usar la violencia en favor o en contra de intereses particulares se vuelve una manera de gestionar tanto el orden como la economía. La violencia del Estado se convierte en objeto con el cual transar (Misse, 2011), se ejerce en favor de intereses de élites locales o transnacionales. En Argelia, los cuerpos de seguridad del Estado están dispuestos en los campos petrolíferos propiedad de multinacionales, esto a cambio de sobornos y cuotas de poder (Hibou, 2013). Tanto en Argelia como en Camerún esta disposición de intereses beneficia a la élite en el poder, pues convertir el Estado y su fuerza en patrimonio personal y distribuirlo por medio de una extensa red clientelar es la forma como estas élites gestionan un orden conveniente para ellas y al mismo tiempo garantizan un mínimo de estabilidad. Ante este panorama, los habitantes de estos

19 Se tiende a ignorar que hay muchas maneras de relacionarse con el Estado y con la sociedad, unas consideradas incorrectas y otras correctas, pero no por ser consideradas incorrectas son menos válidas o eficientes. Es el caso de las dos siguientes: clientelismo, es una forma de confianza localizada —es decir, limitada— que crea un espíritu de facción y una jerarquía de legitimación de los comportamientos y de las fidelidades. Genera en los miembros de la clientela una acción oportunista excluyente frente a la cultura cívica al instaurar dobles fidelidades y dobles moralidades, donde prevalecería la que corresponde a los intereses particulares de la clientela (De León, 2008); corrupción es el fenómeno social, político y económico complejo que afecta a todos los países. Ella socava instituciones democráticas, disminuye el ritmo del desarrollo económico y contribuye a la inestabilidad gubernamental (Naciones Unidas, Oficina contra la Droga y el Delito, 2004).

20 <http://datos.bancomundial.org/pais/camerun>

21 Muy en vía de la patrimonialización.

territorios no consideran la ley como un elemento de influencia en el momento de actuar. La relación con el espureo sistema legal no es de obediencia o respeto o siquiera sentido de pertenencia. Para las élites, el Estado se convierte en un botín por capturar y para el resto de habitantes no es más que un acervo de violencia y fuerza que se ejerce de manera cruda y desnuda, afectando más que beneficiando a la gran mayoría de la población.

Argelia y Camerún privatizaron la forma de gestionar su económica política para la mantención del orden político. En estos escenarios, no se distingue lo privado de lo público, lo legal de lo ilegal, la gobernabilidad no conoce de las fronteras que la modernidad política creó. Por medio de la privatización de la economía o, dicho de una mejor manera, la patrimonialización de ella, los regímenes mantienen el control y el orden, pues el trabajo es un factor de control, y más en dichos países, donde la posibilidad del trabajo pasa por la decisión despótica de un gobierno sin sujeción a ningún tipo de control o ley (Mezzadra, 2012). El trabajo es tratado no como un derecho a garantizar sino como un privilegio con el cual negociar y controlar. Todo este sistema de gestión del orden se enmarca en un contexto global de neoliberalismo, en el que la “patrimonialización del Estado” se disfraza de achicamiento del Estado (inexistente) y eficiencia fiscal.

El antiguo Zaire o actual República Democrática del Congo es un evidente caso donde la imagen y las prácticas distan en gran medida. La personificación y patrimonialización de la política es el ejemplo perfecto de un Estado que solo existe en la imagen. El presidente Mobutu disponía de alrededor de US\$6 millones destinados a intervenir en política y economía a su voluntad, para así mantener el régimen viable y satisfacer a su extensa red clientelar por los medios que fueran necesarios (Reno, 2013). También él disponía de un aparato de justicia que funcionaba como una forma de extender su control, personalizando las decisiones de la justicia para así gestionarse el favor y la lealtad de caudillos locales (Reno, 2013), comportamiento muy propio de una organización tribal donde la justicia se personaliza. El racismo y la xenofobia eran herramientas que se usaban en el ejercicio de la política, creando así un enemigo interno, incentivando las rivalidades tribales y étnicas e introduciendo de esta manera elementos societales a la política. El uso de las fuerzas militares y paramilitares era también discrecional y apuntaba hacia

la distribución de poder, cargos y control de los “extranjeros” (Reno, 2013).

En países como Zaire la generación de orden y estabilidad tampoco conoce de límites o fronteras, de ilegalidad o legalidad, de privado o público, de económico o político. Tampoco diferencia lo estatal de lo social, las divisiones que la modernidad heredó no son más que informes oficiales ante la comunidad internacional. En la práctica real, se negocia con grupos privados de poder (insurgentes, grupos paramilitares, élites locales, familias, etc.), y se cede el control a estos o a multinacionales. Lo familiar se permea con lo público al igual que lo religioso y lo étnico, las estructuras administrativas del Estado no están separadas de ninguna manera de la sociedad. En estos contextos, siguiendo las palabras de Uribe (2001), lo societal se toma lo estatal.

AMÉRICA LATINA, ¿A MEDIO CAMINO?

Siempre se ha mostrado a América Latina como el punto medio entre África y los países desarrollados. Desde sus principios en el siglo XIX, el Estado latinoamericano fue construido y usufructuado por unas élites locales y centrales. Este, históricamente, ha hecho presencia en unas delimitadas regiones: la zona andina en Colombia o la zona portuaria en Buenos Aires (Argentina), son ejemplos de ello. En estas zonas protegidas, la población gozaba y aún goza de la máxima protección en derechos que estos Estados pueden proporcionar. Sin embargo, los territorios periféricos han padecido la existencia del Estado más de lo que se han beneficiado de él. Esta protección diferenciada causó que muchos sectores de la población no otorgaran su lealtad al Estado central y conformaran sistemas propios de justicia, gestión de recursos y organización social que respondieran a sus necesidades y condiciones (Uribe, 2001).

El Estado latinoamericano se expandió durante la segunda mitad del siglo XX, encontrándose así con estos órdenes que desafiaban su soberanía. Ante esta situación, diferentes fueron los caminos tomados por los Estados: la represión de estos órdenes, la negociación o en algunos territorios se siguieron manteniendo ignorados. Esto configuró una serie de Estados latinoamericanos muy diferentes entre sí y lejanos de los estándares de la teoría normativa. Los Estados latinoamericanos han sido fuertes, como lo ejemplifican los países del Cono Sur, pero no tan liberales y democráticos como

para impedir la concentración del poder en dictaduras militares. Los países andinos han tenido históricamente un Estado con limitados alcances territoriales, tampoco han tenido la suficiente capacidad como para impedir fuertes disidencias tanto políticas como de orden social. Sin embargo, han tenido la suficiente solidez para hacer respetar sus fronteras ante presiones internas y externas. Por esto, se considera el Estado latinoamericano como un camino medio entre Europa y África.

El caso colombiano es ilustrativo. Gran parte del territorio de Colombia ha estado manejado por élites locales que conformaron y construyeron la nación al norte de la cordillera de los Andes. Dejando descuidado a los territorios del sur del país y a su población, que, por cierto, no entraba en el ideal republicano de dichas élites. Por eso, el orden político siempre ha sido cuestionado por grupos de diversa índole (Uribe, 2001), lo cual ha generado históricos conflictos en este país, donde a veces el Estado negocia el orden o, en ocasiones, impone su fuerza militar superior. Sin embargo, el Estado ha ganado estas pujas de poder con los grupos políticos y sociales locales, lo cual lo coloca como el actor con más poder en el campo de juego, pero no con el suficiente para erigirse soberano.

Colombia ha sido un país históricamente desigual, desigualdades que desde finales del siglo XX, dentro de una economía globalizada, han aumentado, haciendo que las falencias estatales adopten un cariz diferente del político. La no garantía de derechos en las periferias colombianas ha causado que la población busque satisfacer sus necesidades en lo informal y lo ilegal. Actividades como el contrabando, el narcotráfico y la piratería se han combinado con antiguas formas armadas de resistencia, dando a grupos locales un poder que antes no tenían. Este aumento de recursos y capacidades, en muchas ocasiones, no se ha utilizado para hacerle frente al Estado, sino para el control de población y territorio, y así seguir la lógica de la ganancia económica por medio de la guerra. La lógica ya no es exclusivamente la resistencia al Estado, sino que el uso de la violencia organizada ha virado, poco a poco, hacia la obtención de ganancias económicas, lo cual posibilita que estos grupos estén abiertos a negociar el orden con el Estado (Duncan, 2006).

En las últimas décadas, la estructura de domino en las regiones tradicionalmente excluidas se ha conformado

por medio del contubernio del Estado con los grupos de violencia privada que siempre se han desarrollado en las periferias. El poder militar y económico de los grupos privados, y el poder presupuestal y organizativo del Estado, han convivido, y en ocasiones aliado, para ejercer control sobre la población. Incluso gracias a su reciente poder económico y militar, estos grupos han logrado ganar influencias en regiones que tradicionalmente habían estado controladas por históricas élites locales en alianza con el Estado. Esto reconfiguró el escenario de lucha política en uno de negociación y pactos (Duncan, 2006). Ante la posibilidad de obtener grandes ganancias derivadas de los múltiples negocios ilegales e informales, la minería, el narcotráfico, la extorsión, el secuestro, la captación de rentas ilegales, muchos de estos grupos y sectores del Estado han optado por la no confrontación armada directa o en numerosas ocasiones aliarse entre sí (Duncan, 2006), para así ejercer gobernabilidad y obtener rentas producto del control social y económico.

En Colombia, la figura del implementador de Migdal es particularmente ilustrativa para entender cómo estos grupos se han hecho con el control de las regiones. Para Migdal (2011), el implementador es aquel miembro del Estado encargado de hacer cumplir las directrices del poder central en las regiones. El cargo del implementador es una figura burocrática, está consagrada en la ley y dispone del imperio necesario para cumplir la función que la ley y el aparato administrativo disponen, en otras palabras, es un funcionario público. Sin embargo, que el cargo sea formalmente dependiente de la autoridad central no significa que el Estado tenga control sobre él; el implementador debe enfrentarse a una serie de realidades y condiciones locales que transforman su función, el cargo depende del Estado pero el individuo que ejerza este poder puede ser leal al señor fuerte local o alguno de estos grupos ilegales, poniendo en duda la capacidad del Estado de ejercer gobernabilidad sin la venia de los poderes ilegales periféricos. La figura del implementador, en estas circunstancias, causa que la imagen del Estado se mantenga fuerte y coherente, pero que sus prácticas disten en alguna medida de la imagen. En el caso colombiano, estos grupos privados han tenido tanta capacidad de influencia que la figura de un implementador cooptado se ha convertido en norma, incluso se ha convertido en la manera como el Estado negocia el orden en numeras zonas del territorio.

Numerosos han sido los casos donde el implementador ha hecho parte de un orden ilegal de gestión de recursos y ejercicio del poder ajenos a las maneras estatales ortodoxas. En Medellín, grupos de violencia privada, cada vez más, se encargan de gestionar dinero y recursos provenientes de la misma Administración. El presupuesto participativo de dicha ciudad está siendo apropiado por estos grupos. El Estado entrega dinero a corporaciones para que estas ejecuten proyectos en favor de comunidades específicas. Sin embargo, muchas de estas corporaciones están infiltradas por miembros de estos grupos que gestionan y captan recursos estatales apropiándose de los contratos (Pareja, 2015), modificando así la vocación de los proyectos y los recursos que el mismo Estado destina.

México, por su parte, es una nación que obedece muy bien a lo que se ha descrito. Posee un Estado en apariencia moderno, pero en el fondo patrimonial con formas de gestión privadas y con una racionalidad no enfocada hacia la meritocracia o con miras hacia la eficiencia en la Administración pública. Como lo muestra Zabludovsky (1986), cuando habla del patrimonialismo en la segunda mitad del siglo XX en América Latina, aparte de algunas concesiones dadas por la influencia del constitucionalismo francés e inglés, las formas de hacer política y de ejercer dominación aún obedecen a la herencia colonial española de carácter patrimonial. En México, el poder político se ha concentrado en el ejecutivo, que, por medio de prebendas y favores políticos, da franquicias de poder. Estas son usufructuadas por los funcionarios públicos de todo tipo, desde la Procuraduría hasta la Policía Federal. Zabludovsky (1986), citando a Lorenzo Meyer, lo señala:

Quienes hayan examinado el sistema político mexicano desde 1940 están de acuerdo en que el jefe del poder ejecutivo es donde convergen todos los canales de información y de donde parten todas las decisiones importantes; o sea el centro nervioso e indiscutible de la política mexicana, la forma que tomó la interacción entre el presidente, sus colaboradores y el resto de los actores políticos tuvo un carácter patrimonial (p. 37).

Zabludovsky plantea que lo que se llama “corrupción” es simplemente la manera de gestión patrimonial de lo público y de distribución del poder que siempre ha estado en las sociedades latinoamericanas y particularmente en

México. La noción de *corrupción* aparece como categoría en el momento en que se impone la regla de gestión racional como estándar de medida; en otras palabras, se puede afirmar que esta forma de distribución del poder y ejercicio de dominación, donde el presidente abarca el poder de manera patriarcal, es la manera como el Estado mexicano se estructura, de una manera muy estable, por cierto. Aquí los derechos no se garantizan a menos que exista una contraprestación para él quien ostenta el poder. En consecuencia, existen grandes territorios, como el sur del país y sectores sociales tales como los indígenas, cuya relación con el Estado federal y regional es inexistente, o cuando menos precaria, gracias a su incapacidad de negociar con los funcionarios de turno.

Otro ejemplo de que los planteamientos modernos no son la única manera de constituir un Estado estable es Brasil, la potencia sudamericana. El país con la economía más sólida de América Latina ha apoyado su reciente desarrollo en la solidez de sus instituciones. Posee un Estado que en los últimos diez años ha tenido una gran expansión en derechos sociales y civiles. Nadie en el mundo se atrevería a cuestionar la viabilidad del Estado brasileño, incluso catalogarlo como Estado fallido. Muy lejos está Brasil de un colapso institucional y social total como, al parecer, pueden estar algunos países de África. Pero, aun así, no puede ser considerado un Estado moderno en un sentido estrictamente occidental. La relación de los ciudadanos con sus instituciones dista de un procedimiento formal y ortodoxo. Michael Misse (2013) lo muestra cuando describe qué es una “mercancía política”²². Misse muestra cómo la ley es ampliamente reconocida por la ciudadanía y la fuerza sobre la que esta se respalda es legítima y abrumadora. Sin embargo, el funcionamiento de las instituciones en la cotidianidad se sale de lo estipulado por el orden constitucional y legal. La relación de los ciudadanos con los entes administrativos, de seguridad y políticos obedece más a una serie de reglas sociales implícitamente pactadas (corrupción y clientelismo), en las que la moralidad, las condiciones económicas y sociales determinan las reglas de juego (Misse, 2013). La división entre lo

22 Denomino mercancías políticas al conjunto de diferentes bienes o servicios compuestos por recursos políticos (no necesariamente bienes o servicios públicos o de base estatal), que pueden ser constituidos como objeto privado de apropiación para intercambio (libre o forzada, legal o ilegal, criminal o no) por otras mercancías, utilidades o dinero. Lo que tradicionalmente se llama corrupción es uno de los tipos más principales de “mercancía política”. El “clientelismo” es, por su parte, una forma de poder basada en el intercambio de diferentes mercancías (políticas o económicas) en general legal o tolerada pero moralmente condenada por su carácter jerárquico y su estructura asimétrica. En Brasil, las fronteras entre clientelismo y corrupción por ser moralmente tenues tienden a reforzar y ampliar el mercado informal ilegal y criminal (Misse, 2009).

privado y lo público en Brasil está mucho mejor delimitada que en los países africanos, lo cual paradójicamente causa esta forma de relación con las instituciones estatales. Como el mismo Misse lo muestra (2009, 2010, 2013), es el hecho de que el funcionario aparezca diferenciado del ciudadano lo que posibilita la negociación y la conformación de vías alternas a las legales y por qué esto se determina así. Misse muestra, por medio de una sanción de tránsito, cómo la relación con la ley se desvía de lo estipulado por ella, omitiendo los procesos y las sanciones estipulados, mas no el poder que esta consagra. Cuando el conductor infractor es detenido, este reconoce la autoridad del agente de policía que lo detiene, así como la facultad que tiene para imponerle una sanción. Sin embargo, esta autoridad, que, además, es dada por el Estado, no se usa para el cumplimiento de la ley, sino que se convierte en una mercancía, un bien que se puede y se quiere adquirir; dicho bien es la capacidad de castigo y de armisticio.

