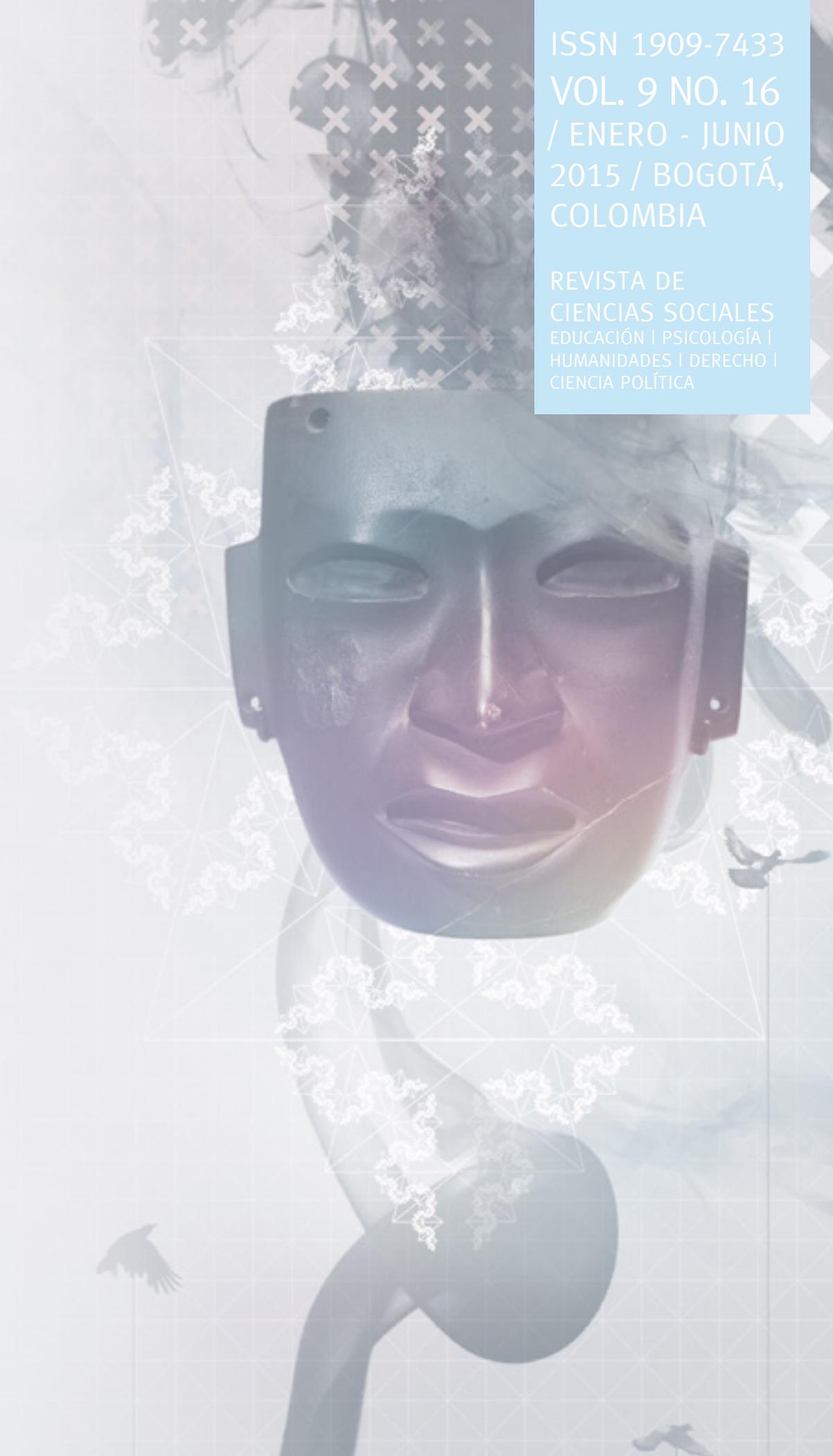


PANORAMA

ISSN 1909-7433
VOL. 9 NO. 16
/ ENERO - JUNIO
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 16
ENERO-JUNIO DE 2015 | ISSN 1909-7433 | EISSN 2145-308X





MIEMBRO DE LA RED
ILUMNO

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.

Enero 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 Licona 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

AVANCES DE LA INVESTIGACIÓN EN EL PANORAMA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

JAIIME CASTRO MARTÍNEZ

9-19

DESARROLLO DE COMPETENCIAS INTEGRALES CON TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y DE LA COMUNICACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR A DISTANCIA

Development of Comprehensive Competences with Information and Communication Technologies in Distance Learning Higher Education

Desenvolvimento de competências integras com tecnologias da informação e da comunicação em educação superior a distância

ISABEL CRISTINA MUÑOZ VARGAS CATALINA MARÍA RODRÍGUEZ PICHARDO,

21-30

LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y DE LA COMUNICACIÓN EN EL CURRÍCULO DE MATEMÁTICAS: ORIENTACIÓN DESDE LAS POLÍTICAS Y LOS PROYECTOS EDUCATIVOS

Information and Communication Technologies within the Math Syllabus: Orientation from Educational Policies and Projects

As tecnologias da informação e da comunicação no currículo de matemáticas: orientação desde as políticas e os projetos educativos

MAYRA ALEJANDRA ARÉVALO DUARTE, AUDIN ALOISO GAMBOA SUÁREZ

32-42

EL PAPEL DEL LENGUAJE EN EL APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS

The Role of Language when Learning Math

O papel da linguagem no aprendizado das matemáticas

SANTIAGO DELGADO CORONADO

44-54

DESARROLLO DE LOS NIVELES DE RAZONAMIENTO GEOMÉTRICO SEGÚN EL MODELO DE VAN HIELE Y SU RELACIÓN CON LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE

Development of Geometrical Reasoning Levels according to the Van Hiele's Model and Its Relationship with Learning Styles

Desenvolvimento dos níveis de raciocínio geométrico segundo o modelo de Van Hiele e a sua relação com os estilos de aprendizado

NEVIS MARÍA FUENTES HERNÁNDEZ, JORGE CAMILO PORTILLO WILCHES, JUANA RAQUEL ROBLES

56-64

LA NOCIÓN DE 'EMOCIÓN': DE LA FILOSOFÍA MORAL AL ESTUDIO CIENTÍFICO

The Notion of "Emotion": From a Moral Philosophy to a Scientific Study

A noção de 'emoção': da filosofia moral ao estudo científico

CARLOS ANDRÉS SALAZAR MARTÍNEZ

66-76

MOVIMIENTOS BARRIALES: REIVINDICACIÓN DEL DERECHO A LA CIUDAD

Neighborhood Movements: Acceptance of the Right to the City

Movimentos nos bairros: reivindicação do direito à cidade

CINDY RIGUEY CUÉLLAR OBANDO

78-90

EL PATRIMONIO CULTURAL INDÍGENA COMO FUENTE DE SENTIDO COMÚN DESDE LA PERSPECTIVA DE LA PARTICIPACIÓN COMUNITARIA EN MAJAYARA

Indigenous Cultural Heritage as a Source of Common Sense from the Perspective of Community Participation in Majayara

O patrimônio cultural indígena como fonte de sentido comum desde a perspectiva da participação comunitária em Majayara

JONATHAN JESÚS LEYVA NOA

92-103

LA GESTIÓN LOCAL COMO PROPUESTA PARA LA SOLUCIÓN DE PROBLEMAS COMUNES DE URBANISMO EN AMÉRICA LATINA

Local Management as a Proposal for the Solution of Urban Planning Common Problems in Latin America

A gestão local como proposta para a solução de problemas comuns de urbanismo em América Latina

VERÓNICA SÁNCHEZ GARCÍA

104-116

*BENEFICIOS Y GARANTÍAS DE LOS MIEMBROS DE LA FUERZA PÚBLICA EN
MARCOS DE JUSTICIA TRANSICIONAL EN PERSPECTIVA COMPARADA: LECCIONES
PARA EL CASO COLOMBIANO*

Benefits and Guarantees of Law Enforcement Members under
Transitional Justice in Compared Perspective: Lessons for
Colombia

Benefícios e garantias dos membros da força pública em marcos
de justiça transicional em perspectiva comparada: lições para o
caso colombiano

*PAOLA BENÍTEZ, KAREN MÁRQUEZ, MELISSA QUINTERO, ALEJANDRA ORTIZ
AYALA*

118-128

*MECANISMOS DE TIPO MERCADO EN LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA:
REFLEXIONES SOBRE SU APLICACIÓN*

Market Mechanisms in Public Management: Reflections on Its
Application

Mecanismos de tipo mercado na Administração pública: reflexões
sobre a sua aplicação

MÓNICA DIANA VICHER GARCÍA

130-137

*ENSAYO: ESTRUCTURA Y SUJETO DEL INCONSCIENTE: LA FICCIÓN DE LO
SIMBÓLICO*

Subconscious Structure and Subject: The Fiction of what Is
Symbolic

Estrutura e sujeito do inconsciente: a ficção do simbólico

EVARISTO PEÑA PINZÓN

En los últimos años, la revista Panorama ha sido un esfuerzo de la Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano por señalar los importantes avances de la investigación que se realiza en América Latina y el Caribe.

En estos números hemos tenido la posibilidad de ampliar el marco de discusión y de conocimientos, especialmente sobre Educación, en la mayoría de los casos a distancia y virtual, sobre políticas, derechos, aspectos de la Psicología y, en general, sobre cuestiones que atañen a las Ciencias Sociales.

En esta ocasión, algunos autores de los artículos revisan el contexto de aplicación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) a la enseñanza de las Matemáticas y a la educación superior a distancia, en general.

También, este número sirve de escenario para mostrar avances de la investigación relacionados con el aprendizaje de las matemáticas, su interdependencia con el lenguaje y con los estilos de aprendizaje.

Como ya es reiterado en nuestra revista, hemos destinado parte de la publicación a las investigaciones sobre asuntos de la construcción ciudadana, la psicología social y sobre las transformaciones sociales. En este número, en particular, se abordan los movimientos barriales, como derecho a la ciudad; el patrimonio cultural indígena, como forma de participación comunitaria y la gestión local para la solución a problemas de urbanismo.

Nuestra sección sobre temas de derecho también plantea el marco de la justicia transicional comparada, y nos habla sobre los tipos de mercado en la administración pública.

Como tradición, cerramos este número con un ensayo muy interesante al respecto del inconsciente.

Esperemos que nuestros lectores encuentren en este número, puntos de referencia que contribuyan al avance de sus investigaciones.

JAIME CASTRO MARTÍNEZ
DIRECTOR
REVISTA PANORAMA



DESARROLLO DE COMPETENCIAS INTEGRALES CON TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y DE LA COMUNICACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR A DISTANCIA

Development of Comprehensive Competences with Information and Communication Technologies in Distance Learning Higher Education

Desenvolvimento de competências integras com tecnologias da informação e da comunicação em educação superior a distância

RECIBIDO: 20 DE NOVIEMBRE DE 2014

EVALUADO: 9 DE FEBRERO DE 2015

APROBADO: 3 DE MARZO DE 2015

Isabel Cristina Muñoz Vargas (Colombia)
Magíster en Tecnología Educativa y Medios Innovadores para Educación.
Docente Universidad de Córdoba
icristina@correo.unicordoba.edu.co

Felipe Jesús Monroy Íñiguez (México)
Tutor/Asesor del Tecnológico de Monterrey
fmonroy@itesm.mx

Catalina María Rodríguez Pichardo (México)
Profesora titular, Tecnológico de Monterrey
cmrodrig@itesm.mx

es

en

por

RESUMEN

El estudio buscó identificar e implementar estrategias didácticas con uso de tecnologías de la información y de la comunicación (TIC), que favorecieran el desarrollo de competencias integrales en los estudiantes de educación a distancia de la Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Universidad de Córdoba. Se utilizó el método de investigación-acción en dos ciclos, en los cuales participaron 3 docentes y 242 estudiantes. El análisis de datos en el primer ciclo estableció tres categorías de análisis y el diseño de cuatro estrategias de intervención de acuerdo con el conocimiento científico y la experiencia académica de los docentes. En el segundo ciclo, los resultados muestran que los alumnos mejoraron académicamente de manera integral.

PALABRAS CLAVE: estrategias didácticas, educación superior, competencias integrales, educación a distancia, plataformas de aprendizaje

ABSTRACT

This study aimed to identify and implement educational strategies through the use of Information and Communication Technologies in order for students of distance learning (who belong to the academic degrees of Natural Sciences and Environmental Education at the University of Córdoba) to develop comprehensive competences. We used the action research method divided in two cycles, with the participation of three teachers and 242 students. The data analysis of the first cycle established three analysis categories and designed four intervention strategies based on the scientific knowledge and the academic experience of the teachers. The results of the second cycle showed an improvement of the academic performance of the students in a comprehensive way.

KEYWORDS: educational strategies, higher education, comprehensive competences, distance learning, learning platforms.

RESUMO

O estudo procurou identificar e implementar estratégias didáticas com uso de tecnologias da informação e da comunicação (TIC), que favoreçam o desenvolvimento de competências integras nos estudantes de educação a distância da Licenciatura em Ciências Naturais e Educação Ambiental da Universidade de Córdoba. Utilizou-se o método de pesquisa ação, em dois ciclos, onde participaram três docentes e 242 estudantes. A análise de dados no primeiro ciclo estabeleceu três categorias de análise e o desenho de quatro estratégias de intervenção baseando-se no conhecimento científico e a experiência acadêmica dos docentes. No segundo ciclo, os resultados mostram que os alunos melhoraram academicamente de maneira integral.

PALAVRAS CHAVE: estratégias didáticas, educação superior, competências integras, educação a distância, plataformas de aprendizado.

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

Muñoz Vargas, I. C., Rodríguez Pichardo, C. M. y Monroy Íñiguez, F. J. (2015). Desarrollo de competencias integrales con tecnologías de la información y de la comunicación en educación superior a distancia. *Panorama*, 9(16), 9-19.

INTRODUCCIÓN

Isabel Cristina
Muñoz Vargas,
Catalina María
Rodríguez
Pichardo y
Felipe Jesús
Monroy Íñiguez |

Los cambios que se han generado en el mundo en todos los ámbitos de actuación del ser humano exigen de él el desarrollo de competencias que le permitan dar respuesta inmediata a los problemas del entorno en que se desenvuelve, para lo cual se hace importante formar al ser en este sentido (Tobón, 2008). Cómo se forman y desarrollan estas competencias es un asunto que compete a esta investigación.

Como parte de la formación del ser humano para enfrentar las demandas de la sociedad basada en el conocimiento, intervienen ciertos factores como son los siguientes: docentes que forjan al ser humano, desarrollo de las competencias integrales por parte de los discentes y uso y dominio de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) (Salinas, 2004; Tobón, 2008, Perrenoud, 2001; Erstad, 2010; Ávila-Fajardo y Riascos-Erazo, 2011).

Los docentes desempeñan un papel primordial en la formación de los discentes y es un factor relevante en esta nueva época. Según Salinas (2004), los docentes deben ser capaces de enfrentar escenarios educativos diferentes acorde con las demandas actuales. Asimismo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2008) concibe que el docente debe estar en capacidad de desarrollar métodos innovadores que mejoren los ambientes de aprendizaje y establecer criterios didácticos que hagan uso de la tecnología para capacitar a los alumnos para enfrentar los nuevos retos de la sociedad actual.

El desarrollo de las competencias integrales es uno de los factores que facilita la adaptación a las demandas de la sociedad actual porque permite a los discentes autogestionar su desarrollo. Este desarrollo implica enfocarse en el ser humano de manera integral articulando el conocer, el ser y el hacer (Tobón, 2008). Además, Perrenoud (2001) señala que ser competente implica una aptitud para enfrentar las realidades e incertidumbres, movilizándolo múltiples recursos cognitivos.

El uso y dominio de las TIC es otro de los factores por considerar en esta investigación. Según Erstad (2010) es importante comprender las TIC como un catalizador y motor de los cambios en los procesos educativos.

Ávila-Fajardo y Riascos-Erazo (2011) agregan que cuando se integran las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene lugar un alto rendimiento y eficacia para quienes se involucren en él.

En cuanto a los antecedentes de la investigación, se tuvieron en cuenta, en primer lugar, los bajos resultados obtenidos por los estudiantes colombianos en las pruebas PISA¹ en 2012 (Ministerio de Educación Nacional, 2013) y los resultados de desempeño de los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental en las Pruebas Saber de Colombia durante 2012 y 2013, los cuales presentaron niveles regulares y bajos con respecto a la media nacional. Estos fueron divulgados por el Instituto Colombiano de Educación Superior (Icfes) (Universidad de Córdoba, 2013b).

En segundo lugar, la normativa existente por el parte del Ministerio de Educación Nacional con la Resolución 2755 de junio de 2006 para la educación superior a distancia define que se debe propender a un desarrollo de competencias y políticas que promuevan la incorporación de TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estas políticas fueron establecidas por la Unesco (2008) en los estándares en competencia TIC para docentes.

En tercer lugar, los trabajos desarrollados en la Universidad de Córdoba que preceden a este estudio, entre ellos, los relacionados con la implementación de diferentes plataformas de aprendizaje en la Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, el diseño e implementación de un modelo *b-learning* para los procesos de enseñanza-aprendizaje MeLFE (Giraldo y Pitalúa, 2008) y el desarrollo de programas académicos de acuerdo con el modelo por competencias propuesto por Carrascal (2011).

Es notable la necesidad de investigar más sobre el desarrollo de competencias integrales que usan las TIC en un ambiente de aprendizaje a distancia en educación superior, específicamente en la Universidad de Córdoba.

MARCO TEÓRICO

El Ministerio de Educación Nacional (2006a) exige a los programas de educación a distancia el desarrollo

¹ Programme for International Student Assessment (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes).

de una estructura flexible con estrategias pedagógicas y ambientes de aprendizaje, que permitan el desarrollo de competencias con el uso de diversos medios. El proyecto educativo institucional (PEI) de la Universidad de Córdoba y el proyecto educativo del programa (PEP) de Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental establecen en sus políticas la formación integral, que propende a un profesional competente, con un espíritu crítico y transformador que contribuya al desarrollo sostenible en lo regional, nacional e internacional (Universidad de Córdoba, 2013b).

El desarrollo de una estructura flexible, como las plataformas de aprendizaje o *learning management system* (LMS), tiene como objeto administrar procesos de enseñanza con la red totalmente virtuales (*e-learning*), combinados entre la presencialidad y la virtualidad (*b-learning*), incluso para procesos presenciales apoyados por TIC. Para el desarrollo de este proyecto, se abordaron las TIC posibles de usar en LMS según los criterios de Zapata (2003), en el que las estrategias docentes son dinamizadoras del entorno docente y discente. Como también en el modelo pedagógico de Giraldo y Pitalúa (2008), que tiene en cuenta el modelo constructivista y telemático-informático en plataforma educativa.

Particularmente, este proyecto se desarrolló usando una modalidad educativa *b-learning* porque permite flexibilidad hasta el punto de utilizar ambientes de aprendizaje tecnológicos, de comunicación y pedagógicos, que desarrollan el aprendizaje autónomo y abierto (Ministerio de Educación Nacional, 2006a; Torres, 2004).

No basta con tener estructuras tecnológicas flexibles, sino también consideraciones pedagógicas, como las mencionadas por Churches (2009), Mendoza y Rodríguez (2013), Delgado y Solano (2011) y García y Fabila (2012), quienes indican que para cada habilidad del pensamiento hay acciones con el uso de TIC que pueden potenciarlas. En este sentido, el profesor debe preocuparse por conocer y aplicar la tecnología, pero atendiendo también al lenguaje particular y a las formas de interacción en dichas aplicaciones, usar estrategias centradas en la individualización de la enseñanza y el aprendizaje colaborativo y, por último, utilizar los modelos interestructurantes porque generan interacción, diálogo didáctico mediado y el aprendizaje en red.

Respecto del desarrollo de competencias, Perrenoud (2001), Tobón (2008), el Ministerio de Educación Nacional (2006a) y Olivares (2007) mencionan que el desarrollo de competencias implica que la persona sea capaz de afrontar problemas de su contexto y resolverlos eficientemente tanto de manera individual como con el trabajo en equipo, integrando diferentes conocimientos, aptitudes, actitudes y capacidades, desarrolladas con su proceso de formación. Para este proyecto, se abordan las competencias desde el enfoque sistémico-complejo de Tobón (2008), ya que es coherente con la misión y visión propuesta por esta Licenciatura (Universidad de Córdoba, 2013b).

Algunos autores (Cabero, 2003; Salinas, 2008; Baptista, 2006) presentan enfoques y postulados en cuanto a la incorporación de TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, el Ministerio de Educación Nacional (2008, 2013) propone la ruta de apropiación TIC para docentes, así como presenta una mejora a esta ruta, con el pentágono de competencias TIC (tecnológica, pedagógica, comunicativa, de gestión e investigativa). Estos enfoques y postulados son considerados en esta investigación, y se abordaron en el Curso de Biología Celular.

Las afirmaciones de estos autores, y desde el contexto de la Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, en la que la visión expresa la formación de profesionales en educación con dominio de competencias integrales, ponen en evidencia ciertas necesidades pedagógicas. Por lo cual se hace necesario el diseño de estrategias didácticas apoyadas en TIC, que desarrollen competencias integrales en los estudiantes de la Licenciatura. Este diseño de estrategias didácticas debe estar acorde con su modelo pedagógico, ofrecer al docente nuevas herramientas de innovación en procesos *b-learning* y aportar al mejoramiento de la calidad de la educación (Universidad de Córdoba, 2013b).

Considerando lo anterior, surge el siguiente cuestionamiento que conduce esta investigación: ¿en qué medida la implementación de estrategias didácticas que incorporan tecnologías de la información y la comunicación favorecen el desarrollo de competencias integrales en los estudiantes de Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental en la modalidad a distancia de la Universidad de Córdoba? Este cuestionamiento será respondido con la metodología investigación-acción.

MATERIALES Y MÉTODO

Los enfoques de investigación están determinados por diversos paradigmas, definidos por Valenzuela y Flores (2011) como una visión particular del mundo, en los cuales se enmarcan y explican las realidades para ser investigadas.

El presente estudio se enmarca en un enfoque metodológico de investigación-acción. Según Mckernan (1999) esta metodología implica ciertos procedimientos de acción y reflexión. Por tanto, se compilaron los resultados obtenidos en los seis instrumentos (cuestionario a estudiantes, entrevista semiestructurada, cuestionario dirigido a docentes, análisis documental, rejilla de observación y análisis del registro historial de las calificaciones) utilizados combinando lectura analítica, filtrado, identificación de segmentos (patrones, relaciones, tendencias), categorización y etiquetado o codificación. Esta metodología se considera la adecuada porque se buscaba comprender, transformar, innovar en el campo de la profesión docente y contribuir a la mejora de la calidad de la educación tal como lo señaló (Latorre, 2003).

Esta metodología permitió el involucramiento de la unidad investigativa con los sujetos objetos de estudio y el uso de instrumentos para la recolección de información. Esta investigación se desarrolló en dos ciclos que permitieron la planeación, actuación, observación, reflexión y transformación de la realidad, con lo cual se buscaba determinar estrategias didácticas que modificaran la práctica de los docentes de la Licenciatura, contribuyeran a la mejora de la calidad de la educación de sus estudiantes, quienes serán futuros docentes de la región y el país.

MUESTRA

La población constó de 4 docentes y 318 estudiantes de los 4 cursos de Biología Celular. Se invitó a toda la población a participar y, por cuestiones éticas, se les explicó a los participantes y directivos los objetivos de la investigación, con lo cual se obtuvo su consentimiento. La respuesta voluntaria final fue de tres docentes del Curso de Biología Celular asignados en el primer y segundo semestre de 2014 en los centros de tutoría de Montería, Loricá y Planeta Rica, y los 242 estudiantes de los 3 cursos, que se encontraban distribuidos en los 3

centros de tutoría. Estos participantes fueron definidos como la muestra.

Esta población se caracteriza por que 99 % pertenece al estrato socioeconómico bajo, en su mayoría provienen de la zona rural de los diferentes municipios de Córdoba; sus edades oscilan entre los 18 y 24 años, y con respecto al género, la mayoría son mujeres, o sea, 63 %.

La recolección de la información se hizo con los siguientes instrumentos:

- Cuestionario a estudiantes, el cual buscó identificar estrategias metodológicas, uso de las TIC, desarrollo de competencias integrales y factores académicos y proceso enseñanza-aprendizaje que se manejan en los cursos de Biología Celular.
- El segundo instrumento fue una entrevista semiestructurada a docentes, que permitió reconocer de manera directa las percepciones, ideas y experiencias de los docentes sobre competencias integrales, estrategias de enseñanza, plataforma de aprendizaje utilizadas y manejo de los estudiantes en clases.
- El cuestionario dirigido a docentes, el cual indagó sobre el nivel de dominio por parte de ellos en las cinco competencias establecidas por el Ministerio de Educación Nacional (2013) (tecnológica, pedagógica, comunicativa, de gestión e investigativa).
- El análisis documental que considera el plan de curso y la estructuración del curso en plataforma, como temas abordados, recursos usados, actividades que desarrollar por los estudiantes, sistema de evaluación y de comunicación.
- La rejilla de observación que registra la información de reuniones con docentes y la observación de clase presencial.
- Análisis del registro historial de las calificaciones o notas de los estudiantes.

En cuanto a la prueba piloto de los instrumentos, para validar los instrumentos y probarlos, se siguieron las recomendaciones de Baptista, Fernández y Hernández (2006). Los autores señalan que se validan instrumentos con expertos y recomiendan que, antes de aplicarlos en el trabajo de campo, se debe probar el instrumento en un pequeño grupo de la población o piloto en condiciones semejantes a las del campo.

Las recomendaciones de Baptista, Fernández y Hernández (2006) fueron acatadas para la validación de los instrumentos. Es decir, se realizó una revisión por parte de dos expertos en el área, para revisar la coherencia teórica entre lo que se estaba preguntando o analizando y

lo que se estaba investigando. A continuación, se seleccionaron aleatoriamente tres estudiantes pertenecientes al grupo objeto de estudio y que no iban a participar en el estudio, para que retroalimentaran el instrumento dirigido a los discentes. Asimismo se solicitó retroalimentación a dos docentes involucrados en el proceso de investigación para determinar si el instrumento era entendible y estaba al nivel de los involucrados. Se llegó a la conclusión de que en general los instrumentos estaban bien diseñados, aunque se hicieron pequeños ajustes a determinados reactivos y preguntas para que fueran más entendibles.

Teniendo en cuenta que la investigación se enmarcó en un enfoque cualitativo con un método de investigación-acción, se llevaron a cabo dos ciclos que constaron de cuatro momentos cada uno: planeación, acción, observación y reflexión propuestos por Kemmis y McTaggart (1988), citados en Valenzuela y Flores (2011).

En el primer ciclo, durante la fase de planeación, se hizo la identificación de los principales problemas en la Licenciatura, relacionados con el desarrollo de competencias integrales de los estudiantes que hacen uso de TIC. Además de las posibilidades de trabajo de los docentes de acuerdo con su disponibilidad e interés. Se identificó también el Curso de Biología Celular y el involucramiento voluntario de tres de los cuatro docentes que participarían. En este ciclo también se trabajó con los temas correspondientes al primer periodo de los tres que componen el semestre.

Durante la fase de acción, se desarrolló el curso como estaba establecido por los docentes durante el primer semestre de 2014. En la fase de observación, se aplicaron los diferentes instrumentos, se codificó, archivó y preparó la información para la reflexión.

El primer ciclo finalizó con la fase de reflexión, se desarrolló el análisis de la información recolectada haciendo una lectura minuciosa de ellos y llevando a cabo el proceso de categorización, tras lo cual se establecieron tres categorías de análisis: 1) TIC en la educación superior a distancia en plataforma virtual de aprendizaje, 2) estrategias didácticas con uso de TIC en ambientes virtuales de aprendizaje y 3) competencias integrales desarrolladas con estrategias didácticas en ambientes virtuales de aprendizaje para educación a distancia.

Las tres categorías permitieron realizar las primeras conclusiones del proceso y establecer el nuevo plan de acción dirigido en el supuesto de que una adecuada incorporación de tecnologías de la información y la comunicación influye positivamente en el desarrollo de las competencias integrales de los estudiantes de Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental en modalidad a distancia de la Universidad de Córdoba, y así dio inicio el segundo ciclo.

En el segundo ciclo, se aplicaron las cuatro fases. La primera fase, *planeación*, consistió en realizar el diseño de las estrategias didácticas junto con las docentes considerando las tres categorías que emergieron en el primer ciclo (uso de las TIC en la educación superior a distancia, estrategias didácticas usando TIC y el desarrollo de competencias integrales) en un ambiente virtual de aprendizaje. Este diseño se implementó durante el segundo semestre de 2014. Las estrategias didácticas incluyeron aspectos como dosificación de información y actividades, estructuración del curso en plataforma según el modelo pedagógico del programa MelFE, organización de recursos y actividades y seguimiento a estudiantes.

En la segunda fase de este ciclo, la acción se desarrolló en el curso con las nuevas estrategias didácticas. En la tercera fase, la *observación*, se aplicaron los siguientes instrumentos: encuesta a docentes, ficha de análisis al plan de curso y del curso en plataforma, rejilla de observación de la dinámica de aprendizaje generada y el análisis del registro historial de calificaciones o notas de los estudiantes. La información obtenida de estos instrumentos se codificó, archivó y se preparó para la reflexión.

La última de las fases del segundo ciclo, la *reflexión*, se hizo analizando la información recolectada, llevando a cabo una lectura minuciosa de ella y acorde con las tres categorías establecidas en el primer ciclo. Además, se establecieron diferencias y semejanzas entre el primer y segundo ciclo.

RESULTADOS

Los resultados de esta investigación se presentan según las categorías que emergieron: TIC en la educación superior a distancia en plataforma virtual de aprendizaje, estrategias didácticas con uso de TIC en ambientes

virtuales de aprendizaje y las competencias integrales desarrolladas con estrategias didácticas en ambientes virtuales de aprendizaje para educación a distancia.

Isabel Cristina
Muñoz Vargas,
Catalina María
Rodríguez
Pichardo y
Felipe Jesús
Monroy Íñiguez |

CATEGORÍA TIC EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR A DISTANCIA EN PLATAFORMA VIRTUAL DE APRENDIZAJE

En el primer ciclo, las herramientas tecnológicas usadas en la educación superior a distancia con los estudiantes del grupo de Biología Celular son las siguientes: el computador con acceso a internet, la plataforma Moodle, el foro, los videos, las presentaciones en PowerPoint, el chat o mensajes internos y las páginas web. Los docentes consideran que los estudiantes tienen un dominio bajo en el uso de TIC (teniendo en cuenta que manejan para su respuesta una escala de bajo, medio y alto) y carecen de estrategias para el aprendizaje autónomo, por lo cual se consideró que deben capacitarse para ello. Este hallazgo coincide con lo expresado por Coronado, Cantú y Rodríguez (2014) de que las universidades deben enfocar sus esfuerzos en diseñar estrategias adecuadas para integrar las necesidades de formación que demandan los docentes y alumnos en el área de las TIC.

Dentro de los hallazgos en esta categoría, los estudiantes expresaron hacer uso de herramientas que los docentes ponen a disposición, pero que es poco frecuente que en la planeación incluyan tutoriales y objetos de aprendizaje. Esta situación es preocupante si se tiene en cuenta que el Ministerio de Educación Nacional en su Resolución 2755 de junio de 2006 exige que el docente bajo una modalidad de educación a distancia debe tener un buen dominio de TIC.

Como parte de los resultados arrojados del cuestionario a docentes, se estableció que el nivel de competencia tecnológica de los docentes es bajo. Por tanto, sería conveniente considerar la recomendación de Salinas (2008), quien expresa que todos los docentes deben estar actualizados en procesos de innovación educativa con TIC, y esto solo se logra con la incorporación de ellas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Cabero (2003) añade que, cuando se incluyen las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se flexibiliza la educación porque llega a diferentes sitios, se adaptan los contenidos, entre otros.

Los hallazgos encontrados durante el primer ciclo se tomaron como insumo para el segundo ciclo,

implementando las estrategias propuestas: estructuración del curso en plataforma, según el modelo pedagógico del programa MeIFE, y organización de los recursos y actividades. En este segundo ciclo con la revisión documental, el plan del curso involucró el uso de más videos explicativos sobre cada uno de los temas abordados, más páginas web, foros para la interacción entre estudiantes y docentes y objetos de aprendizaje. Con la adopción de estas estrategias, se está logrando que las TIC permitan el diseño de nuevos escenarios para el proceso de enseñanza-aprendizaje y diversas posibilidades de comunicación, tal como lo sugirieron Cabero (2000) y Salinas y Batista (2001), citados en Cabero (2003).

CATEGORÍA ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS CON USO DE TIC EN AMBIENTES VIRTUALES DE APRENDIZAJE

En el primer ciclo se halló con la encuesta que los estudiantes señalan que las estrategias que más usan los docentes son las siguientes: el aprendizaje basado en proyectos, la resolución de problemas y el aprendizaje por observación. Igualmente, en el plan de curso, se propone un trabajo flexible, colaborativo e interactivo con diversas actividades de aprendizaje, que en el curso en plataforma Moodle se evidencian con actividades individuales y grupales.

Otros resultados relevantes en este primer ciclo, manifestado, en el cuestionario respondido por los alumnos, son los relativos a la estrategia didáctica porque ellos expresaron que muchas de las actividades no están claramente definidas en el curso o en la plataforma. Este resultado muestra una carencia si se tiene en cuenta lo planteado por Feo (2010), donde una estrategia didáctica es una acción claramente definida por docentes y estudiantes que permita alcanzar los objetivos propuestos.

Cuando se realizó la entrevista a los docentes, ellos no hicieron mención de las estrategias didácticas, solo se refirieron a las presentaciones interactivas, ayudas en la web, etcétera. Cabe señalar que manifestaron necesitar capacitación para el desarrollo de materiales educativos.

Aunado a lo anterior, los resultados de las entrevistas a los docentes muestran que ellos no tienen claridad sobre el concepto de 'estrategia didáctica' ni sobre la diversidad de ambientes mediados por TIC en educación con metodología a distancia (Feo, 2010; Delgado y Solano,

Panorama |
pp. 9-19 |
Volumen 9 |
Número 16 |
Enero-junio |
2015 |

2011). Este hecho es muy significativo, dado que se busca conocer qué tanto aportan las estrategias didácticas que hacen uso de TIC en el desarrollo de competencias integrales en los estudiantes de la Licenciatura.

En general, se encontró que los docentes hacen uso de los mismos tipos de recursos. Además, no se le da un buen tratamiento pedagógico, lo cual influye también en los procesos de comunicación efectiva con las TIC, debido en parte a la falta de capacitación de los docentes, como lo manifestaron en la entrevista: “se hace necesaria la capacitación en el uso de plataforma y TIC” (Comentario del docente A).

Tal como lo concluyó García (2005) en su estudio sobre la incorporación de plataformas virtuales a la enseñanza, el desarrollo de competencias se logra diseñando estrategias que involucren la interactividad y la colaboración y que con los recursos implementados se logre la asimilación del conocimiento, la exploración, entre otros. Además, Área (2008) planteó que el diseño de actividades que hacen uso de TIC permite responder a las nuevas necesidades del siglo XXI. Por esto, en el segundo ciclo estos elementos fueron considerados.

Al implementar las estrategias, en el segundo ciclo se observaron los siguientes avances en el instrumento rejilla de observación: las docentes tienen una mirada diferente, expresan que hacen uso de actividades individuales y colaborativas y que en ellas se tiene en cuenta el uso de diversas estrategias tanto de enseñanza y de aprendizaje como instruccionales y de evaluación.

Las siguientes recomendaciones de Feo (2010) y de Álvarez y Guasch (2006) fueron parte del segundo ciclo porque se incluyeron estrategias pedagógicas que respondieran al objetivo de aprendizaje planteado, a la planeación de rúbricas, a una constante comunicación y al acceso a diversos recursos educativos motivacionales que favorezcan la interacción del estudiante con contenido, el estudiante con el contenido, el docente y otros estudiantes.

Comparando la estructuración de las unidades del primer ciclo con el segundo, se destaca que en el primer ciclo se tenían en cuenta etiquetas, fotos, etcétera. En este mismo, se tomaron en cuenta elementos profundos expresados por Carrascal (2011), como el perfil del

alumno, los objetivos, el tiempo, las teorías de aprendizaje, entre otros.

Con la adopción de estas estrategias, se está aportando que las TIC sean una herramienta valiosa en el diseño de estrategias didácticas en los ambientes virtuales de aprendizaje que permiten al educando las habilidades para aprender a aprender en la Universidad de Córdoba.

*CATEGORÍA COMPETENCIAS INTEGRALES
DESARROLLADAS CON ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS
EN AMBIENTES VIRTUALES DE APRENDIZAJE PARA
EDUCACIÓN A DISTANCIA*

En el primer ciclo, la información obtenida muestra que los docentes tienen claro el concepto de ‘competencia’ y lo que significa desarrollar competencias integrales en los estudiantes del Curso de Biología Celular. Además, en el plan de curso, la planeación se hace enfocada al desarrollo de competencias desde lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal, considerando un modelo pedagógico bimodal, apoyado en el constructivismo social, aprendizaje colaborativo y el modelo informático telemático (Giraldo y Pitalúa, 2008).

Cuando se indagó a los estudiantes sobre el desarrollo de competencias integrales con el cuestionario, se encontró que ellos no consideran que se privilegie el desarrollo de competencias, sino de la investigación y la teoría. Ellos añadieron que la habilidad que más desarrollan según las estrategias propuestas por los docentes es la de comprender y recordar. Si se retoma la taxonomía de Bloom para la era digital (Churches, 2009), estas pertenecen a las habilidades de pensamiento de nivel inferior.

Los resultados encontrados en esta investigación muestran que los alumnos presentan una mayor dificultad para el aprendizaje cuando hay poca comprensión del tema y poco tiempo para estudiar. Esto coincide con lo expuesto por Perrenoud (2001), en cuanto que la cantidad de material que tienen para estudiar puede ser uno de los aspectos que dificulta desarrollar competencias.

Es importante rescatar que en el curso en plataforma se evidenció durante el primer ciclo que algunas de las actividades eran colgadas en ella pocos días antes de su entrega. Esta situación no le permitía al estudiante hacer un análisis previo u organización de su tiempo para la entrega y mucho más si se tienen en cuenta los

problemas de fallas eléctricas que se enfrentan en las veredas de la zona rural.

Isabel Cristina
Muñoz Vargas,
Catalina María
Rodríguez
Pichardo y
Felipe Jesús
Monroy Íñiguez |

Respecto de las competencias integrales, en el primer ciclo se encontró que, a pesar de que la planeación del curso se hace teniendo en cuenta el desarrollo de competencias desde lo conceptual, procedimental y actitudinal, en el curso no se evidencia la coherencia entre las actividades y el desarrollo. Estos resultados sirvieron de insumo para el segundo ciclo, por lo cual se estableció como estrategia que las actividades estuvieran enfocadas al desarrollo de competencias desde lo conceptual, procedimental y actitudinal, y así centrarse en el ser humano de manera integral, articulando el conocer, el ser y el hacer.

Después de la implementación de las cuatros estrategias en el segundo ciclo, se encontró una metodología más clara, estrategias didácticas que tuvieran relación directa con los objetivos de aprendizaje, mayor tiempo para el cumplimiento de las tareas, planificación y ubicación en la plataforma de las actividades de aprendizaje, un mayor apoyo de objetos de aprendizaje e información detallada sobre actividades con su respectiva rúbrica.

Según los resultados del instrumento análisis del registro historial de las calificaciones o notas, el promedio general de la primera nota durante 2014-2 fue de 3.1 en comparación con la del primer corte de 2014-1 que fue de 2.7 en una escala de 0 a 5, en la que 0 es la calificación mínima y 5 la calificación máxima. Además, el número de estudiantes que reprobó correspondió a 35 %, en contraste a 66 % del periodo anterior.

El resumen de hallazgos se presenta en la figura 1, la cual presenta los principales resultados en el primer y segundo ciclo después de la aplicación de las estrategias de acuerdo con las categorías analizadas en la investigación.

DISCUSIÓN Y RECOMENDACIONES

Al retomar la pregunta de investigación que guió a este estudio: ¿en qué medida la implementación de estrategias didácticas que incorporan tecnologías de la información y la comunicación favorecen el desarrollo de competencias integrales en los estudiantes de Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental en la modalidad a distancia de la Universidad de Córdoba?, así como el supuesto planteado: una adecuada

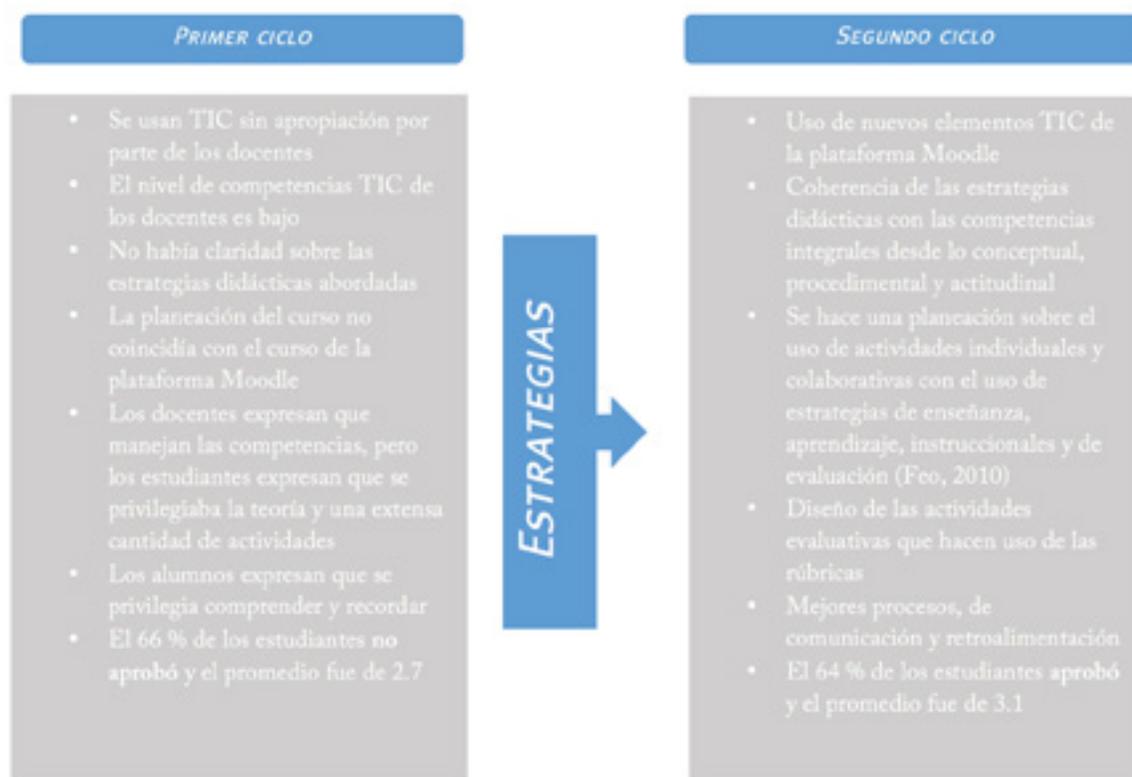


Figura 1. Resumen de los resultados del primer y segundo ciclo.

Panorama |
pp. 9-19 |
Volumen 9 |
Número 16 |
Enero-junio |
2015 |

incorporación de tecnologías de la información y la comunicación influye positivamente en el desarrollo de las competencias integrales de los estudiantes de Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental en modalidad a distancia de la Universidad de Córdoba, se concluye lo siguiente:

- Una mayor participación e involucramiento de los estudiantes en su proceso de aprendizaje.
- Desarrollo de competencias integrales manifestadas en la mejora de la calidad de los productos entregados (tareas), el nivel de participación en clase y en el desarrollo de los laboratorios y con una mejor participación en los foros de discusión.
- Coherencia de las estrategias didácticas con las competencias integrales desde lo conceptual, procedimental y actitudinal.
- En el segundo ciclo, los estudiantes mostraron un mayor dominio en el uso de las TIC porque participaron activamente en actividades de aprendizaje que demandaban conocimientos tecnológicos y de la materia en sí.
- Los resultados en sus notas muestran un mejor desempeño en la realización de las actividades individuales y grupales, para lo cual tuvieron en cuenta las rúbricas planteadas.
- Hubo una disminución de 31 % de estudiantes en reprobar el primer corte, es decir, 65 % de estudiantes tuvo un buen desempeño académico.
- Durante el segundo ciclo los docentes aplicaron diseños didácticos que incluían las cuatro estrategias: dosificación de información y actividades, estructuración del curso en plataforma, según el modelo pedagógico del programa MelFE, organización de los recursos y actividades y seguimiento a estudiantes, que apuntan al desarrollo de competencias integrales.

Dado que la Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental cuenta con un modelo pedagógico orientado a la educación a distancia en modalidad *b-learning*, debe crear mecanismos de capacitación interna a sus docentes y a los que cada semestre presenten servicios, los cuales les permitan hacer una implementación adecuada del modelo en los cursos con la plataforma, partiendo de un trabajo colaborativo entre docentes.

El colectivo docente encargado de un curso debe realizar un trabajo conjunto y organizado de los recursos por utilizar y las actividades por desarrollar, teniendo en cuenta las estrategias abordadas en esta investigación, como dosificación de información y actividades, estructuración del curso en plataforma, según el modelo

pedagógico del programa MelFE, organización de los recursos y actividades y seguimiento oportuno a los alumnos. De esta manera, se logrará un mejor manejo de rúbricas, organización del tiempo y canales de comunicación efectivos con los estudiantes.

Por lo cual se recomienda construir una guía didáctica metodológica para docentes con las estrategias establecidas y que se generen procesos de divulgación, en primera instancia, con los comités curriculares de cada programa y la participación de los docentes que prestan sus servicios en la Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental.

Por último, se sugiere que la Unidad de Educación a Distancia de la Universidad de Córdoba, encargada del desarrollo de materiales educativos, genere una dinámica de trabajo y capacitación a los docentes en el diseño. Ellos, desde su papel de expertos en el tema, podrán establecer una metodología de trabajo conjunta, que permita sacar un mayor provecho de los diferentes medios audiovisuales y computacionales, con múltiples aplicaciones en la Licenciatura, en especial el desarrollo de laboratorios virtuales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Álvarez, I. y Guasch, T. (2006). Diseño de estrategias interactivas para la construcción de conocimiento profesional en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje. *Revista de Educación a Distancia*, 14.
2. Área Moreira, M. (2014). Innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales. *Inasp*, 1(4), 1-14.
3. Ávila-Fajardo, G. P. y Riascos-Erazo, S. C. (2011). Propuesta para la medición del impacto de las TIC en la enseñanza universitaria. *Educación y Educadores*, 14(1), 169-188.
4. Baptista, P., Fernández, C. y Hernández, R. (2006). *Metodología de la investigación* (4.ª ed.). México: McGraw-Hill.
5. Barberà, E. y Badia, A. (2005). El uso educativo de las aulas virtuales emergentes en la educación superior. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 2(2), 1-12.
6. Batista, E. E. (2007). *Lineamientos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje*. Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia.

7. Cabero Almenara, J. (2003). El rol del profesor ante las tecnologías de la información y la comunicación. En *Jornadas de Formación Centro de Profesores y Recursos*. Talarrubias, España.
8. Cabrera, E. C., Valadez, M. C. y Pichardo, C. R. (2014). Diagnóstico universitario sobre el uso de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje bajo la modalidad educativa presencial en Santo Domingo. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 50.
9. Calzadilla, M. E. (2002). Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1(10).
10. Carrascal, S. (2011). *Desarrollo de competencias mediante el alineamiento constructivo e interactivo*. Montería, Colombia: Fondo Editorial Universidad de Córdoba.
11. Churches, A. (2009). Taxonomía de Bloom para la era digital. *EduTeKa*. Recuperado de http://uvsfajardo.sld.cu/sites/uvsfajardo.sld.cu/files/taxonomia_de_bloom_para_la_era_digital.pdf
12. Colombia, Ministerio de Educación Nacional (2006a, 5 de junio). Resolución 2755. En *Diario Oficial*, 46481. Recuperado de <http://www.alcaldiaibogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=22447>
13. Colombia, Ministerio de Educación Nacional (2006b). Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas: guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-116042_archivo_pdf.pdf
14. Colombia, Ministerio de Educación Nacional (2008). Programa Nacional de Innovación Educativa con Uso de TIC. Programa estratégico para la competitividad. Ruta de apropiación de TIC en el desarrollo profesional docente. Recuperado de http://wikiplanestic.uniandes.edu.co/lib/exe/fetch.php?media=vision:ruta_superior.pdf
15. Colombia, Ministerio de Educación Nacional (2013). Competencias TIC para el desarrollo profesional docente. Recuperado de http://www.premiosantillana.com.co/pdf/competencias_tic.pdf
16. Coronado, E., Cantú, M. y Rodríguez, C. (2014). Diagnóstico universitario sobre el uso de la TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje bajo la modalidad educativa presencial en Santo Domingo. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 50.
17. Consejo Nacional de Acreditación (2011). El sistema de mejoramiento continuo del Consejo Nacional de Acreditación. Bogotá. Recuperado de http://www.cna.gov.co/1741/articles-190009_SMC_2010.pdf
18. Delgado Fernández, M. y Solano González, A. (2011). Estrategias didácticas creativas en entornos virtuales para el aprendizaje. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9(2).
19. Erstad, O. (2010). Addressing the complexity of impact—A multilevel approach towards ICT in education. En *Assessing the effects of ICT in education*, 21.
20. Feo, R. (2010). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. *Tendencias Pedagógicas*, 16(1), 220-236.
21. Fraile, J. A. G. (2010). Algunas estrategias didácticas para la formación por competencias: el aprendizaje basado en problemas (ABP) y el portafolio del alumno. *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias*, 1(5), 123-147.
22. Cabero, J. (2000). Las nuevas tecnologías al servicio del desarrollo de la universidad: las teleuniversidades. En *Innovación en la Universidad* (pp. 187-216). Santiago de Compostela: NINO.
23. García Aretio, L. (1999). Fundamento y componentes de la educación a distancia. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 2(1). Recuperado de <http://www.utpl.edu.ec/ried/images/pdfs/vol2-1/historia.pdf>
24. García, L. (2007). *Tipos de ambientes en EaD*. BENED. Recuperado de http://www.researchgate.net/publication/235664859_Tipos_de_ambientes_en_EaD/file/d912f5131c926b2549.pdf
25. García, O. B. (2005). La incorporación de plataformas virtuales a la enseñanza: una experiencia de formación *on-line* basada en competencias. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 4(1), 77-100.
26. García Martínez, V. y Fabila Echauri, A. M. (2012). Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje en la educación a distancia. *Revista Apertura*, 3(2).
27. Giraldo, C. y Pitalúa, M. (2008). *Informe de investigación "Modelo de e-learning para la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba"*. Montería, Colombia: Universidad de Córdoba.
28. Latorre, A. (2003). *Investigación acción*. Barcelona: Graó.

29. López, M. (2004). El estudiante en entornos virtuales de aprendizaje. Análisis desde tres estudios de caso. *Apertura*, 80-88.
30. McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum: métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid: Morata.
31. Mendoza López, O. L. y Rodríguez Pichardo, C. (2013). Competencias digitales, sociales y didácticas requeridas por los docentes que manejan las redes sociales en el ámbito educativo. *Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación*, 4(7), 25-32.
32. Olivares Escanilla, A. M. (2007). Competencias para un mundo cognoscente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(59-60), 137-148.
33. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2008). Estándares en competencia TIC para docentes. Recuperado de <http://www.eduteka.org/pdfdir/UNESCOEstándaresDocentes.pdf>
34. Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, 14(3), 503-523.
35. Pitarque, A. (s. f.). Métodos y diseños de investigación. Recuperado de <http://www.uv.es/pitarque/TRANSPARENCIAS.pdf>
36. Salas Zapata, W. A. (2005). Formación por competencias en educación superior. Una aproximación conceptual a propósito del caso colombiano. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(9), 1.
37. Salinas Ibáñez, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Universities and Knowledge Society Journal*, 1(1), 3.
38. Salinas Ibáñez, J. (2008). *Innovación educativa y uso de las TIC*. Universidad Internacional de Andalucía.
39. Tobón, S. (2008). *La formación basada en competencias en la educación superior: el enfoque complejo*. México: Universidad Autónoma de Guadalajara.
40. Torres Velandia, A. (2004). *La educación superior a distancia: entornos de aprendizaje en red*. Universidad de Guadalajara.
41. Comunero(2008). *Estándares TIC para la formación inicial del docente*. Chile: Centro de Educación y Tecnología del Ministerio de Educación de Chile, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe/ Unesco.
42. Universidad de Córdoba (2004a). Proyecto Educativo Institucional (PEI). Acuerdo 016 de 2004.
43. Universidad de Córdoba (2013a). Documento para renovación de registro calificado del Programa de Ciencias Naturales y Educación Ambiental. Montería, Colombia.
44. Universidad de Córdoba (2013b). Proyecto Educativo del Programa de Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental. Montería, Colombia.
45. Valenzuela, J. y Flores, F. (2011). *Fundamentos de investigación educativa* (vols. 1, 2 y 3). México: Editorial Digital.
46. Vasco, C. E. (2006). Siete retos de la educación colombiana para el periodo 2006 a 2019. *Eduteka*. Recuperado de <http://www.eduteka.org/RetosEducativos.php>
47. Zapata, M. (2003). Evaluación de un sistema de gestión del aprendizaje. *Revista de Educación a Distancia*.

Desarrollo de competencias integrales con tecnologías de la información y de la comunicación en educación superior a distancia

| Panorama
| pp.9-19
| Volumen 9
| Número 16
| Enero-junio
| 2015

| 19



LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y DE LA COMUNICACIÓN EN EL CURRÍCULO DE MATEMÁTICAS: ORIENTACIÓN DESDE LAS POLÍTICAS Y LOS PROYECTOS EDUCATIVOS



Information and Communication Technologies within the Math Syllabus: Orientation from Educational Policies and Projects

As tecnologias da informação e da comunicação no currículo de matemáticas: orientação desde as políticas e os projetos educativos

RECIBIDO: 13 DE ENERO DE 2015

EVALUADO: 16 DE FEBRERO DE 2015

ACEPTADO: 28 DE ABRIL DE 2015

Mayra Alejandra Arévalo Duarte
(Colombia)
Magíster en Educación. Doctorando en Educación y TIC
Universidad Francisco de Paula Santander
mayiarevalo@gmail.com

Audin Aloiso Gamboa Suárez (Colombia)
Magíster en Pedagogía. Candidato a Doctor en Ciencias de la Educación
Universidad Francisco de Paula Santander
docaudin@gmail.com



RESUMEN

Este artículo analizó los criterios que orientan la integración de las tecnologías de la información y de la comunicación en el currículo de matemáticas desde las políticas y los proyectos educativos desarrollados en Colombia. El estudio se abordó desde el enfoque cualitativo utilizando el análisis de contenido vertical como método de investigación. Los resultados del proceso de análisis configuran algunos aspectos para orientar la integración de las tecnologías de la información y de la comunicación en el currículo de matemáticas. Se concluyó que las políticas y los proyectos desarrollados en torno a las tecnologías de la información y de la comunicación son un insumo fundamental para construir las bases teóricas y metodológicas de la incorporación de estas en el sistema educativo y para caracterizar el contexto que les permitirá a las instituciones educativas comprender las exigencias del Estado y la sociedad a fin de plantear currículos pertinentes y viables según las metas y propósitos de la educación en Colombia.

PALABRAS CLAVE: políticas digitales, proyectos educativos digitales, currículo, educación matemática.



ABSTRACT

This article analyzed the criteria that outlined the inclusion of Information and Communication Technologies within the math syllabus from the educational policies and projects developed in Colombia. This study was carried out from a qualitative approach by using the analysis of vertical content as the research method. The results of the analysis process shape some aspects to outline the inclusion of these technologies into the math syllabus. It was concluded that the policies and projects developed are an essential step forward to build the theoretical and methodological bases of the inclusion and to characterize the context that will enable institutions to understand the demands made by the State and the society in order to create relevant and viable syllabus that go in line with the goals and purposes of Colombian education.

KEYWORDS: digital policies, digital educational projects, syllabus, mathematical education.



RESUMO

Este artigo analisou os critérios que orientam a integração das tecnologias da informação e da comunicação no currículo de matemáticas desde as políticas e os projetos educativos desenvolvidos na Colômbia. O estudo abordou-se desde a abordagem quantitativa utilizando a análise de conteúdo vertical como método de pesquisa. Os resultados do processo de análise configuraram-se alguns aspectos para orientar a integração das tecnologias da informação e da comunicação no currículo de matemáticas. Concluiu-se que as políticas e projetos desenvolvidos em torno às tecnologias da informação e da comunicação são um insumo fundamental para construir as bases teóricas e metodológicas da incorporação de estas no sistema educativo e para caracterizar o contexto que lhe permitirá às instituições educativas compreender as exigências do Estado e a sociedade para plantear currículos pertinentes e viáveis segundo as metas e propósitos da educação na Colômbia.

PALAVRAS CHAVE: políticas digitais, projetos educativos digitais, currículo, educação matemática.

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

Arévalo Duarte, M. A. y Gamboa Suárez, A. A. (2015). Las tecnologías de la información y de la comunicación en el currículo de matemáticas: orientación desde las políticas y proyectos educativos. *Panorama*, 9(16), 21-30.

INTRODUCCIÓN

La incorporación de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) en la sociedad ha llevado a que los países establezcan un sistema de monitoreo y control a partir de indicadores que evalúan su avance en este medio. Tal sistema oficialmente presentado como políticas permite que los países analicen sus logros, fracasos y se propongan metas que puedan ser comparadas en el ámbito nacional e internacional para determinar el grado de compromiso y preparación a fin de afrontar la inclusión digital. Las políticas construidas sobre TIC han determinado que la educación es un elemento fundamental para trascender hacia la sociedad de la información y ponen de manifiesto que las TIC son un factor importante para lograr esta trascendencia y formar ciudadanos que respondan a las necesidades de la sociedad contemporánea. En este sentido, se reconoce que el uso de las TIC puede mejorar la calidad de la educación, innovar en las prácticas educativas, enriquecer los aprendizajes, desarrollar competencias personales, profesionales y también se espera que su inclusión en la escuela reduzca la brecha digital, la pobreza y contribuya con el desarrollo social y económico de los países.

Estos retos demandan de los sistemas educativos nuevas respuestas en modelos que integren, además de estas características socioculturales, las tecnologías y prepare a los ciudadanos para enfrentar las exigencias que requiere la inclusión digital. Exigencia que debe ser atendida no solo desde una necesidad de tipo cuantitativo (más computadores, internet, herramientas tecnológicas), sino como un desafío de tipo cualitativo donde se debe repensar el sentido, la organización de la escuela y del currículo escolar, dado que muchos problemas de incorporación de las TIC obedecen a estos hechos que se describen como falta de actualización de los sistemas y del currículo y se expresan como problemas de burocratización de la administración, de rutinización de las prácticas escolares, de obsolescencias de los contenidos curriculares e ineficiencia de los resultados finales (Aguerrondo, 1993). En este sentido, los sistemas educativos deben propender a desarrollar iniciativas didácticas, innovadoras flexibles independientes de currículos rígidos, convencionales, desarticulados de las competencias digitales, que tengan como eje central responder a los desafíos de tipo cualitativo, proporcionando paralelamente los recursos tecnológicos necesarios para atender los retos cuantitativos de forma pertinente.

En torno a estas situaciones se plantea la presente reflexión, la cual pretende acercarse a la integración curricular de las TIC en matemáticas desde un contexto político, guiado por el siguiente interrogante: ¿contribuyen las políticas y los proyectos TIC desarrollados en Colombia a integrar las tecnologías al currículo de matemáticas?

Este trabajo se inclina por un enfoque sociopolítico educativo porque los lineamientos, los recursos, los aspectos y las necesidades socioculturales que deben estar presentes en la planeación educativa se encuentran caracterizados en las políticas emanadas por el Estado, también porque este es el primer responsable de promover y facilitar desde sus políticas los medios para que la integración de las tecnologías sea posible en los diferentes sectores sociales, en especial en el contexto educativo. Una vez determinados los parámetros y compromisos por parte del Estado, los siguientes responsables de la integración de las TIC son los docentes, al planear, organizar y diseñar currículos y educativos innovadores mediados por el uso de estos recursos. Al respecto, las afirmaciones aquí planteadas pretenden promover la reflexión de estos papeles docentes, proporcionando elementos que faciliten la integración de las TIC en el currículo de matemáticas, desde las políticas y los proyectos educativos TIC desarrollados en Colombia, a partir de la consecución de propósitos específicos, como categorizar las políticas y los proyectos que se han implementado en Colombia para la integración de las TIC, identificar elementos que permitan su integración contextualizada en el currículo de matemáticas y, finalmente, establecer si existe relación entre los elementos que determinan la norma educativa y los elementos encontrados en las políticas y los proyectos educativos TIC para el diseño curricular en matemáticas.

EL CURRÍCULO Y LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

La incorporación de las tecnologías en Colombia se inscribe en un marco social de referencia denominado sociedad de la información y del conocimiento (SIC), término acuñado por los países desarrollados para designar el auge que ha tenido la integración de las TIC en todos los campos de la actividad humana. La necesidad en el mundo de establecer lineamientos para el acceso, el uso y la apropiación pertinente de estos recursos tecnológicos ha llevado a que diferentes países se reúnan en torno a este tema y se definan parámetros realizables

Mayra
Alejandra
Arévalo Duarte
y Audin Aloiso
Gamboa
Suárez I

Panorama I
pp. 21-30 I
Volumen 9 I
Número 16 I
Enero-junio I
2015 I

en las diferentes zonas geográficas para crear una sociedad centrada en la persona, con igualdad de acceso a la información, que promueva el desarrollo sostenible y la calidad de vida equitativa de las comunidades. Con este propósito, fue celebrada la Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información, en la que se definió este modelo de sociedad y se establecieron los fundamentos para que los países definieran sus políticas en torno a dicho tema. En este marco internacional, Colombia establece sus lineamientos para la incorporación de las TIC y visiona el modelo de sociedad de información que necesitan los colombianos, con la participación activa de la población, los sectores públicos, privados y la dirección del Gobierno Nacional. El modelo de sociedad que propone Colombia se define como un modelo que se apoya en el uso y la apropiación adecuada de las TIC para lograr el crecimiento productivo y el progreso económico y social del país (Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones [MinTIC], 2008). Esta visión de modelo le permitió al país fundamentar y consolidar la política nacional sobre tecnología denominada Plan Nacional de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (PNTIC).

El PNTIC plantea una serie de propósitos fundamentales que se proyectan desarrollar a corto y largo plazo. Los propósitos a corto plazo se establecen como respuesta a la integración masiva y acelerada de las TIC en la sociedad y se especifican en mejorar el acceso a la infraestructura, ayudar a la incorporación de las TIC y consolidar el proceso de gobierno en línea. Los propósitos fundamentales a largo plazo se especifican en mejorar la inclusión social, aumentar la competitividad haciendo uso eficiente y productivo de las TIC y posicionar a Colombia en los primeros lugares en el contexto latinoamericano en materia de TIC. También se define una matriz de ocho ejes, divididos en dos grupos, que contribuye a lograr estos propósitos. En el primer grupo, se encuentran los ejes transversales (comunidad, gobierno en línea, investigación-desarrollo-innovación, marco normativo-regulatorio e incentivos) que tienen como función plantear acciones que permean los sectores considerados importantes. El segundo grupo lo conforman los ejes verticales (educación, salud, justicia y competitividad empresarial), encargados de contextualizar estas acciones. A partir de esta política, se han consolidado nuevos programas, como el Plan Vive Digital Colombia, y se han renovado los existentes, los cuales se venían desarrollando a lo largo del tiempo, pero que no

se encontraban sistematizados en una política que los reuniera y orientara su curso.

El Plan Vive Digital Colombia fue lanzado por el MinTIC en 2010 para impulsar la masificación del uso de internet, multiplicar su número de conexiones, conectar las mipymes y los hogares colombianos (MinTIC, 2011). Para el desarrollo de estos propósitos, el plan asume el modelo de ecosistema digital (Kim, Kelly y Raja, 2010), el cual busca estudiar y analizar todos los componentes que intervienen en la masificación del uso de internet para diseñar estrategias que permitan incentivarlo. Estos componentes se agrupan en oferta (infraestructura y servicios) y demanda (aplicaciones y usuarios) e interaccionan dependiendo uno del otro, es decir, a mayor uso de internet por parte de la población, mayor demanda de infraestructura y servicios, lo cual genera una apertura de los mercados, crecimiento de la oferta y mejora de los precios. Al disminuir los precios, más usuarios se integrarán a este ecosistema, y generarán una demanda de aplicaciones y contenidos, lo cual denomina el MinTIC un círculo virtuoso que conlleva el modelo de sociedad de la información que se propone desarrollar el país.

En lo que respecta al sector educativo, Colombia, junto con el Ministerio de Educación Nacional y el MinTIC, también ha venido desarrollando diferentes programas y proyectos en materia de TIC, los cuales han sido el fundamento de las políticas actuales. El programa estratégico de *Uso de medios y tecnologías de la información y la comunicación* lanzado en 2002 ha integrado las expectativas de estos ministerios, con el cual se ha propuesto el desarrollo de competencias en los profesores para que incorporen las TIC de forma pedagógica y didáctica en los procesos de enseñanza en la educación preescolar, básica, media y superior. Este programa establece líneas de acción para apoyar las políticas del Ministerio de Educación en cuanto a calidad educativa, cobertura y eficiencia con la dotación de computadores, conectividad, desarrollo de contenidos digitales y la definición de procesos y estándares para el uso y la apropiación de las tecnologías en la educación. Para el cumplimiento de estos propósitos, el programa ha desarrollado una serie de proyectos que han permitido la apropiación de las TIC en dos campos: el campo personal (proyecto: *Compartel, Computadores para educar, A que te cojo ratón*) y el campo profesional (proyecto: *Temáticas y PlanEsTIC*).

En el campo específico de las matemáticas, la incorporación de las TIC al currículo se originó a partir de cuatro situaciones: la primera corresponde a los resultados arrojados por diferentes estudios, en los que se muestra el bajo rendimiento de los estudiantes en esta área, atribuido a la práctica de un currículo de matemáticas que pone en evidencia enseñanzas tradicionales, donde el estudiante solo hace alarde de su memoria para lograr el aprendizaje y no de procesos mentales superiores que implican el aprendizaje de las matemáticas. La segunda situación fue la necesidad de construir los lineamientos curriculares para el área de matemáticas, que se publicaron en 1998 y abordan la problemática descrita a partir de la descripción de tres aspectos básicos, como los procesos generales, los conocimientos básicos y el contexto (Ministerio de Educación Nacional, 1998). La tercera situación corresponde a la reflexión que se hizo del documento *Informe mundial sobre la educación: los docentes y la enseñanza en el mundo en mutación*, publicado por la Unesco en 1998. En este informe, se plantea que los grandes retos educativos están configurados desde una formación para todos y para toda la vida, donde las tecnologías desempeñan un papel importante junto con la formación docente como eje central para que se produzcan las transformaciones necesarias. También se reflexiona sobre la incidencia de las tecnologías en el campo educativo y las tendencias de los procesos de enseñanza, abordando situaciones, como la posibilidad de que dicho fenómeno pueda incidir en la mejora de la calidad de la enseñanza, los cambios que supone en el papel y las funciones del educador, las consecuencias tanto en lo económico como en lo social, la posibilidad de ser un factor generador de diferencias significativas por parte de los educandos, entre otros (Unesco, 1998). La cuarta situación corresponde al proyecto *Nuevas tecnologías y currículo de matemáticas*, que se desarrolló también en 1998 en Colombia y contó con el apoyo de la Organización de los Estados Americanos (OEA), de expertos colombianos, del Reino Unido, México, Chile, de facultades e instituciones de educación básica, media y superior, cuyo objetivo era conocer las experiencias significativas que se habían desarrollado en torno a la incorporación de las tecnologías en el sector educativo y determinar criterios para reorientar su incorporación, trabajando específicamente con las calculadoras y el *software* Cabri.

A partir de estos antecedentes, se piensa en el ámbito nacional en incorporar las tecnologías al currículo de matemáticas, consolidándose en 2000 el proyecto

Incorporación de nuevas tecnologías al currículo de matemáticas de la educación básica secundaria y media, liderado por el Ministerio de Educación Nacional, en coordinación con diferentes instituciones del país y un grupo de expertos, donde se obtuvieron resultados, entre otros, que determinaron los referentes pedagógicos y didácticos para orientar la incorporación de las TIC en el currículo de matemáticas (Ministerio de Educación Nacional, 2001).

Estos referentes reconocen como contexto los cambios que han acontecido en la sociedad del siglo XXI, a causa de los adelantos tecnológicos y científicos que han resignificado la función de la escuela al pasar de ser el principal canal de formación a reconocer que existen otros canales en los que se está formando la sociedad, la función del docente al pasar de ser el que dirige y controla los procesos de aprendizaje al que genera ambientes para que el estudiante construya su aprendizaje, la función del estudiante al pasar de ser receptor de la información a ser activamente constructivo en su formación, la función de los procesos de enseñanza-aprendizaje al pasar de estar centrados en el papel del profesor y de los contenidos a centrarse en las formas de aprendizaje de los estudiantes y en el desarrollo de competencias para recoger, procesar e interpretar la información que reciben del medio, y finalmente el conocimiento deja de ser estático y escaso a ser una burbuja que crece aceleradamente y se difunde con facilidad por los medios.

En el contexto de estos cambios, se propone la incorporación de las TIC en el currículo de matemáticas, ya que son las mismas tecnologías que lo han propiciado. Un currículo que contextualice el conocimiento sobre el qué, el cómo y el cuándo de estos cambios permitirá abordar esta realidad desde un contexto escolar, comprender el comportamiento humano, procesar la información que se recibe con la que se tiene, usar nuevas herramientas tecnológicas y promover la construcción del conocimiento en una sociedad que cambia y busca el progreso científico y tecnológico. Para tal fin, el enfoque desde el cual se comprenden estos fenómenos que evolucionan a partir de la integración de las tecnologías se realiza desde la construcción del conocimiento a partir de las teorías de Vygostky (1979), su relación con la mediación de los instrumentos tecnológicos (Verillon y Rabardel, 1995), la didáctica de las matemáticas apoyada en la teoría de Brousseau (2007) y los fundamentos sobre el currículo en matemáticas (Rico, 1998).

CRITERIOS CURRICULARES PARA LA INTEGRACIÓN DE LAS TIC EN EDUCACIÓN MATEMÁTICAS

Asumiendo la autonomía que delega el Ministerio de Educación Nacional a las instituciones educativas para diseñar el currículo de las áreas y teniendo como base la normativa establecida para guiar el diseño curricular, aquel espera que sean los docentes los que elaboren el currículo, ya que son los que tienen los conocimientos y las capacidades para contextualizar esta normativa y las políticas educativas a la realidad de sus instituciones educativas.

Desde esta perspectiva, se plantea una integración curricular de las TIC a partir de un marco educativo con un enfoque constructivista que integra elementos socio-históricos y culturales dados por las políticas TIC, y elementos pedagógicos y didácticos encontrados en los proyectos educativos TIC desarrollados en el territorio colombiano. Los elementos sociohistóricos y culturales permiten reconocer que existe un contexto que está en constante evolución, donde se forman e interactúan los sujetos y se determinan las funciones educativas de la escuela. Los elementos pedagógicos y didácticos definen los métodos de apropiación de las TIC y la acción pedagógica del profesor para desarrollar un proceso de mediación donde se produzca el aprendizaje. Asimismo, la construcción del conocimiento se produce con la interacción del sujeto con los objetos que tienen una connotación histórica y social, los cuales son explorados a partir de las actividades culturalmente organizadas por los profesores donde las herramientas TIC desempeñan un papel importante, puesto que son creadas por la misma sociedad e introducidas a partir de un proceso de interacción (Vygotsky, 1979). En este sentido, se considera que integrar las TIC al currículo de matemáticas constituye un proceso de articulación de los fines educativos, la apropiación de las herramientas TIC y la acción pedagógica del profesor para conformar un todo que es el currículo, que tiene como fin último el aprendizaje y el desenvolvimiento de los estudiantes en contextos multidisciplinarios. Por lo tanto, cuando existe realmente una integración curricular de las TIC, estas deben tornarse invisibles en la práctica para hacer visible el aprendizaje y el desarrollo de competencias de los estudiantes.

En este sentido, se establece que la norma educativa concibe el currículo como un instrumento de desarrollo social e institucional con una carga cultural y un

compromiso de la comunidad en general, al definirse como un conjunto de criterios, planes de estudio, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluso los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional (Ministerio de Educación Nacional, 2002).

Dado este enfoque, en cuanto al análisis de las políticas y los proyectos educativos TIC se tiene que en la actualidad existen dos tipos de políticas en el ámbito nacional que engloban todo el plan de integración de las TIC y que determinan los lineamientos que se deben seguir para hacer efectiva esta integración; dichas políticas se categorizaron como políticas públicas en materia de TIC y política educativa en materia de TIC. Estas políticas fueron fijadas por el Gobierno siguiendo el modelo de sociedad que se estableció en la Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información que se encuentra actualmente en vigencia. En la descripción de estas políticas, se identificaron elementos relevantes que las describen y que se toman como componentes para su análisis, estos son contenidos, papel del Estado, retos e implementación.

Respecto de los proyectos educativos TIC, se determinaron dos subcategorías dados los niveles de integración que se encontraron: una integración personal o alfabetización básica y una integración profesional que corresponde al uso de las tecnologías en la práctica docente. En estos proyectos, emergen los siguientes componentes que los describen: gestión tecnológica, formación docente y resultados. También se pone en evidencia que estos proyectos de incorporación de las TIC contemplan en sus principios la formación docente basada en el desarrollo de competencias, la cual es orientada por grupos de expertos asignados por el Ministerio de Educación Nacional, con contenidos específicos que promueven el uso de las TIC y con metodologías incluyentes y flexibles. Sin embargo, es importante resaltar que los contenidos abordados para la formación son generales, no existe una especificidad dada la naturaleza de cada asignatura del currículo para que los profesores según su saber específico profundicen en sus formas de enseñanza mediadas por recursos tecnológicos. En el área de matemáticas, en el ámbito nacional se ha desarrollado un solo proyecto denominado proyecto de *Incorporación de nuevas tecnologías al currículo de matemáticas de la*

Las tecnologías de la información y de la comunicación en el currículo de matemáticas: orientación desde las políticas y los proyectos educativos

educación básica secundaria y media, que contempla esta situación y pone en evidencia la necesidad de un conocimiento profesional docente consolidado en la teoría y en la práctica para diseñar y desarrollar currículos con saberes específicos que contemplen procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por las TIC y procesos de evaluación para conocer avances y vislumbrar transformaciones educativas.

Una vez explicitada esta relación, se proceden a definir los criterios que orientan la integración de las TIC al currículo de matemáticas en las políticas y proyectos educativos TIC desarrollados en Colombia. La tabla 1 se toma como base a fin de definir estos criterios. Para cada elemento descrito, se determina un elemento que tiene la función de conjugarlos en el contexto de las TIC con el fin de planificar y usar sus potencialidades en un currículo.

Tabla 1. Criterios curriculares para la integración de las TIC

Elementos curriculares según el Ministerio de Educación Nacional	Elementos curriculares implícitos en las políticas y proyectos TIC	Elementos fundamentales para la integración de las TIC al currículo de matemáticas
Planes de estudio	Conocimientos Contenidos Metodología Evaluación	Desarrollo del conocimiento
Proceso de formación integral	Fines de desarrollo personal y de aprendizaje	Realidad institucional
Recursos	Papel del estudiante Papel del profesor Papel de la escuela	
Construcción de identidad	Fines culturales Fines políticos y morales Fines sociales	Reconocimiento del contexto
Planta física y materiales tecnológicos		Infraestructura

Los elementos que se determinan como desarrollo del conocimiento, realidad institucional, reconocimiento del contexto e infraestructura se consideran criterios fundamentales desde su función para la integración de las TIC al currículo de matemáticas. Para cada uno de estos elementos, se establece un orden de presentación que guía la planificación y el diseño curricular según la función que desempeñan. Por tanto, se considera que el proceso de integrar las TIC al currículo de matemáticas debe iniciar con un reconocimiento del contexto seguido del examen de la realidad institucional; con estos dos elementos se tiene un panorama global sobre la misión y la visión que debe contemplar el currículo, además de los indicadores a los que debe responder. Pasados estos dos procesos, sigue el reconocimiento de la infraestructura informacional, la cual evidenciará en qué nivel de integración se puede realizar la incorporación de las tecnologías y, finalmente, el desarrollo del conocimiento donde se construirá el plan de estudios específico para el área que articule los conocimientos que se pueden desarrollar con el uso de las tecnologías, los tiempos y los procesos evaluativos que permitirán la retroalimentación. Este orden facilita reconocer los elementos que se deben tener presentes antes de la construcción del currículo y los elementos que cambian o se transforman según la manifestación de estos primeros.

DESCRIPCIÓN DE LOS ELEMENTOS FUNDAMENTALES PARA LA INTEGRACIÓN CURRICULAR DE LAS TIC EN MATEMÁTICAS

CRITERIO 1. RECONOCIMIENTO DEL CONTEXTO

Se considera importante que a la hora de diseñar un currículo se tome como base el contexto que establecen las políticas, las normativas y los proyectos que se hayan desarrollado en materia de TIC, ya que estos documentos orientan el alcance que deben tener los currículos, los mínimos a los que deben responder y los ámbitos en los que se deben comprometer las instituciones educativas y los docentes. Los impactos de estas políticas y proyectos darán un panorama global sobre las experiencias significativas logradas que se pueden replicar, los retrocesos que se deben evitar y las transformaciones que se deben realizar en los procesos educativos. Por tanto, el reconocimiento del contexto conlleva una revisión de las normativas propuestas por el Ministerio de Educación Nacional para la construcción de currículos, el análisis de las políticas TIC para el reconocimiento

de indicadores tecnológicos y educativos con los que se puede comprometer la institución y una socialización de los proyectos educativos desarrollados en el ámbito nacional para evaluar y apropiar procesos pedagógicos y didácticos exitosos en materia de TIC.

CRITERIO 2. REALIDAD INSTITUCIONAL

A la hora de organizar y diseñar un currículo, las instituciones educativas deben reconocer su realidad, es decir, evaluar el recurso humano con el que cuentan, como docentes, administrativos docentes, estudiantes y otros administrativos para asignar pertinentemente las funciones por desarrollar. La evaluación de los docentes permitirá reconocer sus fortalezas y oportunidades de mejora, con lo cual se evidenciarán las necesidades formativas y se proyectarán los planes de formación continua. La evaluación de los estudiantes confirmarán los planes de formación de los docentes, las transformaciones que se deben realizar en los procesos educativos y los énfasis disciplinares que se deben fortalecer. Y la evaluación del personal administrativo permitirá conocer la efectividad del uso y apropiación de las TIC para la comunicación interna y externa y las posibles transformaciones por realizar. En este proceso, también es importante revisar y evaluar los currículos desarrollados como precedentes para el diseño de los currículos que integran las TIC.

CRITERIO 3. INFRAESTRUCTURA INFORMACIONAL

Para una integración pertinente de las TIC en el currículo, se debe realizar un diagnóstico previo de la planta física y los recursos tecnológicos con los que cuenta la institución, donde se evidencie con datos claros el estado actual de estos recursos, la cantidad y disponibilidad. También es importante conocer si existen comités para la prestación de servicios técnicos —operativos y académicos, es decir, si la institución educativa cuenta con personal técnico especializado para atender las dudas operativas— y los interrogantes pedagógicos y didácticos emergentes de las prácticas educativas de docentes y estudiantes. Esta información debe proveerse a los docentes antes de iniciar la organización y construcción del currículo para prever los tiempos y los niveles de integración de las TIC en el área.

CRITERIO 4. DESARROLLO DEL CONOCIMIENTO

En este criterio, se propone la construcción del plan de estudios a partir del saber específico, en este caso las matemáticas, por tanto, los contenidos, objetivos, metodología y evaluación deben construirse a partir de la naturaleza del conocimiento matemático que implica su reconocimiento en una cultura que tiene carácter histórico y que es mediada por el uso de instrumentos que proporcionan cercanía a sus avances y a los desarrollos tecnológicos de la sociedad. También se deben contemplar las teorías pedagógicas y sociológicas porque el conocimiento matemático es construido socialmente y está influenciado por el sistema de valores, prácticas sociales, políticas, económicas, y su utilidad práctica se da sobre el medio social y natural sobre el cual se ha conjeturado e inferido. Debe integrar teorías de enseñanza y aprendizaje que propendan a un conocimiento matemático relacional que establezca conexiones con otros saberes, que desarrolle la creatividad, la invención, la lógica, la capacidad de razonamiento y la organización del pensamiento para interactuar y construir el propio conocimiento relacionándolo con los conocimientos previos donde se contemplan las necesidades formativas, cognitivas, afectivas y sociales.

CONCLUSIONES

De acuerdo con estos resultados, se considera que debe existir un reconocimiento de las políticas y los proyectos educativos para la incorporación de las TIC antes de la construcción del currículo de cualquier área. Para el caso específico de las matemáticas, se tiene que, aunque esta construcción y organización curricular está orientada por documentos oficiales emanados del Ministerio de Educación Nacional, también debe existir una contextualización que se realiza a partir de la integración de elementos culturales, cognitivos, axiológicos, sociales que se encuentran presentes en las políticas y proyectos TIC y que permiten ser integrados como un todo en el diseño curricular para desarrollar prácticas educativas acordes con la realidad social y con las necesidades institucionales.

Las políticas evidencian que la incorporación de las TIC en el sector educativo hacen referencia básicamente al uso del computador e internet. En el ámbito nacional, solo se conoce un proyecto significativo de incorporación de la tecnología como es la calculadora gráfica

TI-92 para el aprendizaje de las matemáticas. Este proyecto tuvo gran impacto y aceptación por parte de la comunidad educativa en general, pero duró lo que tardó su desarrollo, y en la actualidad no existen las réplicas de estas prácticas. Por tanto, deben existir estrategias de seguimiento y continuidad de estos proyectos, pues se evidencia que el uso de las TIC está determinado por la duración de los proyectos, también se recomienda que las instituciones educativas conformen equipos de trabajo que lideren este proceso, que estén integrados por docentes entusiastas y competentes tecnológicamente para que motiven, desarrollen y regulen actividades académicas en torno a este tema y creen una cultura institucional de uso y apropiación de las TIC.

Frente al papel del Estado ante estas situaciones, se reconoce su compromiso por integrar las tecnologías dada las normativas, las políticas y los proyectos existentes en torno a este tema; sin embargo, por los indicadores propuestos y los programas desarrollados hasta el momento, se puede afirmar que esta incorporación se encuentra en un nivel básico dedicado en un alto porcentaje a la dotación de infraestructura y a los procesos de cobertura, sin avanzar significativamente en la incorporación pedagógica y didáctica y en el mejoramiento de los procesos de calidad educativa dados estos recursos tecnológicos.

En cuanto a los elementos que permiten la integración contextualizada de las TIC en el currículo de matemáticas, se tiene que en las políticas y proyectos TIC existen, aunque implícitamente, criterios que contribuyen a plantear un currículo pertinente integrando estas tecnologías, los cuales se pueden categorizar como finalidades culturales, sociales, políticas, de desarrollo, de conocimiento y en algunos casos de contenido y de procesos evaluativos. Los fines sociales y culturales que se plantean en las políticas están asociados a la función de la escuela y, por tanto, pueden ser incorporados en el diseño curricular para que su desarrollo y evaluación se convierta en un proceso institucional fundamental y de importancia para la comunidad educativa.

Ahora, para que el uso de las TIC sea consolidado como una cultura institucional, debe propiciarse desde varios ámbitos su integración, con una formación del recurso humano desde docentes y estudiantes hasta el personal administrativo de la institución. Esta formación debe ser estratégicamente evidenciada en la planeación, las

prácticas educativas y los procesos de aprendizaje de los estudiantes, debe haber una gestión administrativa, que, además de visionar la importancia de la integración de las TIC, genere las condiciones técnicas, tecnológicas y operativas necesarias para incorporar, regular y mantener en buen estado estos recursos y genere prácticas comunicativas institucionales internas y externas haciendo uso de estos. Deben definirse los papeles actuales que han de asumir los docentes y estudiantes para que la incorporación de las tecnologías sea exitosa. Estos papeles demandan de un crecimiento personal y profesional tanto en el saber específico como en el saber pedagógico y didáctico para afrontar los retos, obstáculos, aciertos y desaciertos, fin de no desmayar en el intento y para que el uso de estos recursos no sea una moda sino que se conviertan en una cultura institucional del buen uso de las TIC.

Respecto de la relación de los elementos evidenciados en las políticas y los proyectos TIC y los que propone el Ministerio de Educación Nacional para el diseño curricular, se pudo establecer una comparación directa entre estos aspectos, ya que se corresponden y complementan porque contienen lineamientos que pueden ser categorizados dentro de los elementos que se establecen como fundamentales para la construcción curricular, lo cual pone de manifiesto que estas políticas y proyectos han sido articulados con las políticas educativas y permiten la contextualización del currículo.

Con el análisis de estos documentos y las relaciones que se establecieron entre los elementos que los constituyen, se da respuesta al objetivo general, que consiste en definir criterios que orienten la integración de las TIC al currículo de matemáticas. Al respecto se tiene que existen elementos fundamentales que no pueden ser negociados a la hora de repensar y construir un currículo que integre las TIC; estos se describen como contexto, sistema educativo e infraestructura, ya que son los que fundamentarán posteriormente el desarrollo de los planes de estudios y el logro o no de los objetivos académicos propuestos. Sin embargo, se concluye que tales modelos no son camisa de fuerza, que sus elementos son relacionales y se pueden transformar o cambiar según los contextos e interés institucionales; lo que se considera importante es que la institución educativa integre a toda su comunidad en la incorporación de las TIC al currículo, que en conjunto planeen estrategias para hacer efectiva esta integración y que estén especificadas con tiempos en el

currículo para que puedan ser aplicadas, controladas y evaluadas.

Si no existe la infraestructura para hacer eficiente la integración de las TIC, se debe iniciar con mecanismos básicos de gestión de recursos tecnológicos ante el Ministerio de Educación Nacional o los respectivos organismos, ya que en las políticas se evidenció que existen programas que están favoreciendo la dotación de equipos e internet para las instituciones educativas. Si la necesidad es de formación del personal docente, también se debe hacer la respectiva gestión, ya que existen programas de capacitación ofrecidos por el Ministerio de Educación Nacional para formar a los docentes en la integración de las TIC a su labor personal y profesional y también existen instituciones de educación superior especializadas en este tema que han sido encargadas para brindar acompañamiento y orientar a las instituciones que lo necesiten. Igualmente, para el caso específico de las matemáticas, la integración de las TIC demanda de los educadores un conocimiento sólido sobre estructuras conceptuales del área, del conocimiento didáctico y de prácticas adecuadas para organizar el conocimiento matemático a fin de darlo a conocer con las tecnologías considerando el uso crítico y no desmedido de estos recursos tecnológicos y determinando espacios y tiempos para que se integren de forma pedagógica, planificada y no al azar.

En cuanto a la pregunta: ¿contribuyen las políticas y los proyectos TIC a integrar las tecnologías al currículo de matemáticas? Después del recorrido bibliográfico realizado y el análisis llevado a cabo, se puede afirmar que las políticas y los proyectos desarrollados en torno a las TIC han sido un insumo fundamental para construir las bases teóricas y metodológicas de la incorporación de las TIC en el sistema educativo. Sin embargo, su contribución depende no de las políticas y los proyectos en sí mismos, sino del reconocimiento que se haga de estas y su aplicación para el diseño curricular. Pueden existir currículos que no se fundamenten en estos documentos, pero está claro que no dan respuesta a un contexto y a unas necesidades sociales que se encuentran categorizadas en estas fuentes documentales. La identificación de elementos, procesos y recursos descritos en estas políticas y proyectos TIC les facilita a las instituciones educativas comprender las exigencias del Estado y la sociedad para plantear currículos pertinentes y viables según los recursos (físicos,

humanos, tecnológicos) con los que cuente la institución, con los compromisos del Estado y con las metas y los propósitos de la educación en Colombia.

Desde una perspectiva general, las políticas proporcionan la visión, son la guía, la orientación, y los proyectos proporcionan el ejemplo, la práctica, se convierten en el método, el cual es imprescindible a la hora de diseñar un currículo, ya que no se construye desde cero, sino desde una base confiable que ha sido validada en el contexto nacional. Desde una perspectiva específica, las políticas TIC describen en su contenido elementos sociales, culturales, tecnológicos fundamentales para planear su integración en el sistema educativo, y los proyectos TIC definen los fundamentos pedagógicos y didácticos para hacer posible esta integración.

Finalmente, se concluye que para que exista una integración exitosa de las TIC en el currículo y se cuente con resultados de aprendizaje alentadores se hace necesario que las instituciones reevalúen sus prácticas educativas desde su concepción, planeación y ejecución, abran sus puertas a la innovación científica y tecnológica e incorporen los saberes y las experiencias que circulan en la cotidianidad, lo cual permitirá impartir un conocimiento contextualizado, garantizar una educación de calidad y formar profesionales competentes en conocimientos, destrezas y disposiciones, para la práctica y para la vida, con habilidades sociales, comunicativas y tecnológicas que fortalezcan su crecimiento y sus capacidades de aprendizaje continuo. Estos cambios en el sistema educativo implican empezar a pensar en el qué, cómo y cuándo de una formación que contemple las dimensiones cognitivas, éticas, políticas, sociales y culturales del individuo en una sociedad permeada por los desarrollos tecnológicos y las integre en un currículo pertinente, contextualizado y flexible, siendo el tema curricular uno de los indicadores fundamentales para alcanzar las metas internacionales de desarrollo establecidas por la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información: “El uso de las TIC para perfeccionar el currículo, mejorar la calidad de los logros educativos y promover reformas educativas” (Unesco, 2009, p. 12).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Aguerro, I. (1993). La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación. *Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, 37(116), 561-578.
2. Beltrán, F. y Gómez, L. (2011). El plan colombiano para integrar un ecosistema digital. En *Actas de la V Conferencia ACORN-REDECOM*. Recuperado de <http://www.slideshare.net/radarik/el-plan-colombiano-para-integrar-un-ecosistema-digital>
3. Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
4. Colombia, Congreso de la República (1994). Ley 115. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
5. Colombia, Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (2000). Programa Computadores para educar. Recuperado de <http://www.computadoresparaeducar.gov.co/>
6. Colombia, Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (2008). Plan Nacional de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. Recuperado de <http://www.eduteka.org/pdfdir/ColombiaPlanNacionalTIC.pdf>
7. Colombia, Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (2011). Plan Vive Digital Colombia. Recuperado de <http://www.mintic.gov.co/portal/vivedigital/612/w3-propertyvalue-6106.html>
8. Colombia, Ministerio de Educación Nacional (s. f.). Indicadores de logros curriculares. En *Serie lineamientos curriculares*. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf11.pdf
9. Colombia, Ministerio de Educación Nacional (1998). Matemáticas. En *Serie lineamientos curriculares*. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_matematicas.pdf
10. Colombia, Ministerio de Educación Nacional (2001). *Proyecto Incorporación de Nuevas Tecnologías al Currículo de Matemáticas de La Educación Media de Colombia. Memorias del Seminario Nacional*. Bogotá.
11. Colombia, Ministerio de Educación Nacional (2002). Decreto 2030. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103106_archivo_pdf.pdf
12. Colombia aprende. La red del conocimiento (2005). "A que te cojo ratón": Las TIC al alcance de los docentes. Recuperado de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-99329.html>
13. Colombia, Ministerio de Educación Nacional (2006). Estándares básicos de competencias en matemáticas. Recuperado de <http://www.eduteka.org/pdfdir/MENEstandaresMatematicas2003.pdf>
14. Colombia, Ministerio de Educación Nacional y Universidad de los Andes (2007). Programa PlanEsTIC. Recuperado de <http://comunidadplanestic.uniandes.edu.co/AcercadePlanEsTIC.aspx>
15. Colombia, Ministerio de Educación Nacional (2008). Programa Temáticas. Recuperado de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/docentes/1596/propertyvalue-37838.html>
16. Kim, Y., Kelly, T. y Raja, S. (2010). *Building broadband: Strategies and policies for the developing world*. World Bank Publications.
17. Rico Romero, L. (1998). Complejidad del currículo de matemáticas como herramienta profesional. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 1(1), 22-39.
18. Unesco (1998). *Informe mundial sobre la educación 1998. Los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación*. París.
19. Unesco (2009). Medición de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en educación. Manual del usuario. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001883/188309s.pdf>
20. Verillon, P. y Rabardel, P. (1995). Cognition and artifacts: A contribution to the study of thought in relation to instrumented activity. *European Journal of Psychology of Education*, 10(1), 77-101.
21. Vigotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Mayra
Alejandra
Arévalo Duarte
y Audin Aloiso
Gamboa
Suárez I

Panorama I
pp. 21-30 I
Volumen 9 I
Número 16 I
Enero-junio I
2015 I



3,1416

蛾
私
それ
保持

A7508



EL PAPEL DEL LENGUAJE EN EL APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS

The Role of Language when Learning Math

O papel da linguagem no aprendizado das matemáticas

RECIBIDO: 22 DE ENERO DE 2015

EVALUADO: 13 DE FEBRERO DE 2015

ACEPTADO: 7 DE ABRIL DE 2015

Santiago Delgado Coronado (México)
Doctor en Educación.
Universidad Continente Americano Abasolo
sdc_1966@hotmail.com

es

RESUMEN

El propósito del presente artículo es analizar la necesidad de comprender el lenguaje matemático para lograr un aprendizaje de calidad, entendido como el desarrollo de capacidades para el dominio de códigos culturales básicos, la participación democrática, el desarrollo de la capacidad para resolver problemas y seguir aprendiendo y el desarrollo de valores y actitudes acordes con una sociedad que prevea una mejor calidad de vida para sus habitantes. Asimismo, se establece la existencia de una ruptura entre el proceso de asimilación y la capacidad de comprensión del alumno para generar un aprendizaje significativo de las matemáticas, aunada a la metodología de enseñanza puesta en práctica por el docente dentro del aula para lograr mayor eficacia en el desarrollo del proceso de aprendizaje. Se desarrolló un diseño experimental con un grupo de estudio. Dado que se consideró una muestra de tipo no probabilístico que seleccionó a los investigados de acuerdo con las características que requiere el problema, se estimó que los participantes serían alumnos de cuarto y quinto grado de un centro escolar nivel primario. De la misma manera, se realizó un análisis interpretativo de episodios de las formas de enseñanza desarrolladas por el profesor dentro del aula.