El ciudadano reconoce el poder de la institución y de la administración, mas no las formas por las cuales se deben relacionar ciudadano y Estado. El Estado llega a la sociedad por medio de sus funcionarios o formas administrativas y, por más que estén consolidadas las instituciones, si la idea de obediencia a la ley no está interiorizada por los ciudadanos y los funcionarios, las reglas de la sociedad serán las que se impondrán sobre las legales y constitucionales.

Además, en Brasil existen poderosos y diversos mercados ilegales, tales como la piratería, el narcotráfico, el contrabando (Misse, 2009). Los agentes ilegales que controlan estos mercados usufructúan la forma mercantil en que se relaciona la sociedad con sus instituciones. El poder de armisticio que se vende por parte de los agentes estatales es altamente útil para los agentes ilegales, lo cual ha dado a la sociedad y el Estado brasileño una pesada imagen de corrupción y violencia, ya que los mercados ilegales en Brasil se han desarrollado sobre formas de gestión económicas extremadamente violentas (Misse, 2009). Estos dos aspectos hacen que en muchos lugares de Brasil el Estado parezca ausente; grandes favelas donde el orden y las formas de subsistencia son posibilitadas por agentes distintos del Estado. Lo que no se ve es que el Estado sí está presente en la negociación del orden con los grupos de violencia privados que controlan los mercados ilegales. Los grupos

privados compran la mercancía que los funcionarios de todos los niveles estatales venden.

LA PERIFERIA EN EUROPA

Rusia es un buen ejemplo de la teoría de Estado en sociedad. En este país existen pétreas oligarquías, fuertes grupos sociales, sin los cuales el Estado ruso sería inviable. Estas poseen estrechas relaciones tanto con la burocracia estatal como con el crimen organizado. En el Estado ruso, el clientelismo y la corrupción son factores que constituyen el orden político, por lo que el peso de estos en la política es mayor que en cualquier país de Europa (Reno, 2013). El orden público depende, en gran medida, de las poderosas mafias rusas; los asesinatos, los secuestros, la venta de droga, son moneda corriente y las fuerzas del orden público no pueden y no quieren hacer nada al respecto. En gran parte del extenso territorio ruso, el Estado está ausente en derechos y en presencia administrativa, además, la participación democrática al estilo occidental no existe. Ante este nefasto diagnóstico, si partimos de la teoría clásica del Estado, no podríamos sino reconocer a Rusia como un Estado fallido o en vías de estarlo, pero en este momento dichas declaraciones no tienen asidero. Rusia tiene la historia de haber sido el Estado con más capacidad de control y de represión social de la historia del planeta. Nunca la fuerza de este Estado fue cuestionada²³. Quince repúblicas estuvieron bajo su férreo control; en ellas toda disidencia era controlada y reprimida; los cuerpos de inteligencia más grandes y eficientes estuvieron al este de la Cortina de Hierro. Además, por mucho tiempo, los derechos sociales estuvieron garantizados mejor que en cualquier país de Occidente. En el presente, Rusia es una de las economías más sólidas y prósperas del mundo, su área de influencia en Asia central y el este de Europa está consolidada, posee el tercer ejército más grande del mundo, y con mayor capacidad de intervención después de los Estados Unidos; Rusia muestra con argumentos de sobra que la vía moderna de Estado nación no es la única viable.

Desde antes de la caída de la Unión Soviética, el orden ya se negociaba en las altas esferas de la Nomenclatura, donde los funcionarios del Partido Comunista y las mafias tenían estrechas relaciones (Gray, 1998). El orden ha sido y es negociado, la corrupción y el

²³ Recordar que los servicios de inteligencia más grandes estaban al oeste de la cortina de hierro.

clientelismo han sido el pegamento que ha mantenido a este país; y es que “en la Unión Soviética la corrupción no representaba un problema; era la solución para un sistema que de otra manera habría resultado inoperante” (Gray, 1998). Incluso, luego de la caída la Unión Soviética esta alianza oligarquía-Estado-criminalidad solo se exacerbó. En el momento en que los recursos y el dinero pararon de fluir, gracias al estancamiento de la economía, la única manera de sostener el Estado ruso y que la pluralidad interna de este no desgarrara la nación fue privatizando, vendiendo toda la economía pública que se había logrado consolidar. Apropiaciones no registradas, ventas de múltiples empresas estatales muy por debajo de su precio real, la fragmentación y venta de todo el complejo militar industrial a particulares. Todo esto garantizó que el Estado ruso se conservara y hasta de hoy prosperara mucho más rápido que muchos de los antiguos países socialistas.

En Rusia, el Estado no es más que un elemento del régimen para mantener el orden, para armonizar las múltiples diferencias y tendencias que existen en una nación tan extensa y diversa. Sin embargo, el pueblo raso está comprometido con la ley y con el poder que de esta emana. El sistema judicial está lejos de colapsar, es eficiente e implacable. Rusia dista mucho de lo que podrían ser los países africanos, ya que posee un sistema de justicia fuerte y un sistema administrativo estable. Sin embargo, la relación entre la sociedad y el Estado es diferente de la moderna y diferente de la de un Estado colapsado.

Por otra parte, Italia es también muestra de cómo la sociedad y la forma de Estado moderno pueden conformar órdenes bastante estables sin tener el monopolio de la fuerza. Italia fue la cuna del Renacimiento y la Ilustración (Burke, 1936). Sin embargo, la conformación del Estado moderno fue tardía y diferente de los modelos típicos de Inglaterra y Francia. Italia siempre estuvo compuesta por una liga de ciudades Estado muchas veces aliadas y muchas veces beligerantes entre sí. Estas ciudades Estado lograron construir una unidad política frágil siempre amenazada por imperios, como el otomano, el francés o el austriaco o, en ocasiones, por las ambiciones de poderosas élites de alguno de los siete Estados federados.

Aunque este país estuviera permeado y fuera centro de la intelectualidad ilustrada, la conformación del Estado

italiano y su nación tomó otra vía diferente de la aceptada. Estas diferencias causaron que el desarrollo del Estado y la economía en Italia tomaran vías distintas, creando así dos Italias (García, 1994). El norte rico, con un Estado consolidado y una economía industrial sólida (actualmente conocido como la Lombardía), y el sur del país compuesto por regiones, como Nápoles y Sicilia, donde el Estado tiene grandes falencias y la pobreza hace una importante presencia. A estas condiciones han respondido las famosas mafias italianas, que, ganando poder económico y social, han conseguido aliarse con grandes partes del Estado y su funcionarios; además de ejercer control sobre territorio rural y urbano (Pace, 2010). En Italia, las fronteras entre la economía informal, ilegal y legal son difusas, cuando no inexistentes; sin embargo, al igual que en Rusia, esta sociedad dista mucho de ser una sociedad fracasada, pues goza de una estabilidad tan grande y una influencia tan importante que la ha llevado a ser parte de G8.

Desde el final de la Segunda Guerra Mundial, la mafia ha sido protagonista en la conformación del Estado italiano. Existe una alianza entre los servicios secretos del Estado, la derecha y la mafia italiana para garantizar un tipo de orden que no va en la vía de un Estado de derecho y una democracia liberal (Pace, 2010): “Se trata de la demolición desde dentro del Estado de Derecho y de la democracia en beneficio de un nuevo tipo de régimen político” (p. 41). La mafia y parte de la estructura administrativa y de seguridad estatal han sido los constructores del tipo de Estado que ahora está vigente en Italia. Un orden que en apariencia es más liberal y moderno que muchos, pero que en su germen está compuesto de una manera similar a muchos países latinoamericanos y africanos. En Italia, los “grupos de poder privado”²⁴ gestionan la lealtad de los habitantes del territorio, captan rentas producto del trabajo de la sociedad, incluso producen rentas producto de la economía tanto legal como ilegal. El Estado italiano es otro caso de un Estado en sociedad evidente. Como lo muestra Tilly (2006), la evolución del Estado necesita grupos sociales que lo impulsen y, en el caso italiano, este papel ha sido cumplido, al menos desde la Segunda Guerra Mundial, por las mafias. En palabras de Pace, “la República italiana

²⁴ Para Mbembe (2011, p. 79), esto constituye una forma inédita de estructuración social que tiene actualmente en los Estados africanos el ejemplo más claro. Es el resultado de una brutal revisión de las relaciones entre el individuo y la comunidad, entre los regímenes de la violencia, los de la propiedad y el orden tributario. En Italia, las mafias son un eje que articula al individuo y la comunidad. Además, como es bien sabido, usan la violencia como forma de gobierno y control territorial y gestión de la propiedad en la comunidad donde intervienen.

nace con ritos paganos y la matanza de Portella de la Giniestra del 22 de julio, los 50 sindicalistas asesinados por la mafia entre 1946 y 1948, vienen a testimoniar que este Estado nació enfermo” (2010, p 32).

Juan Pablo
Henao
Guzmán I

CONCLUSIONES

En definitiva, el Estado en Sociedad se perfila como un paradigma que explica numerosos órdenes políticos contemporáneos, que no encajan en el estricto ideal de las teorías Modernas del Estado. Migdal (2011) permite entender la multiplicidad de conflictos que se encuentran en todo Estado contemporáneo y, en particular, los Estados de la periferia, puesto que en estas últimas latitudes la unión entre sociedades y Estados es más patente. Se concluye, pues, que en las sociedades periféricas no existen Estados colapsados, solo Estados diferentes de la norma históricamente aceptada. No se puede decir que los países periféricos carezcan de Estado o de algún tipo de orden político, aunque sí podría hablarse de un déficit entre la imagen y las prácticas estatales, lo cual hace que se perciba estas formas de Estados como insuficientes o indeseables.

Migdal muestra cómo históricamente la academia ha cometido un error al analizar el Estado; este error consiste en reificarlo. El Estado no es de ninguna manera un ente autónomo o concreto, pues no existe una esencia del Estado que lo determine ontológicamente. Lo que realmente existe son prácticas estatales condicionadas por sus circunstancias históricas, por la disposición actual del país en la división del trabajo internacional, por las decisiones que todos los días los habitantes toman para vivir, por las diferentes culturas dentro de la misma nación, por aquellos grupos que no encajan en la construcción ideal de ciudadano que cada nación construye, por grupos de poder transnacionales o locales. Todo esto enmascarado por la imagen, una teoría normativa, un discurso que justifica la existencia de este mismo orden, orden que puede ser totalmente contrario a lo que la imagen del Estado moderno dicta. En pocas palabras, el Estado no es un ente, es un campo de constantes luchas, vetos y conflictos por la hegemonía, ocultados por un velo de orden y coherencia.

Se concluye que la idea del Estado moderno está necesariamente atada a la existencia de una burocracia fuerte, organizada, técnica y legal, pero también se entiende que la existencia de burocracias diferentes del tipo ideal

legal-racional no es de ninguna manera prueba de desorden y caos social, sino que, por el contrario, es evidencia de maneras alternativas de organización política y ejercicio de la dominación. Se muestra que cuanto más consolidados estén los valores heredados de la modernidad en una sociedad, más fácil será la instauración de un sistema burocrático legal-racional y, por ende, menos se afectará la imagen del Estado con respecto a sus prácticas.

Además, se concluye que la gobernabilidad en muchos de los Estados contemporáneos no pasa por la distinción entre lo privado y lo público, entre lo económico y lo político, por la separación entre los bienes de los ciudadanos, los de Estado y los del administrador público; en otras palabras, no pasa por las fronteras que la modernidad marcó. La dominación y el poder en estos escenarios requieren la alianza del Estado con instituciones de carácter público al estilo moderno y de instituciones de carácter privado-societal, tales como etnias y mafias, incluso de carácter privado formal, como empresas, agremiaciones y demás. Un Estado puede echar mano tanto de la ley formal como de la moral pública o social para establecerse y mantenerse, sin perjuicio de su capacidad para presentarse ante la sociedad internacional como un Estado en sentido ortodoxo.

El proyecto de Estado moderno y soberano tuvo su tiempo, y se ha pretendido que lo que fue el Estado en determinado momento de la historia es la esencia del Estado. Pero la realidad es dinámica y cambiante, las condiciones sociales han cambiado. No se puede seguir pretendiendo establecer un orden político con teorías cuyos planteamientos se remontan al siglo XV. En este momento de la historia lo que la modernidad entendió como lo privado rebasa lo público y las formas de organización privada, tales como empresas, grupos ilegales y demás, poseen capacidades organizativas y de gestión de recursos que pueden prescindir del Estado en su papel de gran leviatán. La sociedad ya no necesita el Estado como el árbitro y la última voz en un orden político. El Estado como forma de gestión de recursos está lejos de desaparecer, de hecho cada día está más consolidado; pero entra en otro juego, un juego donde es un actor más entre múltiples actores con capacidad de negociación, de veto y control. El leviatán ha sido lanzado de su pedestal y su monolítica coherencia puesta en duda.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Panorama I
pp. 104-122 I
Volumen 9 I
Número 17 I
Julio-diciembre I
2015 I

1. Alonso Espinal, M. A. (2014). La definición del campo estatal y su relación con la guerra civil: un horizonte teórico. *Estudios Políticos*, 45, 135-157.
2. Bedoya, J. (2010). Se engendra un empresarismo mafioso. *Controversia*, 195, 45-73.
3. Benjamin, W. (1973). *Tesis sobre filosofía de la historia*. Madrid: Taurus.
4. Bilgin, P. y Morton, A. D. (2002). Historicising Representations of 'Failed States': Beyond the Cold-War Annexation of the Social Sciences? *Third World Quarterly*, 23(1), 55-80.
5. Bosch, A. (1998). *La vía africana: viejas identidades, nuevos estados*. Barcelona: Bellaterra.
6. Burke, P. (1993). *El Renacimiento italiano: cultura y sociedad en Italia*. Madrid: Alianza.
7. Chabal, P. y Daloz, J. P. (2001). *África camina: el desorden como instrumento político*. Barcelona: Bellaterra.
8. Comaroff, J. y Comaroff, J. L. (2013). *Teoría desde el sur o cómo los países centrales evolucionan hacia África*. Buenos Aires: Siglo XXI.
9. Comaroff, J. y Comaroff, J. L. (2009). *Violencia y ley en la poscolonialidad: una reflexión sobre las complicidades Norte-Sur*. Buenos Aires: Katz.
10. Cruz Revueltas, J. C. (1990). *¿Qué es la política? (Antología de los mejores textos modernos)*. México: Publicaciones cruz O. S. A.
11. Duncan, G. (2006). *Los señores de la guerra: de paramilitares, mafiosos y autodefensas en Colombia*. Bogotá: Planeta.
12. Garay Salamanca, L. J. (dir.) (2008). *La captura y reconfiguración cooptada del Estado en Colombia*. Bogotá: Corporación Transparencia por Colombia.
13. Habermas, J. (2008). *El discurso filosófico de la modernidad*. Buenos Aires: Katz.
14. Helman, G. B. y Ratner, S. R. (1993). Saving Failed States. *Foreign Policy*, 89, 3-20.
15. Hibou, B. (2013). *De la privatización de las economías a la privatización de los Estados: análisis de la forma continua del Estado*. Fondo de Cultura Económica.
16. Hobbes, Th. (1985). *El leviatán, el gobierno de una república eclesiástica y civil*. Bogotá: Skala.
17. López Villicaña, R. y Almazán, M. A. (2009). Somalia: Estado fallido y piratería marítima. *Estudios de Asia y África*, 44(3), 583-607.
18. Maritain, J. (1983). *El hombre y el Estado* (trad. J. M. Palacios). Madrid: Encuentro.
19. Martínez, L. (1998). Guerra civil y normalización política en Argelia. *Política Exterior*, 83-96.
20. Martínez, W. (2014). *A la sombra del Leviatán*. Medellín: Universidad de Antioquia.
21. Mbembe, A. (2008). Al borde del mundo: fronteras, territorialidad y soberanía en África. En S. Mezzadra (comp.), *Estudios poscoloniales: ensayos fundamentales* (pp. 167-195). Madrid: Traficante de Sueños.
22. Mbembe, A. (2011). *Necropolítica*. Madrid: Melusina.
23. Méndez, E. G. (1985). *Italia desde la unificación hasta 1914*. Madrid: Akal.
24. Mezzadra, S. (2012). ¿Cuántas historias del trabajo? Hacia una teoría del capitalismo poscolonial. Recuperado de http://marceloexposito.net/pdf/trad_mezzadra_trabajo.pdf
25. Migdal, J. (2011). *Estados débiles, Estados fuertes*. México: Fondo de Cultura Económica.
26. Misse, M. (2009). El delito como parte del mercado ilegal. En R. Stanley (ed.), *Estado, violencia y ciudadanía en América Latina*. Madrid: Antimema.
27. Misse, M. (2011). La acumulación social de la violencia en Río de Janeiro y en Brasil: algunas reflexiones. *Co-herencia*, 7(13), 19-40.
28. Misse, M. (2013). Economía criminal y poder político. En J. Giraldo (ed.), *Economía criminal y poder político* (pp. 20-50). Medellín: Universidad EAFIT.
29. Naciones Unidas, Oficina contra la Droga y el Delito (2004). Convención de las Naciones Unidas contra la Corrupción. Recuperado de http://www.unodc.org/documents/treaties/UNCAC/Publications/Convention/04-56163_S.pdf
30. Ortiz Jiménez, W. (2009). *Los paraestados en Colombia: fundamentación teórica y salidas políticas*. Medellín: Universidad Autónoma Latinoamericana.
31. Pace, G. (2010). ¿Es hoy posible un estado mafioso en Europa?: un análisis del caso italiano. *Controversia*, 195, 11-44.