PALABRAS CLAVE: lenguaje, aprendizaje, significado, comprensión, enseñanza de las matemáticas.

en

ABSTRACT

This article aims to analyze the need to understand mathematical language in order to achieve quality learning, understood as the development of capacities to control basic cultural codes, the democratic participation, the development of the problem solving capacity in order to keep learning, and the development of values and attitudes that go in line with the society and its parameters. Likewise, we establish the existence of a breach between the assimilation process and the understanding capacity of a student in order to learn math. All this combined with the teaching method of the teacher in the classroom to make the learning process more efficient. We developed an experimental design with a study group by using a non-probability sampling and selecting the researchers based on the characteristics required by the problem. The candidates were students of fourth and fifth grade. We also carried out an interpretative analysis of the teaching styles developed by the teacher within the classroom

KEYWORDS: language, learning, meaning, understanding, math teaching.

por

RESUMO

O propósito do presente artigo é analisar a necessidade de compreender a linguagem matemática para conseguir um aprendizado de qualidade, entendido como o desenvolvimento de capacidades para o domínio de códigos culturais básicos, a participação democrática, o desenvolvimento da capacidade para resolver problemas e seguir aprendendo e o desenvolvimento de valores e atitudes acordes com uma sociedade que preveja uma melhor qualidade de vida para os seus habitantes. Mesmo assim, estabelece-se a existência de uma ruptura entre o processo de assimilação e a capacidade de compreensão do aluno para gerar um aprendizado significativo das matemáticas, aunada à metodologia de ensino posta em prática pelo docente dentro da sala de aula para conseguir maior eficácia no desenvolvimento do processo de aprendizado. Desenvolveu-se um desenho experimental com um grupo de estudo. Considerando uma amostra de tipo não probabilístico selecionando aos investigados de acordo com as características que requer o problema, se considerou que os participantes seriam alunos de quarta e quinta séries de um centro escolar nível primário. Da mesma maneira, se realizou um análise interpretativo de episódios das formas de ensino desenvolvidas pelo professor dentro da sala de aula.

PALAVRAS CHAVE: linguagem, aprendizado, significado, compreensão, ensino das matemáticas.

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

Delgado Coronado, S. (2015). El papel del lenguaje en el aprendizaje de las matemáticas. *Panorama*, 9(16), 32-42.

INTRODUCCIÓN

Las matemáticas se han considerado como una asignatura de alto nivel de complejidad, por tanto muchas personas desarrollan en su vida escolar actitudes negativas hacia esta asignatura, y ven condicionadas sus elecciones escolares y profesionales por sus dificultades para dominarlas. Cockcroft (1985), citado por Riviere (1990, p. 155), señala que un gran porcentaje de alumnos presentan dificultad para acceder al aprendizaje de las matemáticas, experimentan frustraciones, temores e insatisfacciones.

Chevallard (1985), Grugeon (1995), Vergnaud, Cortés y Favre-Artigue (1987), Kieran y Filloy (1989), citados en Papini (2003, p. 43) indican que, al analizar el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestros alumnos en el área de las matemáticas, se considera que existe una ruptura cognitiva esencial, un obstáculo en la capacidad de su racionalidad matemática, el estudiante no logra comprender los planteamientos que atiende académicamente y, en consecuencia, se le dificulta diseñar y aplicar alternativas o estrategias de solución a los problemas que la vida cotidiana le presenta.

QUÉ REFLEJAN LAS EVALUACIONES INTERNACIONALES

Los referentes de evaluaciones internacionales (PISA)¹ señalan la existencia de serias dificultades en esta asignatura, un gran porcentaje de evaluados se encuentra en el nivel uno, el cual establece que los conocimientos que poseen son insuficientes o bajos para acceder a estudios superiores y desarrollar las actividades que exige la vida en la sociedad del conocimiento.

Si se analiza el caso de México, este presenta una media de 413 puntos ubicado en el lugar 53 de 65 países participantes. El 27.8 % de los evaluados se ubica en el nivel uno; en tanto que 13.9 %, en el nivel dos de los seis niveles de desempeño, que identifica el mínimo adecuado para desenvolverse en la sociedad contemporánea.

En relación con la prueba Enlace de carácter nacional, ella establece cuatro niveles de desempeño: insuficiente, elemental, bueno y excelente. En los resultados en 2013, último de su aplicación, 51.2 % de los alumnos

evaluados se encuentra en los niveles elemental e insuficiente, y 48.8 %, en los niveles bueno y excelente. Es preciso mencionar que en el nivel insuficiente aún se encuentra 12.4 %, en el elemental 38.8 %, en el bueno 29.0 % y en el excelente 19.8 %, por tanto,

se considera necesario fortalecer los niveles buenos y excelentes.

En México, se han establecido ciertos rasgos de normalidad mínima, es decir, los requerimientos mínimos que un alumno debe adquirir para justificar su estancia en el grado escolar correspondiente. Uno de ellos, y que se relaciona con el tema de este artículo, establece que los alumnos deben consolidar el dominio de la lectura, la escritura y las matemáticas de acuerdo con el grado en el que se encuentran; en este aspecto se observan deficiencias: un poco más de la mitad de los estudiantes se encuentra en los niveles de aprendizaje insuficientes y elementales, solo un reducido porcentaje alcanza el nivel bueno y excelente.

UNA PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA DEL CONOCIMIENTO MATEMÁTICO

Es pertinente realizar un análisis epistémico sobre la didáctica de las matemáticas planteando una cuestión que nos pueda indicar la perspectiva que se tiene sobre el origen del conocimiento de esta asignatura: ¿las matemáticas se crean o se descubren? Cohn (1993), citado en Riviere (1990, p. 157), señala que las matemáticas son creación y descubrimiento.

La primera opción nos orienta a considerar que las matemáticas se encuentran en el interior del ser humano, que solo es necesario hacer un acto de reminiscencia para generarlas, en tanto que el segundo nos indica que el conocimiento se encuentra en el exterior del hombre, en el medio social y es posible descubrirlo mediante la vivencia de las experiencias, ya que todas las personas del mundo estamos expuestas a información o contenidos matemáticos; por ejemplo, se requiere descifrar una gráfica en el periódico para obtener información sin depender del periodista para su interpretación, es necesario participar críticamente en decisiones cívicas mayores como el cambio a fuentes más ecológicas de energía, comprender las reglas para elegir representantes populares, participar en discusiones sobre la distribución del presupuesto nacional, relacionar los números, etcétera.

¹ Programme for International Student Assessment (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes).

La epistemología del conocimiento matemático surge de la realidad misma, de la necesidad de resolver problemas de la vida cotidiana; las matemáticas son fruto del pensamiento humano (Bastero, 1999, p. 455) y, por ende, debe contribuir a resolver los problemas que se presenten y atender a las necesidades de supervivencia humana, por tanto, una educación matemática de calidad debe proporcionar a los estudiantes las herramientas que les permitan actuar en una variedad de situaciones de la vida diaria (Bronzina, Chemello y Agrasar, 2009).

Dentro de la idoneidad epistémica, Godino (2010, p. 4) considera el lenguaje como un componente esencial de las matemáticas. Establece como indicadores el uso de diferentes modos de expresión algebraica, un nivel de lenguaje adecuado a los estudiantes a los que se dirige, además de propuestas de situaciones de expresión matemática e interpretación, por lo cual el profesor debe establecer una comunicación efectiva y una reflexión consciente de los conceptos matemáticos durante el proceso de enseñanza; el aprendizaje de las matemáticas depende mucho de un lenguaje y símbolos propios y específicos. Markarian (2003), citado en Godino (2010, p. 6), afirma que estos lenguajes y simbolismos las hacen a su vez más inaccesibles.

QUÉ SIGNIFICA APRENDER MATEMÁTICAS

Perrenaud (2002), establece que el término *aprendizaje* se debiera entender como un proceso de apropiación de un conjunto de conocimientos, desarrollo de habilidades y generación de actitudes para ponerlos en práctica y solucionar los problemas que se presenten en cualquier situación determinada. Se entiende que no podrá existir una apropiación del conocimiento matemático si el alumno no le encuentra un sentido, un significado, si no entiende o comprende lo que el planteamiento le establece; la esencia del entendimiento de un concepto consiste en tener una representación mental o modelo que refleje su estructura.

En el ámbito de la educación matemática, Lacués (2010, p. 30) establece que James Kaput aparece como representante del punto de vista de los sistemas de símbolos. Comienza por definir un esquema de símbolos como una colección realizable concretamente de caracteres, junto con reglas más o menos explícitas para identificarlos y combinarlos.

En efecto, esta asignatura se ha desarrollado en función de un lenguaje simbólico, por lo cual se han construido modelos que propician la elaboración de representaciones mentales en los estudiantes. Así, según la necesidad de poder simplificar los procesos de solución de la problemática existente, se diseñan planteamientos de acuerdo con el lenguaje matemático, que es difícil de comprender por un gran porcentaje de estudiantes; esto es lo que la proyecta como una asignatura difícil de entender y, en consecuencia, un área de conocimiento con resultados deficientes.

Mirando a las matemáticas como una práctica semiótica, actividad de simbolización y uso reglado de sistemas de signos, la actividad matemática oprime el espesor semiótico en torno a los códigos específicos sin eliminar su pluralidad. En este aprisionamiento en torno a un código privilegiado, se gana en potencia (Chevallard, 1989, p. 61); efectivamente, se amplía la potencia de las matemáticas porque permite comunicar por medio de planteamientos su abstracción, pero el desconocimiento y la pluralidad de los códigos y símbolos utilizados provocan la incomprensión y el nulo entendimiento de los planteamientos matemáticos.

Es importante señalar que, para lograr comprender cualquier planteamiento, es preciso realizar una lectura de él, considerando lo que establece Solé (1992, p. 58), que es establecer un diálogo con el texto y dialogar es establecer un proceso de comunicación, por tanto, en todo proceso de enseñanza - aprendizaje es imprescindible entablar ese proceso de comunicación que implica la existencia de un entendimiento del mensaje que se emite. En las matemáticas o cualquier otra asignatura, el proceso se rompe, no existe diálogo mientras no exista comprensión ni entendimiento en ese proceso de comunicación.

Las personas construimos conocimientos a partir de nuestras experiencias, creencias e ideas previas, que en su conjunto conforman lo que Novack (1988) denomina “estructuras conceptuales” (Silva y Rodríguez, 2010, p. 23). El proceso se complica cuando el planteamiento está diseñado basado en el lenguaje matemático; si el estudiante no lo conoce, no está familiarizado con él, será como el alumno que no sabe leer ni escribir con el lenguaje convencional; por tanto, si no ha desarrollado estas competencias, no podrá existir ese proceso de

comunicación y, en consecuencia, no habrá aprendizajes con significado.

Al inducir el aprendizaje a la sola mecanización de procedimientos, el alumno podrá resolver un algoritmo de manera mecánica, pero será incapaz de comprender la utilidad de dicho algoritmo, se le dificultará utilizarlo para encontrar la solución a un problema, de la misma manera le será imposible diseñar planteamientos donde se usen determinadas operaciones.

El desarrollo de las matemáticas es una imagen de la lucha eterna por lograr un mayor entendimiento (Alsina, 2007, p. 11); se considera que para lograr un aprendizaje de calidad es preciso que el alumno entienda y comprenda lo que aprende.

Existen subprocesos que revisten gran importancia dentro del proceso de aprendizaje de las matemáticas. En primer instancia, la intuición matemática reposa sobre visualizaciones mentales de objetos matemáticos (figuras, movimientos, gráficos), para lo cual es necesario el uso de material concreto. En segundo término, es complicado seguir o desarrollar un razonamiento matemático por falta de imaginación: difícilmente empezamos a razonar correctamente si antes no somos capaces de formar en nuestra imaginación unas referencias o vislumbrar unos caminos para deducir algo. Por último, resolver problemas es un motor esencial de la educación matemática (Alsina, 2007, p. 13).

Si bien es cierto que el hacer matemático conlleva una faceta de creación e invención de reglas gramaticales para el uso de símbolos y expresiones, también supone descubrimiento de regularidades (patrones) en el mundo empírico y en el propio mundo matemático, que son el motivo de sus inventos (Markarian, 2003, p. 13). Es en este espacio donde se refuerza la tesis: el lenguaje que las matemáticas crea e inventa con el propósito de simplificar procedimientos requiere ser conocido y comprendido por el estudiante para poder encontrar un significado y así generar un aprendizaje.

Todo procedimiento matemático es producto de regularidades, es decir, el nacimiento de una fórmula se debe a que ese procedimiento es generalizable en su aplicación. Tales regularidades persuaden de la conveniencia de extender el sistema conceptual en una cierta dirección.

Si el docente conoce los factores que intervienen en el razonamiento humano y el grado de dificultad intrínseco de los conceptos matemáticos, seguramente logrará mejores resultados de aprendizaje (González, 2011, p. 16).

Recordemos que el entendimiento o la comprensión de las ideas matemáticas no es un proceso final, sino dinámico, que se va robusteciendo en función de la necesidad de responder y resolver series de cuestionamientos que emerjan dentro y fuera de la propia comunidad de aprendizaje (Santos, 2007, p. 26).

Como se ha señalado en el párrafo anterior, comprender implica encontrar un significado en el planteamiento analizado, por tanto, corresponde a la labor del docente guiar y ayudar a nuestros alumnos a encontrar dicho significado. Una de las funciones de la didáctica de las matemáticas es identificar el significado que los alumnos atribuyen a los términos y símbolos matemáticos, a los conceptos y las proposiciones, así como explicar la construcción de estos significados como consecuencia de la instrucción.

El concepto de ‘significado’ ha tenido un papel muy relevante no solo en la asignatura de las matemáticas, sino en todo el proceso educativo. Araujo (1988, p. 133) establece que, para que se logre un buen aprendizaje, es necesario que el conocimiento que se genere presente un significado para el estudiante, que él le encuentre un sentido práctico, que le sea útil; por tanto, el *significado* es la palabra clave de la problemática de la investigación de la didáctica de las matemáticas (Balacheff, 1990, citado en Godino, 2010, p. 2).

Sierpínska (1990), citado en Godino (2010, p. 3), relaciona íntimamente el concepto de ‘significado’ con el de ‘comprensión’:

Comprender el concepto será entonces concebido como el acto de captar su significado. Este acto será probablemente un acto de generalización y síntesis de significados relacionados a elementos particulares de la “estructura” del concepto, es decir, para encontrar el significado de cualquier concepto es preciso establecer la relación entre una representación o esquema y el significado que se le pueda dar al mismo.

Palmer (1978), citado en Lee y Sherin (2005, p. 27, 35), establece que la noción de representación implica la aceptación de la existencia de dos mundos: uno representado y otro representante, es decir, la existencia de un significativo y un significado que se relacionan entre sí. “Estos significados particulares tienen que ser captados en actos de comprensión” (p. 27). “La metodología de los actos de comprensión se preocupa principalmente por el proceso de construir el significado de los conceptos” (p. 35).

UNA VISIÓN DESDE LA DIDÁCTICA DE LAS MATEMÁTICAS

Desde la perspectiva de la didáctica de las matemáticas, el foco de la enseñanza está puesto en la motivación y gestión del conocimiento por parte del estudiante; él debe desarrollar la capacidad a fin de utilizar conceptos, representaciones y procedimientos para interpretar y comprender el mundo real. Es decir, la enseñanza de las matemáticas ha dejado de estar centrada en el aprendizaje de algoritmos y procedimientos de cálculo o en el uso de la resolución de problemas solo como elemento de control de lo aprendido (Bronzina, Chermello y Agrasar, 2009). En consecuencia, apropiarse de esta asignatura implica resolver problemas, ser capaces de analizar planteamientos para comprenderlos y así diseñar estrategias para solucionarlos.

Aprender matemáticas requiere el desarrollo de competencias que le permitan al estudiante diseñar planteamientos en el lenguaje matemático, ya que las operaciones que las constituyen solo son herramientas que permiten solucionar cualquier situación problemática que se presente, por tal motivo es indispensable y necesario conocer y entender este lenguaje para establecer un proceso de comunicación, donde podamos comprender lo que nos plantea el problema y así solucionarlo.

Considerando lo que establece Piaget (1964, p. 33), el conocimiento es físico, lógico y social; es físico a causa de que debe ser objetivo, experimentable y demostrable; es lógico porque se establece un proceso de acomodación de esquemas mentales, y es social porque son convencionalismos, es decir, un sector de la sociedad conviene o se pone de acuerdo para establecer el diseño de un procedimiento, y es en este apartado donde debe existir unificación de criterios y orientar el sistema conceptual en una sola dirección.

Brun (1994), citado en Papini (2003, p. 44), establece que la didáctica de las matemáticas adopta para su propia problemática una posición constructivista e interaccionista, que sigue las huellas de la epistemología genética piagetana y nutre el punto de vista interaccionista con las ideas de Vigotsky; desde esta segunda postura, aprender matemáticas implica saber resolver cualquier problema que se presente en cualquier situación dada.

Durante el desarrollo del proceso enseñanza - aprendizaje interviene un gran número de variables, que pueden ser factores para el logro de aprendizajes con alto nivel de calidad; en algunos casos se podrá deber a fenómenos de tipo didáctico, en otros, a la ruptura de procesos de adaptación entre los conocimientos previos que el alumno ya posee y los nuevos que pretende adquirir.

Desde el punto de vista de lo didáctico, la metodología de la enseñanza señala que un posible elemento que explica el fracaso en el aprendizaje de las matemáticas es la ignorancia de los docentes en relación con los esquemas de conocimiento que necesitan los alumnos para darles significado a los contenidos, así como de los modelos de conocimiento implícito de los niños sobre estos; más aún, los docentes plantean a los niños de manera prematura el uso del lenguaje convencional y los algoritmos, sin reconocer que se necesitan ciertos esquemas para darles sentido al lenguaje simbólico y a las reglas de cálculo. Por tanto, los saberes así aprendidos solo sirven en el contexto escolar y no funcionan como herramientas para resolver problemas en la vida cotidiana (León y Fuenlabrada, 1996, p. 269).

Desde una mirada interdisciplinaria, las limitaciones más serias que se reportan en el desarrollo del proceso y que provocan las deficiencias en los niveles de aprendizaje son la falta de conocimientos conceptuales previos (lagunas en el conocimiento), un problema importante de comprensión lectora, un limitado repertorio de estrategias de resolución, el uso de estrategias irreflexivas ante problemas de alto nivel de dificultad, así como realizar operaciones aunque carezcan de sentido; por tanto, es necesario promover que los alumnos construyan nociones y procedimientos matemáticos como recursos propios y no recetas (Silva y Rodríguez, 2010, p. 23).

Chevallard (1989, p. 53) establece que, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas, es preciso 1) definir las variables del sistema que se

pretende estudiar, 2) posteriormente se debe construir un modelo o planteamiento para establecer las relaciones de estas variables y 3) actuar sobre el modelo para interpretarlo o comprenderlo a fin de producir conocimientos o plantear una solución. La comprensión supone entender la pregunta, discriminar los datos y las relaciones entre estos para entender las condiciones en las que se presentan. Si los conocimientos previos son clave, la comprensión es determinante para el logro de los aprendizajes. Silva y Rodríguez (2010, p. 24) consideran que, si no se logra comprender el lenguaje con el que se desarrolla las matemáticas, el alumno no podrá acceder a su aprendizaje.

En el presente artículo, se establece la tesis de la existencia de una ruptura en el proceso de enseñanza y de aprendizaje por la falta de comprensión del lenguaje algebraico, el cual dificulta el proceso de asimilación de las nuevas experiencias y la acomodación de los nuevos referentes para fortalecer los esquemas mentales y así lograr la puesta en práctica de lo adquirido en la resolución de problemas que plantea la vida cotidiana.

UNA PERSPECTIVA DESDE LA NEUROLOGÍA

Desde la perspectiva de la neurología, se han considerado diversas causas para explicar las dificultades graves de aprendizaje que presentan algunas personas. Por ejemplo, Cohn (1961, 1971), citado en Riviere (1990, p. 157), formuló la hipótesis de que las dificultades de aprendizaje de las matemáticas formarían parte de una disfunción lingüística más general, producida por una falta de coordinación de diversos sistemas neurológicos complejos. Otros investigadores han tratado de definir lo que podríamos llamar una discalculia específica de evolución independiente de las alteraciones del lenguaje o la lectura. Así, Slade y Russel (1971) y Money (1973), citados en Riviere (1990, p. 157), sugieren que la discalculia se relaciona con dificultades en funciones visoespaciales dependientes de los lóbulos parietales.

LA PERSPECTIVA SOCIOCONSTRUCTIVISTA

Desde la perspectiva socioconstructivista, se expresa la necesidad de que lo aprendido en el aula sea puesto en práctica en la vida cotidiana para solucionar la problemática que se presente, ya no es suficiente con que el alumno construya su propio conocimiento, sino que ahora es necesario que lo ponga en práctica para atender

los requerimientos de la sociedad actual; esta es la esencia de las matemáticas.

La función propia de las matemáticas debiese servir como herramienta para diseñar posibles soluciones a problemas que se presenten. Wittgenstein (1956), citado en Godino (2010, p. 6), hace hincapié en que la dimensión constructiva de esta asignatura y su aspecto convencional y creativo son la única vía para explicar el carácter necesario de las proposiciones matemáticas.

Ahora bien, ¿cómo explicar la eficacia de las matemáticas para resolver problemas empíricos? Nos parece que reconocer la existencia de ciertas regularidades en el mundo que nos rodea, las cuales son la motivación de la adopción de las convenciones algebraicas, abre la vía al reconocimiento de la dimensión heurística de las matemáticas. Pensamos que la motivación de las estructuras matemáticas proviene de las regularidades perceptibles sobre el mundo que nos rodea. Por ejemplo, la curva normal de probabilidades es una de las estructuras matemáticas que organiza las regularidades observables en los errores de medición.

METODOLOGÍA

El trabajo presentado se desarrolló en dos momentos. En el primero se realizó un experimento con los alumnos de los grados 4º y 5º de una institución educativa de nivel básico, se planteó un problema diseñado de dos formas: uno estructurado con elementos propios del lenguaje matemático del tipo $7 + x = 23$, es decir, con números y usando letras para representar cantidades perdidas; el otro estructurado con el lenguaje cotidiano del tipo “Juan tiene 7 pelotas pero quiere completar 23, ¿cuántas pelotas le faltan para completan la cantidad que quiere?”. El segundo momento se refirió al análisis de episodios de enseñanza de esta asignatura puesto en práctica por los docentes en el aula, el cual consideró como unidades de análisis: la forma de abordar el tema, la manera de retomar los conocimientos previos y la manera de desarrollar el proceso.

Participaron alumnos inscritos en los grados 4º y 5º de educación primaria, algunos de ellos con buenos promedios en la asignatura, otros con promedios elementales y de la misma manera alumnos con promedios insuficientes. La selección de los grupos fue intencional,

considerando que el nivel de contenidos revisados en esos grados permite al alumno tener las habilidades y los conocimientos aritméticos básicos para resolver un problema que implica conjugar la operación de la suma con su operación inversa, es decir, al llegar a estos grados, los alumnos ya deberían dominar las operaciones básicas de la aritmética.

ANÁLISIS DE DATOS

Al presentar a los alumnos el ejercicio $7 + x = 23$, se les dio la consigna de buscar un número perdido, el cual era representado por el literal x . El 100 % de los investigados no logró encontrar el valor buscado: 38 % manifestó no haber entendido qué es lo que iba a hacer, 46 % confundió el literal x con el signo de la multiplicación y 16 % expresó no saber cómo hacer esa operación.

La primer respuesta se valora de la siguiente manera: no existe una comprensión o entendimiento del lenguaje matemático por su desconocimiento. El alumno lo observó, lo asimiló, pero jamás existió el proceso lógico de la acomodación, puesto que no se reflejó ningún significado para él, simplemente vio números, grafías, formas, pero no comprendió lo que el lenguaje matemático le pedía.

La segunda respuesta manifiesta que los alumnos presentan conocimientos previos, es decir, conocen uno de los muchos significados que puede presentar el literal x . Este porcentaje de alumnos consideró que la operación que se tenía que realizar era una multiplicación, percepción que muestra dos vertientes de análisis: la primera señala que el lenguaje matemático pudiese ser tan relativo que un mismo literal puede presentar innumerables conceptualizaciones que logra confundir a los estudiantes, hecho que pudiese centrarse en el convencionalismo social que presenta el lenguaje matemático; y la segunda que el aprendizaje de las matemáticas se centra en la aplicación solo de los algoritmos.

En la tercera respuesta vertida, se observa que la enseñanza que recibe el alumno dentro del aula es procedimental, es decir, el alumno aprende a desarrollar meros procedimientos para resolver problemas que el docente plantea en el salón de clases.

Bien es sabido que el trance de los conceptos aritméticos a los algebraicos es lento y complejo, que se requiere el desarrollo de ciertas habilidades, por tanto, es ahí donde se centra el eje de esta tesis, y por lo que se debe propiciar, desde las estrategias de enseñanza, encontrar sentido a las expresiones matemáticas para comprender el lenguaje y así entender el planteamiento de cualquier problema.

Posteriormente, se les presentó el mismo problema, planteado en forma de enunciado acompañado de la pregunta correspondiente: “Juan tiene 7 pelotas, pero quiere completar 23, ¿cuántas pelotas le faltan para completar la cantidad que quiere?”.

El resultado fue sorprendente, 92 % de los investigados logró encontrar la respuesta correcta. Se les planteó la pregunta: “¿Por qué este sí pudiste contestarlo correctamente y el otro no?”, y las respuestas recibidas fueron: “Este está más fácil”, “El otro estaba muy difícil”, “Al otro no le entendí nada”. Además se pudo observar que cada uno de los investigados diseñó su propio proceso de solución al problema. Así, se observa que, al plantear el problema con el lenguaje que comúnmente se utiliza para comunicarse, el alumno entiende lo que el problema le está solicitando realizar, el lenguaje matemático es poco familiar para el estudiante, es muy abstracto y complejo, por tanto, dificulta al estudiante comprender lo que el problema está planteando.

En el desarrollo del proceso, se constata que el alumno pone en juego sus capacidades de comprensión y entendimiento, ya que, al leer el planteamiento con el lenguaje cotidiano, el estudiante comprendió el propósito del problema y pudo encontrar una solución; en cambio, al observar el planteamiento con un lenguaje matemático, mostró dificultad, se reflejó incertidumbre, no se logró entender lo que tenían que realizar. Es importante señalar que, cuando se les planteó el problema con el lenguaje cotidiano, los alumnos mostraron su capacidad para poner en juego sus propios procedimientos, hecho que indica que comprendieron el problema y buscaron sus propias alternativas de solución.

Al realizar el análisis de los episodios de enseñanza, considerando como unidades de análisis la forma de abordar el tema, la manera de retomar los conocimientos previos y la manera de desarrollar el proceso, se constataron las siguientes cuestiones. Ejemplo uno,

la profesora se dirige a sus alumnos dando la siguiente consigna: “Vamos a jugar con el tangram, vamos a formar un cuadrado”. La profesora solo observó el proceso en cada una de las mesas de trabajo, en algunos casos los alumnos solo jugaron con el material, no lograron formar la figura solicitada; el análisis establece que la docente no expresó si con anterioridad ya se había trabajado el concepto de cuadrado, solo se observó el proceso lúdico sin considerar la existencia del conocimiento de la figura.

En el ejemplo dos, la profesora, desarrollando la clase de suma de fracciones, se dirige al grupo: “Recuerden, la clase pasada ya platicamos que las cosas se pueden dividir en varias partes; por ejemplo, dibuja un cuadrado y lo divides en cuatro partes, a cada una de ellas se le llama un cuarto y se escribe así, escribe $\frac{1}{4}$. El día de hoy vamos a trabajar la suma de fracciones, vamos a iniciar con las más sencillas. Supongamos que queremos sumar $\frac{1}{4} + \frac{2}{4} =$. Recuerden, el número que está arriba se llama numerador, y el de abajo se llama denominador, lo único que tenemos que hacer es sumar los números de arriba, $1 + 2 = 3$ y el número de abajo llamado denominador pasa igual, es decir, $\frac{1}{4} + \frac{2}{4} = \frac{3}{4}$ ”.

En el presente ejemplo, se puede constatar que la docente se orientó a guiar el aprendizaje hacia la apropiación del procedimiento, no explicó la utilidad que conlleva aprender a realizar la suma de fracciones, los alumnos se apropian mecánicamente de ellos, no se les orienta a que, según una situación de la vida cotidiana, diseñen planteamientos y hagan uso de los algoritmos para solucionar el problema.

En lo referente al ejemplo tres, la temática desarrollada se relaciona con el cálculo de área, la docente se dirige a sus alumnos de esta manera: “Vamos a calcular el área de un cuadrado, la fórmula dice que hay que multiplicar lado por lado, sus lados miden 45 cm, por tanto, hay que multiplicar 45 cm por 45 cm. Hagan la operación en su cuaderno”. Lo anterior nos muestra que la docente solo guió el aprendizaje hacia el trabajo con una fórmula ya preestablecida, y no realizó ningún trabajo de inducción, no trabajó con problemas de la vida cotidiana.

En algunos momentos, el proceso de enseñanza-aprendizaje se orientó al uso de procedimientos arbitrarios, es decir, se da la oportunidad de que los alumnos diseñen sus propias estrategias para resolver los problemas; en

otros, el trabajo se orientó a la enseñanza de procedimientos, y no se da la oportunidad a los alumnos de diseñar sus propios planteamientos.

En los tiempos actuales, se ha manifestado la necesidad de mejorar la calidad del servicio educativo que se ofrece en las instituciones educativas de todos los niveles, por tanto, es necesario formar seres humanos con conocimientos, desarrollar en ellos habilidades y generar actitudes proactivas para que sean capaces de solucionar los problemas que se les presenten.

Es preciso señalar la importancia de fortalecer el aprendizaje de las matemáticas para lograr una mayor calidad educativa; establecer una visión holística en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que en él intervienen una serie de factores que confluyen en generar aprendizajes de calidad, o bien pueden obstaculizar su proceso de construcción; y hacer hincapié en que las formas de enseñanza de los docentes desempeñan un papel primordial, así como las experiencias que los alumnos adquieran del contexto social en el que se desarrollan.

En el caso particular al que se hace referencia, se ha constatado que los procesos intelectuales son primordiales para el logro de buenos niveles de aprendizaje. La capacidad de análisis, reflexión, síntesis, argumentación, comprensión e interpretación son capacidades mentales que favorecen un buen aprendizaje; por este motivo, es imprescindible hacer una revisión, paso a paso, de cómo el ser humano va construyendo su aprendizaje, para así establecer puentes o andamiajes que ayuden a fortalecer los propios procesos de aprendizaje.

Como se observa en el desarrollo del trabajo, se constata una ruptura en el proceso de comprensión; el estudiante no entiende el problema, se le torna difícil porque no lo comprende.

Retomando los conceptos de asimilación, acomodación y adaptación, se podrá establecer que el alumno sí es capaz de asimilar las experiencias del medio, pero existe una deficiencia en el proceso de acomodación: no entiende los planteamientos diseñados con el lenguaje matemático, es decir, no se genera ese proceso lógico, ese proceso de razonamiento y comprensión para que pueda entender o comprender el propio planteamiento.

Como consecuencia de lo anterior, no se logra la última etapa que es la adaptación, es decir, poner en práctica, movilizar conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes para solucionar los problemas, por tal motivo no existe éxito en la solución correcta, el alumno solo aprende a desarrollar procedimientos, mecaniza las etapas para solucionar un algoritmo, pero se ve imposibilitado a diseñar planteamientos donde utilice los diferentes algoritmos que aprendió a resolver.

CONCLUSIONES

En el desarrollo del proceso educativo, se ha constatado que es evidente la dificultad que la asignatura de matemáticas representa a un gran porcentaje de estudiantes. La gran mayoría refleja incompreensión, poco entendimiento, un gran nivel de dificultad para comprender lo que el planteamiento de un problema le pide y, por ende, para lograr encontrar una solución.

Al estar ausente el entendimiento o la comprensión de cualquier planteamiento, el estudiante se verá imposibilitado de encontrar una solución correcta al problema que se le plantee, por lo cual es necesario que, en primer término, desde el inicio de la educación formal, el alumno vaya teniendo contacto con el lenguaje matemático para que empiece a familiarizarse con él. Se entiende que el tipo de lenguaje al que se hace referencia es muy abstracto y que los alumnos del primer y segundo periodo de la educación básica formal aún requieren elementos concretos para acceder al aprendizaje, pero se considera necesario inducir a los alumnos desde edades tempranas a la comprensión y el manejo de este lenguaje.

Lo que hace falta es el dominio de cierto tipo de conocimientos tentativos de solución, que son parte de la imagen individual que el individuo posee de la situación problema. Este conocimiento se manifiesta como un hábito de pensar que involucra una reflexión sobre varias posibles formas de solución. Lo que se sugiere es que los estudiantes desarrollen estrategias que les permitan el reconocimiento de una situación problemática. Este proceso activa la información en forma de imagen, la cual ayuda a identificar recursos o conocimientos de hechos (Selden et al., 2000, p. 130).

Por su parte, Schoenfeld (1992, p. 345) plantea que, para desarrollar los hábitos matemáticos apropiados y

las disposiciones de interpretación y encontrar sentido a las ideas matemáticas, así como a los modos apropiados de pensamiento matemático, las comunidades de práctica, en las cuales los estudiantes aprenden matemáticas, deben reflejar y promover esas formas de pensamiento. Es decir, los salones de clase deben ser comunidades en las cuales el sentido matemático, del tipo que esperamos desarrollen los estudiantes, se practique.

Como se ha expresado en el desarrollo del presente artículo, el hacer matemático conlleva una faceta de creación, invención de reglas gramaticales para el uso de símbolos y expresiones (Godino, 2010, p. 6), por lo cual es necesario convenir en unificar el lenguaje con la finalidad de que los estudiantes tengan presente un solo concepto de un término (ejemplo: x indica multiplicación, x indica un número perdido, x indica diez en los números romanos, x indica promedio, claro, con un guion en la parte superior, etcétera).

Otro aspecto importante es que el alumno manipule los objetos matemáticos, active su propia capacidad mental, ejercite su creatividad, reflexione sobre su propio proceso de pensamiento, adquiera confianza en sí mismo, se divierta con su propia actividad mental, se prepare así para otros problemas de su vida cotidiana, se prepare para los nuevos retos de la tecnología y de la ciencia (De Guzmán, 2007, p. 35).

La experiencia de los últimos años en el ámbito educativo señala que el desarrollo de la práctica docente se centra en la mecanización de procedimientos. El alumno sabrá resolver una división, multiplicación, ecuación, etcétera, pero desconoce cómo plantear un problema donde se pueda hacer uso de estas operaciones; es decir, el alumno conoce el procedimiento, pero le cuesta trabajo solucionar los problemas que impliquen la aplicación de cualquier operación básica.

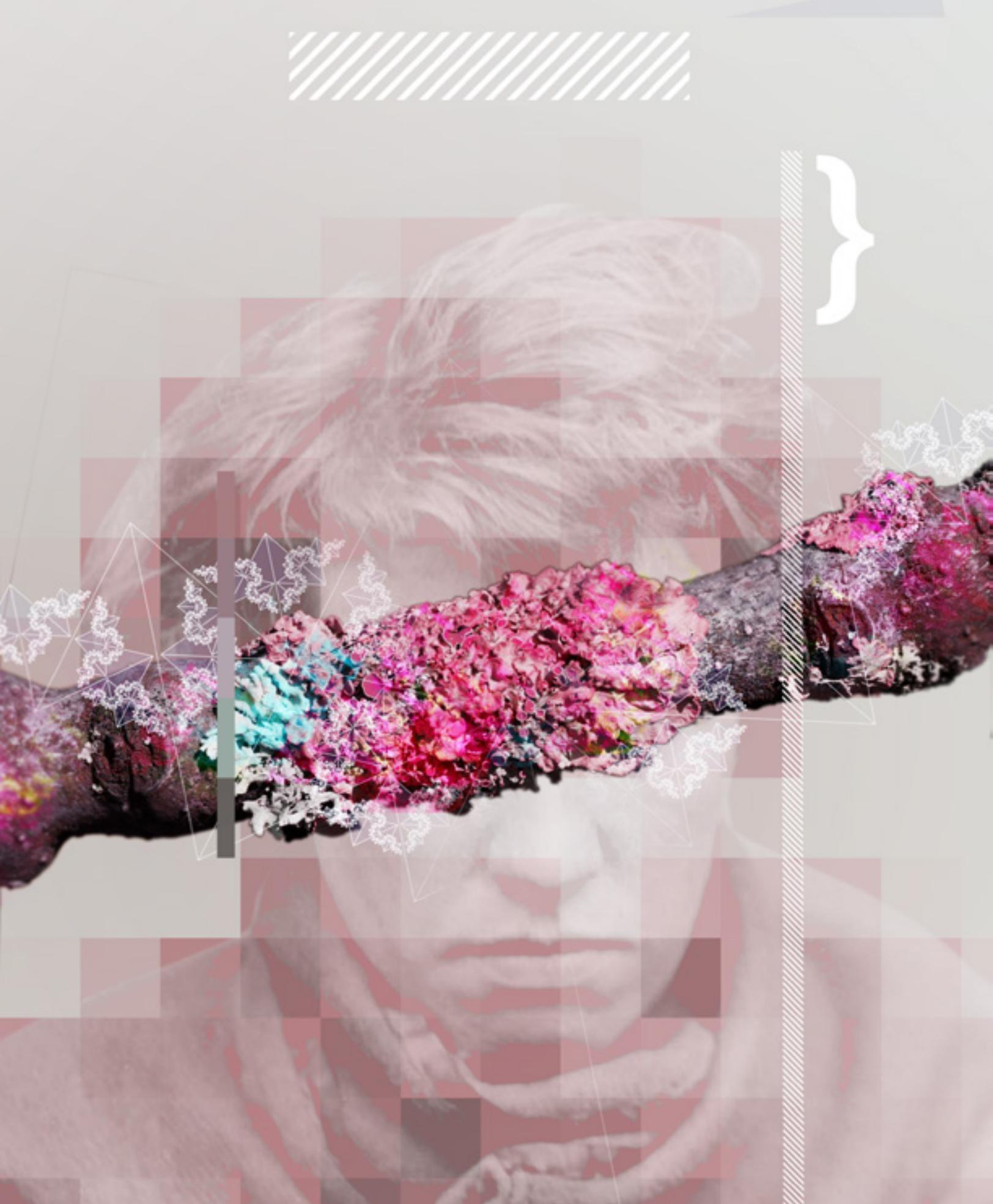
Suele ser mucho lo que habrá de ser mejorado en el proceso de enseñanza de esta asignatura, pero se considera necesario no perder de vista la función histórica de las matemáticas. Recordemos que su epistemología parte de la realidad, es decir, las matemáticas nacen con la finalidad de encontrar soluciones a los problemas cotidianos, y esta ha sido su función. Es necesario hacer conciencia en nuestros alumnos de que las matemáticas nos ayudarán a resolver problemas; estas solo son las herramientas para lograr este fin. Se se tienen que

poner en juego capacidades como el análisis, la reflexión, la comprensión para darle vida y utilidad a estos medios. Es importante que orientemos a nuestros estudiantes a diseñar planteamientos, lo cual nos permitirá darles el sentido práctico a las operaciones y utilizarlas como lo que en realidad son: simples herramientas para solucionar problemas de la vida diaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Ajuriaguerra, J. (1983) *Manual de psiquiatría infantil* (cap. II). Barcelona: Masson. (Selección y adaptación de profesor Antonio Corona Gómez, Área de Desarrollo y Educación, Carrera de Psicología FESI-UNAM). Recuperado de <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/EL%20DESARROLLO%20INFANTIL%20SEG%20%9AN%20LA%20PSICOLOG%20%8DA%20GEN%20%89TICA.pdf>
2. Alatorre, S. (2011). Numeralismo: un asunto que incumbe a todo el mundo (Sí, también a usted a quien las matemáticas lo aturden). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(50), 961-986.
3. Alsina, C. (2007). Educación matemática e imaginación. *Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 11, 9-17. Recuperado de http://www.oei.es/salactsi/Union_011_006.pdf
4. Araujo, J. B., y Chadwick, C. B. (1988). La teoría de Ausubel. *Tecnología Educativa. Teorías de Instrucción*, 17.
5. Bastero, J. (1999). La investigación matemática en las matemáticas del siglo XXI. *Revista Matemática Iberoamericana*, 15(2), 455-458. Recuperado de <http://www.sinewton.org/numeros/numeros/43-44/Articulo93.pdf>
6. Batanero Bernabeu, C. et al. (2011). *Aprendizaje y enseñanza de las matemáticas escolares: casos y perspectivas*. Cuauhtémoc, México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/MATEMATICAS%20web.pdf>
7. Bronzina, L., Chemello, G. y Agrasar, M. (2009). *Aportes para la enseñanza de las matemáticas*. Santiago de Chile: Unesco y Llece. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001802/180273S.pdf>
8. Castro, E. (2009). *La resolución de problemas desde la investigación en educación matemática en investigación en el aula de matemáticas. Resolución de problemas*. Granada, España: Universidad de Granada/Departamento de Didáctica de las Matemáticas.
9. Chevallard, Y. (1989). Le concept de rapport au savoir. Rapport personnel, rapport institutionnel, rapport officiel. *Séminaire de didactique des mathématiques et de l'informatique*, 108, 103-117.
10. CORD Communications, Inc. (2003). Enseñanza contextual de matemática. Piedra angular del cambio de paradigmas. Waco, Texas. Recuperado de <http://www.cord.org/uploadedfiles/Ensenanza%20Contextual%20de%20Matematica.pdf>
11. Godino, J. D. (2010). *Marcos teóricos sobre el conocimiento y el aprendizaje matemático*. Granada, España: Universidad de Granada/Departamento de Didáctica de las Matemáticas.
12. Godino, J. D. (2014). Indicadores de la idoneidad didáctica de procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. *Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática*, 11, 111-132.
13. Godino, J. D., Batanero, C. y Font, V. (2003). *Fundamentos de la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas para maestros*. Granada, España: Universidad de Granada/Departamento de Didáctica de las Matemáticas.
14. Godino, J. D. y Neto, T. B. (2013). *Actividades de iniciación a la investigación en educación matemática*. Granada, España: Universidad de Granada/Departamento de Didáctica de las Matemáticas.
15. González Girón, G. (2011). Psicología del razonamiento en el aprendizaje de los números. *DIDAC*, 56-57, 15-20.
16. Guzmán Ozámiz, M. de (2007). Enseñanza de las ciencias y las matemáticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43, 19-58.
17. Flores Vázquez, G. y Díaz Gutiérrez, M. (2013). México en PISA 2012. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/busca-dorPub/P1/C/I125/P1CI125.pdf>
18. Lee, V. R. y Sherin, B. (2006). Beyond transparency: How students make representations meaningful. En *Proceedings of the 7th international conference on Learning sciences* (pp. 397-403). International Society of the Learning Sciences.
19. Lacués, E. (2010). Enseñanza y aprendizaje de los sistemas matemáticos de símbolos. *DIDAC*, 56-57, 30-36.
20. León, H. de y Fuenlabrada, I. (1996). Procedimientos de solución de niños de primaria en problemas de reparto. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1(2), 268-282.

21. Markarian Abrahamian, R. (2003). *La dimensión humana de las matemáticas: ensayos sobre matemática y cultura*. México: La Vasija.
22. Palmer, S. (1977). Fundamental aspects of cognitive representation. En E. Rosch y B. B. Lloyd (eds.), *Cognition and categorization*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
23. Papini, M. C. (2003). Algunas explicaciones vigotskianas para los primeros aprendizajes del álgebra. *RELIME. Revista latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 6(1), 41-72.
24. Piaget, J. (1964) Development and learning. En *Desarrollo y aprendizaje en diferentes entornos*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
25. Rendón, J. (2009). *Modelo de gestión educativa estratégica*. México: Secretaría de Educación Pública.
26. Riviere, A. (1990). Problemas y dificultades en el aprendizaje de las matemáticas: una perspectiva cognitiva. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (comps.), *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 155-182). Madrid: Alianza.
27. Santos Trigo, L. M. (2007). *La resolución de problemas matemáticos: fundamentos cognitivos*. México: Trillas.
28. Schoenfeld, A. H. (1992). Learning to think mathematically: Problem solving, metacognition, and sense making in mathematics. *Handbook of research on mathematics teaching and learning*, 334-370.
29. Secretaría de Educación Pública (2013). Resultados históricos nacionales 2006-2013. Recuperado de http://www.enlace.sep.gob.mx/content/gr/docs/2013/historico/00_EB_2013.pdf
30. Selden, A., Selden, J., Hauk, S. y Mason, A. (2000). Why can't calculus students access their knowledge to solve non-routine problems. *Issues in mathematics education*, 8, 128-153.
31. Silva Laya, M. y Rodríguez Fernández, A. (2010). ¿Por qué fallan los alumnos al resolver problemas matemáticos? *Didac*, 56, 21-28.
32. Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.



DESARROLLO DE LOS NIVELES DE RAZONAMIENTO GEOMÉTRICO SEGÚN EL MODELO DE VAN HIELE Y SU RELACIÓN CON LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE

DESARROLLO DE LOS NIVELES DE RAZONAMIENTO GEOMÉTRICO SEGÚN EL MODELO DE VAN HIELE Y SU RELACIÓN CON LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE

Development of Geometrical Reasoning Levels according to the Van Hiele's Model and Its Relationship with Learning Styles

Desenvolvimento dos níveis de raciocínio geométrico segundo o modelo de Van Hiele e a sua relação com os estilos de aprendizado

RECIBIDO: 13 DE ENERO DE 2015

EVALUADO: 16 DE FEBRERO DE 2015

ACEPTADO: 23 DE FEBRERO DE 2015

Nevis María Fuentes Hernández
(Colombia)
Magister en Educación
Universidad de Córdoba
nemafuher@hotmail.com

Jorge Camilo Portillo Wilches (Colombia)
Magister de educación
Universidad de Córdoba
jportillo_24@hotmail.com

Juana Raquel Robles (Colombia)
Magister en Estadística.
Universidad de Córdoba
jrobles@correo.unicordoba.edu.co



RESUMEN

El objetivo de este artículo fue evaluar la eficacia del modelo de Van Hiele en el avance en los niveles de razonamiento geométrico de los estudiantes de grado 7° de una institución educativa oficial en Córdoba (Colombia) y su relación con los estilos de aprendizaje. El estudio se abordó desde un enfoque cuantitativo de tipo cuasiexperimental, incluyó un test para identificar el nivel de razonamiento geométrico de los estudiantes antes y después de la intervención, la aplicación de una secuencia didáctica acerca de polígonos teniendo en cuenta las fases de aprendizaje según del modelo de Van Hiele, además de un test para identificar estilos de aprendizaje. Para el análisis de resultados se aplicaron las pruebas no paramétricas de Wilcoxon, de Mann-Whitney y chi-cuadrado, disponibles en el software SPSS 17. Se destaca que los estudiantes lograron mejoras significativas en cuanto a los grados de adquisición de los niveles 1 y 2 de Van Hiele, luego de la intervención con la secuencia didáctica. Se encontró que el estilo predominante en los grupos fue el reflexivo; sin embargo, no se encontraron diferencias significativas entre los estilos de aprendizaje y la mejora en los niveles de razonamiento. Se concluye que el modelo fue eficaz para la mayoría de los estudiantes independientemente de su estilo de aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: razonamiento geométrico, modelo de Van Hiele, fases de aprendizaje, estilos de aprendizaje.



ABSTRACT

The objective of this article was to evaluate the effectiveness of Van Hiele's Model regarding the progress in the geometrical reasoning of students that belong to the seventh grade at an official institution in Córdoba (Colombia) and their relationship with learning styles. The study was carried out from a quasi-experimental quantitative approach and included a test to identify the students' level of geometrical reasoning before and after the intervention, the application of an educational sequence of the polygons –keeping into account the learning styles of the Van Hiele's Model–, as well as a test to identify learning styles. The analysis of the results was carried out through the Wilcoxon, Mann-Whitney, and Chi Square Non-parametric Tests (available with the SPSS 17 software). It is important to highlight that the students were able to improve significantly regarding their degree of acquisition at Van Hiele's 1 and 2 levels after the educational sequence intervention. It was also found, as in previous studies, that the prevailing style was the reflexive. However, there were no significant differences between style levels and reasoning levels. Hence, it is possible to conclude that the model was efficient for the majority of students regardless of their learning style.

KEYWORDS: geometrical reasoning, Van Hiele's Model, learning phases, learning styles.



RESUMO

O objetivo de artigo foi avaliar a eficácia do modelo de Van Hiele no avanço nos níveis de raciocínio geométrico dos estudantes da sétima série de uma instituição educativa pública em Córdoba (Colômbia) e a sua relação com os estilos de aprendizado. O estudo abordou-se desde uma abordagem quantitativa de tipo quase experimental, incluiu um teste para identificar o nível de raciocínio geométrico dos estudantes antes e depois da intervenção, a aplicação de uma sequência didática acerca de polígonos tendo em conta as fases de aprendizado segundo do modelo de Van Hiele, além de um teste para identificar estilos de aprendizado. Para o análise de resultados se aplicaram as provas não paramétricas de Wilcoxon, de Mann-Whitney e chi-quadrado, disponíveis no software SPSS 17. Destacase que os estudantes conseguiram melhoras significativas enquanto aos graus de aquisição dos níveis 1 e 2 de Van Hiele, logo da intervenção com a sequência didática. Além disso se encontrou, como em estudos anteriores, que o estilo predominante nos grupos foi o reflexivo, porém não se encontraram diferenças significativas entre os estilos de aprendizado e a melhora nos níveis de raciocínio, com o qual se conclui que o modelo foi eficaz para a maioria dos estudantes independentemente do seu estilo de aprendizado.

PALAVRAS CHAVE: raciocínio geométrico, modelo de Van Hiele, fases de aprendizado, estilos de aprendizado.

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

Fuentes Hernández, N. M., Portillo Wilches, J. C. y Robles, J. R. (2015). Desarrollo de los niveles de razonamiento geométrico según el modelo de Van Hiele y su relación con los estilos de aprendizaje. *Panorama*, 9(16), 44-54.

INTRODUCCIÓN

En los últimos cuarenta años, se han dado cambios en la enseñanza de las matemáticas, propiciados por el interés que tienen los expertos en didáctica de buscar solución a la problemática que enfrenta esta enseñanza.

Una de las grandes transformaciones fue el surgimiento de la llamada matemática moderna durante las décadas de 1960 y 1970, la cual acarreó algunos aspectos negativos en la enseñanza de las matemáticas, tales como el detrimento de la geometría elemental y del pensamiento espacial (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 1998).

En el contexto nacional, se buscó solventar esta situación con la renovación curricular de 1978, la cual propuso acercarse a las distintas regiones de las matemáticas, como son los números, la geometría, las medidas, los datos estadísticos, la lógica y los conjuntos, desde una perspectiva sistémica (MEN, 1998); sin embargo, en los colegios se seguía enseñando solo el sistema numérico, y se dejaba de lado la geometría.

Recientemente, con el Plan Sectorial (2006–2010), y más específicamente en la estrategia Revolución Educativa, se propuso una nueva transformación del sistema educativo, con el establecimiento de los estándares de calidad, los cuales organizan las matemáticas en cinco pensamientos (numérico, geométrico, métrico, aleatorio y variacional).

En este nuevo panorama, en el que la calidad es el eje que mueve el sistema educativo, se debe resaltar el papel fundamental que desempeña la evaluación. Al respecto, Benavidez (2010) afirma que “los resultados de las evaluaciones realizadas por organismos internacionales en países de América Latina han demostrado que el nivel de desarrollo de habilidades que poseen los estudiantes en matemática es bajo” (p. 93).

En nuestro país, están establecidas las pruebas Saber, que evalúan a los estudiantes de 3°, 5° y 9°. Según el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Icfes), en 2009, los resultados nacionales en

el área de matemáticas son preocupantes, ya que un mínimo porcentaje de estudiantes alcanza los desempeños esperados. Además, al analizar los resultados de la prueba Saber 2009 en 5° y 9° del municipio de San Carlos (Córdoba) sobre el componente geométrico-métrico, se observó un promedio muy bajo, lo cual tiene concordancia con los resultados en los ámbitos nacional e internacional.

La Institución Educativa San José de Carrizal no es ajena a la situación que vive el municipio de San Carlos, pues los resultados de la prueba Saber en 5° y 9° durante 2009, 2012 y 2013 ubican a la mayoría de los estudiantes en los niveles de desempeño insuficiente y mínimo en el área de matemáticas. Además, existen falencias relacionadas, en primer lugar, con la desmotivación de los estudiantes, la falta de comprensión y el aprendizaje memorístico. También está el problema de la inadecuada planeación escolar que deja los temas de geometría relegados a un segundo plano, por lo cual los estudiantes no desarrollan los niveles de razonamiento adecuados para los temas trabajados.

El MEN (1998), en la serie *Lineamientos curriculares de matemáticas*, afirma que la moderna investigación sobre el proceso de construcción del pensamiento geométrico indica que este sigue una evolución muy lenta desde las formas intuitivas iniciales hasta las formas deductivas finales. El modelo de Van Hiele describe con bastante exactitud esta evolución y está adquiriendo cada vez mayor aceptación en el ámbito internacional en lo que se refiere a geometría escolar.

En el *Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo* (Unesco, 2005), se menciona que para asegurar la educación de calidad debe haber equidad. De igual manera, Blanco (2006) afirma que no basta con brindar oportunidades, sino que es preciso generar las condiciones para que estas sean aprovechadas por cualquier persona. Siguiendo esta línea, es importante mencionar que en la presente investigación se tuvo en cuenta que los estudiantes tienen diferencias marcadas en aspectos tan importantes como los estilos de aprendizaje y los niveles de razonamiento geométrico, por tal motivo se quiso establecer si existe correlación entre estas dos

Desarrollo de los niveles de razonamiento geométrico según el modelo de Van Hiele y su relación con los estilos de aprendizaje

| Panorama
| pp. 44-54
| Volumen 9
| Número 16
| Enero-junio
| 2015

variables, de tal manera que el conocimiento generado sirva para mejorar las prácticas pedagógicas.

MARCO TEÓRICO

Teniendo en cuenta los objetivos de esta investigación, a continuación se presenta el origen, la definición y las características del Modelo de Van Hiele y algunos aspectos relevantes relacionados con los estilos de aprendizaje.

MODELO DE VAN HIELE

Según Corberán (1994), los esposos Van Hiele, dos profesores holandeses de matemáticas de secundaria, encontraron muchas dificultades en su labor, debido a que los estudiantes no comprendían los conceptos y los aprendían de memoria. Dicha situación los llevó a formular el modelo de razonamiento geométrico de Van Hiele, en el cual se plantea la existencia de varios niveles de razonamiento geométrico, que van desde el puramente visual, propio de los niños de los primeros años de escolaridad, hasta el lógico-formal que desarrolla un matemático. Junto a esta descripción de diferentes niveles de razonamiento, que sirve para identificar los problemas de aprendizaje, el modelo de Van Hiele sugiere a los profesores cómo lograr que sus estudiantes mejoren la calidad de su razonamiento matemático. Se trata de las fases de aprendizaje, en las cuales se propone una organización de la enseñanza que ayudará a los estudiantes a construir las estructuras mentales que les permitan lograr un nivel superior de razonamiento.

NIVELES DE VAN HIELE

Los niveles se clasifican, partiendo de los postulados de Gutiérrez, Jaime y Fortuny (1991), como:

Nivel 1. Reconocimiento o visual: los alumnos juzgan las figuras por su apariencia.

Nivel 2. Análisis o descripción: los alumnos analizan las propiedades de las figuras de un modo informal con procesos de observación y experimentación.

Nivel 3. Clasificación: las propiedades de los conceptos son ordenadas lógicamente, se empiezan a construir definiciones abstractas.

Nivel 4. Deducción formal o lógica formal: demostración formal de relaciones.

Nivel 5. Rigor: el alumno puede comparar sistemas basados en axiomáticas diferentes y puede estudiar distintas geometrías en ausencia de modelos concretos.

LAS FASES DEL APRENDIZAJE

Según Gutiérrez, Jaime y Fortuny (1991), los Van Hiele propusieron cinco fases secuenciales de aprendizaje, las cuales son:

Fase 1. Información: en esta fase el profesor determina mediante diálogo con los estudiantes cuál es el conocimiento previo sobre el concepto que se va a trabajar, también debe informar a los estudiantes sobre el campo de estudio en el que van a trabajar.

Fase 2. Orientación dirigida: los estudiantes exploran los conceptos previos con las secuencias didácticas que elabora el docente, de tal manera que se revelen las estructuras características de cada nivel.

Fase 3. Explicitación: partiendo de sus experiencias previas, los estudiantes expresan e intercambian sus opiniones acerca de las estructuras observadas. El papel del profesor debe ser mínimo cuidando de que el lenguaje del alumno sea el apropiado a su nivel.

Fase 4. Orientación libre: en esta fase el alumno se enfrenta a tareas más complejas, trabajos con muchas etapas y que pueden concluirse por distintos procedimientos. El objetivo de esta fase es la consolidación de los conocimientos adquiridos y su aplicación.

Fase 5. Integración: el estudiante revisa, resume y unifica los objetos y sus relaciones que configuran el nuevo sistema de conocimiento construido.

Alonso y Gallego (2006) presentan cinco características principales que perfilan cada estilo, las cuales se encuentran plasmadas en la tabla 1.

Tabla 1. Caracterización de los estilos de aprendizaje

<i>Estilo activo</i>	<i>Estilo reflexivo</i>	<i>Estilo teórico</i>	<i>Estilo pragmático</i>
Animador	Ponderado	Metódico	Experimentador
Improvisador	Concienczudo	Lógico	Práctico
Descubridor	Receptivo	Objetivo	Directo
Arriesgado	Analítico	Crítico	Efícaz
Espontáneo	Exhaustivo	Estructurado	Realista

Fuente: Elaborado a partir de <http://www.estilosdeaprendizaje.es>

METODOLOGÍA

Esta investigación se abordó desde un diseño cuantitativo de tipo cuasiexperimental con pretest, postest y grupo de control no equivalente. En este diseño, se incluyen dos grupos, uno de control y otro experimental, a los que se les aplica el pretest, luego se le aplica el programa al grupo experimental y, tras esto, se les realiza el postest a los dos grupos (Moreno, 1993). Tratándose de un diseño en el que los sujetos no son asignados de forma aleatoria a los grupos experimental y control, no puede asumirse su equivalencia inicial, por tanto, se intenta que los grupos sean tan semejantes como sea posible.

La investigación constó de seis etapas que fueron las siguientes: diseño y validación de test (primer semestre de 2013), diseño de secuencia didáctica (segundo semestre de 2013), aplicación de pretest (primer trimestre de 2014), desarrollo de secuencia didáctica (segundo trimestre de 2014), aplicación de postest (tercer trimestre de 2014) y análisis de resultados (cuarto trimestre de 2014).

La población involucrada son los 794 estudiantes de la Institución Educativa San José de Carrizal de 2014 y la muestra está conformada por los dos grupos de 7° (55 estudiantes). Uno de estos grupos es el de control, en el

cual se desarrollaron los conceptos de forma tradicional, mientras que el otro grupo es el experimental, donde se desarrolló la secuencia didáctica teniendo en cuenta el modelo de Van Hiele.

En lo referente a los instrumentos, se utilizó el cuestionario Chaea (Cuestionario Honey Alonso de Estilos de Aprendizaje) para hacer el diagnóstico de los estilos de aprendizaje destacados en los estudiantes. El Chaea cuenta con 80 ítems, cada ítem se responde con un signo más (+) sí se está de acuerdo y con un menos (-) sí se está en desacuerdo. Los resultados del cuestionario se plasman en una hoja que sirve para determinar las preferencias en cuanto a los estilos de aprendizaje: activo, reflexivo, teórico y pragmático (García, Santizo y Alonso, 2009).

Para determinar el nivel de razonamiento geométrico, se utilizó un test producto de la adaptación realizada al test que aparece en el trabajo de Corberán (1994). La evaluación con el test consta de una serie de preguntas abiertas y criterios para evaluar las respuestas a cada pregunta, esto con el fin de asignar a los estudiantes a un grado específico de adquisición dentro de cada uno de los niveles de Van Hiele.

Jaime (1993) plantea que hay siete tipos de respuestas que reflejan los diversos grados de adquisición de los niveles de pensamiento de Van Hiele definidos anteriormente. Las de tipo 1 indican que no hay adquisición, las de tipo 2 y 3 indican baja adquisición, las de tipo 4 indican adquisición intermedia, las de tipos 5 y 6 indican una alta adquisición y las de tipo 7 indican la adquisición completa del nivel.

Una vez codificadas todas las respuestas de un estudiante al test, el proceso de evaluación de su nivel de razonamiento se completa observando en conjunto las respuestas a los diferentes ítems que pueden ser contestados en un determinado nivel y ponderando (entre 0 y 100) cada respuesta en función de su tipo, según los valores de la tabla 2.

Tabla 2. Ponderación de los diferentes tipos de respuestas

Tipo	1	2	3	4	5	6	7
Ponderación (%)	0	20	25	50	75	8	100

Hiele y determinar si hubo relación con los estilos de aprendizaje.

La tabla 4 resume la información sobre cada grupo en lo referente al número de estudiantes y tests administrados. En total, participaron en la evaluación de las unidades de enseñanza 55 estudiantes.

Tabla 4. Cantidad de estudiantes que contestaron el pretest y el postest por grupos

Grupo	Tipo	Estudiantes
7º-1	Control	26
7º-2	Experimental	29
Total		55

Fuente: Jaime (1993, p. 269).

Se ha cuantificado la adquisición de un nivel de pensamiento representándolo con un segmento graduado de 0 a 100. Sin embargo, también es conveniente dividir este proceso continuo en cinco periodos caracterizados cualitativamente por las diferentes maneras en las que el estudiante razona. La tabla 3 muestra ambas, la interpretación cualitativa y la cuantitativa para el proceso de adquirir un nivel.

Tabla 3. Grados de adquisición de los niveles

Grados de adquisición de los niveles	
Grados de adquisición	Porcentajes asignados (%)
Adquisición nula	0-15
Adquisición baja	15-40
Adquisición intermedia	40-60
Adquisición alta	60-85
Adquisición completa	85-100

Fuente: Elaboración propia.

Se debe aclarar que los estudiantes de los grupos no fueron capaces de contestar los ítems que evaluaban el nivel 4 de razonamiento geométrico en el pretest, así como tampoco lo hicieron en el postest, por tal motivo no se pudieron efectuar las pruebas no paramétricas para dicho nivel. Sin embargo, al obtener ambos grupos ponderaciones 0, se concluye que no hubo diferencias entre los grupos ni mejoras en los grados de adquisición del nivel 4 luego de la intervención.

COMPARACIÓN PRETEST GRUPO CONTROL-PRETEST GRUPO EXPERIMENTAL

En la figura 1 observamos que los resultados del pretest no muestran diferencias importantes entre el grupo control y el grupo experimental en lo referente a los grados de adquisición de los niveles de razonamiento. Con un porcentaje aproximado de adquisición en el nivel 1 de 31.8 % en el grupo control y de 25.7 % en el grupo experimental, podemos concluir que en ambos grupos este era el nivel predominante y su grado de adquisición era bajo.

Fuente: Jaime (1993, p. 266).

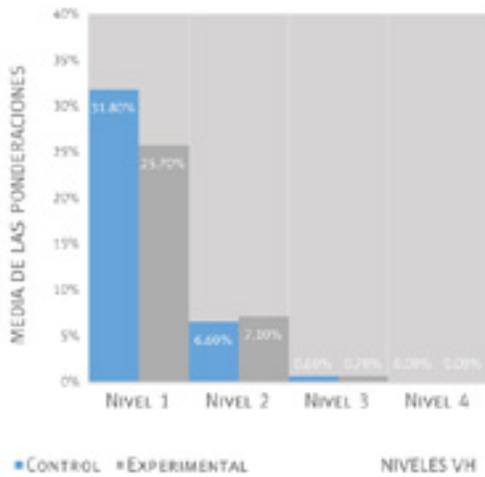
RESULTADOS

En esta sección presentamos el análisis de los resultados obtenidos mediante la administración de los tests a los estudiantes de los grupos, dando cuenta de sus grados de adquisición de los niveles de Van Hiele y de sus estilos de aprendizaje. Esta información nos permitió valorar la eficacia de las unidades de enseñanza, que fueron diseñadas y aplicadas según el modelo de Van

Nevis María
Fuentes
Hernández,
Jorge Camilo
Portillo
Wilches y
Juana Raquel
Robles I

Panorama I
pp. 44-54 |
Volumen 9 |
Número 16 |
Enero-junio |
2015 |

Figura 1. Comparación de ponderaciones medias de los pretest



Fuente: Elaboración propia.

Corroboran estos resultados la prueba no paramétrica de Mann Whitney aplicada con el *software* SPSS 17 para comparar los resultados del pretest en ambos grupos. En la tabla 5 se observa que el p-value obtenido en el análisis de cada uno de los niveles fue mayor de 0.05, lo cual permite afirmar que no existían diferencias significativas entre los grupos en los grados de adquisición de los niveles de Van Hiele.

Tabla 5. Prueba no paramétrica de Mann Whitney para comparar pretest entre grupos

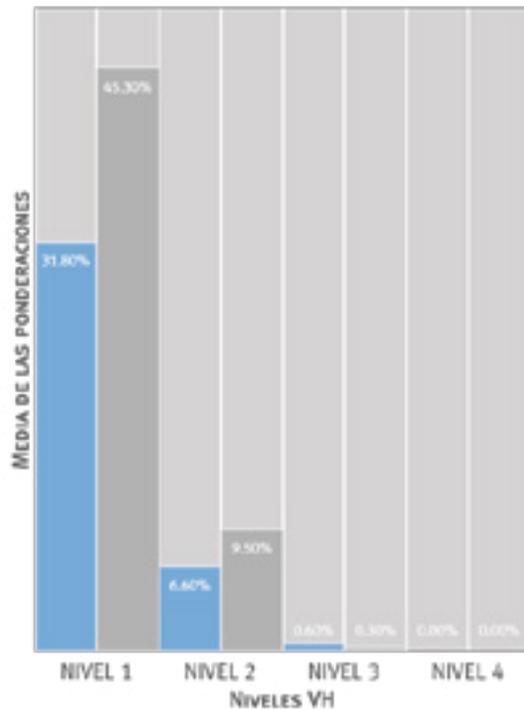
Nivel	Grupo	test	x.mediana	p-value
1	Control	pre	21 875	0.5428
	Experimental	pre	20 000	
2	Control	pre	4000	0.708
	Experimental	pre	4000	
3	Control	pre	0.0000	0.7081
	Experimental	pre	0.0000	
4	No aplica			No aplica

Fuente: Elaboración propia.

COMPARACIÓN DE PRETEST-POSTEST EN EL GRUPO CONTROL

En la figura 2 los resultados del grupo control no muestran diferencias importantes entre el pretest y el posttest en lo referente a los grados de adquisición de los niveles de razonamiento 2, 3 y 4. Con un porcentaje promedio de adquisición en el nivel 1 de 31.8 % en el pretest y de 45.3 % en el posttest, podemos decir que los alumnos pasaron aproximadamente de un grado de adquisición bajo a uno intermedio, luego de la intervención en el grupo con el método tradicional.

Figura 2. Comparación del pretest con el posttest del grupo control



Fuente: Elaboración propia.

Con el ánimo de profundizar en el análisis, aplicamos la prueba no paramétrica de Wilcoxon con el *software* SPSS 17 para comparar los resultados del pretest y el posttest en el grupo control. En la tabla 6 se observa que el p-value obtenido en el análisis del nivel 1 fue menor de 0.05, lo cual permite afirmar que existen diferencias significativas entre los resultados del pretest y posttest para este nivel, es decir, si hubo mejoría en el nivel 1. Sin embargo, en el análisis de los niveles 2 y 3 el p-value fue mayor de 0.05, de tal manera que podemos decir que

no hubo diferencias significativas en los resultados de ambos test para estos niveles.

Tabla 6. Prueba de Wilcoxon para comparar pretest-postest en el grupo control

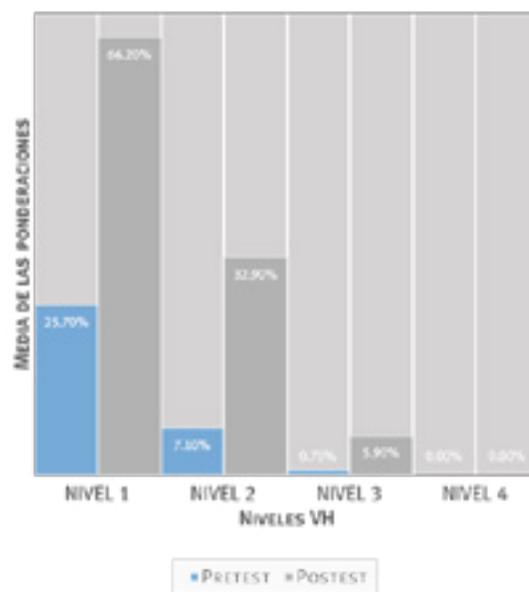
Nivel	Grupo	Test	Mediana	p-value
1	Control	Pre	21.88	0.0009992
	Control	Pos	40.00	
2	Control	Pre	4.00	0.4087
	Control	Pos	6.00	
3	Control	Pre	0.00	0.4568
	Control	Pos	0.00	
4	No aplica			No aplica

Fuente: Elaboración propia.

COMPARACIÓN DE PRETEST-POSTEST EN EL GRUPO EXPERIMENTAL

En la figura 3 observamos que los resultados del grupo experimental no muestran grandes diferencias entre el pretest y el postest en lo referente a los grados de adquisición de los niveles de razonamiento 3 y 4. Con un porcentaje aproximado de adquisición en el nivel 1 de 25.7 % en el pretest y de 66.2 % en el postest, se puede afirmar que los alumnos pasaron aproximadamente de un grado de adquisición bajo a un grado alto en dicho nivel. Con un porcentaje aproximado de adquisición en el nivel 2 de 7.1 % en el pretest y de 32.9 % en el postest, se concluye que los alumnos pasaron aproximadamente de un grado de adquisición nulo a un grado bajo (casi llegando al intermedio), luego de la intervención en el grupo con las unidades de enseñanza diseñadas y aplicadas teniendo en cuenta el modelo de Van Hiele.

Figura 3. Comparación del pretest con el postest del grupo experimental



Fuente: Elaboración propia.

Para ampliar el análisis, aplicamos la prueba no paramétrica de Wilcoxon con el *software* SPSS 17. En la tabla 7 se observa que el p-value obtenido en el análisis de los niveles 1, 2 y 3 fue menor de 0.05, con lo cual se concluye que existen diferencias significativas entre los resultados del pretest y postest para estos niveles, es decir, si hubo mejoría en los niveles 1 y 2, así como una leve mejoría en el nivel 3.

Tabla 7. Prueba de Wilcoxon para comparar pretest-postest en el grupo experimental

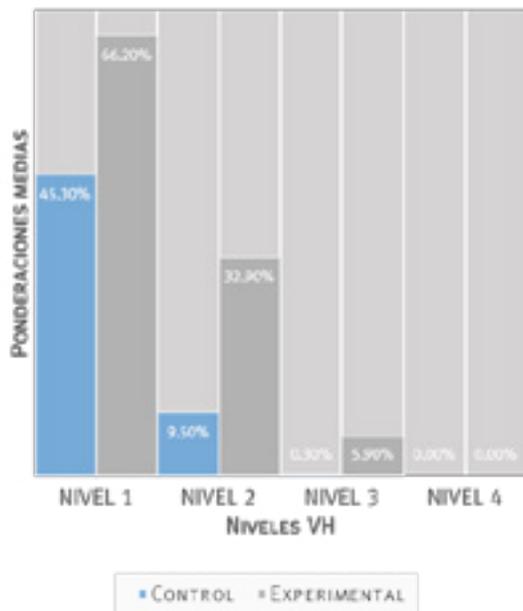
Nivel	Grupo	test	Mediana	p-value
1	Experimental	pre	20.0	2.688e-06
	Experimental	pos	75.0	
2	Experimental	pre	4.0	2.699e-06
	Experimental	pos	34.5	
3	Experimental	pre	0.0	0.0002068
	Experimental	pos	5.0	
4	No aplica			No aplica

Fuente: Elaboración propia.

COMPARACIÓN POSTEST GRUPO CONTROL-POSTEST GRUPO EXPERIMENTAL

En la figura 4 observamos que los resultados del postest en los grupos no muestran grandes diferencias en relación con los grados de adquisición de los niveles de razonamiento 3 y 4. Con un porcentaje aproximado de adquisición en el nivel 1 de 45.3 % en el grupo control y de 66.2 % en el grupo experimental, se concluye que los alumnos del grupo control lograron aproximadamente un grado de adquisición intermedio, mientras que los del grupo experimental alcanzaron aproximadamente un grado de adquisición alto. Con respecto al nivel 2, notamos que los estudiantes del grupo control siguieron teniendo un grado de adquisición nulo y que los del grupo experimental lograron adquirir un grado bajo.

Figura 4. Comparación de ponderaciones medias de los postest



Fuente: Elaboración propia.

Para complementar el análisis, aplicamos la prueba no paramétrica de Mann Whitney con el software SPSS 17 en la comparación de los resultados del postest entre ambos grupos. En la tabla 8 se observa que el p-value obtenido en el análisis de los niveles 1, 2 y 3 fue menor de 0.05, lo cual confirma que existen diferencias significativas entre los resultados de los postest para estos niveles, es decir, los resultados del postest en el grupo

experimental fueron mejores que los del grupo control. De esta manera, se concluye que la aplicación de la secuencia didáctica elaborada a partir del modelo de Van Hiele fue más eficaz para aumentar los niveles de razonamiento que las unidades de enseñanza desarrolladas con el modelo tradicional.

Tabla 8. Prueba de Mann Whitney para comparar postest entre grupos

Nivel	Grupo	test	x.mediana	p-value
1	Control	pos	40 000	0.003756
	Experimental	pos	75 000	
2	Control	pos	6.000	5.255e-06
	Experimental	pos	34 500	
3	Control	pos	0.0000	4.016e-06
	Experimental	pos	5.0000	
4	No aplica			No aplica

Fuente: Elaboración propia.

NIVELES DE RAZONAMIENTO GEOMÉTRICO Y ESTILOS DE APRENDIZAJE

Para este análisis se tuvieron en cuenta principalmente los resultados del grupo experimental, en cuanto a niveles de razonamiento geométrico y estilos de aprendizaje. Además se hizo hincapié en los niveles de razonamiento 1 y 2, ya que, según los resultados obtenidos, fue en estos niveles donde hubo una notable mejoría.

La tabla 9 resume los resultados obtenidos por el grupo experimental en cuanto a los estilos de aprendizaje.

Tabla 9. Tabla de frecuencia de estilos de aprendizaje para el grupo experimental

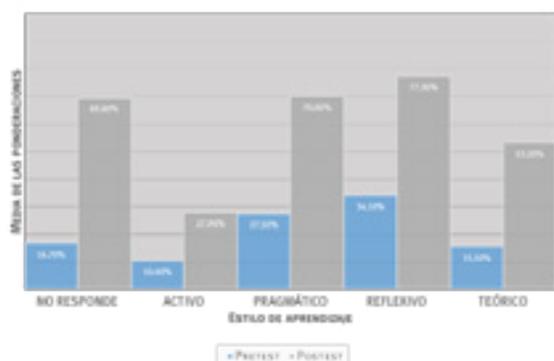
	<i>Estilo</i>	<i>Fre- cuencia</i>	<i>Porcen- taje</i>	<i>Por- centaje válido</i>	<i>Por- centaje acu- mulado</i>
Nevis María Fuentes Hernández, Jorge Camilo Portillo Wilches y Juana Raquel Robles I	No responde	3	10.3	10.3	10.3
	Reflexivo	14	48.3	48.3	58.6
	Activo	3	10.3	10.3	69.0
	Pragmático	4	13.8	13.8	82.8
	Teórico	5	17.2	17.2	100
	Total	29	100	100	

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 9 muestra que aproximadamente en la mitad de los estudiantes del grupo experimental el estilo de aprendizaje predominante fue el reflexivo. En segundo lugar se ubica con 17.2 % el estilo teórico. También se puede observar que 10.3 % de los estudiantes no contestó el test de estilos de aprendizaje, hecho provocado por la inasistencia a algunas de las sesiones donde se desarrolló dicho test.

La figura 5 muestra las ponderaciones medias en el nivel 1 obtenidas por los estudiantes del grupo experimental según sus estilos de aprendizaje durante el pretest y el postest. Se observa que los estudiantes de todos los estilos tuvieron considerables mejoras en los grados de adquisición.

Figura 5. Aproximación de las ponderaciones del grupo experimental según el estilo de aprendizaje para el nivel 1



Fuente: Elaboración propia.

La figura 6 presenta las ponderaciones medias en el nivel 2 obtenidas por los estudiantes del grupo experimental según sus estilos de aprendizaje durante el pretest y el postest. Se observa que los estudiantes de todos los estilos tuvieron mejoras considerables en los grados de adquisición.

Figura 6. Aproximación de las ponderaciones del grupo experimental según el estilo de aprendizaje para el nivel 2.



Fuente: Elaboración propia.

Los resultados anteriores no muestran claramente el dominio de ningún estilo de aprendizaje a la hora de aumentar los grados de adquisición en los niveles 1 y 2, por eso se complementa el análisis con la prueba no paramétrica chi-cuadrado para cada nivel en el pretest y postest, la cual fue realizada con el *software* SPSS 17.

La tabla 10 presenta los resultados de la prueba chi-cuadrado en el pretest y postest del grupo experimental para los niveles 1 y 2, los cuales permiten concluir que no hay asociación entre los estilos y el nivel 1 del modelo, ya que $p = 0.379$ en el pretest y $p = 0.142$ en postest, así como tampoco hay relación entre los estilos y el nivel 2, puesto que $p = 0.304$ en el pretest y $p = 0.588$ en el postest.

Tabla 10. Prueba chi-cuadrado para los niveles 1 y 2 en pretest-postest

		<i>Pretest</i>			<i>Postest</i>		
		Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Nvl 1	Chi-cuadrado de Pearson	12.868b	12	.379	17.220b	12	0.142
	Razón de verosimilitud	15.708	12	.205	19.232	2	.083
	Asociación lineal por lineal	2.212	1	.137	1.222	1	.269
Nvl 2	Chi-cuadrado de Pearson	4.841b	4	.304	10.314b	12	.588
	Razón de verosimilitud	6.821	4	0.146	12.193	12	.430
	Asociación lineal por lineal	.918	1	.338	.903	1	.342
N de casos válidos		29			29		

DISCUSIÓN

Los resultados de los test iniciales ubicaron a la mayoría de los estudiantes de ambos grupos en el nivel 1 de razonamiento con un grado de adquisición bajo. Tal como lo expone la teoría del modelo de Van Hiele, los estudiantes que se ubicaron en dicho nivel no fueron capaces de nombrar más de un atributo de regularidad de los polígonos, las respuestas a los ítems eran sustentadas principalmente por la parte visual (se parece a..., se ve como...), el lenguaje utilizado no era formal y, por otro lado, desde el punto de vista de la calidad de la respuesta, no hubo muchas justificaciones, lo cual se refleja en la abundancia de respuestas tipo 1, 2 y 3.

Luego de la aplicación del postest en el grupo control, los resultados mostraron una leve mejoría en los grados de adquisición del nivel 1, ya que los estudiantes pasaron aproximadamente de un grado de adquisición bajo a un grado intermedio. En este punto, los estudiantes utilizaron un lenguaje un poco más formal que al principio y, analizando la calidad de la respuesta, se puede decir que hubo mejores argumentos, lo cual se nota en el considerable número de respuestas tipo 4 que aparecieron. No hubo mejoras en los niveles 2, 3 y 4.

En el grupo experimental, los alumnos pasaron aproximadamente de un grado de adquisición bajo a un grado

alto en el nivel 1 y con respecto al nivel 2 pasaron de un grado de adquisición nulo a un grado bajo. En esta etapa, los estudiantes utilizaron un lenguaje mucho más formal y se destaca que hubo justificaciones correctas y completas, como lo demuestra el considerable número de respuestas tipo 4, 5 y 6 que aparecieron. Esta mejoría fue producto de las competencias adquiridas por los estudiantes luego de la intervención con la secuencia didáctica sobre polígonos elaborada y aplicada teniendo en cuenta el modelo de Van Hiele. Por otro lado, se debe mencionar que no se lograron mejoras en los niveles de razonamiento 3 y 4, situación que se esperaba en cierto modo, ya que para alcanzar estos niveles se requiere mucho más tiempo de trabajo con los estudiantes.

Al comparar los resultados entre grupos en el postest, notamos que al grupo experimental le fue mejor en todos los niveles de razonamiento. Los estudiantes que avanzaron en los grados de adquisición de los niveles 1 y 2 fueron capaces de nombrar más de un atributo de regularidad, las respuestas a los ítems fueron sustentadas de manera formal y nombraron características importantes de los polígonos.

Los resultados obtenidos en la presente investigación concuerdan con los resultados de investigaciones anteriores, como la de Corberán (1994), en la que también se lograron notables mejorías en los niveles 1 y 2, pero tampoco pudieron lograr avances en los niveles 3 y 4.

Estudios anteriores, como los realizados por Gallego y Nevot (2008) y por Luengo y González (2005), encontraron que los estudiantes con mejores calificaciones en matemáticas son los que tienen estilo de aprendizaje reflexivo. Sin embargo, nuestra investigación demostró que los estudiantes de la muestra intervenidos con la secuencia didáctica diseñada según las fases de aprendizaje del modelo de Van Hiele expresaron un avance significativo en los niveles de razonamientos 1 y 2 independientemente de su estilo de aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Alonso García, C. M. y Gallego Gil, D. J. (2006). Características de los estilos de aprendizaje. En *Estilos de Aprendizaje*. Recuperado de <http://www.estilosdeaprendizaje.es/menu princ 2.htm>

2. Baptista Lucio, P., Fernández Collado, C. y Hernández Sampieri, R. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.
3. Benavidez Ormaza, V. (2010). Las evaluaciones de logros educativos y su relación con la calidad de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53, 83-96.
4. Blanco, G. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Reice: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3).
5. Colombia, Ministerio de Educación Nacional (1998). Matemáticas. En *Serie lineamientos curriculares*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-339975_matematicas.pdf
6. Colombia, Ministerio de Educación Nacional (2006-2008). *Revolución Educativa: Plan Sectorial de Educación (2006-2008)*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-152036_archivo_pdf.pdf
7. Corberán Salvador, R. (1994). *Diseño y evaluación de una propuesta curricular de aprendizaje de la geometría en enseñanza secundaria basada en el modelo de razonamiento de Van Hiele*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
8. Corzo, J. (2005). *Estadística no paramétrica. Métodos basados en rangos*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
9. Flores Salazar, J. V. (2006). El origami como recurso didáctico para la enseñanza de la geometría. Recuperado de http://www.iberomat.uji.es/carpeta/posters/jesus_flores.doc
10. Gallego Gil, D. J. y Nevot Luna, A. (2008). Los estilos de aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas. *Revista Complutense de Educación*, 19(1), 95-112.
11. García Cué, J. L., Santizo Rincón, J. A. y Alonso García, C. M. (2009). Instrumentos de medición de estilos de aprendizaje. *Journal of Learning Styles*, 2(4).
12. González, N. y Larios, V. (2000). *El doblado de papel: una experiencia en la enseñanza de la geometría*. México: Universidad Autónoma de Querétaro.
13. Gutiérrez, A., Jaime, D. y Fortuny, J. M. (1991). An alternative paradigm to evaluate the acquisition of the van Hiele levels. *Journal for Research in Mathematics Education*, 22(3), 237-251.
14. Jaime, A. (1993). *Aportaciones a la interpretación y aplicación del modelo de Van Hiele: la enseñanza de las isomerías. La evaluación del nivel de razonamiento* (Tesis de doctorado, Universidad de Valencia).
15. Jaime, A. y Gutiérrez, A. (1994). Modelo de un diseño de prueba para evaluar los niveles de Van Hiele. En *Proceedings of the 18th PME Conference* (pp. 41-48).
16. Luengo González, R. y González Gómez, J. J. (2005). Relación entre los estilos de aprendizaje, el rendimiento en matemáticas y la elección de asignaturas optativas en alumnos de ESO. *Relieve: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 11(2), 3.
17. Morales, C. (2011). *Competencias matemáticas y desarrollo del pensamiento espacial. Una aproximación desde la enseñanza de los cuadriláteros* (Tesis de maestría, Universidad de la Amazonia, Colombia).
18. Moreno Bayardo, M. G. (1993). *Introducción a la metodología de la investigación educativa 2*. México: Progreso.
19. Organización de las Naciones Unidas para la Educación (Unesco) (2005). *Informe de seguimiento a la educación para todos en el mundo. El imperativo de la calidad*. París.



LA NOCIÓN DE 'EMOCIÓN': DE LA FILOSOFÍA MORAL AL ESTUDIO CIENTÍFICO



LA NOCIÓN DE ‘EMOCIÓN’: DE LA FILOSOFÍA MORAL AL ESTUDIO CIENTÍFICO¹

The Notion of “Emotion”: From a Moral Philosophy to a Scientific Study

A noção de ‘emoção’: da filosofia moral ao estudo científico

RECIBIDO: 13 DE FEBRERO DE 2015

EVALUADO: 13 DE ABRIL DE 2015

ACEPTADO: 28 DE ABRIL DE 2015

Carlos Andrés Salazar Martínez (Colombia)
Doctorando en Ciencias Humanas, Magíster
en Hermenéutica Literaria
Universidad Eafit
casalazar@gmail.com

es

en

por

RESUMEN

El desarrollo científico en campos como la psicofisiología o la biología y la inquietud que pensadores como Charles Darwin, William James o Wilhelm Wundt sintieron por el concepto ‘emoción’ hicieron que el uso lingüístico de esta palabra se modificara de manera definitiva. Durante el siglo XIX dicho concepto pasó de ocupar un lugar exclusivo en el discurso teológico y moral a ser un concepto central en la consolidación de las nuevas disciplinas científicas que competen a lo humano. En Colombia, el arribo de la psicología experimental traería consigo esa nueva forma de entender la emoción. El presente artículo es una revisión bibliográfica de los autores mencionados que, durante el siglo XIX, fueron decisivos para propiciar dicho cambio

PALABRAS CLAVE: emoción, concepto, William James, psicología experimental, psicofisiología.

ABSTRACT

The scientific development in fields like psychophysiology or biology and the curiosity of thinkers such as Charles Darwin, William James, or Wilhelm Wundt regarding the concept of “emotion” caused the change of the linguistic use of this word definitively. During the XIX century, this concept went from occupying an exclusive place in the theological and moral discourse to being a central concept in the consolidation of new scientific disciplines that belong to the human being. In Colombia, the experimental psychology introduced this new way to understand emotion. This article is a bibliographic revision of those authors that were essential for this change during the XIX century.

KEYWORDS: emotion, concept, William James, experimental psychology, psychophysiology.

RESUMO

O desenvolvimento científico em campos como a psicofisiologia ou a biologia e a inquietação que pensadores como Charles Darwin, William James ou Wilhelm Wundt sentiram pelo conceito ‘emoção’ fizeram que o uso lingüístico de esta palavra se modificara de maneira definitiva. Durante o século XIX dito conceito passou de ocupar um lugar exclusivo no discurso teológico e moral a ser um conceito central na consolidação das novas disciplinas científicas que competem ao humano. Na Colômbia, a chegada da psicologia experimental traria consigo essa nova forma de entender a emoção. O presente artigo é uma revisão bibliográfica dos autores mencionados que, durante o século XIX, foram decisivos para propiciar dito câmbio.

PALAVRAS CHAVE: emoção, conceito, William James, psicología experimental, psicofisiologia.

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

Salazar Martínez, C. A. (2015). La noción de ‘emoción’: de la filosofía moral al estudio científico. *Panorama*, 9(16), 56-64.

INTRODUCCIÓN

Los avances científicos en neurobiología (Changeux y Ricoeur, 2001) y los actuales estudios en disciplinas como la economía conductual (Kahneman, 2012) o la toma de decisiones (Brooks, 2012) han renovado y vuelto a poner en contexto las preguntas en torno a las emociones. Se suma a esto un creciente interés por el desarrollo de modelos matemáticos y dispositivos que permitan su detección. Ya sea en reconocimiento de imágenes considerando la teoría de la expresión facial de las emociones del psicólogo estadounidense Paul Ekman (1979, 1984, 2009), ya sea en reconocimiento de patrones en señales de audio de acuerdo con la teoría de la expresión vocal de las emociones de Scherer (1981, 1991, 2000, 2003, 2005, 2009). Desde aquí es importante considerar la manera en que el significado de un concepto como ‘emoción’ se ha amoldado para ser entendido desde la filosofía moral o teológica hasta la psicología o la biología. Cada uno de estos puntos de vista ha ofrecido, a su manera, respuestas a la pregunta: ¿qué es una emoción?

Veinticinco años después de la publicación de *El origen de las especies*, Charles Darwin haría contribuciones fundamentales para comprender cómo el ser humano manifiesta sus emociones. En su libro *La expresión de las emociones en el hombre y los animales* (1872/1984), trata las emociones como entidades discretas o modulares, tales como la ira, la sorpresa o el miedo. El aporte de este libro sería fundamental en la transformación que sufriría la noción de ‘emoción’. Incluso, teniendo como fuente primaria el aporte de Darwin, sería que Ekman y Oster (1979), para la década de 1970, demostraría que hay emociones cuya expresión e identificación es de carácter universal. Es decir, hay emociones que, más allá de condicionamientos culturales, son representadas e interpretadas según ciertas consideraciones biológicas.

Eric Kandel (2001), por ejemplo, autor del libro *Principios de neurociencia* y Premio Nobel de Medicina, señala que el aporte de William James y Carl Lange fue decisivo para abrir un debate mucho más amplio respecto de esta cuestión. A finales del siglo XIX, suscitaría un gran interés la famosa frase de James según la cual “Estamos tristes porque lloramos, nos enfurecemos porque golpeamos, tenemos miedo porque temblamos, y no lloramos, golpeamos o temblamos porque estemos tristes, enfurecidos o temerosos según sea el caso” (2001,

p. 963-964). Esta teoría sería el detonante para que la psicofisiología avanzara en una línea que luego de un siglo, y con otro nombre, le ha permitido determinar que una emoción es el resultado de una interacción dinámica entre factores extrínsecos e intrínsecos a la propia conciencia. Antonio Damasio (2010, p. 43), neurobiólogo contemporáneo, define de manera específica las emociones como el mecanismo que apunta “directamente a la regulación vital a fin de evitar los peligros o ayudar al organismo a sacar partido de una oportunidad, o indirectamente a facilitar las relaciones sociales”.

A principios del siglo XX, Wilhelm Wundt (1905) estudiaría características adicionales respecto de la expresión de una emoción, y es que estas, según el psicólogo alemán, pueden ser reconocidas por el grado de valencia y por las variaciones en la excitación que cada una de ellas produce en los individuos. James Russell (1980) propondría, luego, una teoría en la que los estados emocionales pueden representarse como puntos de un círculo en un espacio bidimensional. Este plano considera bipolaridades que se señalan por medio del siguiente orden: placer (0°), excitación (90°), fastidio (180°), reposo (270°). Así es como, aparte de ubicar en dicho plano las siete emociones básicas identificadas por Ekman (felicidad, sorpresa, desdén, tristeza, ira, asco y miedo), Russell dio cabida a veintidós emociones más, entre las que se cuentan: la frustración, la calma, el aburrimiento, la angustia, y demás. La importancia de esta medida radica en que permite establecer relaciones entre los componentes de bienestar y excitación con coordenadas específicas en un plano bidimensional de emociones. En este plano es posible establecer relaciones de causalidad para mapear un espacio de bienestar y excitación. Al hacer esto, Russell permitió concebir las emociones como magnitudes y, a su vez, abriría el camino para que diferentes ramas de las matemáticas pudieran dar explicaciones sobre la generación de emociones y las interrelaciones entre mecanismos neuronales y psicológicos. Como puede observarse, y pese a ser común leer simplemente que la palabra *emoción* procede del latín *e-movere*, ‘moverse hacia’, para cada generación ha marcado un profundo desafío conocer y describir las causas de ese *movimiento*; entender el cómo y el porqué se genera. Así es como cada vez que se han presentado nuevas soluciones a estos interrogantes, y de manera puntual debido a la participación activa de la ciencia en el siglo XIX, se modifica el sentido y el uso lingüístico de este concepto. Reconocer que la palabra *emoción* tiene

un registro que cambia con la historia implica investigar de qué manera se han dado dichas variaciones.

PARA UNA HISTORIA DEL CONCEPTO 'EMOCIÓN'

Carlos Andrés
Salazar
Martínez I

En la introducción al libro *historia/Historia* (2010), Antonio Gómez Ramos pone en evidencia el método por medio del cual Reinhart Koselleck lleva con acierto la reconstrucción histórica de conceptos como 'crisis' e 'historia'. Koselleck, estudiante de Gadamer, utilizaría la hermenéutica alemana de la posguerra para llamar la atención de los historiadores respecto del hecho de que "las palabras tienen una vida propia que se escapa a cualquier encasillamiento de diccionario, y que los conceptos dibujados con esas palabras son igualmente sujetos de una historia que queda si se ofrece una imagen fija" (2010, p. 12). Para Koselleck, sin embargo, hacer una historia de los conceptos requiere llevar a cabo una historia social, ya que exige

analizar cómo la entrada en acción de los conceptos, su uso, provoca unas transformaciones estructurales que afectan tanto a la sociedad como al concepto mismo. Pues tales transformaciones, que son la historia misma, constituyen a la par la realidad del concepto que se estudia. Es decir, es preciso un estudio sincrónico de los conceptos que se combine con un principio diacrónico que siga la sucesión de los significados de las palabras y permita así una traducción a nuestra comprensión actual (p. 16).

Por eso, la historia conceptual oscila entre el concepto y el estado de cosas que este describe, en el puente entre las situaciones sociales reales y el uso lingüístico que se refiere a ellas. "Su método alterna la semasiología, atendiendo a los múltiples significados que se dan para un mismo término, con la onomasiología, considerando las múltiples denominaciones que existen para estados de cosas en principio idénticos" (p. 18). Muy en la vía de la propuesta metodológica de Koselleck, y que Gómez Ramos hace emerger en su reflexión, los pioneros de la historia de las emociones plantean que su experiencia, hasta el momento, indica:

Para alcanzar su total potencial, la historia de las emociones necesita tomar entre sus cuentas la visión que surja desde la semántica cultural. Hay un creciente interés en reconocer el lenguaje como un asunto clave

para entender las emociones humanas y en el hecho de que, adicionalmente, el manejo de los términos relacionados con la *emoción* en inglés, como herramientas analíticas, es un gran obstáculo para el progreso de la investigación y su entendimiento (Wierzbicka, 2010, p. 272).

Este interés permite ampliar la complejidad en el estudio de un concepto como el que ocupa este trabajo debido a que no puede entenderse si se le aísla de términos que le son cercanos; de la misma manera que Koselleck reconoce, por ejemplo, que para hacer un análisis del concepto de 'historia' debía incluir conceptos complementarios, como 'revolución', 'azar', 'destino', 'progreso' y 'desarrollo' (Koselleck, 1993, p. 17). Tanto para Koselleck como para los historiadores de las emociones, las fuentes de las cuales se valen para reconstruir el contexto sociohistórico en el que se define cada uno de los conceptos son múltiples, una de ellas es la literatura. Susan Matt (2011) y Peter Stearns (2014), dos importantes figuras en la naciente disciplina de la historia de las emociones, recopilan algunos ejemplos respecto de los estudios que se han realizado considerando estas fuentes¹, no sin precisar que todas ellas tienen la misma limitación, y es que "revelan mucho de los artistas, escritores, los psicólogos y la manera en que los expertos entienden el mundo, pero ellas no pueden revelar si tales puntos de vista y sentimientos fueron ampliamente difundidos" (Matt y Stearns, 2013, p. 49).