Estado en la sociedad, explicación de cómo la disposición de las burocracias determina los órdenes en países periféricos

I Panorama
I pp. 104-122
I Volumen 9
I Número 17
I Julio-diciembre
I 2015

32. Pareja M., D.J. (2015). Presupuesto participativo de Medellín estaría en manos de delincuentes. *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/colombia/medellin/presupuesto-participativo-de-medellin-estaria-en-manos-de-delincuentes/15173395>

Juan Pablo

Henao

Guzmán I

33. Prats, J. (2005). *De la burocracia al management, del management a la gobernanza: las transformaciones de las administraciones públicas de nuestro tiempo*. Madrid: Instituto Nacional de Administración Pública.
34. Reno, W. (2013). Problemas de la mafia, crisis de los señores de la guerra. En J. Giraldo (ed.), *Economía criminal y poder político* (pp. 69-113). Medellín: Universidad EAFIT.
35. Schutz, A. (1993). *La conducción significativa del mundo social*. Barcelona: Paidós.
36. Strayer, J. (1981). *Sobre los orígenes medievales del Estado moderno*. Barcelona: Ariel.
37. Tilly, Ch. (2006). Guerra y construcción del Estado como crimen organizado. *Revista Académica de Relaciones Internacionales*, 5, 1-26.
38. Uribe, M. (2001). *Nación, ciudadano y soberano*. Medellín: Corporación Región.
39. Weber, M. (1964). *Economía y sociedad: esbozo de la sociología comprensiva*. México: Fondo de Cultura Económica.
40. Weber, M. (1980). *El político y el científico*. México: Premia.
41. Zabłudovsky, G. (1986). Max Weber y la dominación patrimonial en América Latina. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 23, 75-96.

Panorama I

pp. 104-122 I

Volumen 9 I

Número 17 I

Julio-diciembre I

2015 I



LOS OPERADORES ECONÓMICOS AUTORIZADOS EN COLOMBIA: ¿PUEDE EL MODELO ESTANDARIZADO DE LA ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE ADUANAS FACILITAR LA INSERCIÓN NACIONAL EN LA REALIDAD DEL COMERCIO EXTERIOR MUNDIAL?

LOS OPERADORES ECONÓMICOS AUTORIZADOS EN COLOMBIA: ¿PUEDE EL MODELO ESTANDARIZADO DE LA ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE ADUANAS FACILITAR LA INSERCIÓN NACIONAL EN LA REALIDAD DEL COMERCIO EXTERIOR MUNDIAL?



Economic Operators Authorized in Colombia: Can the Standardized Model of the World Customs Organization Enable National Insertion within the World Foreign Trade Reality?

Os operadores económicos autorizados na Colômbia: ¿pode o modelo padronizado da Organização Mundial de Alfândegas facilitar a inserção nacional na realidade do comércio exterior mundial?

Recibido: 6 de mayo de 2015

Evaluado: 21 de julio de 2015

Aceptado: 11 de noviembre de 2015

Leonardo Acevedo Valencia (Colombia)
Institución Universitaria Politécnico
Grancolombiano
Magíster en Derecho Administrativo
lacevedo@poligran.edu.co

José Enio Suárez Saldaña (Colombia)
Institución Universitaria Politécnico
Grancolombiano
Especialista en Derecho Económico
jsuarez@poligran.edu.co

es

RESUMEN

La reglamentación del operador económico autorizado constituye un avance en la inserción del país en la realidad del comercio exterior y su implementación permite la sintonización con el mundo globalizado, donde resulta imperativa la consolidación de prácticas comerciales seguras. El artículo expone la relevancia que representa para el intercambio comercial nacional el tema, al paso que se describe el procedimiento de certificación que deberá adelantarse por quienes deseen adquirir el estatus de operadores económicos autorizados. Por último, se plantean los retos que se asumen en el país como resultado de la implementación de esta iniciativa de la Organización Mundial de Aduanas.

PALABRAS CLAVE: comercio internacional, aduana, operación, seguridad, cadena logística de intercambio.

en

ABSTRACT

The regulation of an authorized economic operator represents the advance of the role of the country within the reality of foreign trade and its implementation allows tuning to the global world, where it is mandatory to consolidate safe commercial practices. This article indicates the importance of this topic for national commercial trade and describes the certification procedure to be carried out by those who want to become authorized economic operators. Lastly, we indicate the challenges the country faces as a result of the implementation of this initiative from the World Customs Organization.

KEYWORDS: International trade, customs, operation, security, logistics exchange chain.

por

RESUMO

A regulamentação do operador económico autorizado constitui um avanço na inserção do país na realidade do comércio exterior e a sua implementação permite a sintonização com o mundo globalizado, onde resulta imperativa a consolidação de práticas comerciais seguras. O artigo expõe a relevância que representa para o intercâmbio comercial nacional o tema, ao passo que se descreve o procedimento de certificação que deverá se adiantar por quem desejem adquirir o status de operadores económicos autorizados. Por último, se apresentam os retos que se assumem no país como resultado da implementação desta iniciativa da Organização Mundial de Alfândegas.

PALAVRAS CHAVE: comércio internacional, alfândega, operação, segurança, cadeia logística de intercâmbio.

PARA CITAR ESTE ARTÍCULO / TO CITE THIS ARTICLE / PARA CITAR ESTE ARTIGO:

Acevedo Valencia, L. y Suárez Saldaña, J. E. (2015). Los operadores económicos autorizados en Colombia: ¿puede el modelo estandarizado de la Organización Mundial de Aduanas facilitar la inserción nacional en la realidad del comercio exterior mundial? *Panorama*, 9(17). pp. 124-131.

INTRODUCCIÓN

La realidad del comercio internacional ha puesto a los países en la obligación de actualizar sus procedimientos de intercambio, de manera que pueda responder a las exigencias de tiempo, calidad y certificación en la cadena de suministro de bienes que las organizaciones extranjeras e internacionales demandan para su aceptación en el comercio exterior. Esta adaptación al esquema internacional se ha presentado mediante la celebración de tratados internacionales de naturaleza bilateral o a través de la inserción en esquemas multilaterales de integración económica. En ambos casos, los países miembros buscan beneficiarse con tarifas arancelarias preferenciales para sus productos o mediante la reducción gradual de los tributos aduaneros.

En el caso colombiano, se han venido perfeccionando tratados de libre comercio durante la última década, cuya ejecución pretende lograr un aumento en el comercio internacional de los productos nacionales. Sin embargo, en virtud de la aceptación del marco normativo de la Organización Mundial de Aduanas (OMA) que hiciera Colombia en su calidad de Estado miembro, se ha producido una serie de normas jurídicas que buscan la creación de personas jurídicas especiales, los denominados operadores económicos autorizados (OEA), por cuya intermediación será posible la facilitación del intercambio de productos mediante una cadena logística segura, sin que en todos los casos sea necesaria la existencia de un tratado de libre comercio para el logro de tal objetivo.

A continuación, se realizará una ponderación sobre la importancia del tema, partiendo de una breve contextualización sobre el origen y papel de la OMA, pasando por un análisis del volumen del intercambio comercial internacional de Colombia y describiendo la naturaleza jurídica de los OEA, así como de los objetivos que se pretenden alcanzar con su implementación en el entorno nacional, todo ello mediante el análisis de las normas de derecho administrativo que le sirven de marco legal, de forma que puedan lograrse precisas conclusiones sobre la factibilidad del esquema ante la realidad mundial.

LA OMA Y SU PAPEL EN LA TRANSFORMACIÓN DEL ESQUEMA DE INTERCAMBIO COMERCIAL INTERNACIONAL

El Consejo de Cooperación Aduanera de Bruselas, hoy conocido como la Organización Mundial de Aduanas (OMA), o World Customs Organization, es el organismo intergubernamental que se dedica de manera exclusiva a los asuntos mundiales relacionados con las aduanas. Cuenta con la membresía de diversos países alrededor del mundo, hasta el punto de ser reconocido por la comunidad internacional como la voz oficial de la comunidad global en esta materia. Se conformó en 1952 y su primera reunión oficial se desarrolló en enero de 1953.

Los principales objetivos de la OMA son el desarrollo de estándares globales en materia aduanera, la simplificación y armonización de los procedimientos de aduanas, la seguridad del intercambio en la cadena de abastecimiento, la facilitación del comercio internacional, el mejoramiento en la aplicación de aduanas y sus actividades relacionadas, la implementación de actividades contra la falsificación y antipiratería, las asociaciones público-privadas en materia aduanera, la promoción de la integración y la construcción de programas de capacitación sostenibles sobre aduanas globales. Asimismo, la OMA se ocupa del mantenimiento del sistema de nomenclatura armonizada de bienes y de administrar los aspectos técnicos de los acuerdos que sobre evaluación de aduanas y reglas de origen expida la Organización Mundial del Comercio.

BREVE CONTEXTO HISTÓRICO

La OMA surge como el resultado del acuerdo al que llegaron trece Gobiernos europeos en 1947, consistente en crear un grupo de estudio que examinase la posibilidad de establecer una o más uniones de aduanas intereuropeas, que funcionaran en conjunto basadas en las normas técnicas y los principios fijados en el Acuerdo General sobre Tarifas y Comercio Exterior (GATT 'General Agreement on Tariffs and Trade'), cuyos orígenes se sitúan en la reunión de la Comisión Preparatoria de la Conferencia Internacional de Comercio a finales de 1946 en Londres, bajo el patrocinio de la Organización de las Naciones Unidas.

En 1948, el grupo de estudio estableció dos comités: un comité económico y un comité relativo a aduanas. El

Los operadores económicos autorizados en Colombia: ¿puede el modelo estandarizado de la Organización Mundial de Aduanas facilitar la inserción nacional en la realidad del comercio exterior mundial?

| Panorama
| pp. 124-131
| Volumen 9
| Número 17
| Julio-diciembre

| 2015

| 125

primero constituyó las bases de la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo, al paso que el segundo se convirtió en el Consejo de Cooperación de Aduanas, cuya sesión inaugural se llevó a cabo en Bruselas, el 26 de enero de 1953, con la asistencia de diecisiete representantes de igual número de países europeos.

Desde su inicio, las membresías continuaron en crecimiento, y en 1994 el Consejo adoptó el nombre de trabajo de la Organización Mundial de Aduanas, denominación que refleja de manera más clara su transición a una institución intergubernamental que realmente pueda considerarse de alcance global. Hoy en día, la OMA se erige como la voz de 177 administraciones de aduanas que operan en todos los continentes y representan todas las etapas de desarrollo económico; sus miembros son responsables del procesamiento de más de 98 % del intercambio del comercio internacional.

LA OMA Y SU PAPEL EN EL COMERCIO INTERNACIONAL

El incremento en la existencia de sistemas modernos de producción y entrega de bienes en el ámbito mundial, unido a nuevas formas de comercio electrónico, han hecho surgir la necesidad de estructurar aduanas con plena capacidad para realizar procedimientos ágiles y seguros. Esta necesidad resulta más evidente en países en vías de desarrollo, como Colombia, cuyas economías se ven inmersas en procesos de integración originados en la ejecución de tratados de libre comercio de carácter bilateral o multilateral.

Para lograr un orden internacional que garantice el alcance de estos objetivos, la OMA adoptó en 2005 un marco normativo con reglas que buscan estandarizar los procedimientos de las aduanas de los países miembros, al cual deben acogerse aquellas organizaciones que deseen una mayor eficacia al realizar operaciones de comercio internacional.

Los objetivos del marco normativo de la OMA, entre otros, son servir de elemento disuasivo contra el terrorismo, asegurar la adecuada recolección de las rentas públicas derivadas del comercio internacional y promover la facilitación del intercambio exterior.

Con el ánimo de cumplir tales fines, el marco normativo creó algunas figuras particulares que facilitasen los

procedimientos de intercambio. Una de ellas fue la de los OEA.

La implementación de los OEA en cada país miembro exige el desarrollo de un programa normativo y de infraestructura en el interior del Estado, que tenga su origen en el desarrollo de políticas pública claras, que contengan los principios establecidos en el Marco de Estándares para Asegurar y Facilitar el Comercio (SAFE). Tal como se explicará más adelante, en Colombia se ha iniciado recientemente la adecuación de este tipo de unidades económicas.

LA REALIDAD DEL INTERCAMBIO COMERCIAL DE COLOMBIA

¿Existe realmente la necesidad de crear esquemas que faciliten el intercambio de bienes y servicios nacionales con otros países y bloques económicos? La evidente respuesta positiva al interrogante debe estar debidamente fundada en las cifras de la balanza comercial de Colombia.

Durante los últimos cinco años, la demanda de bienes nacionales en el exterior ha representado un incremento en el volumen de exportaciones (figura 1).

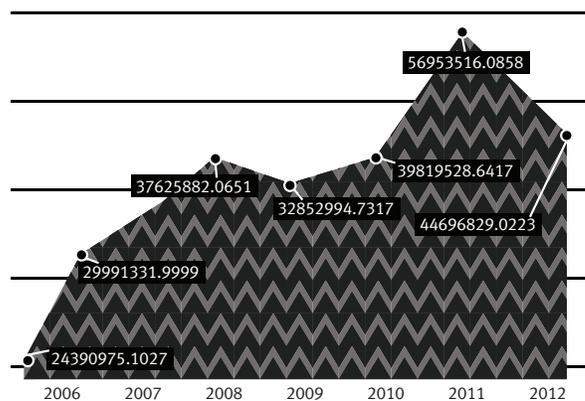


Figura 1. Colombia, exportaciones totales por año, según agregación CUCI Rev.3. Cifras en miles de dólares FOB.

Fuente: Departamento Nacional de Estadística (2012b).

Adicionalmente, el volumen de importaciones ha tenido un comportamiento similar dentro del mismo periodo, lo que evidencia la creciente demanda de productos extranjeros de varios sectores en el mercado interno (figura 2).

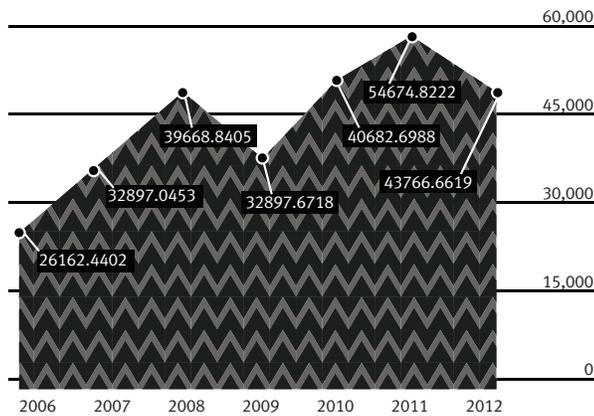


Figura 2. Total importaciones en millones de dólares CIF según clasificación CIU revisión 3. Sector agropecuario, ganadería, caza y silvicultura, Sector minero, sector industrial y demás sectores.

Fuente: Departamento Nacional de Estadística (2012b).

Los datos presentados, relativos al comportamiento de la balanza comercial nacional durante los últimos seis años, demuestran el incremento gradual en el intercambio comercial del país, realidad que se ha acentuado con el perfeccionamiento de diferentes tratados de libre comercio, entre los cuales merece citarse los suscritos con los Estados Unidos, Canadá y Chile. A los que se agrega el intercambio derivado de la ejecución de acuerdos de integración entre bloques económicos, como el existente entre la Comunidad Andina de Naciones (CAN) y el Mercado Común del Sur (Mercosur).