Para comprender, por tanto, qué sucede con la noción de 'emoción' y esa relación que estableció, en algún punto de sus variaciones semánticas, con la ciencia es pertinente reconstruir parte de su historia. En este punto, se debe resaltar el hecho de que fue con la literatura que la palabra llegó al Reino Unido. Es importante considerar esto, ya que, serían los ingleses y, posteriormente, los estadounidenses, quienes darían al concepto el giro hacia dicha perspectiva. Así lo describe Thomas Dixon:

La palabra *emoción* arribó primero al Reino Unido desde Francia a principios del siglo XVII. John Florio, el traductor de los ensayos de Michel de Montaigne, pidió disculpas a sus lectores por la introducción de varios "términos toscos" del francés en su versión inglesa, incluyendo entre ellos la palabra

¹ Entre estos ejemplos destaca el que William Reddy (2001) haya utilizado los ensayos de Voltaire y las novelas de Balzac y Sand para mostrar cómo han cambiado los estados de ánimo emocionales en Francia.

emoción”^{2,3}. Tanto en su forma para el inglés como para el francés, *emoción* fue una palabra utilizada para denotar los disturbios físicos y los movimientos corporales. Podría significar entonces una conmoción entre un grupo de personas (como en la frase “la emoción del público”), o una agitación física de cualquier cosa, desde el tiempo o un árbol, en el cuerpo humano (2012, p. 340).

En el siglo XIX, el concepto tendría una nueva transformación. Thomas Brown (1820/2010), profesor de Filosofía Moral en Edimburgo y a quien Dixon llama “el inventor de las emociones”, recoge los “apetitos”, las “pasiones”⁴ y las “afecciones” bajo una misma categoría: las “emociones” (Dixon, 2012, p. 340). Es con Brown con quien comienza a revelarse la necesidad de crear un campo semántico particular para el concepto ‘emoción’. Muchos de esos otros conceptos enumerados proceden de la tradición moral y escolástica, pero sabría ver Brown en ellos una afinidad con la palabra *emoción*. Concepto que, hasta ese momento, se utilizaba para designar los cambios en el estado del cuerpo.

La segunda figura clave fue otro filósofo y fisiólogo de Edimburgo, Charles Bell. Bell fue una figura importante en la historia de la neurología y uno de los teóricos más influyentes del siglo XIX respecto de las expresiones antes de 1872, cuando Darwin publica su trabajo sobre este tópico. Las teorías de las emociones y las expresiones de Bell fueron elaboradas y expuestas en las sucesivas ediciones de sus ensayos de anatomía y filosofía de la expresión publicados entre 1806 y 1844, con lo cuales proporsionó las fundaciones sobre las que construirían sus propias teorías Darwin y James (Dixon, 2012, p. 341).

El uso moderno de los conceptos ‘emoción’ y ‘emocional’ es heredero de la simpatía que existía por el enfoque científico de la vida mental en los seres humanos durante el siglo XIX. Ejemplo de ello es que en los diccionarios de la Real Academia Española la palabra

emoción comienza a ser registrada a partir de 1884. Y se observa cómo a partir de ahí su significado ha sido sometido a cambios drásticos.

- 1884. *Emoción*: agitación repentina del ánimo.
- 1925. *Emoción*: agitación del ánimo que promueve en él afectos o pasiones.
- 1992. *Emoción*: estado de ánimo producido por impresiones de los sentidos, ideas o recuerdos que con frecuencia se traduce en gestos actitudes, u otras formas de expresión.
- 2001. *Emoción*: alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática. Interés expectante con que se participa en algo que está ocurriendo.

Como se puede observar para cada uno de los significados presentados con cada nueva edición, de 1884 en adelante se pone en juego la cercanía del concepto con alguna perspectiva específica: en 1925, por ejemplo, se continúa hablando de afectos o pasiones para definirlo. Sin embargo, antes de que la palabra apareciera, incluso en los diccionarios para el español, ya desde el inglés estaba siendo sometida a una resemantización, que la haría cambiar de registro y provoca transformaciones a otros niveles. De hecho, afirma Dixon (2012, p. 342), el cambio lingüístico fue tan significativo que provocó cambios importantes en lo institucional e intelectual. Sería a finales del siglo XIX que esta perspectiva llegaría a universidades de Europa y América, las cuales comenzaron a hacer, justo en ese momento, investigación científica de la mente humana con un estudio de fondo fisiológico.

Es a partir de este punto que William James (1980, 1984, 1994) y Carl Lange (1887) hacen el relevo en la carrera por definir el concepto de emoción desde una consideración fisiológica. La influencia de la esfera psicológica se extendió hasta 1930, debido a que a partir de ahí se dio el ascenso del conductismo, perspectiva que se abstiene de considerar los estados subjetivos internos. Con el pragmatismo, sostiene Eugene Taylor (2010, pp. 413-414), William James llamó la atención de filósofos de todas partes del mundo (John Dewey⁵, Josiah Royce, Friedrich Schiller, Henri Bergson y Giovanni Pappini), por lo que fue la primera corriente filosófica estadounidense de una resonancia mundial destacada. A partir de

2 Esta afirmación hace pensar, inevitablemente, que es necesario explorar cómo llegó, por primera vez, al español el concepto ‘emoción’. Verificar si, quizá, su llegada obedece, también, a la influencia de autores franceses, como Montaigne.

3 En español, por ejemplo: “Hay tantos medios de evitar individualmente las ocasiones de exponerse, que podemos engañar mil veces al mundo antes de poner el pie en un lugar donde el peligro nos amenace; y aun entonces, encontrándonos entre la espada y la pared, sabremos ocultar las emociones de nuestro rostro, expresándonos con palabra serena, aunque nuestra alma vacile interiormente” (Montaigne, 2003, cap. XVI).

4 El concepto tradicional de ‘pasión’, en la filosofía moderna, es ilustrado por Descartes en *Las pasiones del alma* (Deigh, 2014, p. 7).

5 Contrastando la teoría de Darwin y la de James-Lange, Dewey decide inclinarse por preferir la segunda propuesta debido, en parte, a que esta se enfoca en el movimiento o la respuesta funcional (Garrison, 2003, p. 406).

ahí, las consideraciones desde la psicología funcionalista de James alcanzaron una resonancia mayor.

Carlos Andrés
Salazar
Martínez I

James fue uno de los progenitores de la escuela funcionalista desde el pensamiento psicológico, y sus *Principios* fueron de una gran influencia para prominentes funcionalistas, como John Dewey y James Rowland Angell. Estos pragmáticos, a diferencia de la aproximación psicológica estadounidense, guiados por los principios darwinianos, pusieron énfasis en la función adaptativa de la conciencia como la expresión de la relación mente-cuerpo. La teoría de las emociones de James fue profundamente influenciada por el libro *La expresión de las emociones en hombres y animales*, de Darwin. Esta perspectiva domina los *Principios*, los cuales ponen el ritmo para la psicología en América y tuvo una fuerte influencia en este campo (Friedman, 2010, p. 384).

La teoría de James-Lange (1922) completó la transformación del estudio de las emociones desde la filosofía moral al estudio científico⁶ (Deigh, 2014, p. 4). De hecho, el ataque que James hace en su libro *Principios de psicología* al esquema conceptual de los estados mentales característico del empirismo clásico británico y al esquema psicológico de Locke y Hume permite entender la importancia revolucionaria de la teoría funcionalista de las emociones (Deigh, 2014, p. 9).

EL CONCEPTO 'EMOCIÓN' Y SU PERSPECTIVA CIENTÍFICA EN COLOMBIA

Describir el punto en el que las teorías funcionalistas de la emoción compiten o pretenden reemplazar las perspectivas moralistas, escolásticas o empiristas es clave para estudiar cómo fueron adoptadas en un lugar como Colombia. Así lo describe Gilberto Oviedo, autor de la tesis de doctorado *El proceso secular de la conciencia psicológica en Colombia (1886-1917)*:

Los argumentos religiosos fueron puestos en duda y se requirieron nuevas explicaciones, incluyendo la aplicación del método científico al fenómeno psíquico, fueron consideradas. Estas eventualidades

produjeron ejemplos clave en la interacción entre el pensamiento psicológico y el proceso político en la construcción de Colombia como nación (2012, p. 293).

Luego de la Independencia, la lucha por la secularización de los asuntos humanos fue una de las empresas más importantes y serían los sectores políticos los que tendrían la última palabra en cuanto a qué tendencias psicológicas debían ser consideradas y puestas en práctica. De esta manera, cada una de las aspiraciones partidistas contribuiría para establecer un modelo de la psique en Colombia. Entre 1880 y 1894, durante la Presidencia de Núñez, se tomarían medidas para intentar abolir el régimen federalista y restaurar así el modelo centralista y teocrático. La Iglesia, por tanto, tendría un lugar privilegiado para discutir cuestiones políticas concernientes a la academia y la ciencia. Sin embargo, durante ese mismo periodo:

Ernesto Röthlisberger, en su prólogo al libro *Filosofía experimental*, de César Guzmán, expresó la importancia de una visión materialista de los estados mentales a través de la psicología científica. *El intelectual moderno debería concentrar su capacidad de observación y de investigación en hechos y fenómenos y alejarse de la metafísica para dedicarse a la psicología, estudio reflexivo de la naturaleza humana y la expresión de la mente y la psique*. El sensacionalismo [empirismo] tiene, para el liberalismo, el valor de una posición teórica que facilita el acceso a una nueva psicología, y en ella se pusieron las esperanzas para romper con el peso de la tradición escolástica (p. 295).

Debe destacarse entre las conclusiones de Gilberto Oviedo que considere de gran importancia para Colombia entender las suposiciones conceptuales e intereses que desencadenó la incorporación de la psicología experimental. Y, adicional a ello, el valor que implica para la historia reconocer la interacción de la política y la ciencia en la creación y el manejo de esa moderna nación Estado. En Colombia, más que William James, sería Wilhelm Wundt, fundador de la psicología experimental alemana, quien revolucionaría la concepción lingüística de conceptos no solo como conciencia, sino también como emoción.

Wundt concibió el concepto 'emoción' como el pilar para el desarrollo psíquico y como un componente esencial de la cognición (Wassmann, 2009, p. 224). De

6 Las preguntas que se abren respecto de considerar la teoría de James una teoría científica se responden en las cuestiones que propone Reizenzein y Stephan (2014), desde la perspectiva de Lakatos y su filosofía de la ciencia: "¿Ha producido la teoría de las emociones de James un programa de investigación progresivo, como afirman algunos, o se ha llevado a un callejón sin salida la investigación de las emociones, como han sugerido otros? Y ¿la teoría y el discurso científico que generó producen percepciones, ideas y argumentos que siguen siendo valiosos incluso si —como muchos sostienen— la teoría es falsa? (pp. 35-36).

hecho, según Wassmann (2014, p. 168), William James reconoció que su interés en la cuestión de la naturaleza de la emoción procede del estudio de las primeras obras de Wilhelm Wundt. En la última década del siglo XIX, James y Wundt se enfrascarían en una discusión por el proceso exacto con el cual las señales periféricas o el sistema nervioso central generan estados emocionales. Así lo explica Palencik:

Por ahora se reconoce ampliamente que James no estaba describiendo la emoción como un mecanismo totalmente visceral. Se limitaba a señalar lo absurdo de hablar de la emoción en términos exclusivamente mentales. De ahí que la teoría contraria de la emoción ofrecida por Wilhelm Wundt, que implica sobre todo la interacción de *Gefühle* (sensación) con las ideas, parecía pasar por alto un aspecto importante. Las sensaciones que experimentamos son producidas por una “conmoción” de efectos corporales. Por lo tanto, James concede a Wundt la importancia del contenido mental en la emoción. Su punto era hacer hincapié en la coalescencia de estos aspectos mentales con efectos corporales, el último de los cuales se considera la causa de la primera (2007, p. 776).

Considerar la cuestión de que la vertiente científica sobre la conciencia y las emociones ganaba terreno o, por lo menos, era reseñada en academias y universidades del país a finales del siglo XIX, implica atender a sus alcances, quizá desde ese enfrentamiento en el que se vio involucrada con la influencia política y religiosa presente en el país.

El debate que habría frente a cómo entender esas nuevas perspectivas no solo produciría confrontaciones políticas e ideológicas en los jóvenes Estados nación de América Latina. A su vez, pensadores como Bergson, debieron conciliar con su pensamiento la investigación empírica de la ciencia con la problematización metafísica de la filosofía (Costa, 2012, p. 134).

En 1889 Bergson (2007) publicaría en su tesis doctoral, *L'essai sur les données immédiates de la conscience*, reflexión en torno al papel que desempeña el cuerpo en la exteriorización de ciertas emociones, considerando las afirmaciones que hace al respecto Darwin (1872) en su libro *La expresión de las emociones en hombres y animales*. Bergson hace parte de otra visión que debe ser considerada

en cuanto a la apropiación de estos conceptos a un contexto como el de Colombia de principios del siglo XX. Al estar su pensamiento centrado en el problema de cómo entender el diálogo entre la ciencia y la filosofía, sus afirmaciones parecían resolver los desacuerdos en los que se encontraban los pensadores y las escuelas de su época. Ante todo marcando la importancia que tiene el pensamiento filosófico respecto de los asuntos de la conciencia y el comportamiento humano. Debido a que, para Bergson, la ciencia solo puede proporcionar una visión parcial y limitada de la realidad, mucho menos puede entenderse que esté en capacidad de hacer una descripción precisa de las funciones intelectuales más elevadas de los seres humanos (Costa, 2012, p. 139). Incluso en la primera mitad del siglo XX, las alusiones a las teorías de las emociones en algunos de los textos publicados en revistas, como la *Revista de la Universidad de Antioquia* o la *Revista de Indias*, se hacen por intermediación de Bergson —puente, también, entre el pensamiento escolástico y el científico— y no se alude de manera directa a James o a Lange. Igual que sucede con la teoría de la evolución de Darwin, parece haber una censura a la alusión directa a una teoría científica de las emociones⁷.

CONCLUSIONES

Las palabras tienen sentidos que se complejizan o explican en el transcurso de la historia humana, incluidos aquellos que tienen lugar a causa de los progresos científicos. Un ejemplo claro de ello es el concepto ‘tiempo’; su significado sufriría una alteración cuando Einstein publicara los primeros trabajos relativistas. Podría afirmarse, de igual manera, que para conceptos como ‘emoción’ o ‘conciencia’ se abrió una perspectiva diferente según las reflexiones científicas. Este tipo de irrupciones lingüísticas dan la posibilidad de mirar al pasado para indagar la forma en que palabras ahora cotidianas y significados ahora obvios serían comprendidos, reinterpretados y expuestos por quienes fueron testigos de su fundación y consolidación. Rastrear la historia de un concepto como ‘emoción’ demuestra que este ha sido considerado desde diferentes perspectivas. Particularmente su significado sufrió un cambio radical durante el siglo XIX. Para este caso particular, tales transformaciones de registro lingüístico y semántico se fueron

⁷ *Revista Universidad de Antioquia*: “Henri Bergson y la filosofía cristiana”, de Félix Henao Botero; “De la risa”, de Rafael Mesa Duque; “La biogeografía y la evolución”, de Enrique Congote. *Revista de Indias*: “¿Es la historia un engaño?”, de J. B. S. Haldane.

depurando a medida que la ciencia llevaba un paso adelante sus indagaciones respecto del ser humano. Para el concepto 'emoción', de hecho, este no puede considerarse un proceso concluido; nuevas ramas de la neurobiología están suscitando modernas variaciones.

Es clara la participación que tuvieron en el cambio de significado del concepto 'emoción' tanto los filósofos ingleses como los estadounidenses. Su participación activa en el desarrollo científico de campos, como la psicología, la biología y la fisiología, permite entender que haya sido de esa forma. En figuras tan influyentes como Darwin y William James, estuvieron los pilares para la popularización de esa perspectiva. Al entender la profunda importancia que desempeña el cerebro y los sentidos en todo este proceso, se confrontaron perspectivas filosóficas en las que conceptos, como 'emoción', 'conciencia', 'pasiones', 'afecciones' o 'voluntad', eran decisivas para consolidar sus estructuras de pensamiento. Es patente el hecho de que el desarrollo científico fue el motor de la alteración de su condición lingüística al proporcionar una nueva respuesta respecto del cómo, por ejemplo, se produce una emoción. Desde ahí se entiende que no fuera posible para la filosofía y la psicología experimental considerar las emociones en la misma vía en que eran tomadas por la filosofía teológica o moral.

William James no sería el único que plantearía una propuesta respecto de concebir la emoción desde una perspectiva científica, pero sí fue el más influyente. Su esfuerzo, la discusión que abrió con sus teorías al respecto, permitiría que filósofos contrastaran, cuestionaran o intentaran conciliar con ese nuevo ángulo conceptos, hasta ese momento, vitales para entender la mente y el ser humano, como la voluntad, los sentimientos, la conciencia o las pasiones.

No hay registro de la influencia directa de James respecto de la llegada de su pensamiento a Colombia. Es de destacar, sin embargo, el uso que hace Fernando González Ochoa (1930, 1933, 2008) de ciertos criterios propios de la psicofisiología de finales del siglo XIX en sus obras. Sí es posible, al contrario, encontrar de manera directa registro del ingreso del pensamiento de la psicología experimental, con pensadores como Wilhelm Wundt. Y hasta de la filosofía vitalista de Henri Bergson. Cómo cada una de esas corrientes cambió la manera de entender el concepto 'emoción' hace parte de un trabajo futuro.

Es posible pensar la psicología experimental de Wundt como una perspectiva científica aún más concreta de las emociones que la psicofisiología de James, ya que para este último era un desacierto, por ejemplo, considerar la conciencia como un "epifenómeno"; desde este punto de vista la oposición o el impulso que pueda ejercer la conciencia sobre el cuerpo se presenta como impotente ante los acontecimientos. Dar ese paso, para James, significaba pensar el fin de la *voluntad*.

Considerar el concepto de 'emoción' desde una perspectiva científica implica reconocer que hay ciertos patrones de conducta cuya manifestación está relacionada con la participación dinámica del cuerpo y, con este, el cerebro. En las últimas dos décadas, el avance de la tecnología y las nuevas teorías han permitido poner en primer plano la inquietud por la conceptualización del concepto 'emoción'. Por esto, se reabre una discusión que comenzó con esos primeros esfuerzos de Thomas Brown y la teoría de la expresión de las emociones de Charles Darwin.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Bergson, H. (2007). *L'essai sur les données immédiates de la conscience*. París: Presses Universitaires de France.
2. Brooks, D. (2012). *El animal social*. Barcelona: Ediciones B.
3. Brown, T. (1820/2010). *Thomas Brown: Selected philosophical writings* (ed., T. Dixon). Exeter, UK: Imprint Academic.
4. Changeux, J.-P. y Ricoeur, P. (2001). *La naturaleza y la norma: lo que nos hace pensar*. México: Fondo de Cultura Económica.
5. Congote G., E. (1936). La biogeografía y la evolución. *Revista Universidad de Antioquia*, 6, 271-274.
6. Costa Carvalho, M. (2012). The bio-philosophical "insufficiency" of darwinism for Henri Bergson's metaphysical evolutionism. *Process Studies*, 41(1), 133-149.
7. Darwin, C. (1873). *The expression of emotions in animals and man*. Nueva York: Appleton.
8. Damasio, A. (2010). *En busca de Spinoza: neurobiología de las emociones y los sentimientos*. Barcelona: Crítica.

9. Deigh, J. (2014). William James and the rise of the scientific study of emotion. *Emotion Review*, 6(1), 4-12.
10. Dixon, T. (2012). "Emotion": The history of a keyword in crisis. *Emotion Review*, 4(4), 338-344.
11. Ekman, P. y Oster, H. (1979). Facial expressions of emotion. *Annual Review of Psychology*, 30, 527-554.
12. Ekman, P. (1984). Expression and the nature of emotion. En K. R. Scherer y P. Ekman (eds.), *Handbook of methods in nonverbal behavior research* (pp. 45-135). Nueva York: Cambridge University Press.
13. Ekman, P. (1989). *The argument and evidence about universals in facial expressions of emotion*. En H. Wagner y A. Manstead (eds.), *Handbook of social psychophysiology* (pp. 143-164). Chichester, Inglaterra: Wiley.
14. Ekman, P. (2009). Darwin's contributions to our understanding of emotional expressions. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 364(1535), 3449-3451.
15. Friedman, B. H. (2010). Feelings and the body: the Jamesian perspective on autonomic specificity of emotion. *Biological psychology*, 84(3), 383-393.
16. Garrison, J. (2003). Dewey's theory of emotions: The unity of thought and emotion in naturalistic functional "co-ordination" of behavior. *Transactions of the Charles S. Peirce Society*, 405-443.
17. González, F. (1930). *Mi Simón Bolívar* (vol. 1). Editorial Cervantes. Recuperado de http://www.medellindigital.gov.co/Mediateca/repositorio%20de%20recursos/Gonz%C3%A1lez,%20Fernando/González%20Fernando_Mi%20Simon%20Bolivar.pdf
18. González, F. (1995). *Los negroides*. Medellín: Pontificia Universidad Bolivariana. Recuperado de <http://files.jorgegaviria.webnode.es/>
19. González, F. (2008). *Salomé. El remordimiento*. Medellín: Eafit.
20. Henao Botero, F. (1935). Henri Bergson y la filosofía cristiana. *Revista Universidad de Antioquia*, 4, 59-61.
21. James, W. (1884). What is an emotion? *Mind*, 9, 188-205.
22. James, W. (1890). *The principles of psychology*. The University of Adelaide Library. Recuperado de <https://ebooks.adelaide.edu.au/j/james/william/principles/complete.html>
23. James, W. (1894). The physical basis of emotion. *Psychological Review*, 1, 516-529.
24. Kahneman, D. (2012). *Pensar rápido, pensar despacio*. Debate: Barcelona.
25. Kandel, E. (2001). *Principios de neurociencia*. Madrid: MacGraw-Hill.
26. Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado: para una semántica de los tiempos históricos*. Buenos Aires: Paidós.
27. Koselleck, R. (2010). *Historia/historia* (trad. e introd. A. Gómez Ramos). Madrid: Trotta.
28. Lange, C. G. (1887). *Ueber Gemuthsbewegungen. Eine psycho-physiologische Studie*. Leipzig: Theodor Thomas.
29. Lange, C. G. y James, W. (1922). *The emotions*. Baltimore: Williams & Wilkins.
30. Matt, S. J. (2011). Current emotion research in history: Or, doing history from the inside out. *Emotion Review*, 3(1), 117-124.
31. Matt, S. J. y Stearns, P. N. (eds.) (2013). *Doing emotions history*. University of Illinois Press.
32. Mesa Duque, R. (1936). De la risa. *Revista Universidad de Antioquia*, 2, 212-215.
33. Montaigne, M. (2003). *Ensayos completos / Seguidos de todas sus cartas conocidas hasta el día*. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/obra/ensayos-de-montaigne--0/>
34. Paloma, O. y Leonardo, G. (s. f.). *El proceso secular de la conciencia psicológica en Colombia (1886-1917)* (Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Colombia, Colombia).
35. Oviedo, G. L. (2012). Colombian approaches to psychology in the 19th century. *History of psychology*, 15(4), 291.
36. Palencik, J. T. (2007). William James and the psychology of emotions: from 1884 to the present. *Transactions of the Charles S. Peirce Society: A Quarterly Journal in American Philosophy*, 43(4), 769-786.
37. Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de <http://www.rae.es/rae.html>

38. Reddy, W. M. (2001). *The navigation of feeling: A framework for the history of emotions*. Cambridge University Press.
39. Reisenzein, R. y Stephan, A. (2014). More on James and the physical basis of emotion. *Emotion Review*, 6(1), 35-46.
40. Russell, J. A. (1980). A circumplex model of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(6), 1161.
41. Scherer, K. R. (1981). Speech and emotional states. En J. Darby (ed.), *The evaluation of speech in psychiatry*. Nueva York: Grune & Stratton.
42. Scherer, K. R., Banse, R., Wallbott, H. G. y Goldbeck, T. (1991). Vocal cues in emotion encoding and decoding. *Motivation and Emotion*, 15(2), 123-148.
43. Scherer, K. R. (2000, septiembre). Emotion effects on voice and speech: Paradigms and approaches to evaluation. En *Presentation held at ISCA Workshop on Speech and Emotion* (vol. 10), Belfast.
44. Scherer, K. R. (2003). Vocal communication of emotion: A review of research paradigms. *Speech Communication*, 40(1), 227-256.
45. Scherer, K. R. (2005). What are emotions? And how can they be measured? *Social Science Information*, 44(4), 695-729.
46. Scherer, K. R. (2009). Emotions are emergent processes: they require a dynamic computational architecture. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 364(1535), 3459-3474.
47. Stearns, P. N. (2014). Obedience and emotion: A challenge in the emotional history of childhood. *Journal of Social History*, 47(3), 593-611.
48. Taylor, E. (2010). William James and the humanistic implications of the neuroscience revolution: An outrageous hypothesis. *Journal of Humanistic Psychology*, 50(4) 410-429.
49. Wassmann, C. (2009). Physiological optics, cognition and emotion: A novel look at the early work of Wilhelm Wundt. *Journal of the History of Medicine and Allied Sciences*, 64(2), 213-249.
50. Wassmann, C. (2014). Picturesque incisiveness: Explaining the celebrity of James's theory of emotion. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 50(2), 166-188.
51. Wierzbicka, A. (2010). The "history of emotions" and the future of emotion research. *Emotion Review*, 2(3), 269-273.
52. Wundt, W. M. (1905). *Grundzüge der physiologischen Psychologie*. Leipzig: Engelmann.





MOVIMIENTOS BARRIALES: REIVINDICACIÓN DEL DERECHO A LA CIUDAD

Neighborhood Movements: Acceptance of the Right to the City

Movimentos nos bairros: reivindicação do direito à cidade

RECIBIDO: 23 DE OCTUBRE DE 2014

EVALUADO: 30 DE NOVIEMBRE DE 2014

ACEPTADO: 16 DE FEBRERO DE 2015

Cindy Rigüey Cuéllar Obando (Colombia)
Universidad Federal Fluminense
Maestría en Política Social
chin157@hotmail.com

es

en

por

RESUMEN

Este artículo de revisión explora la problemática de las diferentes formas de reivindicación de los habitantes de barrios populares de Bogotá a finales de la década de 1970 e inicios de la década de 1990. Se presta especial atención a los procesos culturales y políticos de la coyuntura que define los medios, las modalidades de las protestas y el espacio en el que fueron realizadas. A partir de este escenario, se analiza el desarrollo urbano en ese periodo en Bogotá, en el que se encontró un crecimiento fragmentado y acelerado, sobre todo en las ocupaciones lejanas y desconectadas y, en segundo lugar, en la situación marginal de los suburbios y el densamente poblado centro de la ciudad, lo cual condujo a respuestas erróneas por parte del Estado y la Administración distrital, mientras que los habitantes de los suburbios y las ocupaciones urbanas desarrollaron iniciativas para reclamar su derecho a la ciudad y cambios en la política urbana, con lo cual se creó un proceso continuo de construcción de una identidad colectiva.

PALABRAS CLAVE: movimientos sociales, reivindicación social, organizaciones comunitarias, movimientos sociales, movimientos barriales.

ABSTRACT

This article explores the issue of the acceptance of people who lived in popular neighborhoods in Bogota in the late 70s and at the beginning of the 90s. We highlight the cultural and political processes of the circumstances that defined the media, the protests, and the space where they occurred. From this scenario, we analyzed the urban development of Bogotá during this period, finding a fragmented and accelerated growth in distant and disconnected occupations. We also found a marginal situation in the suburbs and in downtown Bogotá. This led to wrong answers from the State and the district's administration while the inhabitants of these sectors protested in order to claim for their right to the city and to generate changes within the urban policy. All this helped create a collective identity.

KEYWORDS: social movement, social acceptance, community organizations, social movements, neighborhood movements.

RESUMO

Este artigo de revisão explora a problemática das diferentes formas de reivindicação dos habitantes de bairros populares de Bogotá a finais da década de 1970 e começos da década de 1990. Presta-se especial atenção aos processos culturais e políticos da conjuntura que define os meios, as modalidades das protestas e o espaço no que foram realizadas. A partir deste cenário, se analisa o desenvolvimento urbano nesse período em Bogotá, trás o qual encontrou um crescimento fragmentado e acelerado, sobre todo nas ocupações longínquas e desligadas e, em segundo lugar, na situação marginal dos subúrbios e o densamente povoado centro de Bogotá. Isto conduziu a respostas errôneas da parte do Estado e a Administração distrital, no entanto que os habitantes dos subúrbios e as ocupações urbanas desenvolveram iniciativas para reclamar o seu direito à cidade e mudanças na política urbana, com o qual criou-se um processo continuo de construção de uma identidade coletiva.

PALAVRAS CHAVE: movimentos sociais, reivindicação social, organizações comunitárias, movimentos sociais, movimentos nos bairros.

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

Cuéllar Obando, C. R. (2015). Movimientos barriales: reivindicación del derecho a la ciudad. *Panorama*, 9 (16), 66-76.

A partir de las grandes migraciones de población campesina a la ciudad, empieza a ser notable una problemática urbana que parte de la industrialización y los nuevos pobladores en las ciudades. Así es como no se pueden ignorar las nuevas distinciones de clase que surgen a partir de este proceso, es decir que el campesino pasó a ser obrero, el burgués pasó a ser patrón o industrial. Como parte de esta dinámica industrial, en la ciudad se presenta un cambio morfológico, evidenciado a partir de la formación de tugurios, barrios populares y barrios ilegales, cuyos habitantes eran los nuevos ciudadanos migrantes o aquellos con pocos recursos.

Sin embargo, los procesos derivados de la industrialización, como lo fueron la marginalidad y un crecimiento urbano fragmentado, tienen implícitos los actores urbanos y su papel en la transformación de la ciudad. Teniendo en cuenta que después de la década de 1950 surgen los nuevos movimientos sociales, y estos nuevos actores no son solo obreros o campesinos, sino que tienen una nueva característica: son urbanos y de las clases populares.

Las dinámicas urbanas en Bogotá durante la década de 1970 hasta principios de la década de 1990 son el fondo del surgimiento de los movimientos populares urbanos. En este periodo, se empezaron a vislumbrar las identidades colectivas, culturas y lenguajes urbanos. Además, se abrieron espacios para la asociación y participación política de los pobladores como herramienta para el fortalecimiento de la democracia, dando a los nuevos movimientos sociales el papel de constructor de ciudadanía.

Desde una perspectiva marxista, la industrialización genera un nuevo estilo de vida urbana con contradicciones, que producen conflictos en el ámbito urbano y entre el Estado y otros actores urbanos.

La forma que asume la organización social del espacio, la estructura interna y las contradicciones que se presentan dentro de un sistema urbano son la expresión del modo de producción históricamente dominante, con sus correspondientes relaciones económicas, sociales e ideológicas

de producción y reproducción (Grupo de Estudios José Raimundo Russi, 1975, pp. 10-11).

Este modo de producción se manifiesta con el surgimiento de una nueva clase con una posición social estructuralmente inestable, debido a que no está inmersa aún en el sistema económico. En segundo lugar, se evidencia en el ordenamiento espacial de la ciudad como zonas deterioradas y aisladas, llamadas urbanizaciones espontáneas, que son aquellas causadas por las urbanizaciones piratas en la periferia de la ciudad.

Entre estas contradicciones, se desarrollan los nuevos movimientos sociales, los cuales se caracterizan por poseer una base social definida, una organización, una continuidad y una fuerza para transformar las estructuras (Castells, 2012, p. 218). Sin embargo, se pueden presentar organizaciones o asociaciones vinculadas más a dinámicas específicas en locaciones específicas, que pueden ser nombradas como movimientos barriales¹, encargados de fortalecer el tejido social barrial, en busca de tener autonomía del Estado y los partidos políticos, con la autogestión, e impulsar proyectos para el beneficio del barrio mismo.

Las organizaciones y asociaciones que buscan la reivindicación del derecho a la ciudad, concepto con el cual Lefebvre (1976, p. 85) engloba una serie de derechos que son indispensables para los habitantes de las ciudades: el derecho a la actividad participante y el derecho a la apropiación que no es el mismo que el de la propiedad, con lo cual se convierte a la ciudad en un espacio de encuentro, convivencia y disfrute.

Bogotá, al ser la ciudad capital, se convirtió en el principal escenario de las nuevas dinámicas sociales, políticas

¹ Los movimientos barriales son definidos como o una gama de nuevas formas de lucha y de resistencia cotidiana. Su amplitud marca la respuesta a la supresión sistemática de los intereses vitales de todos los sectores populares en beneficio de una reducida minoría, y en algunos países alcanza una envergadura que consigue arrancar sustanciales concesiones a las dictaduras —abiertas o disfrazadas— establecidas ahí. La expresión organizativa de esta resistencia es todavía muy dispar: varía con la coyuntura económica y política, puede aparecer como muy aislada e inoperante durante largas fases para de repente confluír en amplias corrientes de oposición, aprovechando posibles fisuras en el sistema dominante. Buena parte de estas nuevas experiencias de lucha se dan a partir del contexto barrial, muchas veces en los barrios pobres e improvisados que llegaron a servir de morada para millones de familias trabajadoras latinoamericanas. En muchos casos, estas luchas por la vivienda, el agua y la electricidad ya no se dan en forma aislada, sino que van estableciendo entre sí una red de intercambio de experiencias y de organización que puede llegar a convertirse en movimientos barriales. Dentro de estos movimientos, se desarrollan nuevas formas de ayuda mutua y de aprendizaje político común en consejos vecinales, comunidades eclesiales de base, grupos femeninos, ollas comunes y talleres o, en versión negativa, como criminalidad colectiva por parte de bandas de jóvenes desocupados (Evers, Müller-Plantenberg y Spessart, 1982, p. 705).

y culturales. Siendo centro de procesos organizativos en los barrios populares y al mismo tiempo de manifestaciones sociales con la protesta, los paros cívicos y las movilizaciones. Así surge la pregunta: ¿cuál ha sido la contribución e incidencia de estos movimientos populares urbanos en el desarrollo de los asentamientos donde actúan?

Para responder a la inquietud, se busca, en primer lugar, comprender el proceso de urbanización en Bogotá, caracterizado por experiencias de resistencia y movilización, pero también por la intervención del Estado para la promoción de la democracia. En segundo lugar, se desean reconocer las diferentes maneras de estructurar y concebir las organizaciones populares como los mediadores entre el Estado y los habitantes. En tercer lugar, caracterizar los comportamientos de la protesta y movilización urbana en Bogotá. Por último, estudiar cómo estas organizaciones han contribuido culturalmente y en la construcción de tejido social en estos asentamientos.

Finalmente, se hace un balance de los diferentes movimientos urbanos populares, teniendo en cuenta los objetivos y su actuación para la consecución de sus metas. Siendo un desafío conseguir la participación de los nuevos actores populares urbanos tanto para la formación de las organizaciones como para demandar la ayuda al Estado para suplir necesidades que el entorno urbano estaba generando en este tipo de asentamientos.

EL CRECIMIENTO DE LA CIUDAD

Desde la Colonia, Bogotá es la capital de Colombia, donde se han desarrollado la mayoría de las actividades comerciales, es el centro de las principales instituciones de Gobierno Nacional, además de ser el centro administrativo y comercial, es la ciudad con mayor población en el país. A partir de su fundación, Bogotá siguió un lineamiento de crecimiento, con estrictas normas sobre la construcción y la posesión de terrenos. Durante varias décadas, se conservaron características de la vida rural en un entorno con elementos urbanos (Lemus, 2009, p. 50). A lo anterior se suma el periodo de guerras civiles que dificultaba la expansión de la ciudad, por lo que se prefería rentar los predios ya existentes que levantar nuevas construcciones.

Sin embargo, este crecimiento controlado tuvo un fuerte giro después de la década de 1950 con el proceso de industrialización: “los efectos perversos de una modernización capitalista que a la vez expulsaba a los campesinos de las zonas rurales, los atraía como mano de obra hacia los centros urbanos con la ilusión de seguridad y progreso” (Torres, 2007, p. 17), con lo cual se generó un rápido crecimiento demográfico y urbano de Bogotá.

EXPANSIÓN URBANA 1950–1989

A finales de la década de 1940 y principios de la década de 1950, la industria representó la mayor fuente de trabajo en la ciudad, e impulsó el crecimiento urbano debido a la migración del campo a la ciudad. A este fenómeno económico se suman los desplazamientos causados por la violencia, consecuencia de los enfrentamientos entre cuadrillas de liberales y conservadores (Maya, 2007, p. 31). Este fenómeno permitió ver en la ciudad una diferenciación entre barrios residenciales y barrios de obreros, estos últimos ubicados en su mayoría en el sur y suroeste de la ciudad, lo cual dio origen a las construcciones ilegales.

Durante la década de 1950, la ciudad fue objeto de grandes cambios. Para 1951, Bogotá tenía 700 000 habitantes aproximadamente; los problemas sociales y la necesidad de vivienda crecieron descomunadamente, los programas y las acciones emprendidas hasta ese momento resultaron insuficientes frente a la gran demanda, siguieron formándose barrios clandestinos ocupando, en condiciones de riesgo, la periferia urbana (Maya, 2007, p. 35).

El proceso de consecución de un espacio para vivir por parte de estos migrantes y ciudadanos que no tenían los medios para adquirir una vivienda fue principalmente con la urbanización pirata.

Las condiciones específicas en Bogotá estarían determinadas aparentemente porque los procesos de ocupación informal del suelo se han dado en forma pausada y relativamente pacífica si se compara con otras ciudades, pues la invasión, el conflicto y el enfrentamiento con ciertos niveles de la violencia no han sido la pauta en Bogotá (Camargo y Hurtado, 2013, p. 83).

Este tipo de urbanización permitió que muchos accedieran a vivienda propia, que fue creciendo desordenadamente

por la zona sur de la ciudad, sobre terrenos en situación de riesgo, ya fuera por deslizamiento, ya fuera por inundación, lejos de los servicios básicos, como las escuelas, medios de transporte público, hospitales, agua potable y energía eléctrica. La adquisición de terrenos a bajo precio se empezó a popularizar, cuyos terrenos eran ofrecidos por vendedores no autorizados que desacataban los lineamientos de urbanización establecidos en la época. Estos lineamientos establecían unos mínimos sobre el entorno, las vías de acceso y los servicios domiciliarios². Sin embargo, las diferentes normas y multas que se decretaron para limitar el crecimiento de barrios ilegales no fueron suficientes para detener el acelerado desarrollo de estos asentamientos.

La intervención del Gobierno en el tema de vivienda en este periodo fue con la oferta de construcción de vivienda a bajo costo; proyectos financiados por el Instituto de Crédito Territorial (ICT) y actores privados, como la Unidad de Poder Adquisitivo (UPAC) y las corporaciones de ahorro y vivienda (CAV). Sin embargo, la financiación no fue suficiente para enfrentar la creciente expansión de los asentamientos irregulares, de forma que el Departamento Administrativo de Planeación Distrital (DAPD) redefinió sus lineamientos (Corporación Sur, 2003, p. 45). En primer lugar, propuso la ampliación del perímetro urbano de la ciudad, de este modo se prestarían servicios básicos en algunos asentamientos alejados del centro de la ciudad, haciendo parte de las zonas urbanizables. A pesar de establecer el perímetro urbano, esta restricción no tuvo éxito para contener la expansión de los asentamientos irregulares, por lo cual se hizo necesario integrarlos al tejido urbano de la ciudad, así violaran la normativa de planeación urbana.

El Gobierno, al ver que era imposible detener la vivienda ilegal, decidió llevar a cabo programas que ayudaran a la seguridad y el saneamiento de los asentamientos ya existentes o en proceso de construcción. Uno de ellos fue el programa de autoconstrucción en 1963, 1967 y 1971. La Administración se encargó de aportar los lotes y una parte de los materiales para que los beneficiados construyeran su propia vivienda bajo la supervisión y asesoría de expertos en edificación, que fueron suministrados por la Alcaldía (Torres, 1984, p. 135). En

² El Acuerdo 30 de 1961, en lo que concierne a la fijación de las especificaciones de construcción, control en la ejecución de las obras y recepción de ellas y de la Personería Distrital sobre la presentación de garantías y legislación de contratos que se exijan a los urbanizadores y a los propietarios de las tierras. De igual manera, estableció las áreas que se destinaban a uso público para que las urbanizaciones tuvieran vías, parques y zonas escolares.

segundo lugar, se optó por la erradicación de algunos barrios. En Bogotá se destaca el desalojo del barrio Policarpa Salavarrieta ubicado en el sur de la ciudad, en el que participó el Ejército y la Policía. Sin embargo, este tipo de medidas fueron abandonadas al surgir el movimiento de los destechados³ en la década de 1970, que pedían una intervención adecuada del Estado en lo que respecta a la vivienda de interés social, integración de los barrios periféricos a la ciudad y la cobertura de servicios de recolección de basura, acueducto y alcantarillado y energía eléctrica (Torres, 1984, p. 135). De esta forma, el Gobierno optó por llevar a cabo programas de rehabilitación de los asentamientos, con los decretos 1025 de 1987 y 067 de 1988, que señalaban las zonas de rehabilitación, además de permitir el proceso de densificación de la ciudad.

El crecimiento de los barrios ilegales, los asentamientos espontáneos y la demanda de una política habitacional eficaz obligaron al Gobierno a replantear sus políticas enfocadas al desarrollo urbano. Ya no se trataba de grandes obras de infraestructura para hacer parecer moderna la ciudad, sino que se debía centrar en acciones sobre los barrios y la expansión desordenada de aquella, garantizar la salubridad y la prestación de servicios. Estos primeros intentos de solucionar los problemas de hábitat y pobreza permitieron desarrollar en los próximos años políticas multidisciplinarias, que no solo incluían los esfuerzos del Estado por brindar vivienda a quien lo necesitara, sino que se debía incidir positivamente sobre la calidad de vida de la población en situación de pobreza, lo cual implicaba ir más allá de una intervención físico-espacial.

DÉCADA DE 1990

Para finales de la década de 1980 y comienzos de la década de 1990, en Colombia se presentó un aumento en la violencia entre guerrillas con fuerte presencia en el campo, tras lo cual esta se comenzó a infiltrar en las ciudades bajo el título de milicias o pandillas urbanas. El conflicto armado interno trae consigo un nuevo mercado ilegal que es el de las drogas, con lo cual se abre campo en la economía tanto rural como ciudadana. Así es como muchos de los barrios marginales ya existentes fueron influidos por un sentimiento de inseguridad, por lo que se generó desplazamiento dentro de la misma ciudad

³ Se realizó un paro cívico nacional en 1977, que reivindicaba el derecho al techo, servicios públicos y equipamientos en los barrios obreros (Torres, 1984, p. 135).

(Chaparro, 2002, p. 58). Por otro lado, aún persistía el desplazamiento forzado debido al conflicto; en estos años, fue masiva la migración de campesinos a la ciudad y, como en los periodos anteriores, esta fue incapaz de responder a las demandas de estos nuevos pobladores. Es decir que para la década de 1990 la población de Bogotá era de casi 6⁴ millones de habitantes, la población se duplicó en dos décadas, presentando una tasa de crecimiento anual de 2.92 % (Chaparro, 2002, p. 59). Por esta razón, se empezaron a reproducir nuevas formas de construcción de vivienda en la capital. De 1964 a 1973, la autoconstrucción superaba a cualquier otra forma de producción (capitalista, encargo, estatal) en 42.9 % sobre el total de viviendas. Al igual que de 1973 a 1985 cuando la autoconstrucción representaba 49.9 %, con una baja producción del Estado, 19.5 % (Alfonso, Hataya y Jaramillo, 1997, p. 55).

La respuesta del Gobierno en este caso fueron los programas de mejoramiento integral que evolucionaron con las distintas administraciones para legalizar los barrios y mejorar las condiciones de vida de los moradores. Sin embargo, la novedad en estos programas fue la creación de vínculos sociales y la cooperación entre la población objetivo y los entes del Gobierno, además se involucró a la sociedad organizada (Torres, 2009, p. 28). Este tipo de participación permite visualizar, en los diferentes resultados arrojados por las evaluaciones de los programas, que es la herramienta para responsabilizar a la comunidad por su entorno y garantizar la sustentabilidad.

Cuando la localización de estos barrios no sea incompatible con los planes de desarrollo urbano, se procederá dentro de las condiciones anteriores, prestando especial atención a la titulación de tierras en aquellos casos en que no estuviese saneada. En cuanto a la erradicación se menciona: “En los casos donde la urbanización espontánea sea incompatible con los Planes de Desarrollo Urbano, se procederá a su relocalización dentro del sistema de prevención de Tugurios (Conpes 3604, 2009, art. 4).

Entre las estrategias desarrolladas por la Alcaldía Mayor de Bogotá, se identifica el Proyecto Sur con Bogotá. Este sector de la ciudad es de gran importancia, puesto que concentra la mayoría de los asentamientos informales y al mismo tiempo la mayoría de la población en situación de pobreza y desigualdad. Sus principales

objetivos fueron: 1) mejorar las condiciones ambientales y urbanas estableciendo sistemas adecuados de operación y mantenimiento; 2) consolidar procesos sociales para lograr comunidades capaces de asumir y gestionar la solución de sus problemas y la ejecución de los proyectos, y 3) diseñar e implementar mecanismos de coordinación interinstitucional que aseguren la reciprocidad del proyecto (Torres, 2009, p. 65). Para la ejecución del proyecto, se requirió la coordinación de los actores y las instituciones, además de integrar el componente de desarrollo social, que suponía la participación de las organizaciones comunitarias para la toma de decisiones sobre la planeación y gestión del proyecto. El proyecto incluyó como eje transversal el fortalecimiento del tejido social, debido a los conflictos sociales y la violencia característica de la zona.

POBLADORES POPULARES URBANOS Y LUCHAS URBANAS

La violencia y la oferta de trabajo y mejor calidad de vida en la ciudad causó en el paisaje urbano la llegada de millones de habitantes que demandaban un espacio para establecerse a lo cual se suman demandas de vivienda y equipamiento de servicios básicos. Las respuestas insuficientes del Gobierno para atender las necesidades de los nuevos pobladores populares tuvieron como resultado múltiples manifestaciones y protestas, la primera y pionera fue en 1977, que fue el primer paro cívico nacional, de ahí en adelante entre el 1971 y 1985 se realizaron 285 paros cívicos y 416 otras actividades para expresar el descontento (López, 1987, p. 15).

Frente a las respuestas no acertadas, los migrantes que no se vinculaban como obreros empezaron a trabajar en actividades de la economía informal. De forma que las limitaciones económicas se convirtieron también en limitaciones para vincularse a la dinámica de la ciudad, y por lo tanto se dificultó la obtención de vivienda. Esta dinámica compartida entre los moradores de un mismo asentamiento permitió la construcción de lazos de sociabilidad para la búsqueda y materialización de sus objetivos.

En Bogotá en medio de una coyuntura inflacionaria (entre 1970 y 1974 el costo de vida aumentó en 120 %), de surgimiento de nuevos grupos de izquierda, de ascenso de otras luchas sociales y radicalizaciones de

4 La población en 1993 era de 5 484 244 habitantes.

sectores de la Iglesia católica, nuevas generaciones de pobladores populares plantearon sus demandas sociales (principalmente vías, transporte y escuelas) por métodos diferentes de los empleados por los viejos dirigentes comunales. En contraste con las décadas anteriores, se generalizaron formas manifiestas de protesta (marchas, mítines, plantones y paros cívicos) en demanda de estos servicios públicos (Torres, 2007, p. 27).

La dinámica de ocupación ilegal conlleva los asentamientos a carecer de dinámicas de ordenamiento y planificación formal, teniendo como resultado falta de infraestructura urbana, como calles, parques, servicios públicos, además de la falta de presencia de entes reguladores, con lo cual se permite que los pobladores establezcan los patrones de ocupación y liderazgo en el territorio.