Esta realidad se verá considerablemente aumentada en virtud de la celebración de otros tratados que ya se han negociado, como sucede con Corea del Sur, la Unión Europea, el denominado Triángulo del Norte de Centroamérica (Guatemala, Honduras), los países que conforman la llamada Alianza del Pacífico (México, Perú y Chile), así como por el perfeccionamiento de otras negociaciones bilaterales Rusia, África, Turquía y Costa Rica.

Debe tenerse en cuenta que en lo que tiene relación directa con el sector importador el gran volumen de las mercancías que ingresan al país lo hacen mediante

el desarrollo del procedimiento reglamentado para la modalidad de importación ordinaria en el Decreto 2685 de 1999, conocido como el Estatuto Aduanero. Dicho procedimiento, tal como fue concebido en el cuerpo normativo citado, ha tenido una orientación mucho más tributarista, cualidad que no se compadece con la realidad de la dinámica mundial sobre intercambio comercial, en el cual debe prevalecer la facilitación de las operaciones de comercio exterior mediante el desarrollo de una cadena logística de intercambio que ofrezca mayor seguridad a los Estados en el cumplimiento de las funciones de aduanas, en un marco que atienda estándares normativos y de calidad mundialmente aceptados.

En atención a los elementos comentados, entre otros, la Dirección de Impuestos y Aduanas Nacionales (DIAN) está liderando el proyecto del nuevo Estatuto Aduanero, siguiendo para ello lineamientos claros relacionados con 1) la armonización de las normas de aduanas internas con las disposiciones contenidas en el Convenio Internacional para la Simplificación y Armonización de los Regímenes Aduaneros suscrito en Kioto en 1999; 2) la incorporación a la legislación nacional de normas supranacionales, como la Comunidad Andina; 3) la compilación de normas dispersas en diferentes decretos; 4) la simplificación de procedimientos, y 5) los criterios importantes de legislación comparada en la materia.

En este contexto de cambios normativos, en el proyecto de estatuto aduanero, se tiene prevista la eliminación de dos clases de usuarios aduaneros que tradicionalmente han gozado de beneficios en el proceso de importación o exportación, como la selectividad del control aduanero (levantado automático de todas sus importaciones y eliminación de inspección física de las exportaciones), el pago consolidado de las declaraciones de importación realizados en el mes, la constitución de pólizas globales y el manejo de usuarios y claves de acceso con ciertos privilegios en los sistemas informáticos de la DIAN dentro del modelo Muisca; estos operadores son los usuarios aduaneros permanentes, (UAP) y los usuarios altamente exportadores (Altex).

La eliminación de estos usuarios aduaneros supone la incursión en el medio nacional de una nueva clase de intervinientes en las actividades de comercio internacional: los OEA, definidos como

Los operadores económicos autorizados en Colombia: ¿puede el modelo estandarizado de la Organización Mundial de Aduanas facilitar la inserción nacional en la realidad del comercio exterior mundial?

la persona natural o jurídica establecida en Colombia, que siendo parte de la cadena de suministro internacional, realiza actividades reguladas por la legislación aduanera o vigiladas y controladas por la Superintendencia de Puertos y Transporte, la Dirección General Marítima o la Aeronáutica Civil, que mediante el cumplimiento de las condiciones y requisitos mínimos establecidos [en el Decreto 3568 de 2011], garantiza operaciones de comercio exterior seguras y confiables y por lo tanto, es autorizada como tal por la Dirección de Impuestos y Aduanas Nacionales (Ministerio de Hacienda y Crédito Público, 2011).

OPERADORES ECONÓMICOS AUTORIZADOS

Tal como se ha ilustrado, los OEA son personas naturales o jurídicas que, dentro de una alianza público-privada, cumplen las condiciones necesarias para iniciar un trámite de acreditación ante determinadas autoridades públicas que conforman un comité intersectorial especial, y que, al lograr ser certificadas como OEA, acceden a unos beneficios en el comercio internacional, toda vez que dicha certificación constituye garantía sobre la seguridad de la cadena logística de intercambio comercial.

Esta novedosa figura se ha implementado en Colombia en virtud de la adhesión al marco normativo de la OMA, cuyo principal objetivo es el establecimiento del comercio mundial más seguro para los intervinientes y los Estados miembros, en la medida en que minimiza sustancialmente la posibilidad de que se utilicen los procedimientos del comercio internacional con fines terroristas.

Entre otras ventajas de este instrumento, se pueden citar el fortalecimiento en la cooperación entre las aduanas, y entre aduanas y empresas.

1. Ahora bien, para que un agente económico pueda iniciar el procedimiento de acreditación como OEA, requiere, en primer lugar, reunir una serie de condiciones reguladas específicamente en el Decreto 3658 de 2011. Estas condiciones hacen de un proceso autoverificación. Las condiciones son las siguientes:
2. Tener domicilio o representación legal en Colombia.
3. En el caso de que el solicitante sea una persona jurídica extranjera, o se trate de una sucursal de este

tipo de organizaciones, debe contar con un mínimo de establecimiento en el país de tres años.

4. Contar con Registro Único Tributario vigente, cuya actividad sea sobre la cual esté solicitando la certificación como OEA.
5. El solicitante debe haber desarrollado la actividad sobre la cual solicita certificación, durante un periodo mínimo de tres años.
6. Contar con la autorización, registro y concepto sanitario expedido por el Instituto Nacional de Vigilancia de Medicamentos y Alimentos (Invima) sobre la actividad o producto, según sea el caso.
7. Obtener por parte de la DIAN un concepto favorable relativo al riesgo tributario, aduanero y cambiario de su actividad.
8. No haber sido sancionado por las autoridades administrativas que intervienen en el proceso de certificación, con cancelación de las autorizaciones y habilitaciones, entre otras calidades, durante los cinco años anteriores.
9. No haber sido objeto de sanciones ejecutoriadas ni liquidaciones oficiales por parte de la DIAN por incumplimiento de obligaciones tributarias y cambiarias, o por infracciones graves o gravísimas en materia aduanera, durante los dos años anteriores.
10. No haber sido sancionado por violaciones a las restricciones sanitarias por parte del Instituto Colombiano Agropecuario (ICA), el Ministerio de la Salud o el Invima durante los dos años anteriores.
11. No haber sido sancionado por las autoridades administrativas que intervienen en el proceso de certificación durante los dos años anteriores.
12. Estar a paz y salvo con obligaciones aduaneras, tributarias y cambiarias, y todas aquellas obligaciones contraídas con las autoridades administrativas que intervienen en el proceso de certificación.
13. En relación con socios, accionistas, miembros de la junta directiva, representantes legales, contadores, revisores fiscales, representantes aduaneros y toda persona con capacidad de representación de la empresa.
14. No tener antecedentes penales o investigaciones de esta naturaleza en curso por delitos contra el patrimonio económico, la fe pública, el orden económico y social y la seguridad pública.
15. No se encuentren reportados en las bases de datos establecidas y proporcionadas por organismos o entidades nacionales e internacionales en la lucha contra el terrorismo, narcotráfico, lavado de activos, contrabando y demás delitos conexos, como la llamada lista Clinton.
16. No estar o haber estado implicado en incidentes de seguridad en la cadena de suministro internacional, tales como tráfico de divisas, drogas, armas, personas, material radiactivo, entre otros, a menos

que en la investigación respectiva se haya demostrado su ausencia de responsabilidad.

17. No haber representado a empresas que hayan sido objeto de cancelación de autorizaciones o habilitaciones o demás calidades otorgadas por las autoridades administrativas que intervienen en el proceso de certificación, durante los cinco años anteriores.
18. No haber tenido durante el año inmediatamente anterior a la presentación de la solicitud de autorización autorizaciones negadas para OEA.

Una vez se verifique el cumplimiento de las condiciones citadas, el interesado puede iniciar el procedimiento de autorización, el cual consta de tres etapas:

PRESENTACIÓN DE LA SOLICITUD

La solicitud debe presentarse mediante los procedimientos del sistema informático electrónico de la DIAN, diligenciando un formulario especialmente dispuesto para el efecto (formulario 020). Esta solicitud debe contar con la firma digital del representante legal del solicitante.

Asimismo, el solicitante, por el mismo medio electrónico y valiéndose de determinados documentos prevalecientes, debe reportar una información precisa en las siguientes materias:

1. Información de personas vinculadas con el desarrollo o apoyo de las actividades de la empresa.
2. Información de los asociados de negocio de la empresa solicitante, esto es, toda persona que mantiene una relación de negocio enmarcada dentro de la cadena de suministro internacional con un operador de comercio exterior. Debe tenerse presente que la cadena de suministro internacional consta de diferentes etapas, como la compra de materias primas, producción, empaque, embalaje, almacenamiento, distribución, transporte y preparación de documentos.
3. Información financiera, consistente en la presentación de los estados financieros de los últimos tres años anteriores a la presentación de la solicitud.
4. Autoevaluación del cumplimiento de los requisitos.

Todo solicitante debe seleccionar como asociados de negocio a aquellos que cuenten con:

1. Una debida administración y gestión de la seguridad de sus cadenas de suministro.

2. No se encuentren involucrados en actividades ilícitas o en incidentes de contaminación de dicha cadena.
3. Tengan controles sobre el acceso a las instalaciones de su empresa.
4. Cuenten con procedimientos para garantizar la integridad y seguridad de los procesos relativos al manejo, almacenamiento y transporte de la carga en la cadena de suministro.
5. Tengan vigilancia y control de los perímetros exterior e interior de sus instalaciones.
6. Cuenten con seguridad sobre la tecnología de la información que utilicen.
7. Proporcionen entrenamiento en seguridad y conciencia de amenazas a su personal en todos los niveles.
8. Cumplan con la normativa sanitaria correspondiente.

Como complemento necesario de la presentación de la solicitud hecha mediante el sistema informático electrónico de la DIAN, el peticionario debe entregar en forma impresa y en una carpeta marcada con el formato 020, dentro de los 10 días posteriores al envío electrónico de dicho formato, los siguientes documentos:

1. Organigrama de la empresa
2. Mapa de procesos de la empresa
3. Matriz de riesgos de la empresa
4. Diagramas de flujo de las cadenas de suministro internacional
5. Procedimientos de selección de asociados y de personal vinculado
6. Procedimientos para acceso físico
7. Estados financieros de los últimos tres años con sus notas explicativas
8. Último informe de auditoría externa
9. Documento en que conste la aprobación de la presentación de la solicitud otorgada por la Junta Directiva al Representante Legal.

ANÁLISIS Y VALIDACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Corresponde a la DIAN, como entidad receptora de la solicitud, remitir a las demás autoridades administrativas que intervienen en el proceso de certificación la información proporcionada por el solicitante y que sea materia de su competencia, a efectos de que se inicie el correspondiente análisis y validación, estudio que conlleva la aceptación o rechazo de la solicitud.

Los operadores económicos autorizados en Colombia: ¿puede el modelo estandarizado de la Organización Mundial de Aduanas facilitar la inserción nacional en la realidad del comercio exterior mundial?

Posteriormente, cada autoridad administrativa o entidad que interviene en el proceso, tales como DIAN, Invima, ICA, Policía Nacional Antinarcóticos, Dirección General Marítima (Dimar), Aeronáutica Civil, Superintendencia de Puertos y Transporte, realizan una visita de validación o verificación del cumplimiento de las condiciones y de los requisitos, al cabo de la cual emite un concepto sobre dicha validación.

DECISIÓN DE LA SOLICITUD DE CERTIFICACIÓN

Tras recibir los conceptos técnicos de cada autoridad administrativa, la DIAN elabora un informe gerencial sobre el trámite adelantado y la viabilidad de la certificación solicitada ante la Comisión Intersectorial de Operador Económico Autorizado. Esta Comisión está conformada por las siguientes autoridades:

1. El Ministro de Hacienda y Crédito Público, que funge como su presidente.
2. El ministro de Defensa Nacional.
3. El ministro de Comercio, Industria y Turismo.
4. El director general de la Policía Nacional.
5. El director general de Impuestos y Aduanas Nacionales.
6. El superintendente de Puertos y Transporte.
7. El director general de la Aeronáutica Civil.
8. El director general del Invima.
9. El gerente general del ICA.

La comisión en sesión en pleno, y mediante acto administrativo motivado, decide sobre el otorgamiento de la certificación, o su negación, como OEA de la persona natural o jurídica solicitante.

En el caso de que se certifique como OEA al solicitante, este debe mantener el cumplimiento de las condiciones y los requisitos que fundamentaron tal decisión, pudiendo la DIAN adelantar procesos de revalidación periódicos, con el fin de constatar dicha obligación, so pena de la interrupción provisional de la cancelación de la certificación como OEA.

ACUERDOS DE RECONOCIMIENTO MUTUO, RETO PARA EL PAÍS

Son varios los retos que el país ha asumido al implementar el programa de OEA. En primer término, alcanzar un número significativo de personas naturales o jurídicas certificados como OEA, con el fin de crear un contexto de aceptación internacional de Colombia, como un socio calificado respecto de la seguridad en la cadena logística de comercio internacional.

Una vez alcanzado este objetivo, los esfuerzos institucionales se orientarán al logro de los denominados acuerdos de reconocimiento mutuo, con otros países que, en aceptación del marco normativo de la OMA, han implementado el programa de OEA, con el propósito de armonizar los esquemas para la exigencia de requisitos mínimos para el intercambio comercial que garantice la seguridad de la cadena logística, sin que sea necesarias 1) la existencia de un tratado de libre comercio con otros Estados y 2) la intervención directa de las autoridades de control en cada país, dado que las condiciones de seguridad, para ese momento, estarán garantizadas.

Los acuerdos de reconocimiento mutuo son los instrumentos que contienen la aceptación recíproca que dos gobiernos logran para alcanzar la aplicación de un programa común, dada la verificación de exigencias mínimas a determinados agentes, con el fin de minimizar barreras comerciales y facilitar el acceso al mercado nacional de productos extranjeros, que cumplen con la seguridad en su cadena logística y con observancia plena de altos estándares de calidad.

En este contexto, es importante señalar que los beneficios de los OEA se potenciarán una vez existan dichos acuerdos de reconocimiento mutuo, pues, además de ser acreedores de las prerrogativas previstas en el artículo 8 del Decreto 3586 de 2011, cada OEA que suscriba este tipo de acuerdos logrará que tales beneficios se le apliquen también en el país donde pretenda adelantar las operaciones de comercio exterior correspondientes.

El éxito o fracaso del ambicioso programa de los OEA en el país depende no solo del compromiso institucional de las diferentes autoridades involucradas en el proceso de certificación, así como del papel protagónico de la Comisión Intersectorial del Operador Económico Autorizado en la definición de políticas públicas sobre la materia, que estén ajustadas a la realidad nacional y al contexto internacional, sino también al compromiso del

sector privado, en particular de los agentes del comercio exterior interesados en certificarse como OEA, pues el cumplimiento de las condiciones y los requisitos suponen un cambio drástico en los esquemas de planeación, administración, control de calidad de los procesos e inclusive condiciones éticas, entre otras, que deben caracterizar al solicitante, y posterior OEA, pues no debe perderse de vista que está en juego la credibilidad del país respecto de un comercio seguro en el mundo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Asociación Latinoamericana de Integración (Aladi) (s. f.). Convenio Internacional para la Simplificación y Armonización de los Regímenes Aduaneros. Recuperado de http://www.dian.gov.co/descargas/operador/documentos/Convenio_de_Kyoto.pdf
2. Dirección de Impuestos y Aduanas Nacionales (DIAN) (2011a). Resolución 011434. Recuperado de http://www.dian.gov.co/descargas/operador/documentos/Resolucion_11434_31102011.pdf
3. Dirección de Impuestos y Aduanas Nacionales (DIAN) (2011b). Resolución 111435. Recuperado de http://www.dian.gov.co/descargas/normatividad/2011/exogena/Resolucion_11429_31102011.pdf
4. Dirección de Impuestos y Aduanas Nacionales (DIAN) (2012a). Resolución 000091. Recuperado de http://www.dian.gov.co/descargas/operador/documentos/Resolucion_000091_27092012.pdf
5. Dirección de Impuestos y Aduanas Nacionales (DIAN) (2012b). Resolución 000104. Recuperado de http://www.dian.gov.co/descargas/operador/documentos/Resolucion_000104_22102012.pdf
6. Dirección de Impuestos y Aduanas Nacionales (DIAN) (2012c). Circular Externa 000027. Recuperado de http://www.dian.gov.co/descargas/operador/documentos/Circular_000027_19102012.pdf
7. Dirección de Impuestos y Aduanas Nacionales (DIAN) (2012d). Proyecto de Estatuto Aduanero Exposición de Motivos. Recuperado de http://www.dian.gov.co/descargas/normatividad/2012/proyectos/Motivos_Estatuto_Aduanero_DIAN.pdf
8. Ministerio de Hacienda y Crédito Público (2011). Decreto 3568. En *Diario Oficial* 48.205. Recuperado de http://www.dian.gov.co/descargas/operador/documentos/2015/Decreto_3568_de_2011.pdf
9. Organización Mundial de Aduanas (OMA) (2005). Marco normativo. Recuperado de <http://www.mh.gob.sv/portal/page/portal/PMH/Temas/PACE/Marco%20Normativo%20OMA.pdf>

Los operadores económicos autorizados en Colombia: ¿puede el modelo estandarizado de la Organización Mundial de Aduanas facilitar la inserción nacional en la realidad del comercio exterior mundial?