Después de la autoconstrucción de la vivienda, la mayor preocupación en estos asentamientos fue la consecución de agua, energía eléctrica, transporte, alcantarillado y espacios de encuentro. Estas necesidades comunes permitieron la asociación de moradores, a fin de llevar a cabo acciones puntuales para la resolución de estas necesidades.

Cuando el carácter o la magnitud de los problemas sobrepasa la capacidad de los mecanismos tradicionales de solidaridad familiar y vecinal, los pobladores generaron formas asociativas más estables, como las juntas o asociaciones de vecinos y los comités de barrio, los cuales centralizaron el trabajo comunitario y la relación con las instituciones externas para obtener recursos (Torres, 2007, p. 23).

Este autor define como

acciones colectivas protagonizadas por pobladores urbanos con la intención de expresar el escenario público sus demandas sobre bienes y servicios urbanos, respecto a sus derechos fundamentales, ampliaciones democráticas y participación en el manejo de sus destinos como colectividad y de presionar respuestas eficaces a las autoridades (2007, p. 73).

Es posible reconocer cuatro estrategias de organización o relaciones de los pobladores, las cuales muestran las formas de asociación como mecanismo de participación.

Como se dijo, el primer paso para promover estos asociacionismos en Bogotá fue el paro cívico nacional de 1977, en el cual se expresaron las clases subordinadas de la ciudad: obreros, habitantes de los barrios populares, empleados públicos, vendedores ambulantes y jóvenes de barrios populares. Esta expresión fue diferente de las otras marchas y movilizaciones, debido a que tuvo lugar la paralización total o casi total de las actividades de la ciudad para exigir al Gobierno una solución a los problemas relacionados con los servicios públicos, los cuales afectan a la mayor parte de la población.

Para la misma época (la década de 1970, incluso la década de 1980), se llevó a cabo la iniciativa de la Administración distrital para construir la avenida en los cerros orientales de la ciudad, sin embargo, junto a esta modernización de las vías, se propuso una política para los tugurios de esta zona basada en reprimir, prevenir y corregir. En contra de la erradicación de las viviendas en barrios ilegales y el desplazamiento de las familias, surgen los comités pro-defensa de la zona oriental⁵, que se habían organizado para la construcción comunitaria de acueductos, escuelas, jardines, salones y vías, y que habían realizado las gestiones para la legalización de los servicios públicos, y conformaron la Asociación de los Barrios Nororientales de Chapinero, organización que más tarde se juntaría con la Asociación de Vecinos Pro-Ayuda Mutua de La Casona de San Diego, cuyos miembros eran los habitantes de Paraíso, San Martín, Pardo Rubio y Mariscal Sucre (Grupo de Estudios José Raimundo Russi, 1975, p. 164).

El día anterior al desalojo se encuentran ya en terrenos de La Casona un gran número de compañeros dispuestos a enfrentarse con la fuerza pública... se encuentran cerca de 200 personas reunidas... al llegar la policía, la gente en forma ordenada y pacífica, manifiesta su disposición de defender su posesión y su lucha por la vivienda de tantos años. Se apela a diversos recursos

5 Estos comités, en un principio, no se oponían al Programa Integrado de Desarrollo Urbano de la Zona Oriental de Bogotá, que incluía en sus proyectos la construcción de la avenida, sino que reclamaban el derecho de los habitantes a una vivienda digna, así fuera en otro lugar de la ciudad en caso de que los desalojaran. Exigían que sus predios en caso de quedar afectados por la avenida les fueran comprados a precios justos y solicitaban que la negociación de los terrenos se hiciera directamente entre el alcalde mayor y los comités prodefensa y no entre los funcionarios del Instituto de Desarrollo Urbano (IDU) y cada vecino. Posteriormente, los comités van modificando y precisando más aún sus exigencias, haciendo hincapié en el derecho a vivir en el sector de forma estable, sin tener que pagar altas tarifas e impuestos y solicitando que sean resueltos, de una vez por todas, los problemas de titulación en el área. Finalmente, y debido entre otras razones a la actitud arrogante, grosera, torpe y tramposa de los funcionarios públicos, la posición de los comités prodefensa desemboca en una negativa radical a la avenida de los cerros (Memoria Barrial, 1996-1997, cap. 3).

legales pero en caso de que estos no sirvan, tendrá que hacerse la oposición violenta... la disposición de defensa de las gentes venidas de diferentes barrios es el mejor argumento, no tan legal pero convincente, para que se desista del lanzamiento... el inspector, los abogados y todo un séquito de burócratas se retiran bajo la mirada atenta y decidida de los ahora compañeros de lucha. La victoria es completa (Grupo de Estudios José Raimundo Russi, 1975, p. 164).

Lo anterior genera esperanzas entre los miembros de los comités quienes promueven las actividades regulares, como reuniones, marchas, distribución de volantes y periódicos, asambleas, actos culturales, elaboración de pliegos, etcétera.

A causa del paro nacional y otras manifestaciones menores en barrios populares, el Gobierno reaccionó estableciendo el estatuto de seguridad, que es la forma en que Misael Pastrana y Alfonso López Michelsen buscan detener mediante represión las luchas y expresiones populares y de izquierda. Julio César Turbay, en 1978, generalizó los allanamientos, detenciones arbitrarias, torturas y desapariciones de dirigentes sociales y activistas de izquierda (López, 1987, p. 13).

La limitación de los espacios de libre expresión llevó a la clandestinidad, pero también a usar otras instituciones consideradas neutrales, como la Iglesia, la educación y los medios de comunicación, lo cual dio paso al trabajo entre pobladores de barrios populares y estas instituciones para dar solución a las necesidades de los asentamientos y al mismo tiempo crear nuevos movimientos sociales urbanos. Como represión frente a estas organizaciones nacientes, el Estado decidió institucionalizar las juntas de acción comunal para tener presencia en todos los barrios de Bogotá y canalizar las iniciativas de los pobladores (Valderrama, 2004). Esta institución se convirtió en una relación de clientelismo, razón por la cual se dejó de confiar en el Estado, y al mismo tiempo se reforzó el poder de los líderes que pertenecían a las juntas de acción comunal y se desestimularon otras formas de organizaciones colectivas.

En la década de 1980, surgen nuevas organizaciones barriales⁶ independientes de las juntas de acción comunal, en las que los pobladores trabajan en conjunto con actores externos, cambiando la perspectiva de acción, ya no solo el objetivo es conseguir la cobertura de servicios, sino que se empiezan a percibir nuevas necesidades, como generación de actividades productivas, reivindicativas y culturales. Estas actividades se convirtieron en las más relevantes para las mujeres cabeza de familia.

En algunos barrios, el trabajo parroquial o pastoral de algunas comunidades religiosas desembocó en grupos juveniles o en comunidades eclesiales de base, comprometidas con acciones de promoción comunitaria y organización popular. Estas nuevas experiencias asociativas, algunas impulsadas o apoyadas por organizaciones no gubernamentales, favorecieron la organización de base, la educación de sus miembros, y ampliaron las formas de gestionar sus necesidades y demandas (Torres, 2007, p. 41).

En el barrio Jerusalén, perteneciente a la localidad de Ciudad Bolívar de Bogotá, se llevaron a cabo varias acciones colectivas en defensa de los terrenos y lotes ocupados y evitar la saturación. Esta acción se emprendió en contra de los urbanizadores ilegales con los comités cívicos de Provienda (Villalobos, 2011, p. 92). En 1993 levantaron una acción de protesta y reivindicación por el derecho al servicio público de gas natural, llevando a cabo un paro cívico que usaron también para reclamar contra algunas medidas de impuestos y ausencia en la prestación de servicios de salud y educación en el barrio.

En el año 93 se hace un paro cívico muy fuerte que tuvo resonancia mundial. Aquí en la localidad lo organizamos, si bien es cierto todos los líderes de Jerusalén. Yo estaba como dirigente de la Asociación de Juntas, soy el fundador de la Asociación de Juntas de la Localidad, y a través de ella organizamos con los líderes de Jerusalén, que fuimos los que pusimos el pecho en ese tiempo, para lograr los objetivos y logramos

6 La historia de la mayor parte de las actuales organizaciones barriales demuestra que su origen está estrechamente ligado a la agudización momentánea de un problema muy concreto, cuya solución todos los moradores sintieron como existencial, por encima de las diferencias... las organizaciones barriales surgen con el fin de realizar tomas de terreno colectivas, o sea, antes de la formación del barrio o para defender los terrenos tomados contra el peligro del desalojo o de la demolición. También pueden ser otros problemas, desde cierto punto sentidos como insostenibles para la mayoría de los pobladores (falta de luz, agua, transporte, etcétera) (Camargo, 1992, p. 45).

lo que hoy en día tenemos: tener las vías; tenemos semaforización de nuestras vías; tenemos vías peatonales; tenemos gas natural, porque en ese tiempo pues era con cocinol que se hacía la comida, y logramos cambiar el cocinol por el gas natural, y a buenos precios; y lo que fue salud y educación, lo mejoramos con el paro cívico. Que si bien es cierto los compromisos que nosotros firmamos con la Administración no se cumplieron, que era como 70 %, logramos como un 50 % que es ganancia con las comunidades (Villalobos, 2011, p. 92).

Al mismo tiempo que estas nuevas organizaciones de pobladores, aumentó el número de acciones de protesta entre 1977 y 1990, casi 259 luchas que incluyeron marchas dentro de los barrios, bloqueo de las vías principales en el sur de la ciudad, toma de las plazas representativas, etcétera. Es el caso del paro cívico local llevado a cabo en Ciudad Bolívar por la organización Instituto Cerros del Sur (García, 1991, p. 89), que exigía la protección de los derechos humanos, y sobre todo del respeto por la vida y la garantía a una vida digna. Se presentó un pliego de peticiones en el cual se pronunciaban frente a las normas y leyes ya existentes que estaban atropellando a la población.

Junto a esta movilización, se pueden nombrar otras, como la de 1985 que reclamaba por la insalubridad, con un brote de fiebre tifoidea, que para 1986 se tornó en alerta roja debido a una inundación (López, 1987, p. 12). De modo que los pobladores se tomaron la avenida de Abastos para exigir una solución definitiva a la empresa de acueducto y a la Alcaldía de Bogotá.

El 11 de octubre de 1993 se lleva a cabo otro paro cívico zonal, que fue una de las pocas movilizaciones que convocó a los medios de comunicación y a la integración de diversos sectores de la localidad de Usme. Después de este paro, se realizaron muchos más, el más representativo fue el trancazo de la cultura, en el que los manifestantes salieron en zancos bloqueando la avenida vía Villavicencio (Torres, 2007, p. 98).

Además de los paros, se realizaron otros actos simbólicos para dar a conocer las organizaciones en los barrios y generar espacios de encuentro. Es el caso del Festival de la Cometa de 1992, cuyo fin era reivindicar los derechos de la infancia y la adolescencia, junto al cual también

se establece el Festival de la Alegría que representa una semana de actividades artísticas y creativas (Torres, 2007, p. 98). Estas actividades son espacios que las organizaciones abren para vincularse con la comunidad.

Estas asociaciones y organizaciones urbanas pueden considerarse de algún modo parte o no de los nuevos movimientos urbanos. En primer lugar, porque el movimiento social se refiere a la acción colectiva que se realiza en torno a conflictos sociales con una influencia alta para transformar la situación; sin embargo, estos se caracterizan por su identidad colectiva y querer incidir en la estructura del sistema social. Castells (2012, p. 234) deja muy clara la distinción entre acción colectiva urbana y movimiento urbano; este último tiene un carácter de permanencia, con origen en un territorio popular en defensa de identidades culturales y totalmente autónomo al poder estatal. Muy diferente también de las luchas urbanas, de carácter esporádico y momentáneo, que visibilizan la inconformidad.

Sin embargo, es posible clasificar las acciones hechas en los barrios populares como movimientos barriales, ya que poseen las características de los nuevos movimientos sociales solo que aplicados a un espacio limitado, en este caso cada barrio de origen ilegal. Estas acciones, se caracterizan por la tensión entre los sistemas institucionales y entre actores temporales que revelan a la sociedad la existencia de estos problemas. Pero para ser nuevos movimientos sociales aún deben dejar de ser acciones coyunturales y dar un lugar central a la expresión simbólica (Montaño y Durigueto, 2010, p. 311).

CONCLUSIONES

Bogotá, a partir de la década de 1950, se caracterizó por el crecimiento acelerado de su población. Por un lado, aquella que podía adquirir vivienda de forma legal se incorporó rápidamente a las dinámicas de la ciudad y los barrios que habitaron ya estaban conectados con los servicios públicos que ofrecía la ciudad. Por otro, aquellas grandes migraciones hacia Bogotá causadas por la violencia o en busca de mejores condiciones de vida que las del campo terminaron en asentamientos ilegales y con condiciones precarias. Fueron asentamientos que con la informalidad obtuvieron los servicios y para mejorar su calidad de vida optaron por organizarse y llevar a cabo acciones que llamaran la atención de la Administración distrital, de forma

que se les reconociera como ciudadanos también y al mismo tiempo se les otorgara el derecho a la ciudad.

Los habitantes de estos barrios afrontaron la ausencia del Estado, y organizándose en juntas de acción comunal buscaron acceder a servicios públicos básicos y mejoramiento del espacio público. Esta organización propiciaba fuertes tensiones y conflictos entre los movimientos sociales y las autoridades distritales relacionados con el mejoramiento de las condiciones de vida de estas comunidades. Sin embargo, los canales del Estado no fueron los únicos medios para movilizarse y organizarse en el ámbito barrial, saliendo de la esfera electoral y jurídica, y empezando a asociarse a causa del interés comunitario, con lo cual se constituyó una participación activa dentro y en favor de la comunidad, que fortaleció el tejido social y el conocimiento de nuevos mecanismos de participación.

Aunque la postura en los planes de desarrollo nacional frente a los asentamientos informales ha variado, varios de ellos coinciden en la necesidad de atacar el problema de la informalidad en forma integral y coordinada. Específicamente, con programas para la prestación de servicios y la promoción de la participación comunitaria en zonas marginales urbanas, se plantea la necesidad de un enfoque que contemple acciones de salud, capacitación, servicios comunitarios, actividades culturales, recreativas, vivienda y servicios públicos.

El problema se encuentra en las actividades que se llevan a cabo por un tiempo corto, puesto que solo se concentran en la solución de necesidades apremiantes sin articular acciones políticas estables. Las principales tareas de las organizaciones comunitarias están relacionadas, en la etapa de formación de los asentamientos, con la auto-provisión de servicios públicos domiciliarios (agua, energía, alcantarillado). En la etapa de consolidación, dichas tareas están asociadas a la instalación de equipamientos sociales y a la provisión de programas de atención social: educación, salud, bienestar social para niños, jardines, madres gestantes, tercera edad, etcétera.

Después de que las juntas de acción comunal se desvirtuaran a causa del clientelismo, surgen nuevas formas organizativas locales, como las juntas administradoras locales o los consejos comunales que tomaron más fuerza. A su vez, las organizaciones no gubernamentales continúan siendo importantes porque apoyan procesos

sociales y organizativos de las comunidades, en algunos casos en los temas de vivienda y mejoramiento barrial.

Sin embargo, estos movimientos, acciones, luchas y organizaciones en el ámbito barrial, en primer lugar, no lograron ejercer presión política suficiente para cambiar la situación, y muchas se convirtieron en acciones aisladas debido a que parte de la influencia se mide en la representación numérica. En segundo lugar, no alcanzaron una visibilidad pública, situación en la cual es el Estado el que se encarga de minimizar el problema, y lo deja marginalizado en los medios de comunicación o ignorado por completo. Por esta razón, las organizaciones barriales empiezan a trabajar en colaboración con el Estado o con partidos políticos para lograr algunos objetivos de mejoramiento de calidad de vida en el barrio.

El Estado también decidió brindar nuevos canales de comunicación en el ámbito institucional para que se hagan peticiones, solicitudes, recolección de firmas, cartas abiertas y delegaciones. Lo anterior para evitar la sensación de amenaza frente a fuertes organizaciones barriales que demandan los derechos que tienen como ciudadanos. Por lo tanto, el Estado decidió convertir las organizaciones vecinales en instituciones para promover la participación, y además hacer presencia con programas de carácter participativo⁷, a fin de realizar obras de mejoramiento de la calidad de vida.

La reivindicación de determinados espacios, equipamientos o servicios, así como la participación directa junto con la Administración pública en los procesos de toma de decisiones, en la financiación, en la ejecución y en el mantenimiento de los proyectos, supondrían una evolución en los procesos de recuperación de los barrios marginalizados. Dando a estos barrios y a sus habitantes identidad, cohesión social y calidad de vida.

Lo que se quiere expresar con el estímulo de la cohesión social es que se alcanzaría un trabajo conjunto y el logro de propósitos comunes que favorecerían el sentido comunitario y generarían un mayor entusiasmo

⁷ Este carácter participativo hace referencia a encuestas para la recolección de datos y desarrollo del diagnóstico más que incluir a la población para conocer sus necesidades, cómo ellas pueden ser una veeduría para el programa y qué nuevos aportes le darían al programa como beneficiarios. Igualmente, la participación se limita a líderes comunitarios, y deja de lado la formación de nuevos líderes dentro del barrio y la creación de espacios para el debate y la formación de lazos comunitarios.

por parte de los habitantes, puesto que perciben que las cosas pueden cambiar. En cuanto a la participación, esta permite que las propuestas sean comprobadas y afinadas antes de ser adoptadas, lo cual da como resultado un mayor dinamismo en el proyecto, y en este sentido los resultados finales serán más adecuados. Por último, se esperaría que la comunidad, aun sin la iniciativa del Estado, gestione y mantenga los espacios que fueron mejorados, tras lo cual se reducen las probabilidades de abandono.

Otro punto importante en un trabajo de movimientos barriales y Estado es el fortalecimiento del asociacionismo, que ha sido clave en muchas de las reivindicaciones de mejora de los barrios. Ha servido para mediar demandas y acciones, muchas de ellas de presión que, probablemente, sin aquella no hubieran sido posibles, pero también para dar respuesta a colectivos que se encuentran en riesgo de exclusión social, tras lo cual se disminuye la vulnerabilidad con la formación y la capacitación, las redes de ayuda, etcétera.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Acotto, L. (2006). Las organizaciones de la sociedad civil. Un camino para la construcción de la ciudadanía. En *Veeduría Distrital. El control social de lo público, un derecho y deber ciudadano. Diagnóstico de las localidades de Bogotá. Localidad de Kennedy* (pp.17-32). Bogotá: Veeduría Distrital.
2. Alcaldía Mayor de Bogotá (2004). *Plan de Ordenamiento Territorial de Bogotá. Todas las Opiniones Cuentan. Primera revisión 2000-2003*. Bogotá: Departamento Administrativo de Planeación Distrital.
3. Alfonso, O., Hataya, N. y Jaramillo, S. (1997). *Organización popular y desarrollo urbano en Bogotá*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia..
4. Arango, C. (1981). *Crónicas de la lucha por la vivienda en Colombia*. Bogotá: Colombia Nueva.
5. Camargo, S. (1992). La construcción de la nacionalidad desde la democracia local y la transnacionalidad de lo local: planteamientos, intuiciones y retos. *Boletín Socioeconómico*, 24-25, 163-182.
6. Camargo Sierra, A. P. y Hurtado Tarazona, A. (2013). Vivienda y pobreza: una relación compleja. Marco conceptual y caracterización de Bogotá. *Cuadernos de Vivienda y Urbanismo*, 4(8).

7. Castells, M. (2012). *Redes de indignación y esperanza*. Madrid: Alianza.
8. Chaparro, J. (2002). Participación y descentralización en el desarrollo local de Bogotá 1993-2002. *La construcción colectiva del territorio como estrategia para incrementar la gobernabilidad de las grandes ciudades de América Latina: una aproximación al caso de Bogotá*.
9. Consejo Nacional de Política Económica y Social (2009, 24 de agosto). *Documento Conpes 3604*. Bogotá. Recuperado de <http://www.minvivienda.gov.co/Mejoramiento%20Integral%20de%20Barrios/Lineamientos%20para%20la%20Consolidaci%C3%B3n%20de%20la%20Pol%C3%ADtica%20de%20MIB.pdf>
10. Corporación Sur (2003). Proceso de planeación local. Sistematización y evaluación del proceso adelantado en 20 localidades de Bogotá, con aplicación en el Decreto 425 de 1995. En *La apuesta de los ciudadanos: tercer ejercicio de planeación participativa en Bogotá*. Bogotá: Fundación Corón.
11. Escalante, M. (2012). Habitabilidad en la vivienda social en edificios para población reasentada. El caso de Medellín, Colombia. *EURE*, 114(38), 203-227.
12. Evers, T., Müller-Plantenberg, C. y Spessart, S. (1982). Movimientos barriales y Estado. Luchas en la esfera de la reproducción en América Latina. *Revista Mexicana de Sociología*, 703-756.
13. García, C. (1991). *Anotaciones acerca del estudio sobre los movimientos cívicos en Colombia*. Medellín: Instituto de Estudios Regionales.
14. Gilbert, A. (2007). The return of the slum: does language matter? *International Journal of Urban and Regional Research*, 31(4), 697-713.
15. Giraldo, J. (1985). *Paros y movimiento cívicos en Colombia*. Bogotá: Centro de Investigación y Educación Popular.
16. González, C. (1985). *Movimientos cívicos 1882-1984: poder local y reorganización del poder popular*. Bogotá: S. D.
17. Gohn, M. D. G. (2000). O Paradigma dos novos movimentos sociais. En *Teoria dos Movimentos Sociais: Paradigmas clássicos e contemporâneos* (pp. 121-170). São Paulo: Edições Loyola.
18. Lefebvre, H. (1976). *El derecho a la ciudad*. Madrid: Península.
19. Lemus, A. y Lemus, V. D. (2009). *Introducción a las infracciones urbanísticas*. Bogotá: Editorial Temis.

Movimientos
barriales:
reivindicación
del derecho a la
ciudad

| Panorama
| pp.66-76
| Volumen 9
| Número 16
| Enero-junio
| 2015

20. López, W. (1987). La protesta urbana en Colombia. *Revista Foro*, 3.
21. Maya, T. (2010). Áreas residenciales y desarrollo urbano en Bogotá. *Revista Urbanismos*, 2, 23-55.
22. Montaña, C., y Duriguetto, M. L. (2010). *Estado, clase e movimiento social*. São Paulo: Editora Cortez.
23. Russi, J. R. (1975). *Lucha de clases por el derecho a la ciudad*. Medellín.
24. Santana, P. (1986). Crisis municipal: movimientos sociales y reforma política en Colombia. *Revista Foro*, 1(1).
25. Santana, P. (1986). La crisis urbana y el poder local y regional: el caso colombiano. En *Ciudades en conflicto*. Quito: El Conejo.
26. Santana, P. (1989). *Los movimientos sociales en Colombia*. Bogotá: Foro Nacional por Colombia.
27. Torres, A. (2007). *Identidad y política de la acción colectiva: organizaciones populares y luchas urbanas en Bogotá, 1980-2000*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
28. Torres, C. (2009). *Hábitat y vivienda: pobreza urbana y mejoramiento integral de barrios en Bogotá*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia/Facultad de Artes.
29. Valderrama, J. C. (2004). Un siglo habitando los Cerros, vidas y milagros de vecinos en el Cerro del Cable. Text.
30. Velásquez, F. (1986). Crisis municipal y participación ciudadana en Colombia. *Revista Foro*, 1(1).
31. Vergel Tovar, E. (2010). Asentamientos precarios: una aproximación para su mejoramiento integral y prevención. *DEARQ: Revista de Arquitectura de la Universidad de los Andes*, 6, 64-81.
32. Villalobos Rubiano, J. A. (s. f.). *Cambios en las prácticas de la acción colectiva en las organizaciones comunitarias, debidos a la consolidación urbana en los espacios barriales de origen ilegal en Bogotá* (Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Colombia, Colombia).



EL PATRIMONIO CULTURAL INDÍGENA COMO FUENTE DE SENTIDO COMÚN
DESDE LA PERSPECTIVA DE LA PARTICIPACIÓN COMUNITARIA EN MAJAYARA



EL PATRIMONIO CULTURAL INDÍGENA COMO FUENTE DE SENTIDO COMÚN DESDE LA PERSPECTIVA DE LA PARTICIPACIÓN COMUNITARIA EN MAJAYARA

Indigenous Cultural Heritage as a Source of Common Sense from the Perspective of Community Participation in Majayara

O patrimônio cultural indígena como fonte de sentido comum desde a perspectiva da participação comunitária em Majayara

RECIBIDO: 17 DE NOVIEMBRE DE 2014

EVALUADO: 19 DE DICIEMBRE DE 2014

ACEPTADO: 26 DE DICIEMBRE DE 2014

Jonathan Jesús Leyva Noa (Cuba)
Máster en Historia y Cultura
Universidad de Guantánamo
jonathan@fcs.cug.co.cu

es

en

por

RESUMEN

El estudio que se muestra explica cómo los elementos culturales que forman parte del patrimonio cultural indígena de la comunidad de Majayara han sido fuente de sentido común para estos pobladores, a pesar de los diferentes procesos socioculturales que han afrontado y que han condicionado la configuración de su identidad. Estos elementos culturales, si bien no son reproducidos en sus formas originales, guardan un profundo sustrato indígena atemperado a las nuevas formas que impone la modernidad, lo cual ha posibilitado que, a partir de la suma de particularidades culturales, se establezcan marcadores culturales que, aunque no generalizados, resulten excluyentes para el resto de la población. El estudio se centra en la zona de Baracoa, la ciudad primada de Cuba. Esta localidad se caracteriza, entre otras cuestiones, por una importante herencia indígena que se evidencia en las diferentes actividades socio-económicas que desarrolla la población. Estas pautas culturales son representadas con una diversidad de formas: elementos del lenguaje arahuaco reflejados en la toponimia del lugar, el arte culinario, la cerámica, las técnicas agrícolas, de pesca y arquitectónicas. De esta forma, estos habitantes se han visto sujetos a crear sus propias formas de modernidad en un espacio que, aunque lo hacen propio, no escapa de la propia contemporaneidad.

PALABRAS CLAVE: patrimonio cultural indígena, sentido común, participación comunitaria.

ABSTRACT

This article explains the way cultural elements that are part of the indigenous cultural heritage of the Majayara community are the grounds of their society in spite of the different socio-cultural processes they have faced and that have determined their identity configuration. Even though these cultural elements have not been reproduced exactly as they were, they keep their indigenous roots adapted to modern rules. This has made it possible to establish cultural indicators (from the addition of cultural particularities) that although they are not generalized, are mutually exclusive for the rest of the population. This study focuses on Baracoa, Cuba's primacy. This town is characterized by an important indigenous heritage, evidenced by the different socio-economical activities developed by the population, among other things. These cultural patterns are represented in different ways: elements of the Arawac language reflected in the toponymy of the place, the culinary art, the pottery, and the agricultural, fishing and architectural techniques. This way, these inhabitants are subject to create their own ways of modernization within a space that, even though they adapted as their own, does not escape from contemporaneity.

KEYWORDS: indigenous cultural heritage, common sense, community participation.

RESUMO

O estudo que se mostra explica como os elementos culturais que formam parte do patrimônio cultural indígena da comunidade de Majayara têm sido fonte de sentido comum para estes povoadores, apesar dos diferentes processos socioculturais que têm afrontado e que têm condicionado a configuração da sua identidade. Estes elementos culturais, se bem não são reproduzidos nas suas formas originais, guardam um profundo substrato indígena atemperado às novas formas que impõe a modernidade, o qual tem possibilitado que, a partir da soma de particularidades culturais, se estabeleçam marcadores culturais que, embora não generalizados, resultem excludentes para o resto da população. O estudo centra-se na zona de Baracoa, a cidade primada de Cuba. Esta localidade se caracteriza, entre outras questões, por uma importante herança indígena que evidencia-se nas diferentes atividades socioeconômicas que desenvolve a população. Estas pautas culturais são representadas com uma diversidade de formas: elementos da linguagem araucana refletidos na toponímia do lugar, o arte culinária, a cerâmica, as técnicas agrícolas, de pesca e arquitetônicas. Desta forma, estes habitantes se têm visto sujeitos a criar as suas próprias formas de modernidade em um espaço que, embora o fazem próprio, não escapa da própria contemporaneidade.

PALAVRAS CHAVE: patrimônio cultural indígena, sentido comum, participação comunitária.

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

Leyva Noa, J.J. (2015). El patrimonio cultural indígena como fuente de sentido común desde la perspectiva de la participación comunitaria en Majayara. *Panorama*, 9, 16, 78-90.

INTRODUCCIÓN

El patrimonio cultural engloba un debate casi igual al desarrollado sobre la cultura y que indiscutiblemente responde a una ubicación temporal y espacial específica. Desde este punto de vista, es observado como el vestigio que una civilización ha dejado a su paso por la historia, ya que, si bien la conceptualización de cultura ha sido analizada desde ópticas y escenarios diferentes, resulta que ha moldeado diversas maneras de ver el “otro”, sus manifestaciones y sus prácticas culturales. Esa existencia “diferente”, conformada no solo por las poblaciones con fuerte presencia indígena en su cultura, las comunidades locales o minorías, sino también por un encuentro de discursos que encierran diferentes posiciones sobre lo que para diversos juicios debe ser y lo que finalmente resulta ser la identidad de los pueblos.

En esta medida, el discurso sobre la identidad cultural ha sido un campo de confrontación que incluye al mismo tiempo diversas posiciones fundamentalmente en los momentos actuales de la evolución cultural, en la cual se encierran posturas que han considerado la cultura eurocéntrica como la única cultura verdadera hasta la contrapartida, sostenida por la antropología, que pluraliza el concepto de ‘cultura’ en el contexto del multiculturalismo. Así, se habla de diversas culturas: indígena, africana, asiática, occidental, del Oriente Medio, etcétera, y por ende de variadas formas de producción y construcción patrimoniales.

De este modo, la revitalización de patrones culturales por parte de las diferentes posturas hace posible que se configuren los patrimonios que identifican, condensan y simbolizan las diferentes culturas (Villegas, 2000, pp. 2-3).

El patrimonio como conjunto de bienes culturales es un capital que no tiene valores y sentidos fijos, sino que tiene lugar a partir de la dinámica de los procesos sociales según las circunstancias histórico-sociales y las prácticas culturales que se le atribuyan a estas. Es fundamentalmente una obra colectiva, producida por una pluralidad de miembros que estructuran una unidad social tan pequeña como la familia o por el conjunto de toda la sociedad. De manera tal que, cuando la sociedad está formada tanto multicultural como plurisocietariamente, el patrimonio, tanto su acceso como su construcción, es diferencial (García Canclini, 1986, p. 182).

Como acervo social, el patrimonio cultural es el conjunto de bienes muebles, inmuebles e inmateriales que hemos heredado del pasado y que, valorados colectivamente por diversas circunstancias, la sociedad ha decidido que merece la pena conservar como sus señas de identidad (Guarch, 2006, p. 1; Durán, 2001, p. 132).

Como expresión ideológica que responde a ideas y valores precisos, la selección de bienes culturales patrimonializables está asociada a intereses y hegemonías sociales que luchan por la producción de pasados posibles según las posiciones sociales y políticas de los autores de tal construcción (Florescano, 1985, p. 93).

Desde esta perspectiva, lo valorado es el indicador de los símbolos que se consideran representativos de la identidad de un grupo, colectividad, localidad o región, cualquier manifestación cultural es representativa de la sociedad y podría llegar a ser convertida en patrimonio.

Otras posturas apuntan a que el patrimonio como construcción social responde a una motivación política concreta y que quienes lo producen lo legitiman como señas de identidad común, por lo cual, al decir de Prats (2005, p.18), “el patrimonio es un sistema de representaciones que se basa también en una externalidad cultural. Las reliquias que lo constituyen son objetos, lugares o manifestaciones procedentes de la naturaleza virgen, del pasado o de la genialidad”.

La definición del patrimonio cultural indígena, a partir de los estudios sobre interculturalidad y multiculturalidad en el contexto de la globalización, resulta una tarea compleja, ya que existen un conjunto de desventajas potenciales al buscar formular una definición comprensiva si se tiene como base universal lo que atañe a lo “indígena”. Puesto que la diversidad del mundo de los pueblos indígenas es tal que no es probable que ninguna definición en particular capture la amplitud de su experiencia y de su existencia, sino que en realidad puede excluir a grupos particulares en sus esfuerzos para establecer una categoría que defina completamente dicho patrimonio (Simpson, 1997).

Más bien pudiera comprenderse una serie de factores que son pertinentes para el desarrollo de una comprensión de este concepto, ya que la resultante de estos factores pueden estar presentes, en mayor o menor grado,

en diferentes regiones y en diferentes contextos nacionales (Daes, 1993).

Desde una perspectiva antropológica, el patrimonio cultural indígena lo constituye el conjunto de tradiciones manifestadas en las maneras de hacer y pensar que coexisten a la par de patrones culturales imperantes, y que, en ocasiones, es considerado autóctono u originario. Es reflejado con una herencia cultural que nos permite revelar el significado de la cultura de pueblos indígenas que nos antecedieron en el tiempo: su cultura material, sus formas de organización sociopolíticas y toda su cosmovisión, y que sin alejarse de sus valores ancestrales sus descendientes producen sus propias formas de modernidad (Magazine, 2012, pp. 112-114).

En América Latina, el debate sobre el patrimonio cultural, los estudios arqueológicos y la antropología relacionado con lo indígena y sus manifestaciones culturales ya alcanza niveles de visibilidad apreciables en publicaciones académicas, como las de Simpson (1997), Tantaleán y Gómez (2004), Endere y Curtoni (2006), Curtoni y Chaparro (2007), Ayala (2008), Gnecco y Rocabado (2010), de la arqueología tradicional, al separar las áreas de manejo entre los indígenas y sus descendientes y los investigadores, con lo cual se valorizan los significados atribuidos y el conocimiento de las comunidades y se abre una nueva práctica a los estudios arqueológicos y antropológicos en las concepciones del multiculturalismo.

Así, se da apertura a la participación de actores locales, teniendo en cuenta sus discursos, en los que se replantean nuevas formas interpretativas y la proyección de su cultura a otros escenarios. Se hace alusión a una arqueología con participación comunitaria motivada por las cuestiones de la arqueología, pero resaltando que, en la medida en que le permitan involucrarse en los asuntos académicos y científicos, será mayor la resultante para el beneficio tanto de investigadores académicos como de nativos y sus descendientes.

Si bien sus planteamientos han sido importantes, han sido las obras antecedidas por intelectuales nacionales, como Rivera (1980) y Mamami (1989), las que aportaron las críticas a la arqueología y su concepción tradicional como “medio de dominación y de imposición colonial de la identidad”, con lo cual los patrones culturales

de estos estudios continuaban reproduciendo antiguas relaciones de poder.

Otros, como Florescano (1985), Tejera (1993), Bonfil Batalla (1997), García Canclini (1987, 1989), Prats (2005, 2012) y Dante (2014), abordan el problema del patrimonio como conjunto, que constituye una construcción social, en cierto modo arbitraria y digitada por los espacios de poder, donde se plantean y recrean las formas de dominación sociopolítica.

Al mismo tiempo, su concepción es polisémica, incluso contradictoria, en la cual los espacios de promoción del patrimonio se han convertido puramente en repositorios, tras lo cual han perdido el significado y la fuente de sentido para los que impulsaban vías de conservación. Asimismo, para las personas solo les es representativo y valorizan aquellos elementos que consideren dignos de preservar, con lo cual excluyen la posibilidad de permanencia en el tiempo.

Para contextualizar el análisis del patrimonio cultural indígena, resulta necesaria la consulta de obras de importantes autores cubanos, como Guarch (1978), Domínguez (1984), Tabío (1994), Alonso (1995), Valcárcel y Pérez (2014) y Ordúñez (2010, 2013). Este estudio permitió conocer la evolución de las investigaciones sobre el tema y las valoraciones sustentadas en los elementos más avanzados de la antropología en Cuba, cuyos análisis permitieron profundizar en el objeto de estudio.

En la búsqueda de un consenso común y abarcador de las categorías que son inherentes al patrimonio cultural indígena, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2003) plantea:

[el patrimonio cultural indígena] es la herencia cultural propia del pasado de una comunidad, con la que esta vive en la actualidad, y que transmite a las generaciones presentes y futuras, y que es recreado constantemente por estas en función de su entorno, su interacción con la naturaleza y su historia, infundiéndoles un sentimiento de identidad y continuidad contribuyendo así a promover el respeto por la diversidad cultural y la creatividad humana. Al mismo tiempo constituyen los usos, representaciones, expresiones,

conocimientos y técnicas junto con sus manifestaciones materiales: instrumentos, objetos, artefactos y espacios socioculturales que le son inherentes reconocidos como partes integrantes de su patrimonio cultural.

En el caso cubano, los elementos que le son inherentes al legado indígena y que estructuran en gran medida este patrimonio cultural se relacionan con los valores culturales heredados de sociedades aborígenes que iniciaron el poblamiento de la isla y se mantuvieron estructuradas hasta las primeras décadas del siglo XVI, proyectándose a partir de este momento a través de sus sobrevivientes y de un legado poco reconocido y estudiado.

DESARROLLO

Las excelentes condiciones naturales del municipio guantanamero de Baracoa permitieron que comunidades primitivas del tronco común lingüístico arahuaco, denominadas agroalfareras, se asentaran para el siglo VIII (Tabío, 1994, p. 12) en sus territorios, del cual heredaron varios elementos que las han hecho famosas: tradiciones orales, prácticas culturales, mitos y leyendas, un peculiar modo de vida en los pobladores de sus campos.

La población existente es el resultado de un complejo proceso sociohistórico y cultural que ha tenido lugar en la región y que en su totalidad no guarda estrecha relación con el resto del territorio cubano. Este hecho ha propiciado en el ámbito sociocultural el cultivo de manifestaciones artísticas autóctonas, como el kiribá y el nengón, patrimonios culturales de la región.

El análisis se centra en la comunidad de Majayara, área que albergó el mayor número de comunidades indígenas en tiempos precolombinos y posteriores hasta el siglo XVI en la región baracoense, cuyos valores naturales e histórico-culturales la han convertido en elemento natural destacado de la región.

En comparación con otras regiones del mundo, lo que presenta Majayara no es un patrimonio cultural indígena vivo, como es el caso de los pueblos indígenas que aún conviven en países de América del Sur, ni una vasta colección de ruinas antiguas que databan de una civilización, ni un reflejo de un linaje aborígen que se proyecta a partir de descendientes más cercanos, sino la

configuración de una población que ha sabido observar y utilizar el conocimiento y la herencia material indígena que la antecedió a lo largo del paso de los años.

Esta comunidad presenta una población que, independientemente de sus tradiciones y su legado cultural con sustrato indígena, ha comenzado a replantearse nuevas formas interpretativas y de significación de sus elementos patrimoniales. En este sentido, ha comenzado a visualizarse un cambio cultural, así como nuevas creaciones, por una nueva dinámica en la transferencia de significados, una exacerbación de la autenticidad del territorio, pero esto no ha significado automáticamente que sus representantes cambien de identidad (Jiménez, 2011, p. 19).

Este espacio constituye uno de los lugares con mayor importancia histórico-arqueológica, dada la gran cantidad de sitios arqueológicos identificados: residuarios, sitios ceremoniales y funerarios, antiguos cementerios aborígenes al aire libre, más de doscientos hallazgos que contienen grabados petroglíficos ubicados fundamentalmente en cavernas, entre las que se destacan la cueva la Perla del Agua y las cuevas de San Justo, declaradas patrimonio municipal.

Sus principales valores histórico-culturales se muestran en la primera y segunda terraza de Majayara, pero los de mayor relevancia resultan a partir de la tercera terraza. En esta última, se observa un conjunto de restos materiales de lo que fueran importantes construcciones hispánicas que datan de principios de la Conquista, entre ellas canales y aljibes, así como un antiguo fortín, que permiten comprender el motivo de la presencia de los conquistadores europeos en la zona y la existencia de encomiendas.

De igual forma, como testigo del arte precolombino, se destacan un conjunto de murales petroglíficos de gran significación, que suman más de trescientos; entre estos grabados resalta la representación mitológica del Ser (figura de 1.25 m de altura localizada en la caverna que lleva su nombre).

De acuerdo con estos valores culturales materiales, se aprecian otros elementos que forman parte del legado cultural inmaterial de estos pueblos a la población actual de Baracoa, en particular a la de Majayara, cuyas

representaciones aún perduran bajo diversas formas de hacer y de pensar en sus habitantes, entre ellos:

Jonathan
Jesús Leyva
Noa I

- Elementos del lenguaje presentes en la toponimia, zoonimia y fitonimia.
- Presencia y práctica de importantes cultígenos aborígenes, como yuca, boniato, malanga, maíz y tabaco.
- Manifestaciones del arte ceramista que muestran las huellas de su origen indígena.
- Algunas manifestaciones animistas presentes en los cultos populares.
- Similitudes con algunas de sus técnicas de pesca.
- Construcciones que reflejan técnicas ancestrales en embarcaciones (cayucas), viviendas (bohíos).
- El uso de utensilios para desarrollar diferentes actividades socioeconómicas.

Estas expresiones culturales que se evidencian en los pobladores de Majayara han sobrevivido fundamentalmente gracias a la transmisión oral de familias que datan de trescientos años de existencia en el área. Sus descendientes, poseedores de parcelas, fincas, terrenos montañosos, cultivan y promueven a manera de historias toda esta tradición; los mitos y las leyendas desempeñan un papel decisivo en todo el proceso simbólico comunitario que se da en los propios procesos participativos como expresión de una cultura exteriorizada que marca pautas culturales que la diferencian del todo (Jiménez, 2011, p. 5).

Estos elementos hacen singular la comunidad de Majayara, a la vez que son objeto de orgullo de sus pobladores, quienes han convivido armónicamente con ellos. Sus significados han sido revelados en el transcurso del tiempo, constituyen temas recurrentes en sus pinturas, en su artesanía, ya sea de barro, ya sea de fibras naturales, y dentro de su repertorio cultural que recrea y expresa los diversos mitos y leyendas de la zona, como el de Horguamá, la Luz de Yara, entre otros.

Panorama I
pp. 78-90 I
Volumen 9 I
Número 16 I
Enero-junio I
2015 I

Las piezas, objetos, trozos de madera, restos humanos, figuras y grabados en piedra y varias piezas de cerámica nos revelan hasta nuestros días las características de sus antepasados indígenas, encerradas todas estas expresiones materiales de su cultura en toda su cosmovisión.

Esta cosmovisión, desde el punto de vista de capital cultural o acervo de conocimientos en Baracoa y sus

territorios, no ha sido heredada completamente por su población actual ni las manifestaciones materiales derivadas de ella han guardado una estrecha relación con las prácticas originales, si se tiene en cuenta que la concepción esencialista de la identidad tiene principalmente sus limitaciones en este sentido conservador a lo largo del tiempo. Este hecho ocurre en otras regiones de Cuba, cuyos territorios presentan notables elementos indígenas dentro de sus culturas locales y la población que los habita no se siente indígena, española o mestiza, simplemente cubana.

No obstante, los elementos culturales que han sido operados por sus pobladores han estado encaminados sobre la base de compartir un universo simbólico común, una representación colectiva que define una relación entre las individualidades que componen el “nosotros”. Así, resultan, desde la utilización de embarcaciones para ir de pesca y usar las mismas técnicas de redes, las representaciones del arte culinario, hasta el consumo y disfrute de un buen habano, intereses colectivos que reconocen la pertenencia de sus habitantes a la región de Baracoa.

Ello ha permitido que estas pautas culturales, que dan un sentido común a los pobladores de Majayara que las practican, se amolden a las condiciones actuales que han sido condicionadas por los procesos culturales en este territorio, manteniendo un sustrato indígena en las diferentes maneras de reproducir su cultura.

Así, aunque los estudios antropológicos en su mayoría analizan el cambio social y cultural desde una perspectiva negativa, como una pérdida, en el estudio que se muestra se evidencia que esta población ha reinterpretado los componentes del patrimonio que reconoce al revalorizarlos a partir de las nuevas formas de conservación según el nuevo significado que adquiere para ellos.

El trabajo de campo desarrollado en la comunidad ha permitido observar que los “sentires” locales han ocupado un lugar protagónico en la revalorización cultural de su patrimonio. Por lo cual nos podemos preguntar: ¿se afianzan y se redefinen en este proceso (de revalorización) cuestiones identitarias y de pertenencia a un territorio?

Por supuesto que sí, ya que existen símbolos ubicados territorialmente que constituyen también fuente de

sentido para sus pobladores, y que necesariamente no hubieron de ser contruidos, sino legitimados como fuente de sentido común, lo cual presupone un nuevo espacio de reconstrucción y reafirmación identitaria.

Las terrazas de Majayara, El Mirador —rústica instalación confeccionada con varas de guayaba, tablas de pino y techo de guano y pencas de palmas—, el Yunque de Baracoa, la Tercera Terraza de Majayara —donde se puede tener la mejor vista del paisaje baracoense—, el Balcón Arqueológico y la cueva del Cacique son algunos ejemplos de signos que configuran la identidad de Majayara. En torno de ellos hay toda una historia, un conocimiento que es revelado desde los trabajos arqueológicos, antropológicos e históricos, donde la comunidad desempeña un papel fundamental, no solo como informantes claves, como perfectos transmisores de información o como entrevistados, a fin de recopilar datos necesarios para un estudio posterior, sino desde una óptica participativa, consecuente, en la que se les ha permitido incursionar en su comunidad hasta la escucha de todos sus relatos y la observación de representaciones artísticas, que desarrollan con frecuencia.

El hecho mismo de que dentro de una cultura o práctica cultural exista la conciencia de una identidad común implica que también hay un impulso hacia la preservación de esta identidad, hacia la autopreservación de su cultura.

Para Giddens (1998), las identidades se construyen con un proceso de aprehensión de elementos u objetos que les son fuentes de sentido a los actores sociales, los que los interiorizan, y sobre esto último construyen su sentido. En esta línea, se diferencian las identidades definidas como proceso de construcción del sentido atendiendo a un atributo o conjunto de atributos culturales, entendido como la identificación simbólica que realiza un actor social del objetivo de su acción (Castells, 1997).

Este sentido atribuido a un determinado “objeto” o “conjunto de objetos” responde a un contexto histórico-social determinado y a una motivación política concreta, por lo cual la producción, la acumulación, la identificación y el uso del patrimonio es variable.

Precisamente, el uso discursivo del patrimonio es lo que nos lleva a su uso histórico en la construcción de

las identidades. De hecho, “la identidad es una construcción que se relata, es una representación producto de actos de contacto, tensión, negociación, y conflicto, de donde surgen finalmente las representaciones de un nosotros *vs.* los otros” (García Canclini, 1995, p. 107).

La propia dinámica de la construcción de las identidades colectivas e individuales resulta un proceso participativo, donde la propia distinción de atributos colectivos resulta un catalizador, en la medida en que la población se involucra en el hecho cultural previamente identificado por ella. Por lo cual la participación como fenómeno complejo implica una dimensión conceptual abstracta, que se distingue de sus propias expresiones concretas, las cuales ocurren ligadas a procesos determinados con mayor nivel de especificidad: político, económico, cultural, laboral, entre otros.

Dicha participación ha sido abordada por diferentes autores, entre los que se destacan Ander-Egg (1982), De Medina (1985) y Marchioni (1994), entre otros, quienes recalcan la participación dentro de los procesos de transformación y desarrollo de comunidades bajo los enfoques de la acción social.

Goranov y Navarro (1990) hacen referencia a la participación social en la cultura, aunque no de manera explícita; consideran el arte como un proceso social, en una compleja relación entre el creador y el consumidor del producto artístico, la cual ha servido como punto de partida para el amplio debate teórico sobre los modos de participación social en la cultura.