I Panorama
I pp. 124-131
I Volumen 9
I Número 17
I Julio-diciembre
I 2015



@5`BA 98-57« B`89@GI 9HC`7CA C`C6F5`89`5FH9

LA INMEDIACIÓN DEL SUJETO COMO OBRA DE ARTE



Subject Propinquity as Art

A imediação do sujeito como obra de arte

Jalily Covezdy (Colombia)
 Máster en Estudios Políticos
 Institución Universitaria Politécnico
 Grancolombiano
jcovedzy@poligran.edu.co

es

RESUMEN

Pensar el ser humano desde una perspectiva estética y ética es acentuar ciertas operaciones que intervienen en la elaboración del yo. La construcción de una subjetividad se hace a partir de dos componentes que conforman la arquitectura estética: por un lado, ejercida como cuidado de sí, y por otro, la ética como el cuidado del otro. El despliegue de estos componentes tiene un lugar de expresión en la ciudad. En este sentido, el gobierno de la ciudad (que no es un lugar de poder institucional o político) se administra desde un sujeto que se elabora, que se talla a sí mismo como obra de arte. Este cotejo con el sí mismo es gobernabilidad que se hace en la cotidianidad del sujeto, en su vida íntima, a solas; cuando sale a la calle se puede encargar de la ciudad, cuidando del otro, ejerciendo gobernabilidad en la ciudad. Este sujeto es un ser moderno que se reinventa, que se crea ontológicamente, porque la dinámica más importante es el cuidado, el descubrimiento y la realización como obra de arte del sujeto.

PALABRAS CLAVE: estética, ética, cuidado de sí, cuidado del otro.

en

ABSTRACT

Picturing the human being from an esthetical and ethical perspective is to accent certain operations that intervene in the making of the self. The construction of subjectivity is made from two parts that form the aesthetic architecture: the care for the self and ethics as the care for the other. These components are expressed within the city (not a place with institutional or political power); and in this sense, its government is managed from a subject that sculpts itself as art. This comparison with the self is the daily nature governability carried out alone and in public while taking care of the other and by exercising governability in the city. This is a modern human being, reinvented, and ontologically created because the most important dynamic is the care, discovery, and realization as the subject's art.

KEYWORDS: Esthetic, ethic, self-care, care for the other.

por

RESUMO

Pensar o ser humano desde uma perspectiva estética e ética é acentuar certas operações que intervêm na elaboração do eu. A construção de uma subjetividade se faz a partir de dois componentes que conformam a arquitetura estética: por um lado, exercida como cuidado de si, e por outro, a ética como o cuidado do outro. O desdobramento destes componentes tem um lugar de expressão na cidade. Neste sentido, o governo da cidade (que não é um lugar de poder institucional ou político) administra-se desde um sujeito que se elabora, que se talla a si próprio como obra de arte. Este cotejo com o si próprio é governabilidade que se faz na cotidianidade do sujeito, na sua vida íntima, a sós; quando sai à rua pode-se encarregar da cidade, cuidando do outro, exercendo governabilidade na cidade. Este sujeito é um ser moderno que se reinventa, que se cria ontologicamente, porque a dinâmica mais importante é o cuidado, a descoberta e a realização como obra de arte do sujeito.

PALAVRAS CHAVE: estética, ética, cuidado de si, cuidado do outro.

PARA CITAR ESTE ARTÍCULO / TO CITE THIS ARTICLE / PARA CITAR ESTE ARTIGO:

Covedzy, J. (2015). La intermediación del sujeto como obra de arte. *Panorama*, 9(17) pp. 133-140.

¿Cómo transformar las microprácticas de poder vertical para formar ciudadanía? Develar esta inquietud requirió plantearse la condición de las relaciones entre los ciudadanos. La herencia cultural dejó la moral religiosa como el eje articulador, que ha posibilitado que se construya un orden vertical: la relación mando obediencia. En esa dinámica, el sujeto se encuentra escindido, y su puesta en el mundo es dicotómica (bueno-malo), su relación con él mismo es tormentosa y culposa. La relación con los otros es de orden-sumisión, una práctica de poder que relega a una condición de obediencia, una cultura de la humillación. Desde esta perspectiva, la ciudad es un espacio de encuentros conflictivos y la ciudadanía una expresión de derechos y deberes que se imponen como obligación. Surge, después de varias disquisiciones, la perspectiva de lo estético que da cuenta de las relaciones. Una relación es el mundo de las subjetividades o de los sujetos que se actualizan en él. Estas están en una dinámica que se ha construido en Colombia y que tiene unos antecedentes implicatorios para que se den relaciones de orden vertical. Desmontar la verticalidad requiere una subjetividad que pueda incursionar en ella misma y definir un nuevo orden de cosas. Para lograrlo, se plantean la estética y la ética como caminos posibles desde las siguientes preguntas: ¿por qué una estética? ¿Ética y estética comparten el mismo lugar de análisis o reflexión?

Teniendo de base las anteriores preguntas, este ensayo se desliza hacia una elaboración y reflexión de lo estético-ético, político y humano. La perspectiva que se piensa respecto de estos conceptos se hace desde la cultura. La cultura que irrumpió y dio lugar a otras formas del ser humano, por lo menos el americano, y que se entiende desde las relaciones que lo establecieron y perviven en Colombia.

Estas relaciones son cuatro: 1) la relación del ser humano con el otro, 2) la relación con la trascendencia, 3) la relación consigo mismo y 4) la relación con la naturaleza o medio ambiente.

El fundamento teórico conceptual respecto de lo estético y lo ético se encuentra en autores, como Zygmunt Bauman, Felix Guattari y Michel Foucault, quienes, desde una posición teórico-filosófica, dan cuenta de ello.

Lo estético tiene que ver con el sujeto, es decir, con la construcción de la subjetividad y la elaboración de una identidad que se desarrolla desde el conocimiento que el individuo tiene acerca de sí mismo, el yo y su corporalidad. La estética ha sido un territorio de la filosofía y desde allí parte la pregunta por la belleza o lo bello.

Este concepto de belleza que podríamos pensar está referido a formas externas de lo bello y su relación con las obras de arte principalmente, se incorpora en esta mirada como planteamiento estético de las nuevas consideraciones del sujeto como obra de arte. Foucault, al referirse a esta forma de lo estético, lo desarrolla desde las

tecnologías del yo que les permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta o cualquier forma de ser, obteniendo una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad (Foucault, 1990, p. 48).

Vista así la estética es una elaboración en la que los sujetos son obras de arte. No está referida, en principio, a la postura, la decencia, las buenas maneras o las buenas costumbres. Tiene que ver, en cambio, con la transformación interior del sujeto, que se manifiesta en comportamientos, apreciación del mundo o formas de asumir el mundo desde la interioridad, la construcción de dignidad, la autonomía, entre otras.

Los griegos y romanos ya habían discurrido sobre este asunto, por lo menos Sócrates y su discípulo Platón.

Esto ha estado implícito en toda la cultura griega y romana y explícito desde el *Alcibíades* de Platón. En los diálogos socráticos, en Jenofonte, Hipócrates y en la tradición neoplatónica desde Albino, uno tenía que preocuparse de sí mismo (Foucault, 1990, p. 51).

La preocupación por uno mismo o el sí mismo, *epimeleia*, es la forma de lo estético que abre dos elementos sobre los cuales se asienta la reflexión. El yo como principio de lo estético y la elaboración de la subjetividad:

Quisiera trazar el desarrollo de la hermenéutica del yo en dos contextos diferentes, históricamente contiguos: 1) la

filosofía grecorromana en los dos primeros siglos a. C.) y 2) la espiritualidad cristiana y los principios monásticos desarrollados en el cuarto y quinto siglo al final del alto Imperio romano” (Foucault, 1990, p. 50).

El estudio sobre las tecnologías del yo arroja aproximaciones genealógicas muy importantes. A partir de los griegos, se busca el fundamento, el sustrato sobre el cual Occidente ha entendido o creído entender el yo. El yo no es una categoría del psicoanálisis freudiano, es más bien una mirada histórica, antropológica en la que el yo se elabora en el proceso de un encuentro consigo mismo, una preocupación por el desarrollo espiritual, cognitivo, corporal; hasta la nutrición tenía que ver con la forma como se entendía este yo.

Foucault lo precisa de la siguiente manera:

Quizás he insistido demasiado en el tema de la tecnología de la dominación y el poder. Cada vez estoy más interesado en la interacción entre uno mismo y los demás, así como en las tecnologías de la dominación individual, la historia del modo en que el individuo actúa sobre sí mismo, es decir, en la tecnología del yo (1990, p. 49).

El arte o el estudio de saber quién soy pasa por las reflexiones sobre lo que el sujeto realiza con su cuerpo, su alma, pensamientos, conducta o cualquier forma de ser. El cuidado de sí, que es en el que estamos poniendo nuestro acento, cuando hablamos de lo estético, es una forma de introspección que invita al cuidado por uno mismo. Eso tiene que ver con los aspectos más importantes del ser humano: lo cognitivo, lo emocional, lo espiritual y lo corporal, por lo que a esos niveles se debe mover el cuidado de uno mismo. En este sentido, la intermediación del sujeto como obra de arte es lo que guía esta reflexión estética.

La tarea de pensarse incluye elementos muy importantes en el devenir creativo hacia una vida en que el cuidado de sí mismo tenga una importancia primordial como un ejercicio cognitivo o terapéutico, para alcanzar la excelencia humana, la sabiduría o el control sobre sí mismo; esta manera determinada de trabajar sobre la vida, semejante a la obra de arte, es la que va a dar lugar al concepto de gobernabilidad.

GOBERNABILIDAD SOBRE UNO MISMO

El gobierno de sí permite una perspectiva del desarrollo de una capacidad que en los griegos se ponía en juego en la ciudad. La gobernabilidad de sí es un aprendizaje para la vida política en la ciudad. La gobernabilidad de sí no es una experiencia mística de abandono ejercitándose para otra vida; por el contrario, esa lucha por la interioridad es para que en la calle, en la ciudad, se den nuevas prácticas de gobernabilidad.

El arte de la existencia, como lo despliega Foucault, es la construcción de una ética que sea una estética de la existencia. En ese sentido, la construcción de la estética encuentra dos campos importantes: el político como gobierno de sí mismo y la resistencia al poder que intenta gobernar al sujeto. Esta nueva subjetividad es la que le permite liberarse del Estado y de la individualización que va ligada a él; sobre esta afirmación se profundizará más adelante.

Foucault propone en su estética de la existencia un principio ya advertido por los griegos: el cuidado de uno mismo, ocuparse de uno mismo (*heautou epemeleisthai*). Tal es

El principio filosófico que predomina en el mundo griego, helenístico y romano. Sócrates encarna esta manera de filosofar cuando interpela a la gente de la calle o a los jóvenes del gimnasio y les dice: ¿Te ocupas de ti mismo? (Foucault, 1990, p. 55).

Pero este ocuparse de sí mismo en primera instancia está ligado a un privilegio político. En ese sentido está unido al poder. La ocupación de sí mismo es porque hay debilidad hacia los placeres y los deseos, por lo cual debe ocuparse de sí mismo para gobernar la ciudad. Claro, cuando los placeres se vuelven ingobernables y se les otorga un principio de existencialidad. Esta es una relación importante, el individuo político es el que asume una ocupación de sí mismo en virtud de una expresión de su ocupación en la ciudad, en otro sentido asume el poder, o sea, su capacidad voluntaria como capacidad de poder.

Hay que entender que el placer no en sí mismo un problema para la ciudad, sino la forma o el lugar que ocupa el placer: el placer hay que regularlo. Si el placer o los placeres no se regulan, no hay desarrollo del sujeto, y

menos política, porque la organización de los hombres es un asunto de la política.

Jalily Covezdy

En el *Alcibiades*, Foucault encuentra tres relaciones: 1) la relación entre la preocupación de sí y la vida política, 2) la relación entre preocuparse de sí y la educación y 3) la relación entre preocuparse de sí mismo y conocerse a sí mismo.

Estas podrían denominarse las preocupaciones de la modernidad o mejor las tareas de la modernidad, ya que la gubernamentalidad tiene que ver necesariamente con esta manera de ver la compleja relación sujeto, ciudad o país, si se quiere. Lo que ya se ha dicho, la relación estética que se expresa políticamente es entonces una manera de ser ético o ética. Y la preocupación de sí y la educación, porque es desde allí donde se elabora la esteticidad en una educación que se pronuncia en favor de la construcción de subjetividad, como una expresión del devenir estético del sujeto que se forma desde la pregunta ¿quién soy? Esta dinámica irrumpe en los pasillos de una escuela, que, por lo menos la colombiana, está quieta en el tiempo mientras que en los salones se producen las crisis, los desafíos, las lagunas, los destellos de un nuevo amanecer que aún es claroscuro.

La pregunta por el quién soy es la pregunta griega y moderna, contemporánea y sin tiempo. Es la pregunta por el conócete a ti mismo, y esto genera una profunda preocupación, porque de la filosofía que inicia la pregunta en la modernidad ha transitado a la psicología, poniendo la preocupación en el territorio de lo psíquico, sin desconocer sus importantes y profundos aportes.

La pregunta es interdisciplinar. En un mundo más complejo, la pregunta no es disciplinar sino multidisciplinar, compleja respecto de las relaciones que establecen en un conocimiento complejo. El conocimiento de sí es el principio de toda estética. Hablamos no solo cognitiva, emocional, corporal y espiritualmente, esto es, holísticamente. Este es el desarrollo y el campo de lo estético (ontológico).

GENEALOGÍA DE UN CAMBIO

En los siglos I y II o edad de oro, plantea Foucault, cambia la preocupación por sí mismo. El sí mismo se vuelve el objeto definitivo, lo cual quiere decir que ya no está

abierto a la ciudad, a los otros, sino como encerrado en sí mismo. El cuidado de sí se dirige al alma pero desaloja al cuerpo, no se trata de prepararse para la política, sino, por el contrario, apartarse de ella.

De igual forma, en el cristianismo primitivo el cuidado de sí, en sentido socrático, está ausente, pues se debe renunciar a sí mismo para acceder a la salvación. En relación con Platón, los movimientos filosóficos del estoicismo conciben de manera diferente la verdad, la memoria y de examinarse a sí mismos. *Hay para Foucault una relación de la verdad con el cuidado de sí mismo y, en ese sentido, también de la memoria como soporte de la historia de algo que no se vuelve a repetir*, “desaparece el diálogo y aumenta la importancia de la cultura del silencio, del arte de la escucha” (Foucault, 1991b, p. 68).

Para los estoicos, la verdad no está en uno mismo, sino en los maestros, como ocurre con Platón, los *logoi*. Se memoriza lo escuchado para convertirlo en norma de conducta. En el estoicismo, el sí mismo se convierte en la preocupación por uno mismo o la actividad que uno ejerce sobre sí. Una estilización de la existencia. De esta manera, se amplía el concepto de lo estético a niveles más profundos, donde lo público y lo privado tiene lugar, que no se excluyen, sino que son necesarios para su existencia política.

Ha sido relevante mencionar estos dos acontecimientos históricos, porque en nuestro discurrir histórico ha quedado planteada una construcción del cuidado de sí más hacia una práctica no política que deja a la estética en el lugar de la obra de arte como objeto de contemplación, de la belleza *per se*. El sujeto construye su interioridad en una relación privada, y en su expresión pública él es otro sujeto. Una relación más fragmentada con el mundo, no armónica ni holística, herencia del cristianismo que tan determinante ha sido en nuestra construcción de mundo, de ser humano, de país.

GUBERNAMENTALIDAD, ÉTICA Y MODERNIDAD ILUSTRADA

Nos detenemos a mirar en este apartado cómo es que la gobernabilidad del sujeto o la estética del yo pasa a volverse gubernamentalidad en el discurso de la modernidad o la Ilustración, que es relevante en cuanto la aproximación es a revisar la categoría ciudadano o la práctica ciudadana que se espera tenga una articulación, un desarrollo desde la escuela.

Panorama |
pp. 133-140 |
Volumen 9 |
Número 17 |
Julio-diciembre |
2015 |

En el texto *Seguridad, territorio, población*, de Foucault (2011), aparece la constitución del concepto de *gubernamentalidad*. El autor hace mención de una economía específica del poder. Las sociedades han descentralizado el poder y los propios integrantes asumen el autogobierno. Pero en este caso hacia donde gira el planteamiento es hacia una sociedad del autogobierno.

En la sociedad, hay diferentes instituciones: la familia, la escuela, la prisión, entre otras, y cada una sigue una lógica de su propio gobierno, dinámica que permite un o algún conocimiento sobre los sujetos. Este concomitamiento aprueba gobernar cómo los sujetos se comportarán desde su interioridad, desde el sujeto mismo. Lo que quiere decir que la gobernanza no es un asunto de afuera, de las élites, hegemonía, porque cada individuo reconoce su poder desde él mismo, desde una interioridad elaborada que se pone en juego en la sociedad, la familia, la escuela o las instituciones que refluyen sobre el propio sujeto. Las instituciones no son algo inamovible, fijo, quieto, están en cambio, y este es el aspecto más importante: los sujetos adecúan el entorno no ellos, sino a él. Aquí vemos cómo se desliza una nueva subjetividad.

La noción de *gubernamentalidad* es importante, porque permite poner el mérito de la libertad del sujeto y su relación con los otros, aquello que constituye la materia misma de la ética. Lo ético, por tanto, es un asunto que se da en relación con los otros, por lo que no es un asunto de la individualidad, como sí es lo estético. Tenemos y construimos eticidad, porque somos seres humanos, organismos vivos y dinámicos que regulan sus relaciones desde la interioridad de los sujetos.

La pregunta por lo ético es que esta conceptualización solo se da gracias a que existe el otro como receptor de esa experiencia inmediata, a que la responsabilidad de construir lo ético parte de una inquietud del sujeto por su propia condición de sí, su propia experiencia ética que incluye una reflexión sobre sí mismo. Lo cual tendrá impactos sobre los otros.

El cuidado de sí orienta gran parte del asunto de la existencia de la estética y, por tanto, de la resistencia como arte de existir. Y es importante la existencia de la estética porque interpreta lo planteado por Kant en el texto *¿Qué es la Ilustración?* (2004) Y la describe como la forma moderna de la preocupación por nosotros mismos. Señala, en su interpretación, más una *actitud* que

un periodo histórico, el presente, la actualidad, descubrir la naturaleza del presente y de “nosotros” en ese presente. Es exaltar el presente de forma práctica no contemplativa.

La modernidad, que es un concepto filosófico, sociológico e historiográfico, nos sirve para comprendernos, hay que sacarla de esas perspectivas y entenderla como actitud y como una profunda reflexión sobre el presente, sobre la actualidad, por lo que implica una ontología del sujeto que convoca esa realidad.

Hay que desprenderse de las condiciones que sujetan al individuo a una condición de dependencia frente a formas mitológicas de la vida y asumir la existencia, asumir el camino del poder, que es el camino de la creación humana. El ser humano es, ante todo, un creador, y desde allí es que se transforma en ser libre; esta es la forma de la existencia estética, la creación como una expresión de una interioridad elaborada que se expresa en sus formas de vida en él y en los otros.

La modernidad no es solo una forma de relación con el presente, es un modo de relación que el hombre debe establecer consigo mismo, es tomarse como objeto de una elaboración compleja y dura, ser moderno. El hombre moderno no parte solo del descubrimiento de sí mismo, sino que busca “inventarse a sí mismo”. Elaborarnos a nosotros mismos y darnos nuestra propia actualidad es la tarea que nos impone la Ilustración.

La elaboración estética tiene una corresponsabilidad ética, ya que “no estamos solos en el universo”, somos un cuerpo social y como tal la imperiosa necesidad, la interdependencia, nos convoca a una ética humana. Es en la modernidad donde el hombre ha logrado la gran conquista: ser libre. La libertad es, recordemos, una actitud y ser libre es, por tanto, la exigencia estética-política-humana.

Por tanto, la actitud moderna es un ascetismo que conlleva la tarea de hacer de nuestra vida una obra de arte. Debemos tener una atenta mirada a nuestro ser histórico, mirar las condiciones en las que se da y desarrolla la cultura europea-blanca, que impuso en América Latina un tipo de racionalidad política. Un ser político que se constituye desde el autoritarismo y paternalismo, que se articula en una sociedad clasista, desigual y sumamente

individualista. Allí no hay lugar para una ética sino para un monopolio de la moral. Es aquí donde se da la práctica de la resistencia como una expresión de la ética-política-humana.

Crítica permanente de nuestro ser histórico, es una de las aproximaciones de quien esculpe su propia obra de arte. Quiere decir esto que pensarnos y criticarnos es pensar la libertad y pensar nuestros límites. Este es un compromiso ético. No es la ética propuesta un decálogo de buenas costumbres.

En relacionarse con el otro hay también un compromiso: la denuncia o la revocatoria a las relaciones inequitativas, segregantes, excluyentes y marginales. Allí caben los excluidos y marginados, negros, pobres, discapacitados, indígenas, mujeres y todos aquellos que han sido negados desde una moralidad impuesta que no ha permitido la expresión de la libertad. La modernidad es más una actitud, un modo de relación en referencia a la actualidad; una escogencia voluntaria, una manera de sentir y de pensar, de actuar y de conducirse, que marca una pertenencia y se presenta como una tarea, que podemos denominar ética.

La modernidad como momento histórico, político, económico, cuestiona o problematiza la situación del presente y la constitución de sí mismo como sujeto autónomo, libre, sujeto de derechos que se piensa para comprender cómo lo que somos podría ser de otra manera; *esta es la verdadera actitud ética*. Esta nueva formulación estética-ética, la ontología de nosotros mismos en el presente, quiere decir una actitud crítica frente a nosotros mismos. Y frente a aquello que pensamos, sentimos y hacemos, tres condiciones del despliegue reflexivo-acción, lo cual quiere decir que debemos dejar de considerar la razón como totalidad.

Pensar, sentir y hacer son las formas como el ser humano ha de desplegarse creativamente, para no quedarse en el idealismo, en una vida ascética contemplativa, puesto que el hombre moderno y contemporáneo es un ser que se gobierna a sí mismo, que se define autónomamente, sin dependencias, resistente a todo aquello que el Estado promueve como individualidad, como estereotipo de la sociedad de consumo altamente domesticadora y enajenante del ser humano.

La relación con nosotros mismos es ontológicamente primera, lo cual significa una transformación de sí mismos en el pensamiento y en la vida. Preguntarse por la vida es una forma de actualizarse y ponerse en consideración de uno mismo. El cuidado de sí se presenta como exigencia y fuerza de creación de nosotros mismos y de nuestro mundo.

RECHAZAR LO QUE SOMOS

Debemos escapar de nosotros mismos para ser diferentes de lo que somos, pero esta diferencia debe estar entendida a la manera de Guattari (s. f.): rechazo de la individualidad que se nos ha impuesto durante siglos. Esta es Colombia, una cultura tejida en los avances de unos estereotipos culturales, que hay que descomponer en una nueva policromía cultural. No hay verdades absolutas, no hay verdad, por tanto, hay poliformas posibles de comprensión y realización.

Nos adormecemos en el tiempo mientras el mundo avanza, estamos fragmentados de ese mundo y de nosotros mismos, nuestras posibilidades históricas están en plena formación. La construcción de una nueva posibilidad está en el recurso más inmediato, la escuela y una crítica exhaustiva y un nuevo invento: una práctica de la creatividad debe aflorar, es nuestro aporte y propuesta.

Hay cosas que han venido cambiando lenta y caóticamente. Una sociedad en la que conviven diferentes momentos de la historia, zonas del país que viven en el siglo pasado. Ejemplo: hay aún regiones del país que no tienen luz, como algunos municipios de La Guajira; por otra parte, todavía existen prácticas campesinas en las que todavía se quema la tierra para poder empezar nuevas siembras. Son sitios que están a cincuenta años de atraso. Paradójicamente hay lugares en Colombia donde el avance es igual al de los países más desarrollados del planeta. Todas estas prácticas sociales dan cuenta e invitan al trabajo creativo y dinámico que hay que realizar como un país que está o navega en la modernidad. En la manera que se ha expuesto anteriormente la estética política humana puede potenciar esa actitud.

La ontología histórica de nosotros mismos nos propone como tarea de reflexión el análisis crítico del mundo en que vivimos. La primera estrategia es liberarnos de

nosotros mismos, ya que la primera relación ontológica, ya se había dicho, es con nosotros.

TOMAR CONCIENCIA DE NUESTRA PROPIA HISTORICIDAD

Las preocupaciones por el cuidado de la vida en Colombia atraviesan por el dominio de una moral que ha sido desarrollada por la Iglesia católica y ahora por otras iglesias que abren posibilidades en la construcción de un ser humano plegado a las condiciones del decálogo y la moralidad judeo-cristina, del pastoreo, como diría Foucault.

Las preocupaciones por la salvación del alma y la exclusión del cuerpo. Cuando decimos conciencia de nuestra historicidad, es que la ética que hemos construido en Colombia pasa por la vigorización de la norma, el cumplimiento de ella de manera irreflexiva, sin que medie la estética y la ética en función del cuidado de sí mismo y del otro lo que ocasiona que no se resuelvan los problemas de la desigualdad que vivimos y tejemos entre clases sociales, estratos y otros modos de discriminación.

La construcción de la estética-ética es una formulación que debe conducir a criticar, profundamente, el origen de nuestra comodidad en todos los niveles sociales. Una comodidad que se esconde en la falta de asunción de lo político, una marginalidad en la mayoría de nosotros a esta responsabilidad como sujetos sociales. La estética-ética que proponemos está dirigida a la búsqueda de quién soy. Una pregunta profunda por el sí mismo en relación con cómo me pienso. Esto tiene que ver con la forma en que como ser humano ejerzo un gobierno de mí mismo, una gobernabilidad sobre la toma de decisiones, el proyecto de vida, la solución de problemas, la administración de la vida, el manejo del tiempo, el uso de los recursos, la forma como se establecen las relaciones, incluso la relación con la naturaleza. Esto es lo que significa pensar el ser humano. Una persona que tiene un estilo de vida que da cuenta de su propio quehacer en su vida.

Aquí proponemos una dimensión de lo ético: el lenguaje. La forma como hablamos, escuchamos y vemos, ya que estamos en una sociedad altamente visual, gracias a los medios masivos de comunicación y las tecnologías, como el celular, la fotografía y el video que cada vez tiene más importancia en nuestro ambiente social. No podemos ser seres pasivos frente a lo que escuchamos.

Las relaciones de poder vertical y asimétrico pueden transformarse en la medida en que nos hagamos conscientes de la forma como usamos nuestro recurso más importante: la palabra, en ese sentido, el lenguaje. Por eso, en la estética-ética, la palabra ocupa el lugar preeminente, porque nombrarnos iguales o desiguales es una formulación que se ha tejido desde un lado del discurso: el de los desiguales. Hay que impactar las nuevas relaciones de libertad con el poder de la igualdad política y existencial, estética/éticamente. Una transformación en los lenguajes de los sujetos.

El mal-trato, la comunicación despreciativa, la crítica, el chisme, la trampa, el ultraje, la violencia, la agresión, hacen parte de muchas de las formas como hablamos, como nos referimos a los otros, allí no establecemos un control del yo, entendido como práctica estética. Por ello, una de las principales dinámicas en la comunidad educativa debe ser cómo nos hablamos, establecer formas de hablar que enaltezcan la dignidad y potencien al sujeto.

Si revisáramos, en ese sentido, cómo han sido las formas de hablarnos en nuestra sociedad, el uso de lo difícil, del no puedo, de la víctima, de la carencia, de la infelicidad, entre otras, han sido palabras o frases dominantes, que impactan la dignidad, la desdibujan.

La dignidad ha de ser el ejercicio más importante en la construcción estética-ética, el valor que cada uno se dé a sí mismo. Es, por tanto, una valoración del poder que se posee, por lo que hay aquí un intento de comprender qué es este concepto tan potente y vitalizante. El valor existencial, que se refiere a la construcción de la autoestima, del autoconcepto, la identidad que se otorga cada uno depende del cuidado que se tenga de sí mismo. La violencia implícita y explícita que ronda en las familias, en las escuelas como recintos de poder vertical dominante y sancionatorio, relegan la dignidad o pliegan la dignidad al más fuerte, al que produce temor. Allí se dan también las reacciones, las resistencias, que Foucault establece como estéticas de la existencia. Las estéticas de la existencia son espacios donde los sujetos son creativos, propositivos, argumentativos, en el ejercicio de la libertad.

Estas estéticas son las estéticas del estar; aclaremos, estar es la única condición del ser humano, los demás seres vivos no saben de su existencia, el único que posee esa

condición son los humanos. Ellos saben que viven, que coexisten, pero las condiciones socioeconómicas y políticas los han desvinculado de esta condición arrojándolos al individualismo, a la lucha por la supervivencia, en una sociedad fuertemente individualista y depredadora contradictoriamente de lo humano. Volvemos a traer la desigualdad como diciente de ese mal-estar social.

Estar presente, si se hacen los ejercicios ético-políticos, sujetos que están presentes en la vida social, porque están potenciados a partir de su elaboración, vidas en las que el arte no es una habilidad sino una acción sobre sí mismo, un accionar constante sobre el cuerpo, el pensamiento y las acciones que incluyen la relación con el otro y la naturaleza. Es decir, las relaciones son el fundamento de la arquitectura social, por lo que si ellas están en una balanza desequilibrante entonces lo que allí se articule está en ese orden; por tanto, el trabajo no es sobre los conceptos, es primero en el orden de las relaciones, y la principal relación es la del sujeto con él mismo, de allí siguen las demás.

Visto así, el cuidado de la dignidad es ejercicio político y resistencia estética, porque en el encuentro social, donde se dan las relaciones de poder, una persona que se empeña en su propia obra (existencia-vida) ejercita la dignidad cuando con otro actualiza su poder en la relación, lo cual quiere decir su capacidad (poder, dignidad, elaboración ético-estética).

Lo que está sucediendo es que de la dignidad transita hacia los derechos, que son los acuerdos que en la relación se establecen entre iguales, sucediendo un ejercicio de poder. Lo que en principio puede parecer una tensión, relación de fuerzas de poder, se despliega en la relación a una resistencia política de sujetos comprometidos en el respeto. Como diría Zuleta (1980), el respeto como aceptación de la diferencia, no tolerancia, aceptación del otro como diferente. Y sujetos dialógicos que hacen de la palabra la práctica más importante, porque se existe en la palabra, en lo que se dice, porque parte de sujetos que están en constante cuidado de sí, estética y éticamente.

La educación que se promueva en Colombia, en la familia y la escuela debe ser un compromiso ético-político, una función social de los ciudadanos. Los niños deben ser arrojados a una comprensión de su propia existencia a una elaboración de su vida (¿quiénes son?) antes que

a saberes disciplinares, porque el principal acto educativo-pedagógico está en la relación del niño con su cuerpo, su pensamiento, sus emociones, sentimientos y su acción ontológica. Adultos que antes que exigir proponen desde una alteridad que se construyen en el ir y venir con el otro, con la subjetividad del otro.