Linares (2004) asume la relación cultura-sociedad desde un enfoque más integrador sin llegar a observar el carácter estructural de la cultura y su influencia coercitiva sobre el individuo. Interpreta la participación social en relación con la diversidad y riqueza cultural comunitaria y analiza los diferentes niveles de participación que genera esta diversidad y conflictividad de las estructuras socioculturales; no obstante, no rebasa los límites de la acción contextual al tratar la dinámica interna del proceso en cuestión.

Desde la perspectiva comunitaria, se entiende como:

la organización racional y consciente de las personas que habitan en un contexto sociocultural delimitado, con el propósito

de proponer iniciativas que satisfagan sus necesidades más inmediatas, definir intereses y valores comunes, colaborar en la realización de obras y servicios e influir en la toma de decisiones dentro de la misma (Leyva, 2011, p. 5).

Lo anterior implica que se observe la participación comunitaria como una herramienta imprescindible hacia el desarrollo de la propia comunidad, ya que cada persona con su propia peculiaridad de “actuar” nos ayuda a comprender que no es posible percibir la esencia de los procesos participativos al margen de la diversidad cultural presente en las comunidades.

Por esta razón, se coincide con los criterios de Rubio (2008) en cuanto a la participación comunitaria como requisito de todo proceso de desarrollo, tras lo cual se constituye en su medio y fin en consonancia con el proceso complejo de construcción de la vida individual y colectiva. Es un proceso activo en el que se interceptan los planos individual y social, y que está encaminado a transformar las relaciones de poder.

En las comunidades rurales con estructuras culturales tradicionales, como se observa en Majayara, existe una mayor implicación de los sujetos en los procesos participativos. Sus puntos de socialización son más definidos que en el contexto urbano donde los individuos desarrollan su actividad cotidiana en diferentes espacios de socialización; en el caso rural, no se muestra de esa forma, ya que cualquier proceso de cambio afecta, en esencia, el equilibrio de su estructura cultural.

La implicación en acciones con relación al objeto de estudio es también observada en los pobladores de la comunidad de Majayara, a partir de la puesta en marcha de proyectos comunitarios, como el de *Mirada* y *Huellas en el tiempo* que han sido al mismo tiempo una alternativa en el rescate y la preservación de estos valores tradicionales, algunos autóctonos de la región. Aquí el impulso por preservar lo que se posee se hace mayor gracias a la ayuda proporcionada (talleres, conferencias, debates, pequeñas actividades) en función de lograr una mayor comprensión de los valores histórico-culturales que encierran este patrimonio indígena en todas sus acepciones, pero, cuando se observa en la comunidad una iniciativa interna en función de darle un mayor reconocimiento a su espacio, se ha propiciado

que crezca el sentimiento de unirse a lo que es común también para él.

La incursión en importantes actividades socioeconómicas, como el turismo, permite apreciar un impacto sociocultural en el desarrollo local de la población de Majayara. Sobre todo su implicación con la promoción y comercialización de sus productos culturales tradicionales.

Precisamente, el turismo foráneo busca ponerse en contacto con prácticas culturales antagónicas a las usualmente observadas por estos en sus países de origen, sobre todo si la procedencia amerita un país desarrollado.

Si bien los estudios más actuales sobre patrimonio (Prats, 2005; Jiménez y Gnecco 2010; Ayala, 2008; Godoy, 2005) tienden a dar cuenta de las transformaciones que el proceso de globalización ha impulsado en sus relaciones con el mercado, el turismo, lo tradicional y autóctono, los pobladores de la comunidad de Majayara han sabido amortiguar con alternativas los efectos devastadores que, en ocasiones, se desprenden de las actividades propiamente consumistas del turismo y las propias tendencias de la posmodernidad en cuanto al desarraigo de una identidad propia a partir de “nuevos tonos” en el discurso de la cultura.

Un ejemplo fiable concierne a la comercialización de pinturas, tallados y cerámicas relacionados con temas de la naturaleza indígena, que ofrecen una visión del típico poblador de la zona descendiente del tronco común lingüístico arahuaco, el taíno, pero que respetan siempre las características antropológicas que desde la fisonomía y las manifestaciones artísticas le eran inherentes. Este elemento es muy importante a la hora de analizar el discurso en torno a la preservación y defensa de la identidad, y la autenticidad y origen de su cultura.

Al mismo tiempo, se ha sacado un mejor provecho de toda esta actividad. A la vez que son consumidos estos productos culturales en el ámbito nacional, son asimilados de forma sorprendente por el público foráneo durante el tiempo que dura su estancia en el área, lo cual implica que sean trasladados a repositorios individuales o colectivos que permiten la difusión y el conocimiento de las peculiaridades de esta cultura en otras regiones del mundo.

Es importante destacar que los pobladores de Majayara han colaborado en varias ocasiones con investigadores del Centro de Investigaciones para la Tecnología y el Medio Ambiente en el territorio y con el Gabinete Arqueológico de Baracoa en la búsqueda, estudio y cuantificación de las piezas que ahí se han encontrado y las que permanecen. Muchos de los objetos arqueológicos que se exhiben en el Museo Cueva del Paraíso de la localidad han sido obtenidos gracias a la gentil colaboración de varios de los habitantes de Majayara, quienes también han permitido el acceso a sus territorios para la realización de excursiones y paseos por los recursos culturales y naturales. De esta forma, tanto el cultivo de la tierra, los servicios de guía turístico que miembros de varias familias ofrecen en su territorio, como el cuidado y la preservación de estos elementos patrimoniales indígenas, son cuestiones vinculadas a su propia cotidianidad.

La representación antropológica de la población del territorio de Baracoa, a pesar de ser esta una región predominantemente rural, no se identifica con el estilo de vida del típico campesino vinculado al cultivo de la tierra; una de las cusas puede estar asociada al turismo y lo que representa este desde el punto de vista de oportunidades económicas, lo cual ha obligado a replantearse nuevas formas de mercantilización, entre ellas las asociadas a su patrimonio (Prats, 2006).

También no escapa la posibilidad de valorar los procesos de urbanización de las áreas rurales que han dado al traste con las zonas suburbanas. Aquí las personas han adoptado patrones culturales más similares a los de las ciudades, y desarrollan otras actividades socioeconómicas vinculadas por lo general a diferentes fuentes de empleo.

No obstante en las zonas más naturales, como es Majayara, se observa que la línea campesina sigue defendiendo los valores naturales, entre ellos los que contienen vestigios y objetos de carácter arqueológico (aquí desempeñan un papel fundamental los valores espeleológicos, muchos de los cuales, según las evidencias encontradas, sirvieron de refugio y cobijo a comunidades indígenas), y estando profundamente convencidos de que la tierra lo produce todo.

La observación permitió constatar las características del área, desde el punto de vista de la flora, la fauna, el

relieve, la hidrografía, el clima, la demografía, la historia y la cultura, elementos que favorecieron el asentamiento de grupos taínos precolombinos. Por ejemplo, la laguna de la desembocadura del río Miel, por los restos de conchas y caracoles encontrados, podría haber sido un antiguo lugar de pesca taíno.

Los petrogíferos que se encuentran en las lajas rocosas del suelo de Majana, de las cuevas de San José, San Justo, el Cangrejo, el Ser y otras, aunque algunas maltratadas por el paso del tiempo, son atractivos para el turismo foráneo que llega por primera vez al área, lo cual ha implicado que la población de la zona, para preservarlas, haya marcado con tiza y delimitado con sogas estos “dibujos en piedra” para evitar que sean pisoteados y destruidos.

La agricultura de aquellos tiempos aún se manifiesta con técnicas ancestrales, como el cultivo de la yuca y la tradición agrícola campesina de la siembra de viandas, como el boniato.

La agricultura es una actividad que caracteriza a casi toda la zona del Caribe, y en Baracoa y particularmente en Majayara cobra gran importancia no solo para el consumo nacional y local, sino también como vía de ingresos.

En este sentido, se visualiza toda una producción de cultivos de la tierra y su manejo, que guarda relación con lo indígena propio del territorio, representado con importantes cultivos de granos y viandas, entre los que se destaca el maíz, la yuca y el boniato, que permiten la elaboración de platos con esencia indígena, aunque con el uso de implementos y técnicas diferentes de aquellos tiempos. El casabe, el buñuelo de yuca, los dulces de boniato o el boniato asado son algunos de estos exponentes.

La utilización de implementos similares a la coa para extraer los productos, como el boniato, la malanga y la yuca, sin remover completamente el terreno, aún son utilizados. La siembra de la yuca a montones, como en algunas regiones de Cuba y Haití para optimizar el terreno, todavía es observable; asimismo, las cosechas campesinas conservan los momentos del día y las estaciones del año para su recogida y siembra.

El maíz es utilizado en una gran variedad de platos. En los senderos de Majayara, el visitante puede disfrutar de una variedad de ellos, desde los más tradicionales, como el maíz hervido y asado hasta las tortas de maíz con carne, el arroz con maíz, los tamales rellenos, las frituras de maíz, el pan de maíz, la mazamorra, y también en los sopones y ajiacos, muy preferidos en los campos.

La elaboración del casabe constituye una práctica que, desde la utilización de técnicas ancestrales como el burén de barro hasta la elaboración de la masa de maíz, se ha conservado prácticamente intacta hasta nuestros días.

Casi todas las familias en Majayara se ven atraídas por el disfrute de este típico plato del arte culinario tradicional, aunque ciertamente esta práctica en un tiempo menguó en relación con otros territorios cubanos, como Holguín, las Tunas y Camagüey; ya hoy se siente restaurada y reanimada, al observar que los que lo elaboran se rigen por los mismos principios para su elaboración.

Un elemento importante dentro de las prácticas culturales de sus pobladores es la elaboración de dulces en almíbar y el consumo de frutas naturales fundamentalmente cítricos, bananas y coco; este último es utilizado tanto en la repostería popular como en las comidas, ya que existe una variedad de platos que se elaboran a partir de la leche de coco, tales como tetí con leche de coco, arroz con leche de coco, bacanes, entre otros que se obtienen a partir de frutas naturales, como la guanábana, el anón, el caimito, la guayaba, la papaya, y otros cítricos y semillas que se combinan en la elaboración del frangollo (dulce típico de Baracoa).

Es apreciable cómo aún familias de la zona cultivan el tabaco para luego utilizarlo de diferentes maneras: en picadura, como puro, incluso mascararlo para aliviar algunas enfermedades, como el asma.

En las fiestas populares, entre cantos, toques y bailes, se esparce el humo del tabaco, que, al mismo tiempo, se ha convertido en un factor socializador entre los propios campesinos: jugar dominó, tomar una taza de café o fumar un buen tabaco son cuestiones presentes en las tardes bajo el tronco de un árbol. Tampoco faltan historias que no han muerto a lo largo de los años.

Los mitos y las leyendas forman parte del imaginario popular de la zona. La mayor parte de ellos asociados a caciques y españoles en el tiempo de la Conquista y Colonia. Estas historias contadas a lo largo de los años han formado parte del acervo popular, entre ellas, resultan significativas la leyenda de Horguama, hermano del cacique Guamá y la Luz de Yara.

La confección de la cerámica, de la cual nos llegan las técnicas, aunque modificadas en nuestros días con la utilización del torno y el horno, tiene su esencia en la arcilla y el barro para la confección de los objetos de este material.

No obstante, la larga tradición alfarera de la zona ha conservado técnicas tradiciones que son utilizadas en la elaboración de sus manualidades. Los que practican este arte en Majayara no utilizan el torno ni el horno, solo las manos para dar forma y el sol para endurecer el barro. Los jarrones para almacenar agua fresca para beber en viviendas son ejemplos de esta práctica.

Este legado es observado en la artesanía popular en Baracoa, toda una gama de artesanos tradicionales recrean en sus manualidades en madera, conchas y caracoles que dan forma a collares y pulsos. Sin embargo, la artesanía rústica y tradicional de Majayara presenta al típico taíno de la zona, sin largo plumaje en la cabeza, ni excelsas decoraciones y adornos, lo cual lo diferencia del amerindio que pobló los territorios de Arizona y Nuevo México en el Paleolítico tardío y el Mesolítico temprano y medio. En la medida en que esto ocurre, estas personas les explican a los viajeros parte de su historia para que no les sea motivo de confusión si se topan con algo diferente en otros parajes.

Al explorar los caminos de Majayara, descubrimos que los pobladores que viven en zonas más internadas han comenzado a rescatar el rito de la danza indígena con la utilización de adornos, muy parecidos a los utilizados por los indígenas. Asimismo, crean y recrean danzas estimulados fundamentalmente por los más ancianos.

En la medida en que ha pasado el tiempo, según nos relatan las propias personas del lugar, ha cobrado mayor protagonismo la población más joven, sin temerle a la idea de sentirse menospreciados o que algún sentimiento

de marginalidad, interno o externo, los excluyan de algún grupo.

Estos elementos del lenguaje, aunque no perduraron como idiomas autóctonos, reconocidos y hablados en las Antillas Mayores, como el quechua, el guaraní, el aimara y el náhuatl, quedan reflejados en la toponimia, la zoonimia y la fitonimia que hacen alusión a nombres propios de lugares, de animales salvajes que les servían de alimentos y de plantas que utilizaban para diversos fines, respectivamente.

En la toponimia encontramos vocablos que son usados frecuentemente por las personas que ahí conviven, como Guantánamo, Baracoa, Maisí, Caney, Banes, Mayarí, Gibara; de sitios más familiares como Yara, Majana, Majayara, Quibungo, Guandao, Tibaracón; de ríos como Duaba, Toa, Bano y Guaso.

La biota nombrada con la zoonimia expone varios nombres de animales que habitan en las islas del Caribe, como la jutía, la iguana, el chipoyo, la caguama, la jicotea, el colibrí, el manjuarí, el majá, el carey y la jaiba.

Otros vocablos taínos, como caney, batey, bohío, huracán, macana, seboruco, hamaca y guayo, han pasado a incorporarse en nuestro lenguaje; algunos constituyen objetos que tienen uso frecuente en la cotidianidad de las personas.

En Majayara encontramos una arquitectura constructiva con técnicas rústicas común en los campos cubanos (techo de guano o pencas de palma en el tejado, paredes conformadas por tablas de árboles y también las divisiones en su interior). Las divisiones guardan un estilo europeo, pero se contrastan con las que corresponden a la cocina y el baño; estas fundamentalmente con piso de tierra. Asimismo, construyen espacios de convivencia denominados bateyes donde convive la familia.

Estas construcciones rústicas también se observan en las embarcaciones, popularmente conocidas como cayucas, que guardan un estilo constructivo parecido al utilizado por los aborígenes que poblaron Baracoa. Estas cayucas también constituyen en la actualidad un medio popular de comunicación entre la comunidad de Majayara y el resto de Baracoa, asimismo, constituye un atractivo turístico, por lo cual no es de extrañar que con

frecuencia las excursiones hacia la zona terminen con un agradable paseo fluvial hasta Playa Blanca.

Algo interesante es que los ranchos confeccionados a partir de guanos y pencas de palma guardan un estilo constructivo con gran similitud a los utilizados por los aborígenes para resguardar sus canoas; estos elementos han sido atestiguados en el *Diario de a bordo*, de Cristóbal Colón.

Estos elementos permiten apreciar la vigencia de algunos rasgos culturales indígenas en la cultura de la población de Majayara. Tanto los patrimonios culturales materiales e inmateriales de procedencia indígena como con sustrato indígena han sido reproducidos por la población actual.

Aunque los contextos han variado considerablemente, la población reconoce una fuente de sentido común que se nutre a partir de las individualidades, por lo cual, con la práctica cotidiana, la esencia cultural persiste, sobre todo sabiendo convivir con otras formas de identidad.

MATERIALES Y MÉTODOS EMPLEADOS

En la metodología utilizada en la investigación, prevalece el enfoque cualitativo, en cuanto se asume un estudio etnográfico como método fundamental de investigación; no obstante, se aplican otros métodos y técnicas del paradigma cuantitativo que conducen a la triangulación, y que son utilizados frecuentemente en la investigación social.

ANÁLISIS Y CRÍTICA DE FUENTES

Se concretó con operaciones lógicas del pensamiento, como son análisis y síntesis, lo lógico e histórico y la inducción-deducción.

MÉTODO ETNOGRÁFICO

La etnografía como estudio y vía del conocimiento permitió una descripción y reconstrucción analítica de escenarios y grupos culturales, en especial aquellos grupos étnicos matizados culturalmente con rasgos ancestrales aborígenes característicos del tronco común lingüístico arahuaco. Por ejemplo, posibilitó la descripción de su modo de vida, sus prácticas culturales y valorar la

herencia cultural inmaterial y material que aún perdura a lo largo de los siglos y es cultivada y transmitida a las generaciones futuras:

- Notas de campo (espacio, actor, actividades, objeto, acto, acontecimiento, tiempo, fines, sentimiento).
- Registros permanentes.
- Documentos.
- Anotaciones analíticas, memorias y diarios de campo.
- Almacenamiento y consulta de información.

OBSERVACIÓN ESTANDARIZADA

Este método proporcionó datos para estudiar el fenómeno en cuestión, además permitió obtener referentes relevantes para probar la hipótesis, los cuales fueron recogidos en el diario del observador en los escenarios donde se desarrolló el estudio. A diferencia de la observación cotidiana, casual y subjetiva, los objetivos que cumple este tipo de observación van emparejados a las etapas en las que se incursionó.

OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

Constituye la técnica básica de recogida de información dentro de los estudios etnográficos. Permite observar la realidad inmediata del contexto sociocultural donde se desarrolló la investigación y, al mismo tiempo, participar de las culturas estudiadas y, en particular, de su legado y su presencia en los grupos humanos que han descendido y que aún asumen dichas prácticas en el desarrollo de sus actividades.

HISTORIAS DE VIDA

Estas historias ayudaron a determinar la cultura de un pueblo. Muchas de estas son historias que pasan oralmente de generación en generación, son tradiciones que se enseñan de persona a persona. Los mitos y las creencias religiosas son parte de las creencias que se transmiten oralmente. Las pinturas rupestres son un ejemplo de los mitos y las creencias que se transmitían por medio de dibujos.

INFORMANTES CLAVES

Esta técnica condujo a aumentar el conocimiento sobre los elementos particulares y rasgos distintivos de la cultura indígena taína, que se asentó en el municipio de Baracoa, en especial en la zona de Yara-Majayara, y a comprender cómo se han comportado estos códigos culturales en la construcción y el desarrollo de la identidad local. Asimismo conocer las costumbres y las tradiciones que aún perduran y son practicadas.

CONSIDERACIONES FINALES

La apreciación de los elementos que componen el patrimonio cultural indígena en la comunidad de Majayara ha sido desde hace algún tiempo una motivación concreta de estudio.

La Tercera Terraza de Majayara, el Balcón Arqueológico, la cueva del Ser, por tan solo citar ejemplos, constituyen atractivos históricos y culturales desde el momento en que pisan el territorio foráneos que buscan, entre otras cuestiones, un espacio para reflexionar con la historia y el tiempo.

Para los miembros de esta comunidad, estos elementos les son fuente de sentido de su historia, sus costumbres y el pasado que los remonta a varios siglos de existencia.

La interconexión de elementos culturales de esta comunidad con las proyecciones urbanas baracoenses, y toda su mentalidad, abatida completamente hacia la producción de bienes y servicios para el turismo, propicia que se utilicen formas de producción tradicionales, como la cerámica, el tallado y la pintura, con un marcado sustrato aborigen que favorece la inclinación hacia su consumo por parte del visitante e imprime un sello distintivo y peculiar al área.

Son notables los trabajos que representan el patrimonio indígena y que cuentan con símbolos que serán llevados hacia Europa donde figuran el yunque, las cuevas, el típico aborigen y sus implementos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Alonso, E. M. (1995). *Fundamentos para la historia del Guanabatabey de Cuba*. Editorial Academia.

2. Ander-Egg, E. (1982). *Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad*. Buenos Aires: Humanitas.
3. Ayala Rocabado, P. (2008). *Políticas del espacio: indígenas, arqueólogos y estado en Atacama*. Chile: IIAM.
4. Bonfil Batalla, G. (1997). El concepto de indio en América: una categoría de la situación colonial. *Anales de Antropología*, 7, 105-124.
5. Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Madrid: Siglo XXI.
6. Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1997). *La reproducción: elementos para una teoría de la enseñanza*. México: Fontaniér.
7. Castells, M. (1997). Paraísos comunales: identidad y sentido en la sociedad red. *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*, 2, 27-90.
8. Córdova, C. (2012). *Proceso histórico y cultura nacional*. Cuba: Universidad de Holguín.
9. Curtoni, R. P., y Chaparro, M. G. (2007). El re-entierro del cacique José Gregorio Yancamil. Patrimonio, política y memoria de piedra en la Pampa Argentina. *Revista Chilena de Antropología*, 19, 9-36.
10. Daes, E. I. A. (1993). Some Considerations on the Right of Indigenous Peoples to Self-Determination. *Transnat'l L. & Contemp. Probs.*, 3, 1.
11. Dante, A. (2014). Abriendo el debate en torno al patrimonio en Chungara. *Revista de Antropología Chilena*, 46(2), 173-177.
12. Durán Serrano, E. (2001). Hacia una legislación sobre la conservación del patrimonio cultural: normativas y conceptos. *Revista de Arqueología Americana*, 131-142.
13. Domínguez Ortiz, A. (1984). *Política fiscal y cambio social en la España del siglo XVII*. Madrid: Instituto de Estudios Fiscales.
14. Endere, M. L. (2009). Algunas reflexiones acerca del patrimonio. En *Patrimonio, ciencia y comunidad: su abordaje en los Partidos de Azul, Tandil y Olavarría* (pp. 17-45).
15. Endere, M. L. y Curtoni, R. (2006). Entre lonkos y "ólogos". La participación de la comunidad indígena Rankülche de Argentina en la investigación arqueológica. *Arqueología Suramericana*, 2(1), 72-92.
16. Florescano, E. (ed.). (1985). *Orígenes y desarrollo de la burguesía en América Latina, 1700-1955*. Editorial Nueva Imagen.
17. García Canclini, N. (1986). *Ideología y cultura*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
18. García Canclini, N. (1987a). ¿De qué estamos hablando cuando hablamos de lo popular? *Comunicación y Culturas Populares en Latinoamérica*, 21-37.
19. García Canclini, N. (1987b). *¿Quiénes usan el patrimonio? Políticas culturales y participación social*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
20. García Canclini, N. (1989). *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo.
21. García Canclini, N. (1995). *Consumidores y ciudadanos*. México: Grijalbo.
22. Giddens, A. (1997). *Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea*. Madrid: Península.
23. Giddens, A., y Pierson, C. (1998). *Conversations with Anthony Giddens: Making sense of modernity*. Stanford University Press.
24. Giménez, G. (1987). *La teoría y el análisis de la cultura*. México: Universidad de Guadalajara.
25. Giménez, G. (2005). *La cultura como identidad y la identidad como cultura*. México: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.
26. Goranov, K. y Navarro, D. (1990). *Arte, cultura y sociología*. Sviat.
27. Gnecco, C. (1999). Multivocalidad histórica hacia una cartografía poscolonial de la arqueología.
28. Gnecco, C. (2005). Ampliación del campo de batalla. *Revista Textos Antropológicos*, 15, 183.
29. Gnecco, C. y Rocabado, P. (2010). *Pueblos indígenas y arqueología en América Latina*. Bogotá: Universidad de los Andes.
30. Godoy, M. (2005). La comunicación del patrimonio: desde las representaciones de un orden colonial a los espacios interculturales. *F@ro: Revista Teórica del Departamento de Ciencias de la Comunicación*, 1, 219-230.
31. Guarch, J. M. (1978). *El taíno de Cuba*. La Habana: Academia de Ciencias de Cuba.
32. Guarch, E., Guarch, J. y Martínez, M. (2012). *Caracterización de la toponimia arahuaca presente en la región oriental de Cuba*. Cuba: CISAT.
33. Guarch Rodríguez, J. J. (2006). *Arqueología y turismo en Holguín*. Parque nacional Cristóbal Colón.
34. Leyva Noa, J. J. (2008). Patrimonio cultural indígena y su reconocimiento institucional. *Revista Opción*, 24(56), 28-43.

El patrimonio cultural indígena como fuente de sentido común desde la perspectiva de la participación comunitaria en Majayara

| Panorama
| pp. 78-90
| Volumen 9
| Número 16
| Enero-junio
| 2015
| 89

35. Leyva Noa, J.J. (2011). Cultura medioambiental y desarrollo comunitario. *Revista OI DLES*, 5(10).
36. Linares, C., Moras, P. y Alzugaray, M. C. (1998). *La población: actor de participación en el desarrollo cultural. Un estudio en la provincia de Villa Clara*. La Habana: Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Cubana Juan Marinello.
37. Linares Fleites, C. (2004). Desarrollo cultural y participación en el contexto municipal cubano. *Rev. Temas*, 36.
38. Magazine, R. (2012). El otro como sujeto, la modernidad como conducto: la producción de subjetividades en un pueblo mesoamericano. *Modernidades Indígenas*, 115-134.
39. Mamani Condori, C. (1989). History and prehistory in Bolivia: what about the Indians? *Conflict in the Archaeology of Living Traditions*, 46-59.
40. Mantecón, A. R. (1993). Globalización cultural y antropología. *Alteridades*, 3(5), 79-91.
41. Mantecón, A. R. (1998). Reseña de *Pensar nuestra cultura*, de Guillermo Bonfil Batalla. *Alteridades*, 8(16), 177-178.
42. Marchioni, M. (1994). *La utopía posible: la intervención comunitaria en las nuevas condiciones sociales*. La Laguna: Benchocho.
43. Medina, C. de (1985). *Participación y trabajo social. Un manual de promoción humana*. Buenos Aires: Humanitas.
44. Ordúñez Fernández, R. (2010). *Historia del municipio de Baracoa. Comunidades aborígenes hasta 1510*. Baracoa: Centro de Investigaciones Históricas del Comité Municipal del PCC.
45. Ordúñez Fernández, R. y Tesserón, P. (2013). *Memorias de la Jornada Arqueológica Baracoa 2012. Gabinete de Arqueología de Baracoa*. Francia: IDE/SAINTES.
46. Giménez, G. (2011). La cultura como identidad y la identidad como cultura. En *La identidad se define por sus fronteras*. México: UNAM.
47. Prats Canals, L. (1997). *Antropología y patrimonio*. Ariel.
48. Prats Canals, L. (2005). Concepto y gestión del patrimonio local. *Cuadernos de Antropología social*, 21, 17-35.
49. Prats Canals, L. (2006). La mercantilización del patrimonio: entre la economía turística y las representaciones identitarias. *PH: Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, 14(58), 72-80.
50. Prat, J. M. y Cànoves, G. (2012). El patrimonio industrial como dinamizador del territorio. El caso del ecomuseo La Farinera, en Castelló d'Empúries (Cataluña). *Documents d'anàlisi geogràfica*, 58(1), 79-100.
51. Rivera Cusicanqui, S. (1980). La antropología y la arqueología en Bolivia: límites y perspectivas. *América Indígena*, 40(2).
52. Rubio Méndez, D. (2008). *Cultura participativa y sistema simbólico comunitario*. Santiago de Cuba: Universidad de Oriente/Facultad de Ciencias Sociales.
53. Simpson, J. y Serrano, M. (1997). *La agricultura española (1765-1965): la larga siesta*. Madrid: Alianza.
54. Tabío, E. (1994). *Los aborígenes cubanos*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
55. Tantaleán, H. y Gómez Bach, A. (2004). La arqueología social peruana. *Cota zero: revista d'arqueologia i ciencia*, 90-100.
56. Tejera, H. (1993). Antropología y etnología en México. *Nueva Época*, 8, 41-44.
57. Unesco (2003). Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial. Recuperado de <http://www.unesco.org/culture/ich/index.php?pg=00022>
58. Valcárcel Rojas, R. y Pérez Concepción, H. (2014). *Indios en Holguín*. Holguín, Cuba: La Mezquita.
59. Villegas, A. A. (2000). *El plan de ordenamiento territorial de Medellín y el patrimonio cultural*. En *2 Congreso Virtual de Antropología y Arqueología*. Recuperado de <http://www.equiponaya.com.ar/congreso2000>



LA GESTIÓN LOCAL COMO PROPUESTA PARA LA SOLUCIÓN DE PROBLEMAS
COMUNES DE URBANISMO EN AMÉRICA LATINA



LA GESTIÓN LOCAL COMO PROPUESTA PARA LA SOLUCIÓN DE PROBLEMAS COMUNES DE URBANISMO EN AMÉRICA LATINA

Local Management as a Proposal for the Solution of Urban Planning Common Problems in Latin America

A gestão local como proposta para a solução de problemas comuns de urbanismo em América Latina

RECIBIDO: 17 DE DICIEMBRE DE 2014

EVALUADO: 19 DE FEBRERO DE 2015

ACEPTADO: 24 DE FEBRERO DE 2015

Verónica Sánchez García (México)
Doctora en Derecho.
Instituto de Investigación y Estudios Legislativos
del Poder Legislativo del Estado de Jalisco
verolex.s@gmail.com

es

RESUMEN

El panorama para la mayoría de las ciudades latinoamericanas no es alentador debido a las diversas crisis que enfrenta. El factor determinante lo fue el fenómeno de la globalización, el que forzó a la reestructuración económica e implementación de nuevas formas de producción. Las ciudades debieron reorganizarse para enfrentar y adaptarse a este sistema a través de las denominadas “ciudades globales”. Con ello, se fortalecieron ciertos grupos o áreas de población, con lo que se descuidaron otros, y se generó pobreza, incluso, aumentándola. La segregación social, ambiental, inseguridad, movilidad, vivienda, prestación de servicios públicos, despilfarro de recursos económicos, materiales, humanos y demás dificultades institucionales, se volvieron constantes provocadas por la deficiente administración de recursos y de gestión urbana que limitan el acceso equitativo a las oportunidades sociales. Por ello, todo sistema de planeación y previsión urbana deberá contemplar las circunstancias propias de la realidad específica sobre la que se ha de intervenir, impulsando la solidaridad, la participación, el consenso y la sostenibilidad como los ejes de la estrategia a implementar, lo que se conoce como “gestión local”.

PALABRAS CLAVE: gestión local, desarrollo urbano sostenible, concesión, organización vecinal y participación ciudadana.

en

ABSTRACT

The scene of the majority of Latin American cities is hopeless due the crisis faced by this part of the world. The decisive factor was globalization because it forced an economical restructuring and the implementation of new ways of production. Cities had to reorganize to deal with and adapt to this system through “global cities.” This way, it was possible to strengthen certain groups or population areas while ignoring others. This generated and emphasized poverty, which, at the same time, created social and environmental segregation, insecurity, mobility, lack of housing and utilities, overspend, waste of materials and human resources, as well as other institutional difficulties. These were a constant and limited the equitable access to social opportunities. For this reason, every urban planning and prediction system should take into account realistic circumstances that foster solidarity, participation, consensus, and sustainability as the central concept of the strategy to implement. This is known as “local management.”

KEYWORDS: community symbolic system, symbolic capital, socio-cultural factors, student retention.

por

RESUMO

O panorama para a maioria das cidades da América Latina não é alentador devido às diversas crises que enfrenta. O fator determinante o foi o fenômeno da globalização, o que forçou à reestruturação econômica e implementação de novas formas de produção. As cidades deveram se reorganizar para enfrentar e se adaptar a este sistema através das denominadas “cidades globais”. Com isso, se fortaleceram certos grupos ou áreas de população, descuidando outros, gerando pobreza e, mesmo, enfatizando-a. A segregação social, ambiental, insegurança, mobilidade, moradia, prestação de serviços públicos, desperdício de recursos econômicos, materiais, humanos e demais dificuldades institucionais, se tornaram constantes provocadas pela deficiente administração de recursos e de gestão urbana que limitam o acesso equitativo às oportunidades sociais. Por isso, todo sistema de planejamento e previsão urbana, deverá contemplar as circunstâncias próprias da realidade específica sobre a que se tem de intervir, impulsionando a solidariedade, a participação, o consenso e a sustentabilidade como os eixos da estratégia a implementar, o que se conhece como “gestão local”.

PALAVRAS CHAVE: sistema simbólico comunitário, capital simbólico, fatores socio-culturais, permanência escolar.

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

Sánchez García, V. (2015). La gestión local como propuesta para la solución de problemas comunes de urbanismo en Latinoamérica. *Panorama*, 9(16), 92-103.

LA CIUDAD Y ALGUNOS DE SUS ACTUALES PROBLEMAS

Una definición de *ciudad* que exprese su ser, su naturaleza o su esencia es la que Carrión (2001) precisa al señalar:

Es uno de los productos más extraordinarios que ha creado la humanidad [...] es multifuncional, concentra la diversidad y está en permanente construcción-reconstrucción, porque nunca se acaba; se trata de un producto social en proceso de cambio constante que tiene historia (p. 7).

En esta definición se percibe el movimiento, el desarrollo y la transformación, la evolución y la involución de la ciudad como un ente creado por el ser humano, eminentemente social que ofrece espacio para todas las personas y sus diversas actividades, donde la influencia de los factores políticos y económicos surge irremediablemente, algunas veces no siempre como coadyuvante. La ciudad siempre está presente para contener al ser humano en sociedad, ofreciéndole las oportunidades que el contexto histórico le presenta a cambio de sacrificar su individualidad por el bien común. A veces, en favor y otras en contra.

De la mano del concepto de ‘ciudad’ se ubica el de ‘urbanismo’ como

la ciencia o técnica relativa a la creación, desenvolvimiento, reforma y progreso de las ciudades, conforme a sus pobladores, necesidades, actividades económicas, culturales, sociales y políticas, que también son el reflejo de su *modus vivendi* imperantes en el espacio y tiempos determinados (Sánchez, 2004, p. 75).

Por tanto, ciudad y urbanismo tienen semejante connotación, aunque este último atiende más a un concepto amplio, integral y multidisciplinario de las ciudades.

Particularmente, el panorama para la mayoría de las ciudades latinoamericanas no es alentador debido a las diversas crisis que enfrenta. Crisis que por sí misma es difícil de definir debido a la pluralidad de factores que la impactan, ya sean de carácter político, ya sean económico, que invariablemente afectan el aspecto social, sobre todo reflejado en la pobreza, presente no solo en las áreas rurales, sino también cada vez más en las zonas urbanas (Jordán y Sabatini, 1993, p. 18).

Marginalización, bajo nivel de renta, escaso acceso a los servicios urbanos, precaria participación en la vida urbana, crecimiento resultante de la innecesaria expansión de la malla urbana, periferias dispersas, retención y altos costos de la tierra, baja densidad promedio, altos costos de los servicios públicos y baja productividad de las redes de servicios existentes, son problemas interconectados que generan la ineficiencia de la ciudad como centros de servicios de producción. Estos problemas traducen la dimensión política de la *crisis urbana* (Militao, 1993, p. 38).

Según Lissardy (2013), 82 % de la población de América Latina vive en las ciudades, con lo cual es la segunda región más urbanizada del mundo, superada por América del Norte. Extensas investigaciones lo demuestran. Pequeños centros urbanos han disminuido su población de manera importante debido a la migración del campo a la ciudad, así como al crecimiento de población radicada en las ciudades. Para 2001 se registró:

más del 80 % de la población urbana de América Latina se encontraba en ocho países: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, México, Perú y Venezuela, de mayor tamaño que, a su vez, junto con Uruguay y Puerto Rico eran los diez más urbanizados de la región (Lattes, 2001, p. 57).

Este desarrollo urbano se ha incrementado debido, además, a “las grandes obras de infraestructura, como son los aeropuertos, redes carreteras; masivas urbanizaciones formales e informales; pérdida de grandes extensiones de suelo agrícola y otros recursos naturales, o surgimiento de complejos industriales y centros corporativos” (Aguilar, 2006, p. 5).

Ante estas transformaciones, se ha identificado cómo las ciudades latinoamericanas se están incorporando a los procesos del denominado fenómeno de la globalización con su reestructuración económica y las nuevas formas de producción de la ciudad. “La globalización requiere de ciertos lugares estratégicos —las ciudades— para proyectarse de manera ubicua por el conjunto del territorio planetario” (Carrión, 2001, p. 9). “En este escenario aparecen las llamadas ciudades globales, que integran esta red de negocios del capital y es en ellas en donde se tiende a volcar toda la inversión inmobiliaria y de servicios internacionales” (Fajre, 2001, p. 258). Estas

condiciones, sin duda, modifican las dinámicas de sus habitantes que influyen en sus actividades y, en no pocas ocasiones, en limitaciones, pero también en diversas y a veces creativas formas de desarrollo que la ciudad les ofrece.

Problemas comunes en las ciudades de América Latina, sin importar su tamaño, funcionalidad o influencia territorial, son los siguientes: segregación social, degradación ambiental de aire y aguas, violencia e inseguridad ciudadana, movilidad urbana, vivienda, prestación de servicios públicos y demás dificultades institucionales que limitan el acceso a las oportunidades sociales, como salud y educación, pero, sobre todo, en opinión de los sociólogos urbanistas, una escasa motivación en la *participación ciudadana* (Antúnez y Galilea, 2003, p. 11). Los Estados nacionales y sus ciudades, inmersos en el fenómeno económico globalizador, han fijado su atención en alcanzar altos indicadores cuantitativos de productividad que les permitan ser competitivos, descuidando la calidad de las relaciones humanas e interpersonales de sus habitantes. Sin embargo, todo Estado no puede ni debe prescindir de un análisis local, que detecte tanto sus áreas de oportunidad como de desventaja, ya que en el interior de un mismo país se presentan condiciones de diversa índole, debido incluso a su propia geografía que lo hace distinto de otros.

Otro interesante fenómeno urbanístico latinoamericano es el relativo al despilfarro de recursos económicos, materiales y humanos, este último traducido no solo en la suma de todas las energías individuales, sino descuido del gran “potencial de cooperación en el trabajo que provee la aglomeración de individuos. [...] Tan importante como la escasez de recursos es la forma como éstos se usan y distribuyen socialmente” (Jordán y Sabatini, 1993, p. 10 y 12). Por lo tanto, en todo sistema de planeación y previsión que se elabore, se deberá

contemplar las circunstancias propias de la realidad sobre la que se va a intervenir. Pero, en cualquier caso, puede propugnarse que la solidaridad, la participación, el consenso y la sostenibilidad, deberían ser los ejes de la estrategia de intervención y la imaginación estar presente en el diseño de las fórmulas concretas (González, 2001, p. 44).

Se asegura que el tamaño territorial de las ciudades o su densidad poblacional no son los únicos factores que influyen de manera directa en los problemas urbanos

metropolitanos, sino que más bien se trata de una deficiente administración de los recursos y de gestión urbana, es decir, se trata de un problema sobre cómo la ciudad “se adapta en el crecimiento y con la distribución de costos y beneficios de la urbanización” (Jordán y Sabatini, 1993, p. 12).

La gestión urbana es constante, infinita y, por lo tanto, dinámica, apoyándose en la adecuada planificación a fin de dirigir sus esfuerzos para acertar en la prevención y solución de los problemas que aquejan a una comunidad. Es una forma de coordinarse entre el sector público, privado y social en la búsqueda del bien común, en cuyo proceso exista una ganancia efectiva para todos los entes involucrados. La gestión urbana contemporánea debe dejar de lado el paternalismo estatal y hacer que la sociedad se vuelva proactiva en su comunidad; en consecuencia, el asistencialismo menguará, y disminuirán los costos para la producción de un bien o servicio, lo cual se traducirá en beneficios directos para la comunidad (Militao, 1993, p. 43). Por tanto, la gestión urbana se convierte en un mecanismo apropiado para la prevención y solución de conflictos en las ciudades latinoamericanas sin importar su tamaño.

La gestión debe convertirse en una verdadera cultura urbana que, al incorporarse en la conciencia social, se vuelva permanente.

EL IMPACTO DE LA ECONOMÍA EN EL CRECIMIENTO URBANO Y LA SATISFACCIÓN DE SUS NECESIDADES

Detectar pormenorizadamente la influencia que la globalización ha provocado en cada país es una tarea difícil, ya que sus efectos impactan diversos sectores, como el social, político, económico y, poco a poco, el cultural, al incorporar maneras distintas de relaciones laborales y de sistemas jurídicos, así como formas de enfrentar las adversidades conforme con los recursos y las habilidades que cada país disponga.

El término *globalización* “hace referencia a un proceso multidimensional que integra elementos económicos, políticos, sociales, culturales e ideológicos [...] fuertemente interrelacionados entre sí” (Maesso, 2008, p. 1). Por lo cual cada región, en especial cada ciudad, deberá analizar la variable que se le presenta y, por lo tanto, las consecuencias y necesidades específicas en cada área para abordar el problema de manera particular y precisa.

El fenómeno de la globalización se explica más por sus características y efectos que por un concepto en sí mismo. La más significativa es la que se refiere a la interdependencia y vinculación entre Estados y sociedades en el mundo, cuyas decisiones y actividades producidas en un sitio influyen en otro debido, principalmente, a la creciente integración de los mercados mundiales y a la expansión de los intercambios comerciales. Todo ello, impulsado por las tecnologías de la información y de la comunicación, así como por los modernos sistemas de transporte y carga en el ámbito internacional, que optimizan el proceso comercial haciéndolo más rentable (Garay, 2001, p. 221).

La creciente interdependencia entre Estados y sociedades de la economía internacional introdujo cambios importantes en las estructuras espaciales de la producción. Por ejemplo, la globalización promueve la recolección de materia prima de un país, la transformación del producto en otro, el empaque y embalaje en diverso y, finalmente, la distribución y venta en uno muy distinto de los demás. Lejos de lo que pueda pensarse, estos movimientos permiten alcanzar bajos costos de producción, en virtud de que el país que invertirá examina la mejor oferta laboral y fiscal que le ofrezca el país receptor, llegando este en cada caso a especializarse en aquello en que se presentan ventajas competitivas, con lo cual se logra la eficiencia económica para que el consumidor final tenga acceso a una mayor diversidad de productos con mejores precios; en algunas ocasiones, queda como objeto de discusión la calidad y conveniencia de ellos.

Ahora bien, estas condiciones requieren servicios anejos a la producción, como el desarrollo efectivo de una banca comercial, hospedaje, alimentación, vías de comunicación y transporte, que a su vez generan fuentes de empleo y, por lo tanto, las aportaciones de seguridad social correspondientes, colegios, hospitales para las familias ahí asentadas, entre otros beneficios. No solo se abren mercados, sino que se generan condiciones para el crecimiento de la zona donde se asentaron las empresas. Por ello, en el mundo suelen identificarse ciudades particularmente importantes que sirvan como ejes de encuentro y distribución del flujo de capital. En este sentido es que resulta atractivo a la población concentrarse en tales centros económicos y políticos de poder, con lo cual se da pie al crecimiento masivo de las ciudades.

Sin embargo, “hoy por hoy los resultados de la globalización son muy distintos para unos países y otros y millones de personas en el mundo no participan de los beneficios de la creciente integración de la economía mundial” (Maesso, 2006, p. 5), donde los países desarrollados son los únicos que se constituyen como privilegiados del sistema económico internacional implementado. Los teóricos se refieren a la “urbanización dependiente” como un proceso fuertemente ligado a la relación entre países periféricos y centrales” (Valladares y Prates, 1995). En cambio, los países en vías de desarrollo presentan recesión en sus economías porque no les ha sido posible lograr competir en el mercado internacional, con lo cual se han convertido en meros maquiladores, han forzado a sus Gobiernos a implementar ajustes, han reducido los servicios públicos, han privatizado empresas administradas por el Estado, han provocado altos costos y exclusión de grandes sectores sociales de los beneficios, la disminución de las nuevas posibilidades de empleo y el descenso de los salarios reales, entre otros fenómenos.

Las duras políticas de estabilización aplicadas para hacer frente a la crisis social y económica han originado descensos considerables de los indicadores macroeconómicos de cada país, con lo cual se ha acentuado la pobreza en los estratos más bajos e incrementado el esfuerzo de las clases medias para sostener su nivel de vida, emprender pequeños y medianos negocios, emplear a mayores personas, conservar la calidad y el precio de sus productos o servicios; como consecuencia, la ciudad también modifica sus dinámicas. “El espacio urbano es muy sensible a estas transformaciones, verificándose a muy corto plazo la impronta de estos cambios sobre la estructura de la ciudad” (Garay, 2001, p. 220) y “la pobreza en la ciudad consiste justamente en que los pobres se ven segregados a las localidades peor servidas” (Jordán y Sabatini, 1993, p. 11).

Bélisle (1984, p. 12) lo confirma cuando indica que “las ciudades latinoamericanas se caracterizan por grandes disparidades sociales” e idénticos problemas, a saber:

cambios en el modelo económico vinculados con la apertura de las economías latinoamericanas y la globalización del capital, relacionados a su vez con nuevas modalidades de distribución de la población y de las actividades económicas en el territorio; nuevas formas de producción del

marco construido; reforma del Estado y, sobre todo, disminución de su participación directa en la economía; reformas municipales; transformaciones profundas en la estructura social y emergencia de nuevos actores sociales (Duhau, 2000, p. 16).

Verónica
Sánchez
García I

En estas transformaciones, es conveniente señalar que, tradicionalmente, se relacionan las periferias de la ciudad con los barrios o sitios de asentamientos humanos irregulares y, por lo tanto, marginados (Valladares y Prates, 1995), pero también es posible observar que en el interior de las ciudades coexisten los fraccionamientos denominados populares o barriales con los de mayor poder adquisitivo en muchas ocasiones separados solo por una barda perimetral, incluso lujosos centros comerciales e industrias colindantes con zonas populares (Valencia, 2013, p. 130). Así pues, la pobreza no solo se ubica en las periferias, está en el interior de la ciudad debido al crecimiento extendido de esta en la que poco a poco fue absorbiendo pequeñas comunidades o pueblos cercanos.

Sin embargo, a estos asentamientos tradicionales y en su momento pacíficos, no se les dotó de equipamiento e infraestructura suficiente para soportar el ritmo ciudadano, los que además son víctimas de problemas medioambientales, como la deficiente infraestructura para enfrentar el cambio climático, el cual, a causa del aumento general de lluvias o precipitaciones intensas en periodos cortos, obliga al cambio de drenajes. Caso contrario, en las regiones donde el calor afecta al ecosistema, se producen incendios intensos; en ambos casos, la vida de las personas es el bien jurídico por proteger más importante, sin embargo, es el derecho que reiteradamente se violenta.

Es un hecho que en las urbes de la región latinoamericana se carezca de planes de expansión y mitigación de desastres. Así lo asegura Lissardy (2013) al señalar que “las ciudades de América Latina se han vuelto lugares expuestos a una creciente lista de problemas y riesgos por la falta de planificación, su crecimiento caótico y el impacto del cambio climático”. Sobre todo, cada vez se observa que “extensos grupos humanos ocupan, sin legitimidad alguna, cerros, barrancas, lechos de ríos y lagunas, sin importar que sean sitios peligrosos, insalubres, o carentes de servicios públicos” (Aceves, 2003, p. 295).

Como consecuencia, “en ese territorio abandonado, las estructuras sociales, productivas, culturales, de nacionalidad y pueblos indígenas, de carácter regional, o en general vinculadas al territorio, se han debilitado, desmembrado, entrado en crisis de identidad y, en algunos casos, han desaparecido o son irrecuperables” (Román, 2001, p. 248). Estos sitios se convirtieron en zonas de violencia, alcoholismo, drogadicción, rechazo, pero también de desintegración, aislamiento, desarraigo, depresión, desinterés, pérdida de identidad, aunadas a la exclusión social, cuando en realidad fueron víctimas de la deficiente planeación urbanística administrativa que no los consideró en el momento de expandir la ciudad. Se necesita la creación y, en su caso, adaptación de espacios urbanos que “irradien dignidad, remarcamiento de signos de identidad, tanto culturales, históricos y geográficos; creación de espacios públicos que constituyan un ingreso colectivo de una población para la que si no [sic] la ciudad no es más que territorio hostil y necesario” (Herce, 2001, p. 240).