Vista así, la subjetividad es una crítica, un rechazo al sí mismo constituido, a lo que no es lo más apto para la vida social, con los otros y la naturaleza. Una subjetividad que en los términos de hoy se resiste a las imposiciones del consumo y del egoísmo individual. Así dicho y fundamentado, es *un desafío concebido como aventura, sueño y utopía*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.
2. Foucault, M. (1991). *Saber y verdad*. Madrid : La Piqueta
3. Foucault, M. (2011). *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
4. Kant, I. (2004). *¿Qué es la ilustración?: y otros escritos de ética, política y filosofía de la historia*. Madrid: Alianza Editorial.
5. bligoo (s. f.). Guattari: el paradigma estético. Recuperado de <http://patiotrasero.bligoo.com/content/view/215577/GUATTARI-EL-PARADIGMA-ESTETICO.html#VsZKR8cfV7s>
6. Zuleta, E. (2011). *El elogio de la dificultad y otros ensayos* (11.ª ed.). Bogotá: Hombre Nuevo.

La revista *Panorama* tiene como misión la publicación y divulgación de artículos que se reúnen en cinco grandes áreas, acogidas a los lineamientos gnoseológicos de la Facultad de Ciencias Sociales: derecho, psicología, educación, ciencia política y humanidades. Su propósito es la visualización de trabajos de investigación, nacionales e internacionales, en las áreas mencionadas, a través de un arbitraje anónimo y con los más altos estándares de calidad para revistas científicas, con el fin de fortalecer una red o comunidad científica que ofrezca soluciones a las problemáticas o a las necesidades informativas de la sociedad.

Las instrucciones que a continuación se presentan tienen el propósito de estandarizar la presentación de artículos para ser sometidos al proceso de evaluación del Comité Editorial. Pretenden establecer una coherencia en la presentación que dé identidad y estructura a la publicación y, además, tener presente variables importantes en el momento de evaluar la calidad de los artículos por autoridades externas.

TIPOS DE ARTÍCULOS

Se dará prioridad a artículos de investigación científica y tecnológica, de reflexión y de revisión. Se recibirán textos en las áreas de psicología, educación, derecho, ciencia política y humanidades. Aunque se pueden publicar artículos de cualquiera de los 11 tipos existentes, el mayor énfasis se hará en artículos de los tipos 1, 2 y 3, a saber:

1) *Artículo de investigación científica y tecnológica.* Documento que presenta de manera detallada los resultados originales de un proyecto de investigación. La estructura por lo general utilizada contiene cuatro apartes importantes: introducción, metodología, resultados y discusión. Debe tener como mínimo treinta referencias.

2) *Artículo de reflexión.* Documento que presenta resultados de investigación desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor sobre un tema específico, que recurre a fuentes originales. Debe tener como mínimo treinta referencias.

3) *Artículo de revisión.* Documento que surge de una investigación en la que se analizan, sistematizan e integran los resultados de investigaciones, publicadas o no, sobre un campo en ciencia o tecnología para dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos cincuenta referencias.

PRESENTACIÓN DE LOS ARTÍCULOS

ORIGINALIDAD DE LOS TEXTOS

Los trabajos presentados deben ser inéditos y no pueden ser sometidos simultáneamente a consideración por parte de otras revistas. De la misma manera, no se recibirá ningún texto que haya sido publicado total o parcialmente en otra revista.

El proceso editorial correspondiente solo iniciará cuando se haga entrega del formato de presentación de artículos (disponible en <http://www.poligran.edu.co/editorial>), en el cual los autores avalan su publicación en Panorama y asumen su autoría.

Los textos que han atravesado el proceso de entrega serán sometidos a un procedimiento de evaluación por parte de expertos (árbitros o pares académicos) bajo la modalidad doble ciego. Así como el par desconoce la identidad del autor, este desconoce la identidad los evaluadores. Los dictaminadores seleccionados por la revista son expertos externos a la institución editora.

Paso 1

Los árbitros son expertos en el área, seleccionados por el Comité Editorial y científico, que revisarán cada artículo y emitirán un dictamen sobre la viabilidad de publicación de cada texto. Por cada artículo se seleccionarán dos árbitros, externos a la institución.

Paso 2

Si las dos evaluaciones son positivas, se notificará al autor sobre los resultados, junto con recomendaciones puntuales que hayan surgido durante la revisión.

Si solamente una de las evaluaciones es positiva, el editor de la revista solicitará un tercer dictamen que defina la situación del artículo.

Con dos dictámenes negativos se notificarán al autor los resultados, expresando el rechazo del texto y las sugerencias para que pueda eventualmente cumplir con las condiciones.

Paso 3

Los autores serán notificados sobre los resultados de la evaluación y se les brindará un plazo para la entrega de los ajustes, determinado por el Comité Editorial. Este plazo puede variar de acuerdo con la cantidad de correcciones que requiera el texto.

Paso 4

En caso de ser aceptado, los autores conocerán la decisión sobre el artículo y se adelantará el proceso editorial correspondiente que implica:

1. *Corrección de estilo.* El artículo será intervenido por un corrector de estilo, seleccionado por la editorial, que garantice la calidad ortográfica, sintáctica y gramatical del texto.
2. *Corrección del autor.* El autor será notificado de los ajustes propuestos durante la corrección de estilo y podrá introducir o aprobar los cambios que considere necesarios.
3. *Diseño y diagramación.* La editorial seleccionará a un diseñador quien se encargará de ejecutar el proceso de armada y diagramación de los textos.
4. *Publicación.* El artículo aparecería publicado en el sitio web de la revista (www.poligran.edu.co/panorama) y posteriormente la edición impresa estará disponible. A los autores se les hará entrega de un ejemplar impreso de la revista.

CARACTERÍSTICAS DE RECEPCIÓN DE LOS ARTÍCULOS

PRESENTACIÓN

El autor o los autores deben presentar el artículo original en formato digital o enviarlo por correo electrónico en una versión reciente de Microsoft Word, en tamaño carta, por una sola cara, a espacio doble y en letra Times New Roman de 12 puntos.

EXTENSIÓN

El artículo debe tener una extensión máxima de 25 páginas y una mínima de 15 páginas. Debe contener introducción, marco teórico, materiales y métodos, resultados, discusión o recomendaciones y referencias bibliográficas

INFORMACIÓN SOBRE AUTORES

En la primera página debe estar la siguiente información: título del artículo (en español), datos del autor o los autores con los nombres y apellidos completos, fecha de recepción y aceptación del artículo, una corta reseña con una extensión máxima de 800 caracteres, correo electrónico, teléfono fijo, celular y filiación institucional.

IMÁGENES, GRÁFICOS Y TABLAS

En caso de contener mapas, cuadros, tablas, fórmulas o ilustraciones, etc., estas deben estar claramente descritas y en orden, en los programas originales. De ser fotografías o ilustraciones o en los formatos gráficos: .jpg, .tiff o .bmp, con resolución de 300 dpi (*dots per inch* o puntos por pulgada); en el caso de tratarse de cuadros, tablas o gráficos de elaboración propia, es indispensable presentarlos en formato editable. La información de texto, gráficos e imágenes debe ser presentada en una sola tinta y debe tener la correspondiente autorización para su publicación.

Cada tabla, cuadro, figura o imagen debe llevar una leyenda que describa con claridad el material presentado y la fuente en el sistema APA de citación si procede de una distinta del autor o de los autores. En caso de ser necesario, se deben anexar los permisos para la reproducción de tablas, cuadros, figuras e imágenes que estén protegidos por el derecho de autor.

RESUMEN

El artículo debe traer un resumen en español con una extensión máxima de 250 palabras, en el que se sinteticen los objetivos, métodos de estudio, resultados y conclusiones. Se deben adicionar las palabras clave (de 4 a 6). Además, se debe presentar el resumen (*abstract*) y las palabras clave (*keywords*) en inglés. En caso de no contener esto, la editorial procederá a realizar la traducción por medio del Departamento Académico de Idiomas de la Institución.

REFERENCIAS

La revista *Panorama* usa el sistema de referencias APA de la manera descrita a continuación (un manual de referencias más detallado lo encuentra en www.poligran.edu.co/editorial).

Citación: El estilo APA utilizado en la revista *Panorama* presenta las citas dentro del texto del trabajo, utilizando el apellido del autor, la fecha de publicación y la página citada entre paréntesis. Este sistema NO requiere utilizar las citas a pie de página y funciona de la siguiente manera:

Williams (1995, p. 45) sostuvo que “al comprar los desórdenes de la personalidad se debe tener en cuenta la edad del paciente”.

O bien:

Un autor sostuvo que “al comprar los desórdenes de la personalidad se debe tener en cuenta la edad del paciente” (Williams, 1995, p. 45).

Cuando la cita es indirecta (es decir, que no se menciona la idea del autor pero no se cita textualmente), no se coloca la página de la referencia. Se hace de la siguiente manera:

Es oportuno considerar la edad de los pacientes al estudiar los desórdenes de la personalidad (Williams, 1995).

Si usted necesita citar una investigación que encontró en otro trabajo, puede hacerlo de la siguiente manera:

Duarte (2006, p. 17) cita a Phillips (2001) quien descubrió que...

b. Referencias bibliográficas: El listado de referencias presentarse en orden alfabético. El utilizado en *Panorama* exige que los títulos de las publicaciones sean destacados en cursiva. Las referencias bibliográficas se deben presentar de la siguiente manera:

- Libros:

Apellido, Inicial de nombre (año). *Título del libro*. Lugar de la publicación: Editor.

Strunk, W. y Blanco, E. B. (1979). *Los elementos del estilo* (3ra ed.). Nueva York: Macmillan.

- Publicaciones oficiales gubernamentales:

País, Entidad gubernamental (año). *Título*. Ciudad: Editorial.

Gran Bretaña. Ministerio del Interior (1994). *Política de las prisiones para Inglaterra*. Londres: HMSO.

- Informes:

Apellido, Inicial del nombre. (año). *Título del informe* (Código del informe). Entidad

Birney, A. J. y Pasillo, M. del M. (1981). *Identificación temprana de niños con dificultades para escribir una lengua* (Informe No. 81-502). C.C. de Washington: Asociación Educativa Nacional.

-Actas de congresos:

Apellido, Inicial del nombre. (año). *Título*. Nombre y edición del congreso (rango de páginas). Ciudad: Editorial.

-Artículos de revistas científicas (Journals):

Apellido, Inicial del nombre. (año). Título del artículo. *Nombre de la revista*, volumen, número, rango de páginas
Popper, E. Del S., Y McCloskey, K. (1993).

-Artículo de una publicación semanal:

Apellido, Inicial del nombre (Año, día y mes de publicación). *Título del artículo*. En Título de la publicación, rango de páginas.

-Artículos de periódico:

Apellido, Inicial del nombre (Año, día y mes de publicación). *Título del artículo*, rango de páginas.
Young, H. (1996, 25 de julio). La Batalla entre serpientes y escaleras. *The Guardian*, p. 15.

-Entrevistas:

Debido a que el material de una entrevista no se puede reproducir para quien lee un trabajo de investigación no es obligatorio que se cite en la bibliografía final. Sin embargo, sería muy conveniente hacer una referencia a la entrevista dentro del cuerpo principal de su trabajo, a manera de comunicación personal:

... y este punto fue concedido (J. Bloggs, entrevista personal, 22 de agosto de 2001).

-Fuentes electrónicas:

Apellido, Inicial del nombre. (fecha). Título del artículo, de dirección en Internet.

Bancos, I. (n.d.). Los NHS marcan la pauta del cuidado de la salud, de <http://www.healthcareguide.nhsdirect.nhs.uk/>

The following instructions are intended to standardize the presentation of articles in order to be submitted to the evaluation process of the editorial committee. These instructions aim to establish coherence within the presentation to identify and structure the publication, and also to maintain important variables when external authorities evaluate the quality of the articles.

TYPES OF ARTICLES

Priority will be given to articles of scientific and technological research, reflection and review. Texts will be received in the areas of Psychology, Education, Political Science, Humanities and Law. Although any article of the eleven existing types can be published, major emphasis will be given on items of types 1, 2 and 3. Like this:

1. *Article of Scientific and Technological Investigation.* This is a document that presents in detail the results of an original research project. The structure that is generally used contains four major sections: introduction, methodology, results, and conclusions. It should have at least thirty references.
2. *Article of Reflection.* This document presents research results from an analytical, interpretative or critical perspective of the author on a specific topic by using original sources. It should have at least thirty references.
3. *Article of Review.* This document is the result of a research where the published or unpublished research findings on a field of science or technology are analyzed, systematized and integrated in order to mention development trends and progress. It is characterized for presenting a complete literature review of at least 50 references.

SUBMISSION OF ARTICLES

ORIGINALITY OF THE TEXT

All submitted papers must be unpublished and cannot be submitted simultaneously for consideration in other magazines. Similarly, *Panorama* will not receive any papers that have been whole or partially published in another journal.

The editorial process will only initiate when the article presentation form is received (available at: <http://www.poligran.edu.co/editorial>), in this form the authors approve the publication of the paper in the magazine and assume their authorship.

Papers that have been delivered will undergo a review process by experts (referees or academic peers) under the double-blind mode. Both the peer and the author are unaware of each other's identity.

Step 1:

Referees are experts in the field, selected by the editorial and scientific committee, who will review each paper and issue an opinion on the feasibility of its publication. For each paper, two external referees will be selected.

Step 2:

If both assessments are positive, the author shall be notified of the results, along with specific recommendations that were raised during the review.

If only one assessment is positive, the editor of the magazine will request a third opinion to define the status of the paper.

With two negative opinions the author will be notified of the results, expressing rejection of the paper and suggestions to eventually meet the conditions.

Step 3:

Authors will be notified of the results of the evaluation and will be provided a deadline for delivery of the adjustments determined by the editorial board. This period may vary according to the number of corrections required.

Step 4:

If accepted without changes, authors will be notified of the decision and the editorial process will begin. This process involves:

Editing: The paper will be revised by a copyeditor, selected by the publisher, to ensure correct spelling, syntax and grammar.

Author review: The author will be notified of any proposed adjustments during copyediting and can enter and / or approve the necessary changes.

Design and layout: The publisher will select a graphic designer who is responsible for implementing the assembly process and layout of texts.

Publication: The article would appear in the published Web site of the journal: www.poligran.edu.co/panorama and then, the printed version would be available. If requested, authors will be presented with a print copy of the journal.

CHARACTERISTICS OF ARTICLE SUBMITTING

PRESENTATION

The author(s) must submit the original article in digital format in a recent version of Microsoft Word. The article should be letter sized, one-sided, double-spaced, and in Arial 12.

EXTENSION

The article should have a maximum length of 25 pages and a minimum of 15 pages. It should have an introduction, body of work: theoretical framework, materials and methods, results, discussion or recommendations, and bibliography.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

The first page must have the following information: title of the article (in Spanish), author(s) personal data with full name, dates when the article was received and accepted, a profile of the author(s) with a maximum of 800 characters, email, address, phone, cell phone and institutional affiliation.

IMAGES, GRAPHICS, AND TABLES

In case of containing maps, charts, tables, formulas or illustrations, they should be clearly described and in order. Also, they should be in original or graphic formats: jpeg, tiff or bmp, or with a resolution of 300 dpi (dots per inch). If there are charts, tables, or graphs made by the author(s), it is mandatory to present them in an editable format. Text information, graphics and images must be submitted in single ink, and should have their respective authorization for publication.

Each table, figure or image must have a caption that clearly describes the material presented and the source in APA methodology in case of being different from the author. If necessary, the required permissions for the reproduction of charts, tables, figures and images that are protected by copyright must be attached.

ABSTRACT

The article must have a summary in Spanish with a maximum of 700 characters, which synthesize the objectives, study methods, results, and conclusions. It must include Keywords (4 to 6). In addition, an abstract and keywords in English must be submitted. If not presented, the publisher will translate them through the Language Department.

REFERENCES

The magazine *Panorama* uses the APA reference system, as follows (a more detailed reference manual can be found at www.poligran.edu.co/editorial).

Quotation: The APA style used in the magazine *Panorama* presents the quotations within the text of the paper, using the last name of the author, the publishing date, and the quoted page between parentheses. This system does NOT require the use of footnotes, and it works as follows:

Williams (1995, p. 45) said that “when comparing personality disorders, the age of the patient should be taken into account”.

Or:

An author said that “when comparing personality disorders, the age of the patient should be taken into account.” (Williams, 1995, p. 45).

When the quote is indirect (this means that the idea of the author is not mentioned, but it is not quoted), the page of the reference is not written. It is used as follows:

It is useful to take into account the age of the patients when studying personality disorders (Williams, 1995)

If you need to quote a research you found in another work, you can do it as follows:

Duarte (2006, p. 17) quotes Phillips (2001), who discovered that...

Bibliography: The list of references should be presented in alphabetical order. The one used in *Panorama* requires the titles of the publications to be highlighted and in italics. The bibliographic references should be presented as follows:

-Books:

Last name, Initials (year). *Title of the book*. Publication Place: Publisher.

Strunk, W., & Blanco, E. B. (1979). *The Elements of Style* (3ra ed.). New York: Macmillan.

- Official Publications of the Government:

Country. Government Institution. (year). *Title*. City: Publisher.

Great Britain. Ministry of the Interior. (1994). *Policy of Prisons for England*. London: HMSO.

- Reports:

Last name, Initials. (Year). *Title of the Report*. (Code of the report). Entity/

Birney, A. J., & Pasillo, M. Del M. (1981). *Early Identification of Children with Difficulties to Write a Language* (Report No. 81-502). C.C. Washington: National Educative Association.

-Congress Minutes:

Last name, Initials. (Year). *Title*. Name and publication of the congress (Page range). City: Publisher.

-Articles of Scientific Magazines (Journals):

Last name, Initials. (Year). *Title of the Article*. *Name of the Magazine*, volume, number, page range

Popper, E. Del S., and McCloskey, K. (1993).

-Article of a Weekly Publication:

Last name, Initials (Publication year, day, and month). *Title of the Article*. In Title of the Publication, page range.

-Newspaper Articles:

Last Name, Initials, (Publication year, day, and month). *Title of article*, page range.

Young, H. (1996, July 25th). The Battle between Snakes and Ladders. *The Guardian*, p. 15.

-Interviews:

Due to the fact that it is not possible to reproduce the material of an interview, it is not mandatory for the person who writes a research work to quote it in the final bibliography. However, it would be very convenient to mention the interview within the main body of the work, as personal communication:

... and this point was granted (J. Bloggs, personal interview, August 22nd, 2001).

-Electronic Sources:

Last name, Initials. (Date). Title of the Article, from Web address.

Bancos, I. (n.d.). NHS indicates the guidelines for taking care of health, from <http://www.healthcareguide.nhsdirect.nhs.uk/>

As instruções que a continuação se apresentam têm o propósito de padronizar a apresentação de artigos para serem submetidos ao processo de avaliação do comitê editorial. Pretendem estabelecer uma coerência na apresentação que de identidade e estrutura à publicação e, além do mais, ter presente variáveis importantes no momento de avaliar a qualidade dos artigos por autoridades externas

TIPOS DE ARTIGOS

Se dará prioridade a artigos de pesquisa científica e tecnológica, de reflexão e de revisão. Porém se podem publicar artigos de qualquer dos onze tipos existentes, a maior ênfase se fará em artigos dos tipos: 1, 2 e 3. A saber:

1. *Artigo de pesquisa científica e tecnológica.* Documento que apresenta de maneira detalhada os resultados originais de um projeto de pesquisa. A estrutura pelo geral utilizada contém quatro apartes importantes: introdução, metodologia, resultados e discussão. Deve ter como mínimo trinta referências.
2. *Artigo de reflexão.* Documento que apresenta resultados de pesquisa, desde uma perspectiva analítica, interpretativa ou crítica do autor, sobre um tema específico, recorrendo a fontes originais. Deve ter como mínimo trinta referências.
3. *Artigo de revisão.* Documento que surge de uma pesquisa na que se analisam, sistematizam e integram os resultados de pesquisas, publicadas ou não, sobre um campo em ciência ou tecnologia com o fim de dar conta dos avanços e as tendências de desenvolvimento. Caracteriza-se por apresentar uma cuidadosa revisão bibliográfica de pelo menos cinquenta referências.

APRESENTAÇÃO DOS ARTIGOS

ORIGINALIDADE DOS TEXTOS

Os trabalhos apresentados devem ser inéditos e não podem ser submetidos simultaneamente à consideração da parte de outras revistas. Da mesma maneira, não se receberá nenhum texto que tenha sido publicado total ou parcialmente em outra revista.

O processo editorial correspondente só iniciará quando se faça entrega do formato de apresentação de artigos (disponível em <http://www.poligram.edu.co/editorial>), no qual os autores dão aval da sua publicação na revista e assumem a autoria do mesmo.

PROCESSO DE REVISÃO POR PARES

Os textos que passaram pelo processo de entrega estará sujeito a um processo de avaliação por especialistas (árbitros ou colegas acadêmicos), sob método duplo-cego. Como o casal sabe a identidade do autor, os revisores conhecer a identidade dele. Selecionado pelos juízes de revistas são especialistas fora da instituição de publicação.

Passo 1:

Árbitros são especialistas na área selecionada pelo comitê editorial e científica, que irá analisar cada item e emitir parecer sobre a viabilidade da publicação do texto. Para cada papel dois árbitros externos à instituição será selecionada.

Passo 2:

Se ambas as avaliações são positivas, devem ser notificados dos resultados, juntamente com recomendações específicas que foram levantadas durante a revisão.

Se apenas uma avaliação for positiva, o editor da revista pediu uma terceira opinião para definir o status do item

Com dois pareceres negativos o autor foi notificado dos resultados, expressando a rejeição do texto e sugestões para que você possa, eventualmente, cumprir as condições.

Passo 3:

Os autores serão notificados dos resultados da avaliação e será fornecido um prazo para a entrega dos ajustes determinados pelo conselho editorial. Este período poderá variar de acordo com o número de correções necessárias pelo texto.

Passo 4:

Se aceito, os autores saberão a decisão sobre o item eo processo editorial correspondente que envolve ser avançado:

Edição: O artigo será operado por um editor de texto, selecionadas pelo editor, para garantir a ortografia, sintaxe e qualidade de texto gramática.

Corrigindo o autor: O autor será notificado de quaisquer ajustamentos propostos durante a edição de texto e pode entrar e / ou aprovar as alterações necessárias

Concepção e realização: O editor seleciona um designer que é responsável pela implementação do processo de montagem e layout de textos.

Publicação: O artigo aparecerá no site publicado da revista: www.poligran.edu.co / panela e, em seguida, a versão impressa estará disponível. Os autores serão apresentados com uma cópia impressa da publicação.

CARACTERÍSTICAS DE RECEPÇÃO DOS ARTIGOS

APRESENTAÇÃO

O autor ou os autores devem apresentar o artigo original em formato digital, ou enviá-lo por correio eletrônico em uma versão reciente de Microsoft Word, em tamanho carta, por uma cara só, a espaço duplo e em letra Arial de 12 pontos.

EXTENSÃO

O artigo deve ter uma extensão máxima de 25 páginas e uma mínima de 15 páginas. Deve conter uma introdução, corpo do trabalho: marco teórico, materiais e métodos, resultados, discussão ou recomendações e bibliografia.

INFORMAÇÃO SOBRE OS AUTORES

Na primeira página deve estar a seguinte informação: título do artigo (em espanhol), dados do autor ou os autores com os nomes e sobrenomes completos, data de recepção e aceitação do artigo, uma curta resenha com uma extensão máxima de 800 caracteres, correio eletrônico, telefone fixo, celular e conexão institucional.

IMAGENS, GRÁFICOS E TABELAS.

Em caso de conter mapas, quadros, tabelas, fórmulas ou ilustrações, estas devem estar claramente descritas, e em ordem, nos programas originais ou nos formatos gráficos: jpg, tiff ou bmp, com resolução de 300 dpi (*dots per inch* ou pontos por polegada), no caso de se tratar de quadros, tabelas ou gráficos de elaboração própria, é indispensável apresentar-lhos em formato que se possa editar. A informação de texto, gráficos e imagens deve ser apresentada em uma tinta só e deve ter a correspondente autorização para a sua publicação.

Cada tabela, quadro, figura ou imagem deve levar uma lenda que descreva com clareza o material apresentado e a fonte em metodologia APA se procede de uma diferente ao autor ou aos autores. No caso de ser necessário, se devem anexar as permissões para a reprodução de tabelas, quadros, figuras e imagens que estejam protegidos pelo direito de autor.

RESUMO.

O artigo deve trazer um resumo em espanhol com uma extensão máxima de 700 caracteres, no que se sintetizem os objetivos, métodos de estudo, resultados e conclusões. Devem-se adicionar as palavras chave (de 4 a 6). Além do mais, se deve apresentar o resumo (abstract) e as palavras chave (*Keywords*) em inglês. Em caso de não conter isto, a editorial procederá a realizar a tradução por meio do Departamento Acadêmico de Idiomas da instituição.

REFERÊNCIAS

A revista usa o sistema de referências APA, da maneira descrita a continuação (Um manual de referências mais detalhado o encontra em www.poligram.edu.co/editorial).

a. Citação: O estilo APA utilizado na revista apresenta as citas dentro do texto do trabalho, utilizando o sobrenome do autor, a data de publicação e a página citada entre parêntese. Este sistema NÃO requer utilizar as citas a pé de página e funciona da seguinte maneira:

Williams (1995, p.45) susteve que “ao comparar as desordens da personalidade se deve ter em conta a idade do paciente”

OU bem:

Um autor susteve que “ao comparar as desordens da personalidade se deve ter em conta a idade do paciente” (Williams, 1995, p.45)

Quando a cita é indireta (quer dizer, que não se menciona a ideia do autor mas não se cita textualmente), não se coloca a página da referência. Faz-se da seguinte maneira:

É oportuno considerar a idade dos pacientes ao estudar as desordens da personalidade (Williams,1995)

Se você precisa citar uma pesquisa que encontrou em outro trabalho, pode fazê-lo das seguintes maneiras:

Duarte (2006, p.17) cita a Phillips (2001) quem descobriu que...

b. Bibliografia: O listado de referências apresentam-se em ordem alfabética. O utilizado na revista exige que os títulos das publicações sejam destacados em cursiva. As referências bibliográficas se devem apresentar da seguinte maneira:

- Livros:

Sobrenome, Nome (ano). *Título do livro*. Lugar da publicação: Editor. /

Strunk, W., & Blanco, E. B. (1979). *Os elementos do estilo (3ra ed.)*. Nova York: Macmillan.

- Publicações oficiais governamentais:

País. Entidade governamental. (ano). *Título*. Cidade: Editorial /

Grã-Bretanha. Ministério do Interior. (1994). *Política das prisões para Inglaterra*. Londres: HMSO.

Orquídeas

- Informes:

Sobrenome, Nome. (ano). *Título do informe*. (Código do informe). Entidade/

Birney, A. J., & Pasillo, M. Do M. (1981). *Identificação precoce de crianças com dificuldades para escrever uma língua* (Informe Não. 81-502). C.C. De Washington: Associação Educativa Nacional.

-Atas de congressos:

Sobrenome, Nome. (ano). Título. *Nome e edição do congresso* (intervalo de páginas). Cidade: Editorial.

-Artigos de revistas científicas (Journals):

Sobrenome, Nome. (ano). Título do artigo. *Nome da revista*, Volume, número, (intervalo de páginas) / Popper, E. Do S., E McCloskey, K. (1993).

-Artigo de uma publicação semanal:

Sobrenome, Nome (Ano, dia e mês de publicação). Título do artigo. *Em Título da publicação*, intervalo de páginas.

-Artigos de jornal:

Título do artigo. (Ano, dia e mês de publicação). Título do jornal, intervalo de páginas. / Young, H. (1996, 25 de julho). *A Batalha entre serpentes e escadas*. The Guardian, p. 15.

-Entrevistas:

Devido a que o material de uma entrevista não se pode reproduzir para quem lê um trabalho de pesquisa não é obrigatório que se cite na Bibliografia final. Embora, seria muito conveniente fazer uma referência à entrevista dentro do corpo principal de seu trabalho, a maneira de comunicação pessoal:

... e este ponto foi concedido (J. Bloggs, entrevista pessoal, 22 de agosto de 2001).

-Fontes eletrônicas:

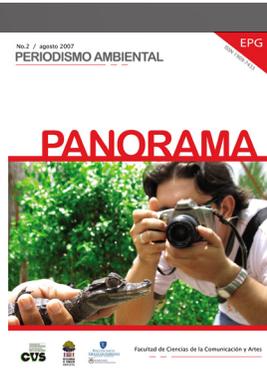
Sobrenome, nome. (data). Título do artigo. Mês, dia e ano de consulta, de endereço em Internet. / Bancos, I. (n.d.). Os NHS marcam a pauta do cuidado da saúde. Obtida o 29 de agosto de 2001, de <http://www.healthcareguide.nhsdirect.nhs.uk/>

*LISTADO DE EVALUADORES.
PANORAMA. VOLUMEN IX, NÚMERO 16*

1. Mara Silvia Elgue Patiño (Uruguay)
mselgue@gmail.com
Instituto de Formación Docente de Carmelo
Master en Investigación de Enseñanzas y aprendizajes
2. Francisco Javier Córdoba Gómez (Colombia)
franciscocordoba@itm.edu.co
Instituto Tecnológico Metropolitano
Maestro en Ciencias en Matemática Educativa
3. Ursula Grünewald Soto (Chile)
grunewald.ursula@gmail.com
Universidad San Sebastián
Magíster en Lingüística
4. Nadia Justel (Argentina)
nadiajustel@gmail.com/
Instituto de Investigaciones Médicas (PSEA IDIM) CONICET UBA
5. Jonnathan Harvey Narváz Burbano (Colombia)
jonnathanhar@hotmail.com
Universidad de Nariño
Magister en Investigación Integrativa
6. Ángel Guillermo Ruiz Moreno (México)
agruizm@gmail.com
Universidad de Guadalajara
Doctor en Derecho del Trabajo y Seguridad Social
7. Guadalupe Álvarez (Argentina)
galvarez@ungs.edu.ar
Universidad Nacional de General Sarmiento
Doctora en Letras
8. Nohemi Rodreguz Fernández (España)
noemi@universidadabierta.es
Universidad de oviedo facultad de ciencias
Doctora
9. Ana Leticia Dosal Ellis (México)
ana.dosal.e@gmail.com
Asesora independiente
Maestría Gestión del Patrimonio Cultural y Museología
10. Sandra Tolosa (Argentina)
cahsandra@gmail.com
Universidad de Buenos Aires
Doctora en Antropología Social
11. Beatriz Arellano Sánchez (México)
b_betsy_as@yahoo.com
Instituto Tecnológico de Estudios Superiores Monterrey
Maestría en Educación
12. María Alejandra Domínguez (Argentina)
malejandradominguez@gmail.com
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires UNCPBA
Doctora en Ciencias de la Educación
13. Daniela Marianela Senn Jiménez (Chile)
daniela.senn.j@gmail.com
Universidad Austral de Chile
Magíster en Comunicación



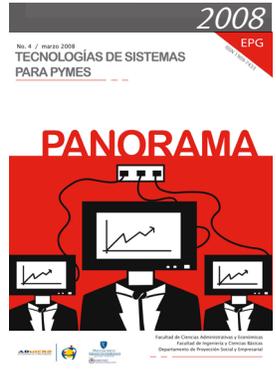
PANORAMA # 1



PANORAMA # 2



PANORAMA # 3



PANORAMA # 4



PANORAMA # 5



PANORAMA # 6



PANORAMA # 7



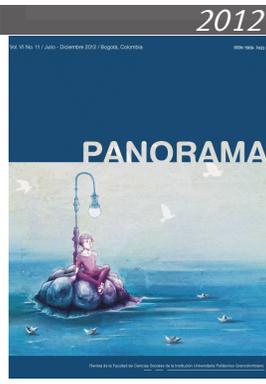
PANORAMA # 8



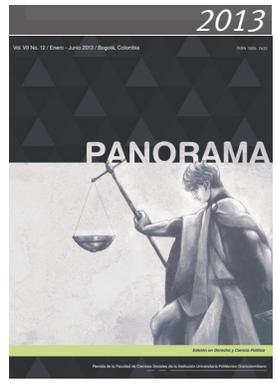
PANORAMA # 9



PANORAMA # 10



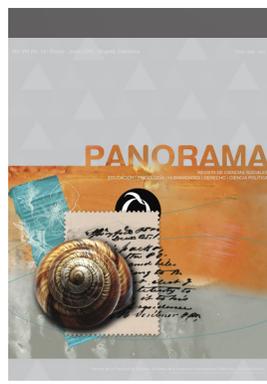
PANORAMA # 11



PANORAMA # 12



PANORAMA # 13



PANORAMA # 14



PANORAMA # 15



PANORAMA # 16