Desde un enfoque más optimista, es conveniente reconocer que durante este transitar urbano algunos países latinos han logrado adaptarse, tras lo cual han creado sus propias formas jurídico-administrativas de organización que les ha permitido mejorar su entorno social y económico urbanístico. Condición que no ha sido sencilla, sino derivada del análisis y la experimentación en la implementación de mecanismos, cuyos resultados son observables a mediano y largo plazo, lo cual implica que, al no obtener resultados inmediatos, sea imposible implementar una medida distinta sino hasta el momento de observar que los resultados no fueron los deseados. Esta situación en virtud de que los fenómenos que se desarrollan en el interior de las ciudades son variados y requieren atención multidisciplinaria.

Peñalva (1986, p. 163 y 165) refiere que la insatisfacción de necesidades básicas para vastos sectores de la población han fomentado el surgimiento de la expresión de múltiples demandas en defensa de sus niveles de consumo y el surgimiento de una diversidad de proyectos y formas de organización colectiva entre los habitantes de las ciudades latinoamericanas, las cuales están dando cuenta del espacio social que resulta privilegiado respecto de la visibilidad de dicha crisis y, al mismo tiempo, de la especificidad de sus efectos urbanos en las actuales sociedades.

Panorama I
pp. 92-103 I
Volumen 9 I
Número 16 I
Enero-junio I
2015 I

Conforme con las estadísticas, “se vive un proceso de urbanización de la pobreza en donde el 62 % de los pobres están localizados en las ciudades; convirtiéndola en el escenario más significativo de la polarización o desigualdad social” (Coraggio, 2001, p. 18). Esta exclusión social y económica provoca la pérdida de ciudadanía, ya que se prescinde de los pobres en la participación de actividades que verdaderamente fomenten la construcción de la ciudad, con lo cual se sienten utilizados por los más poderosos. Se debe considerar

la fuerza de la ciudadanía en procura de una mejor calidad de vida, sobre la base del principio y la aspiración a la equidad. [...] Desde siempre, el propio espacio urbano ha posibilitado el encuentro entre sectores de diferente condición socioeconómica (Gilmet, 2001, p. 349).

En este sentido, es conveniente que exista

una vinculación más funcional entre el sector académico, las comunidades pobres y las ONG, con el fin de sistematizar un conocimiento que viene de la acción. El investigador debe generar conocimiento certero acerca de la realidad, a través de una orientación crítica de los estudios urbanos que faciliten la comprensión de las causas de los problemas de las ciudades y así, evitar la aplicación de políticas basadas en principios falaces que conduzcan a un aumento de la desigualdad social o a situaciones diferentes a las planteadas en sus objetivos (Schteingart, 2007, p. 722).

No se trata de planificar como un mero requisito legal, sino planificar para el bien de la sociedad. Afortunadamente, cada vez más “las ciudades de América Latina han creado conciencia sobre asumir sus responsabilidades, ya que son ellas las auténticas protagonistas de este desafío, y no los Estados, en el mundo de la globalización” (Herce, 2001, p. 246).

LA GESTIÓN CIUDADANA EN LA CONSTRUCCIÓN DE LAS CIUDADES LATINOAMERICANAS

El modelo de ciudad vigente se fundamenta en el despilfarro: se consume más energía, agua y suelo del necesario sobre todo en el desarrollo de las ciudades extendidas que cada vez absorben mayores cantidades de terrenos agrícolas para fines urbanos, lo cual implica mayor presupuesto para dotarlas de equipamiento e

infraestructura urbana. Cada vez se adquieren y producen más artículos con envases plásticos y desechables, ya que las actuales ciudades se basan en la cultura del consumismo. Por lo cual es urgente “introducir el concepto de racionalización y ahorro energético” (Carrión, 2001, p. 22) como acciones encaminadas a mejorar el entorno de las ciudades, lo cual a su vez representa un reto tanto para las autoridades como para los ciudadanos, debido a su necesaria participación directa en dichos procesos.

Se asegura que no se pueden esperar resultados diferentes cuando se actúa de la misma manera o bajo los mismos parámetros. Lo mismo ocurre en la gestión de las ciudades, “la administración de las grandes ciudades no puede ser eficiente enmarcada en normas creadas para una escala de aglomeración muy diferente; el tamaño de las ciudades, la magnitud e índole de los problemas metropolitanos requiere nuevas aptitudes y nuevas formas de organización” (Jordán y Sabatini, 1993, p. 17), condiciones que no solo tienen relación con el capital, sino también con la legislación, el gobierno y la participación ciudadana.

Para las ciudades contemporáneas, estar insertas en el fenómeno de la globalización les implica grandes retos, “los gobiernos locales enfrentan el desafío de dar respuesta a la matriz de oportunidades y amenazas derivadas del entorno inmediato de integración regional” (Huerto, 2015, p. 77), ya que deben avanzar a la par de las demandas económicas internacionales, sin descuidar el aspecto social de sus habitantes. Estas condiciones han vuelto la mirada al hecho de que las ciudades, aun en el entorno internacional, “deben ser gestoras de su propio desarrollo. El territorio subnacional —en cualquiera de sus niveles— se convierte en el nuevo actor del desarrollo” (Huerto, 2014, p. 77), lo cual implica que cada Gobierno fije nuevamente su atención en su propio ámbito espacial.

Duhau (2000, p. 19) expone que, además del impacto de la globalización económica en las ciudades, se deben considerar dos importantes problemas de investigación, a saber: 1) la necesaria reestructuración social de las ciudades, con particular referencia a la problemática de la pobreza y la polarización social y 2) la relación entre Gobierno local, *gestión urbana*, ciudadanía y democracia. Temas que, en este artículo, se consideran importantes de abordar en virtud de las amplias posibilidades de accionar en los asentamientos humanos, así como de

mejora continua del entorno desde la organización y participación colectiva.

Verónica
Sánchez
García I

La gestión urbana local se define como un conjunto de actividades, procesos y funciones que ocurren en un territorio, donde existe una constelación de recursos humanos, financieros, políticos y naturales, que son administrados por los municipios, con el fin de satisfacer las necesidades de la comunidad local. A esta acepción puede agregarse que la municipalidad debe tener la capacidad de generar políticas y elaborar, ejecutar e implementar proyectos que colaboren con el desarrollo de la comunidad, con los recursos que posee (Antúnez y Galilea, 2003, p. 29).

Cada una de las naciones pensó tanto en el desarrollo y su incorporación económica mundial que los ámbitos regional y local pasaron a segundo plano y “los desequilibrios territoriales van indisolublemente unidos a operaciones indeseables de destrucción de la ciudad, dados por el abandono de las políticas públicas urbanas, centradas en atender problemas más acuciantes” (Román, 2001, p. 252). Por lo cual, revalorizar la ciudad implica “intervenir en la solución funcional de los problemas, sin descuidar las relaciones sociales y la resolución estética” (Carrión, 2001, p. 22).

En este contexto, es necesario fortalecer los niveles básicos de gobierno, como lo es el municipal, para que desde ahí la ciudadanía logre empoderarse y mejorar sus condiciones de vida para que efectivamente sea posible apreciar el beneficio de la globalización económica. Pero también es necesario que “la ciudad ha de tener proyectos; proyectos que se encadenen en programas públicos innovadores, ilusionadores colectivamente y que se refieran a sus auténticos problemas y oportunidades” (Herce, 2001, p. 234). Se afirma que para lograrlo “la dificultad estriba probablemente más en la persistencia de estructuras y mecanismos regresivos de distribución de los recursos y beneficios de la urbanización, que en la escasez de recursos de inversión” (Jordán y Sabatini, 1993, p. 16).

Para iniciar un proyecto, generalmente se piensa en el recurso económico, sin embargo, es sorprendente escuchar las propuestas que surgen desde la ciudadanía quienes viven y conviven en el entorno a estudiar. Ellos, más que nadie, conocen los problemas, necesidades y soluciones de su comunidad, ya que es el espacio en el que

conviven cotidianamente, que se constituye como la fuerza motora del desarrollo de una comunidad (Robles, 2000, p. 300).

De ahí que surja el concepto de ‘cooperación descentralizada’ que se define como “un nuevo enfoque en las relaciones de cooperación que busca establecer vínculos directos con los órganos de representación local y estimular sus propias capacidades de proyectar y llevar a cabo iniciativas de desarrollo con la participación directa de los grupos de población interesados, tomando en consideración sus intereses y puntos de vista sobre el desarrollo” (Huerto, 2004, p. 78). Concepto que va de la mano con la gestión urbana y la participación ciudadana.

Los ciudadanos deben ser mucho más participativos tanto en las propuestas como en la implementación de soluciones, que si bien hasta ahora se han mostrado interesadas en la solución de problemas en las ciudades, así como de vigilar y defender los derechos de sus habitantes con la organización civil, los observatorios urbanos, las asociaciones vecinales, entre otras formas de colaboración, es evidente que se requieren mayores esfuerzos para mejorar las condiciones de vida de sus pobladores. Para ello, se deben formar e identificar a los sujetos líderes de las comunidades y las organizaciones civiles para formar “alianzas capaces de contrarrestar la destrucción de las bases económicas y naturales de la vida así como el empobrecimiento social que genera el libre movimiento del capital” (Coraggio, 2001, p. 113).

La ineficiencia de la Administración pública tiene como consecuencia lógica la deficiencia de los servicios públicos e inequitativa distribución de la pobreza. “Muchas de las zonas de expansión urbana explosiva y reciente se encuentran claramente subdotadas de infraestructura para la supervisión de servicios de salud, educación, de comercio y hasta de seguridad” (Antúnez y Galilea, 2003, p. 9).

Debido a la insuficiencia de la cobertura de los servicios públicos para todos los ciudadanos, estos han desarrollado innovadoras estrategias para satisfacerlas mediante una apropiada gestión urbanística. En este sentido, han instrumentado mecanismos de carácter “operativo que han de servir ya, a corto plazo; con la finalidad y el poder de transformarse en proyectos (o formarse a partir de proyectos) con incidencia real sobre la población y el territorio. Proyectos de articulación espacial, proyectos de recuperación del espacio público,

Panorama I
pp. 92-103 I
Volumen 9 I
Número 16 I
Enero-junio I
2015 I

proyectos de espacios de afirmación cultural, proyectos de reactivación económica o reinserción social, proyectos ambientales y proyectos de marketing de la propia ciudad”). Así como la instrumentación de proyectos “estratégicos, que han de servir a los objetivos de la ciudad y se han de apoyar en oportunidades existentes o provocadas” (Herce, 2001, p. 236).

No se trata de volver al esquema de los movimientos reivindicativos y del Estado benefactor. Se trata de que la gente esté presente en los espacios de decisión. Hoy se habla mucho del *empowerment* como un concepto importante en las acciones de desarrollo. Los programas de mejoramiento deberían tener en cuenta este concepto; el empoderamiento de la gente que los ubica en la vía más efectiva de resolver los problemas de pobreza (Martínez, 2001, p. 321).

Se requiere, por tanto, que sean proyectos “prácticos, sencillos, con las determinaciones precisas y los proyectos claros, sin necesitar de dilatados periodos de redacción y tramitación. Que fijen los espacios y objetivos de actuación y admitan todo tipo de adaptaciones en su propia realización según los avatares del proyecto; cuya eficacia normalmente está más relacionada con el momento que con eternas comprobaciones de ajuste a las disposiciones normativas y a los óptimos formales” (Herce, 2001, p. 236).

Por mencionar algunos ejemplos de colaboración ciudadana con el Estado, están los parques como espacios públicos, que se han convertido en centros deportivos municipales administrados en conjunto con la asociación vecinal, luciendo de manera más atractiva, segura, iluminada y controlando su acceso; convertidos incluso en espacios culturales de recreación para personas de distintas edades, promoviendo el sano esparcimiento, así como el fomento de actividades para el desarrollo personal.

Las denominadas mototaxis se han convertido en una herramienta eficaz para resolver el problema de movilidad en los fraccionamientos donde el servicio de transporte público no ofrece cobertura, ya que solo se limita a llegar hasta cierta distancia y las personas para llegar a sus hogares deben recorrer largas distancias a pie, considerando que se trata en su mayoría de mujeres, niños y personas de la tercera edad. Se ha mostrado que la mayor movilidad urbana es de las mujeres, en virtud de

las múltiples actividades que desarrollan relacionadas con el hogar. Desafortunadamente, esta solución ha sido en varias ocasiones interrumpida debido a la supuesta “ilegalidad” en la que se ofrece el servicio, ya que las mototaxis no están reglamentadas en la Ley de Movilidad y, por tanto, absurdamente, los prestadores del servicio han enfrentado una serie de trámites para regularizar el servicio, afectando a la ciudadanía que ahí reside. En este caso, la solución más apropiada es reglamentar este tipo de servicio dada la necesidad y la conveniencia de su prestación y no eliminarlo tajantemente argumentando que la figura no está contemplada en la ley.

Sin duda, se está ante un proceso que empieza con un reconocimiento: es necesario fortalecer la cultura de la participación ciudadana [...]. Participar es ser partícipes del conocimiento, de los procesos y de los elementos posibles de manejar hacia el futuro en un territorio dado, en donde un conglomerado social y económico tiene su asiento y se desenvuelve hacia salidas compartidas y posibles (Mesa y Gómez, 1993, p. 70).

Se trata de mejorar la forma en que se estructuran e interrelacionan los poderes públicos, la sociedad y el espacio para lograr la equitativa distribución de la riqueza con servicios públicos eficientes al menor costo con el mayor beneficio social o con la concesión de servicios, por lo cual se trata de una administración que incluya el aprovechamiento eficiente de los recursos entre el Estado y la ciudadanía.

Elaborar un plan y reorientar la gestión urbana, tiene como objetivo lograr que esta competitividad se produzca en función de la resolución de los problemas de la gente, [...] es formular una compleja ecuación donde los objetivos de competitividad surjan del mejoramiento de la calidad de vida de la población (Fajre, 2001, p. 258).

Estas mejoras indudablemente beneficiarán la competitividad en el plano internacional, generando nuevos empleos y mejores condiciones económicas para los habitantes de la ciudad.

Sin embargo, será la legislación la herramienta que faculte al Estado y a la ciudadanía sobre la implementación de mecanismos útiles para resolver sus problemas de la manera más eficaz y al menor costo posible. “Gestionar la ciudad implica administrarla, es decir, resolver

los problemas cotidianos que se presentan en su ámbito pero dentro de una concepción a futuro de la ciudad deseable y la ciudad posible” (Pease, 1993, p. 86).

Verónica
Sánchez
García |

Entre los ámbitos de acción de los municipios está, según Antúnez y Galilea (2003, p. 50), el *aprovechamiento del potencial comunitario*. En este sentido, el artículo 38 fracción VIII, X, de la Ley del Gobierno y la Administración pública municipal del Estado de Jalisco (LGAPMEJ) (Poder Legislativo del Estado de Jalisco, 2001), señala que son facultades de los ayuntamientos, entre otras, fomentar la participación ciudadana y vecinal con los mecanismos y las figuras que para tal efecto establezcan en sus ordenamientos municipales, así como contribuir a la generación de empleos dentro del municipio. Cabe señalar que la manera de fortalecer los municipios es con el otorgamiento de capacidades para administrar sus propios recursos, robusteciendo también a la comunidad con la participación, la aplicación de decisiones y políticas según las condiciones particulares del lugar, con lo cual se contrarresta el avance del deterioro de la vida de las personas de la comunidad a la que se dirigen (Antúnez y Galilea, 2003, p. 28).

Como formas de participación ciudadana, el artículo 38 bis de dicho ordenamiento contempla la figura de los consejos consultivos ciudadanos para que apoyen y asesoren a la autoridad municipal en las áreas que para tal efecto establezcan los ordenamientos municipales respectivos. Dichos órganos de participación son creados libremente por los ayuntamientos y, al ser organismos de naturaleza ciudadana, no forman parte del Ayuntamiento ni de las dependencias y entidades que lo auxilian, por lo cual en ningún caso pueden asumir funciones que constitucional y legalmente le correspondan al órgano de gobierno del municipio o a la Administración pública municipal que le deriva. Los representantes de la sociedad civil que forman parte de estos consejos carecen de la calidad de servidores públicos, pero han resultado una forma positiva de colaboración entre Estado y sociedad.

En cuanto a la concesión de los servicios públicos, los artículos 103 y 104 de la LGAPMEJ (Poder Legislativo del Estado de Jalisco, 2001) refieren que los bienes y servicios públicos municipales, con excepción de los servicios de seguridad pública y policía preventiva municipal, así como de los bienes inmuebles con valor histórico o cultural relevante en los términos de la ley, pueden

ser materia de concesión a particulares, sujetándose a lo establecido por esta ley, las cláusulas del contrato de concesión y demás leyes aplicables. Entonces, teóricamente, todos los demás servicios públicos son objeto de concesión de los particulares.

Sin embargo, para la concesión de los bienes y servicios públicos municipales, el Ayuntamiento debe emitir una convocatoria. Excepcionalmente, aquel, acorde con la naturaleza del bien o servicio, puede utilizar un mecanismo distinto, siempre y cuando la decisión se encuentre fundada y motivada y sea aprobada por el Ayuntamiento por mayoría absoluta. Para ello, la autoridad debe ponderar el beneficio traducido en el bien común, antes que la rentabilidad que le pueda representar. “En este sentido, es justificable el buscar eficiencia en la prestación de un servicio y encontrar una forma viable de entregarlo” (Antúnez y Galilea, 2003, p. 40).

De esta manera, la concesión podría constituirse como una fuente de generación de empleo directa favorecida por el Ayuntamiento en los fraccionamientos o colonias, ya que de concesionarse el servicio a particulares que son avocindados en dichos sitios se genera empleo, la colonia se vuelve autosostenible, reinvirtiendo a su vez en otras necesidades, y así sucesivamente se crean acciones que promuevan un mejor entorno urbano para las familias que ahí residen además, se atiende una necesidad pública y el Estado cumple sus objetivos.

[El] desarrollo urbano implica, entre otras, la satisfacción de los servicios urbanos, los cuales a su vez se definen como las actividades operativas públicas prestadas directamente por la autoridad competente o concesionados para satisfacer necesidades colectivas en los centros de población (Aceves, 2003, p. 298).

La concesión de servicios públicos es una forma de recuperación de una capacidad productiva existente (Garay, 2001, pp. 215-216).

Así pues,

el desarrollo urbano sustentable implica cambiar los patrones de producción y consumo insostenibles, prestar atención especial a las personas sin hogar, restringir la pobreza, el desempleo, elevar el nivel de ingresos por familia, dotación de servicios básicos a la población, fortalecer la inseguridad y la salud

pública, atender la infraestructura urbana y restringir la degradación del medio ambiente (Sánchez, 2004, p. 96).

Por lo cual es mucho el trabajo por realizar y los problemas por atender.

La gestión local y su aplicación en los servicios públicos en general, cumple funciones esenciales en cuanto se transforma en un actor protagónico para la superación de la pobreza y el rezago económico de numerosos grupos de población en América Latina y el Caribe. De ahí que debe ser entendida y fortalecida con procesos de descentralización integral y de apoyo a su óptimo desenvolvimiento (Antúnez y Galilea, 2003, p. 26).

Otra figura ciudadana importante es la organización vecinal en grupos de participación popular, la que se considera básica y fundamental para el buen gobierno de un ayuntamiento, ya que cambia la actitud de indiferencia, de crítica, de desconfianza, en actitud participativa de colaboración decidida y eficaz. Los vecinos son el recurso más importante para que los gobiernos municipales superen sus problemas, “por lo que se hace imprescindible la participación de los vecinos debidamente organizados por los ayuntamientos” (Robles, 2000, p. 300).

La forma más común de participación y gestión ciudadana es la denominada asociaciones de vecinos. El artículo 120 de la LGAPMEJ expresa que es de orden e interés público el funcionamiento de personas jurídicas que organicen y representen a los vecinos de las colonias, barrios, zonas, centros de población y comunidades indígenas mediante los reglamentos que aprueben los ayuntamientos para asegurar la participación ciudadana y vecinal en la vida y actividades del municipio.

Las asociaciones de vecinos cualquiera que sea su denominación deben adoptar la figura de asociación civil prevista en la legislación civil sustantiva estatal. Los reglamentos municipales regulan el funcionamiento y las prevenciones mínimas que contendrán los estatutos de las asociaciones de vecinos; sin embargo, también se refieren a “otras formas de organización ciudadana y vecinal” sin definir las, en lo que respecta a su papel como personas jurídicas auxiliares de la participación social, estableciendo las bases a las que deberán sujetarse. Los objetivos de estas asociaciones de vecinos es

propiciar una mejor calidad de vida de los habitantes de su zona, barrio o colonia.

Es necesario que la autoridad municipal despierte y mantenga viva en el vecino, la conciencia del deber cívico, del espíritu de responsabilidad para con su comunidad, que el ayuntamiento organice la participación vecinal, que la autoridad elimine y supere cualquier obstáculo que la separe de los vecinos, al contrario, tiene que encontrar y fortalecer los cauces de participación popular; si el Municipio tiene como origen y fin la asociación de vecindad debe buscar su fortaleza, debe encontrar la forma de optimizar la organización, de canalizar adecuadamente sus esfuerzos y evitar que se pierdan o dispersen (Robles, 2000, p. 300).

Si bien los ayuntamientos deben promover la organización y participación de los vecinos, se observa que ha sido un recurso deficientemente explotado con los concejos ciudadanos, las asociaciones vecinales y mucho menos la aplicación de la figura de la concesión para obtener mayores rendimientos colectivos. De acuerdo con Pease (1993, p. 86), los tres rasgos deseables y necesarios en toda ciudad moderna deben ser la gestión, la democracia y la identidad popular en coadyuvancia con un gobierno metropolitano.

En cualquiera de las formas de organización señalada o de otras no abordadas,

Se requiere que el Estado participe en la fiscalización y la regulación, que actúe el control estatal. De esta forma se logra una entrega de los servicios y la garantía de la entrega de los mismos. Así el Estado se vuelve facilitador, promotor y regulador de la actividad privada en la entrega de servicios públicos (Antúnez y Galilea, 2003, p. 33).

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Una vez expresados los argumentos anteriores, se constata que la globalización es un fenómeno que afecta a todas las naciones; sin embargo, para aquellas con menores capacidades competitivas y de organización, los resultados suelen ser peores. Mientras que los Gobiernos, y sobre todo los ciudadanos, no se concienticen sobre la necesidad de fortalecer sus vínculos más

cercanos con una nueva cultura de participación ciudadana en la gestión urbana, así como sobre una administración adecuada y transparente de los recursos humanos, materiales y económicos de los Gobiernos, sobre todo los ubicados en el ámbito municipal que efectivamente beneficien a la población asentada en el territorio que le corresponde, no se lograrán resultados eficientes y cada vez la ciudad devendrá un inadecuado nivel de vida para sus habitantes.

En este sentido, se propone replantear las políticas sociales y urbanas, aprovechar los recursos ya existentes, revitalizar los espacios de residencia, impulsar una verdadera gestión urbana local en cuanto a la implementación de una verdadera modalidad de gestión que permita adquirir niveles de eficiencia, eficacia y oportunidad.

Asimismo, implementar mecanismos novedosos y sustentables que involucren a la comunidad, tales como los de recolección de residuos habitacionales y su clasificación en el propio centro de población, distribución de alimentos que la propia comunidad produzca, apertura de bibliotecas para niños y jóvenes instrumentadas por las asociaciones de colonos o también llamadas vecinales que también promuevan actividades culturales y recreativas, rehabilitar espacios públicos, como parques, calles y avenidas, implementar y aplicar políticas y métodos sustentables de servicios urbanos, entre otras acciones.

Sin duda, lo más conveniente es insertar la participación ciudadana como la herramienta que permita lograr los cambios en los centros de población. Fomentar una nueva cultura de gestión urbana que permita la construcción de una ciudad para generar entre la población un estado de opinión positiva ante este tipo de acciones. Pero también es necesario ampliar y, en su caso, implementar los instrumentos jurídicos y administrativos para la prestación de servicios públicos más flexibles y menos monopolizados sin dejar de lado los mecanismos de regulación, fiscalización y control por parte de los organismos gubernamentales.

No existe un sistema de gestión urbana universal, ya que esta variará según las circunstancias de cada centro de población, así como su sistema jurídico-administrativo que permita su implementación y desarrollo. La participación de todos los actores involucrados es fundamental para fomentar el desarrollo local, por lo cual se debe pensar en propuestas integradoras y no excluyentes, lo

que a su vez requiere liderazgos que sean capaces de aglutinar y movilizar a la población.

Finalmente, como acertadamente Coraggio (2001) lo expresa:

Lo real es que no habrá desarrollo generalizado e integrador que venga de afuera. Lo real es que desde la práctica local, hay que llenar el vacío de ideas alternativas con un programa que incluya la democratización efectiva del sistema político y del Estado, el cambio de las políticas estatales a favor de las mayorías, el desarrollo de estructuras económicas auto sostenidas centradas en el trabajo, capaces de dar sustento tanto a la autonomía de los ciudadanos como al poder social y político que se requiere, para confrontar al gran capital en su propio terreno: el mercado y la política reales (p. 114).

La construcción de las ciudades latinoamericanas deberá encaminarse a la elaboración de un proyecto colectivo que también aporte a su propio proyecto nacional, así como de colaboración positiva entre los países que las integran.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Aceves Ávila, C. D. (2003). *Bases fundamentales de derecho ambiental mexicano*. México: Porrúa.
2. Aguilar, A. G. (2006). *Las grandes aglomeraciones y su periferia regional: experiencias en Latinoamérica y España*. México: Porrúa.
3. Antúnez, I. y Galilea, S. (2003). *Servicios públicos urbanos y gestión local en América Latina y el Caribe: problemas, metodologías y políticas* (vol. 69). United Nations Publications.
4. Bélisle, F. J. (s. f.). El mundo en las ciudades. Recuperado de <http://idl-bnc.idrc.ca/dspace/bitstream/10625/24062/1/110776.pdf>
5. Carrión, F. (2001). *La ciudad construida: urbanismo en América Latina*. Quito: Flacso.
6. Coraggio, J. L. (2001). La economía de las ciudades en su contexto. En F. Carrión (ed.), *La ciudad construida* (p. 113). Quito: Flacso.
7. Duhau, E. (2000). Estudios urbanos: problemas y perspectivas en los años noventa. *Sociológica*, 15(42), 13-35.

8. Fajre, S. M. (2001). Plan urbano ambiental de la ciudad de Buenos Aires. En F. Carrión (ed.), *La ciudad construida*. Quito: Flacso.
9. Garay, A. M. (2001). Algunas observaciones respecto a cómo el capital está reorganizando nuestro territorio. En F. Carrión (ed.), *La ciudad construida* (p. 199). Quito: Flacso.
10. Gilmet, H. (2001). Urbanismo al eje. El plan de ordenamiento territorial y la Bahía de Montevideo. En F. Carrión (ed.), *La ciudad construida*. Quito: Flacso.
11. González Tamarit, L. (2001). El regreso a la ciudad construida. La recuperación de la ciudad. En F. Carrión (ed.), *La ciudad construida*. Quito: Flacso.
12. Herce, M. (2001). Instrumentos de transformación del espacio urbano: presencia y operatividad en América Latina. En F. Carrión (ed.), *La ciudad construida*. Quito: Flacso.
13. Huerto Romero, M. del (2015). La cooperación descentralizada: nuevos desafíos para la gestión urbana. *Revista Urbano*, 7(9), 76-85.
14. Jordán, R. y Sabatini, F. (1993). Metropolización y crisis en América Latina. Gestión urbana en AL, problemas y posibilidades. En *Ensayos Forhum*, 9, 10.
15. Lattes, A. E. (2001). Población urbana y urbanización en América Latina. En F. Carrión (ed.), *La ciudad construida*. Quito: Flacso.
16. Lissardy, G. (2013, 29 de abril). Las trampas urbanas de América Latina. En *BBC Mundo*. Recuperado de http://www.bbc.com/mundo/noticias/2013/04/130426_ciudades_america_latina_trampas_gl_nm.shtml
17. Maesso, M. (2008). El impacto de la globalización en América Latina. Recuperado de <http://alta.daea.ua.es/ochorem/comunicaciones/MESA5COM/Maesso.pdf>
18. Martínez, E. (2001). La vivienda urbana en el mejoramiento de los asentamientos precarios. En F. Carrión (ed.), *La ciudad construida*. Quito: Flacso.
19. Mesa Sánchez, N. E. y Gómez Salazar, B. (1993). La descentralización en los procesos neoliberales y las reales posibilidades de gestión local: una aproximación para el caso Colombiano. En J. Ruiz de Somocurcio (ed.), *Gestión urbana en América Latina: problemas y posibilidades*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia/Centro de Estudios del Hábitat Popular. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/5408/1/Ensayosforhum10.pdf>
20. Militao, R. (1993). Gestión urbana: desafíos y perspectivas a partir de la experiencia brasileña. En J. Ruiz de Somocurcio (ed.), *Gestión urbana en América Latina: problemas y posibilidades*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia/Centro de Estudios del Hábitat Popular. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/5408/1/Ensayosforhum10.pdf>
21. Pease García, H. (1993). Lima es gobernable: una gestión municipal popular y democrática. En J. Ruiz de Somocurcio (ed.), *Gestión urbana en América Latina: problemas y posibilidades*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia/Centro de Estudios del Hábitat Popular. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/5408/1/Ensayosforhum10.pdf>
22. Peñalva, S. (1986). Espacio urbano y sociedad en América Latina: la problemática local, emergente en un contexto de crisis. *Revista Mexicana de Sociología*, 163-173.
23. Poder Legislativo del Estado de Jalisco (2001). *Ley del Gobierno y la Administración Pública Municipal del Estado de Jalisco*. México: Congreso del Estado de Jalisco. Recuperado de <http://congresoweb.congreso.jalisco.gob.mx/BibliotecaVirtual/busquedasleyes/Listado.cfm#Leyes>
24. Robles Martínez, R. (2000). *El municipio*. México: Porrúa.
25. Román Ruiz, J. (2001). Ordenación del territorio, desarrollo sostenible y planeamiento. Reflexiones de un extranjero sobre la última década y apuntes para el futuro. En F. Carrión (ed.), *La ciudad construida*. Quito: Flacso.
26. Sánchez Gómez, N. (2004). *Derecho urbano y derecho ambiental*. México: Porrúa.
27. Schteingart, M. (2007). Problemas y políticas urbanas en América Latina. Certidumbres y falacias. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 717-722.
28. Valencia, E. (2013, mayo-agosto). ¿Es moderno el urbanismo latinoamericano? *Andamios. Revista de Investigación Social*, 10(22). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=62828837007>
29. Valladares, L. y Prates Coelho, M. (1995). La investigación urbana en América Latina. Tendencias actuales y recomendaciones. *Cadernos Ippur*, 103-141.



1977

המסרה המסכה

שמר את רצועות הורמה ילי
הרמה קשה האנזים המיון ב-
בית בנות המעבר עם הדיי 3

אחוז את המסכה סביב
המסנן והדוף כלפי מעלה נח
לה עם המסכה המסכה המסכה

BENEFICIOS Y GARANTÍAS DE LOS MIEMBROS DE LA FUERZA PÚBLICA EN MARCOS DE JUSTICIA TRANSICIONAL EN PERSPECTIVA COMPARADA: LECCIONES PARA EL CASO COLOMBIANO¹



Benefits and Guarantees of Law Enforcement Members under Transitional Justice in Compared Perspective: Lessons for Colombia

Benefícios e garantias dos membros da força pública em marcos de justiça transicional em perspectiva comparada: lições para o caso colombiano

RECIBIDO: 30 DE OCTUBRE DE 2014

EVALUADO: 28 DE NOVIEMBRE DE 2014

ACEPTADO: 12 DE MARZO DE 2015

Paola Benítez (Colombia)
Estudiante de en Ciencia Política
Institución Universitaria Politécnico
Grancolombiano
paosanhola@hotmail.com

Melissa Quintero (Colombia)
Estudiante de Ciencia Política
Institución Universitaria Politécnico
Grancolombiano
meligoqui@hotmail.com

Karen Márquez (Colombia)
Estudiante de Ciencia Política
Institución Universitaria Politécnico
Grancolombiano
eikomarqz@hotmail.com

Alejandra Ortiz Ayala (Colombia)
Magíster en Ciencia Política
Universidad de los Andes
alejandra.a0324@gmail.com

es

en

por

RESUMEN

En este artículo se identificó el reconocimiento de los derechos otorgados a miembros de la Fuerzas Militares en procesos de justicia transicional a partir de una revisión de países que han transitado de la dictadura a la democracia y de la guerra a la paz, con el fin de exponer cuáles podrían ser los derechos y las garantías otorgados a los miembros de dichas Fuerzas durante el proceso de justicia transicional en Colombia.

PALABRAS CLAVE: Fuerzas Militares, justicia transicional, proceso de paz, verdad, justicia, marco jurídico para la paz.

ABSTRACT

This article identifies the acknowledgement of the rights given to the Army in transitional justice processes through a revision of countries that have changed from a dictatorship to a democracy and from war to peace. This is carried out in order to show the possible rights and guarantees given to the Army during the transitional justice process in Colombia.

KEYWORDS: army, transitional justice, peace process, truth, justice, legal framework for peace.

RESUMO

Em este artigo se identificou o reconhecimento dos direitos outorgados a membros da Forças Militares em processos de justiça transicional a partir de uma revisão de países que têm transitado da ditadura à democracia e da guerra à paz, com o fim de expor quais poderiam ser os direitos e as garantias outorgadas aos membros de ditas Forças durante o processo de justiça transicional na Colômbia.

PALAVRAS CHAVE: Forças Militares, justiça transicional, processo de paz, verdade, justiça, marco jurídico para a paz.

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

Benítez, P., Márquez, K., Quintero, M. y Ortiz Ayala, A. (2015). Beneficios y garantías de los miembros de la fuerza pública en marcos de justicia transicional en perspectiva comparada: lecciones para el caso colombiano. *Panorama*, 9(16), 105-116.

¹ Este artículo es producto del Semillero de Investigación Dilemas y Debates del Posconflicto en Colombia de la Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano, dirigido por la profesora Alejandra Ortiz Ayala. Agradecemos la asesoría de Kelly Chaib del Mares y el apoyo del Instituto de Investigación en Conflicto y Memoria Histórica Militar.

INTRODUCCIÓN

Paola Benítez,
Karen
Márquez,
Melissa
Quintero y
Alejandra Ortiz
Ayala |

Las causas del conflicto armado colombiano han estado tradicionalmente ligadas a la distribución de la tierra y la exclusión política (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013). De ahí que el proceso de paz liderado por el presidente Juan Manuel Santos desde 2012 estableciera en los dos primeros puntos de la agenda de paz acuerdos frente a la resolución de estas causas estructurales del conflicto.

A lo largo de la historia colombiana, se han dado procesos de negociación en los cuales la voluntad de los actores y la poca claridad de los puntos de negociación han llevado al fracaso de estas iniciativas de paz (Nasi, 2012). El actual proceso de paz, según varios expertos, es el primero en el cual existe claridad sobre lo que se quiere negociar; sin embargo, no haber un cese al fuego durante los diálogos se ha convertido en la piedra en el zapato de estos.

En este sentido, el proceso de paz enfrenta múltiples discusiones y tensiones frente a la evolución del diseño de la justicia transicional, la cual se entiende como

el conjunto de medidas judiciales y políticas que diversos países han utilizado como reparación por las violaciones masivas de derechos humanos. Entre ellas figuran las acciones penales, las comisiones de la verdad, los programas de reparación y diversas reformas institucionales (International Center for Transitional Justice, s. f.).

En este sentido, es necesario adelantar investigaciones sobre algunos conceptos y temas que serán transversales en el posconflicto colombiano.

Este proceso inició con la instauración de la Ley 1448 de 2011 para restaurar a las víctimas del conflicto armado interno, el cual define la justicia transicional como

los diferentes procesos y mecanismos judiciales o extrajudiciales asociados con los intentos de la sociedad para garantizar que los responsables de las violaciones graves a los derechos humanos rindan cuenta de los actos para que haya una justicia, verdad, reparación integral y para que no se repitan los hechos y se desarticulen las estructuras armadas con el fin de obtener reconciliación

nacional y paz duradera (Colombia, Ministerio del Interior y de Justicia, 2011).

De esta manera, la declaración de asequibilidad y constitucional en la Sentencia C-579 de 2013 estableció el marco jurídico para la paz donde se consagra la posibilidad de que se utilicen criterios de selección y priorización de la investigación, la sanción y el juzgamiento de los crímenes contra el derecho humanitario y derecho internacional humanitario.

Teniendo en cuenta lo anterior, la justicia transicional en el contexto colombiano busca comprender que el castigo colectivo y la amnistía condicionada son parte de un afán de justicia y no de un mecanismo de impunidad. Por esta razón, en el presente artículo se identificarán las implicaciones en la justicia transicional para los miembros de las Fuerzas Militares en un escenario complejo de conflicto de larga duración de acuerdo con estudios de caso comparados de países latinoamericanos, como Argentina, Chile, Perú y Guatemala, en los que los miembros de esta institución pueden ser considerados como víctimas bajo ciertos parámetros internacionales, pero también verse involucrados en hechos que podrían entrar a sancionarse en la justicia transicional por su participación como victimarios.

Se espera determinar los beneficios, las garantías y las modificaciones institucionales que se hicieron en contextos de transición donde se involucraran a miembros de las Fuerzas Militares. El propósito es exponer una serie de recomendaciones de acuerdo con lecciones aprendidas y visibilizar cuáles métodos podrían aplicarse para el caso colombiano.

METODOLOGÍA

Para lograr este análisis, se procedió a realizar un estudio comparado entre países latinoamericanos que sufrieron procesos de transición. Se seleccionaron dos casos representativos de los dos tipos de transición presentadas en América Latina, Argentina y Chile, de dictaduras a democracias, y Perú y Guatemala, ejemplos de transiciones de la guerra a la paz. De esta manera, se pretende identificar, con las lecciones aprendidas de los procedimientos judiciales, derechos, beneficios y garantías otorgados a los miembros de las Fuerzas Militares,

para dilucidar cuáles escenarios podrían aplicarse al caso colombiano y cuáles deberían evitarse.

ARGENTINA: IMPUNIDAD Y JUSTICIA VEINTE AÑOS DESPUÉS

Argentina estuvo bajo una dictadura militar liderada por el presidente Raúl Alfonsí desde el 24 de marzo de 1976 al 10 de diciembre de 1983, conformada por cuatro juntas militares encabezadas, respectivamente, por 1) teniente general Jorge Rafael Videla, brigadier General Orlando Ramón Agosti y almirante Emilio Eduardo Massera (1976-1981); 2) teniente general Roberto Eduardo Viola, brigadier general Omar Domingo Rubens Graffigna y almirante Armando Lambruschini (1981); 3) teniente general Leopoldo Fortunato Galtieri, brigadier general Basilio Arturo Ignacio Lami Dozo y almirante Jorge Isaac Anaya (1981-1982), y 4) teniente general Cristino Nicolaidis, brigadier general Augusto Jorge Hughes y almirante Rubén Óscar Franco (1982-1983). Durante este periodo miles de personas fueron detenidas, torturadas, asesinadas, desaparecidas y forzadas al exilio. Estos actos hacían parte de la estrategia del Gobierno para eliminar a la oposición. Un hecho emblemático ocurrido durante la Dictadura se presenció en el llamado Proceso de Reorganización Nacional realizado entre 1976 y 1983 por el Gobierno militar. Este Proceso se caracterizó por el terrorismo de Estado, pues se cometieron actos sistemáticos de violación a los derechos humanos, particularmente se presentaron hechos de desaparición forzada, asesinato selectivo y robo sistemático de niños recién nacidos (Águila, 2008).

Durante la transición, muchos militares fueron eximidos de estos crímenes, sin embargo, años después, bajo regímenes civiles, un largo itinerario judicial y político ha permitido condenar a gran parte de los responsables, aunque algunos juicios continúan vigentes (Águila, 2008).

Las madres de los desaparecidos conformaron una asociación llamada Madres de la Plaza de Mayo, con el fin de recuperar a los desaparecidos y establecer quiénes fueron los responsables de los hechos para promover su enjuiciamiento. Por esta razón, el Gobierno de Alfonsín

creó la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas para investigar las violaciones de derechos humanos ocurridas entre 1976 y 1983 y promovió con el Decreto 158/83 (Orden presidencial de procesar a las juntas militares, 1983) el juzgamiento de los miembros de las tres primeras juntas militares por los delitos cometidos durante su Gobierno. Como resultado, cinco de sus integrantes fueron condenados y cuatro absueltos, además hubo 250 casos de militares judicializados, los cuales eran integrantes del Batallón 601, quienes recibieron sentencias de cuatro a veinticinco años de prisión, y tenían altos cargos en el Ejército y la Policía. Por su parte, los soldados rasos que solo recibieron órdenes fueron judicializados desde cuatro años en adelante (Ministerio de Educación de la Nación, Subsecretaría de Coordinación Administrativa, s. f.).

El juzgamiento se dio en modo jerárquico y se penalizaba de acuerdo con el cargo que ocupaban, estableciendo, además, que deberían ser juzgados respetando sus derechos y conforme con el ritual establecido por el artículo 10 de la Ley 23.049:

El Consejo Supremo de las Fuerzas Armadas conocerá mediante el procedimiento sumario en tiempo de paz establecido por los artículos 502 al 504 y concordantes del Código de Justicia Militar, de los delitos cometidos con anterioridad a la vigencia de esta ley siempre que:

1. Resulten imputables al personal militar de las Fuerzas Armadas, y al personal de las Fuerzas de seguridad, policial y penitenciario bajo control operacional de las Fuerzas Armadas y que actuó desde el 24 de marzo de 1976 hasta el 26 de setiembre de 1983 en las operaciones emprendidas con el motivo alegado de reprimir el terrorismo, y
2. Estuviesen previstos en el Código Penal y las leyes complementarias comprendidas en los incisos 2, 3, 4 b 5 del artículo 108 del Código de Justicia Militar en su anterior redacción (Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina, 1984).

Durante el proceso, se identificaron una serie de principios en su favor, como la presunción de inocencia, que indica que el imputado es inocente siempre que no haya sentencia condenatoria en su contra y que todo

Paola Benítez,
Karen
Márquez,
Melissa
Quintero y
Alejandra Ortiz
Ayala |

imputado podrá hacer valer hasta la terminación del proceso los derechos y las garantías que le confiere la ley. Los miembros de las Fuerzas Militares mencionados fueron los únicos judicializados durante la Dictadura, ya que más adelante se empieza a aplicar la ley de autoamnistía (Ley 22.924-23.492 de Punto Final y Ley 23.521 llamada de Obediencia Debida), que liberaba de responsabilidad a todos los oficiales menores del cargo de coronel (Orden presidencial de procesar a las juntas militares, 1983).

Esta situación en Argentina determinó que los familiares de los desaparecidos buscaran apoyo en el exterior con denuncias ante la Comisión Interamericana de Derechos Humanos de la Organización de los Estados Americanos. Esta Comisión elaboró un informe el 11 de abril de 1980 en el que se mencionó la existencia de numerosas violaciones a los derechos humanos y encomendó al Estado argentino reparar y administrar justicia por tales crímenes (Yanzón, 2010). Sin embargo, tras iniciativas del presidente Néstor Kirchner (25 de mayo de 2003-10 de diciembre de 2007), las leyes de Punto Final y Obediencia Debida fueron derogadas en 2003 por el Congreso de la República mediante la Ley 25.779 que las declara nulas, y por lo tanto los juicios se reabrieron. La justicia comenzó a declarar inconstitucionales los indultos por crímenes de lesa humanidad que habían cometido los militares durante la última dictadura. Se modificaron o complementaron algunas leyes en el Código de Justicia Militar, Código Penal y Código Procesal Penal Civil con la Ley 26.394 sancionada el 6 de agosto de 2008 y promulgada el 26 del mismo mes, que entró en vigencia el 27 de febrero de 2009. Esta ley fue radical porque se abandonó la jurisdicción militar y se expandió la intervención de la justicia ordinaria y modernizó el Código Disciplinario Militar, por lo cual

De acuerdo con el nuevo sistema, los militares serán juzgados por jueces ordinarios, independientes e imparciales y no por tribunales militares. Los imputados gozarán de todos los derechos y garantías [reclusión, prisión, multa e inhabilitación] de cualquier habitante, como el poder de contar con un abogado.

CHILE: RESPONSABILIDAD INSTITUCIONAL Y PERDÓN PÚBLICO

Chile estuvo bajo una dictadura militar desde el 11 de septiembre de 1973 hasta el 11 de marzo de 1990, dirigida por el general Augusto Pinochet, quien conformó una junta militar después de realizar un golpe de Estado al Gobierno del presidente Salvador Allende. En este periodo, fueron cometidas sistemáticas violaciones a los derechos humanos, en las que se limitó la libertad de expresión y existía una política de Estado que tenía como objetivo la eliminación de grupos y organizaciones de izquierda que consideraran una oposición seria, asesinando, encarcelando y exiliando a miles de chilenos (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2009). No obstante, cuando el Gobierno empieza a decaer y debilitarse gracias a algunos líderes de izquierda que lograron alzar las voces y un apoyo popular que manifestó su intención por el cambio de régimen, la línea menos radical de los miembros de la cúpula militar negocia una transición hacia la democracia, pero no sin antes decretar una ley de amnistía (Ley de Amnistía en Chile de 1978) a todos los actores que hayan estado involucrados en hechos delictuosos entre 1973 y 1978.

En 1990 se dio un plebiscito por el cual ganó la democracia y se estableció Patricio Aylwin como primer presidente elegido, pero en cuanto a justicia no se avanzó en los crímenes cometidos durante la Dictadura debido al decreto de amnistía impuesto, lo cual obligó a aquella a ocuparse de crímenes contra los derechos humanos ocurridos después de 1978.

En 1998 Chile ratificó el Estatuto de la Corte Penal Internacional de La Haya, por lo cual los jueces comenzaron a aplicar el principio mediante el que los delitos de lesa humanidad no prescriben. Esta ratificación concordó con la detención ese año de Pinochet en Londres, por orden del juez español Baltasar Garzón, lo que marcó un antes y un después en la evolución del derecho internacional de los derechos humanos en Chile; para el abogado Roberto Garretón, el denominado caso Pinochet, “derribió el miedo de los jueces a hacer justicia” (Universidad Diego Portales, 2013) e incrementó exponencialmente una tímida tendencia nacional hacia mayores cuotas de justicia por las

Panorama |
pp. 105-116 |
Volumen 9 |
Número 16 |
Enero-junio |
2015 |

múltiples, graves y sistemáticas violaciones a los derechos humanos cometidas en Chile durante la Dictadura.

Por las razones anteriores, entre 2002 y 2013 existían 1350 causas de derechos humanos en trámite o en investigación contra más de 800 exagentes de la Dictadura, y a finales de julio de 2013 la Corte Suprema había resuelto 153 causas criminales, 140 de ellas con sentencias condenatorias; sin embargo, la mayoría de los condenados cumple su pena en libertad (Asamblea General de Naciones Unidas, 2009).

Para los casos de represores de la Dictadura, se creó bajo el Decreto 580 del 14 de junio de 1995 el penal Punta Peuco, donde conviven actualmente 61 condenados (los cuales tienen una situación privilegiada, pues poseen las mejores comodidades a su disposición), entre ellos el jefe de la antigua Dirección de Inteligencia Nacional, Manuel Contreras, y el coronel Miguel Krassnoff, sindicado como uno de los más crueles torturadores del régimen.

Se aprobó un nuevo Código Procesal Penal, conveniente a los estándares internacionales en materia de derechos humanos, que consagra un procedimiento acusatorio y oral que permitió concretar los ideales de una justicia que resuelva los conflictos sociales en forma rápida, transparente, eficiente, imparcial, accesible y con respeto a los derechos fundamentales de quienes intervienen. Por esta razón, el Gobierno ha dado un especial seguimiento a los procesos que se encuentran pendientes en los tribunales de justicia, los cuales son, según el reporte de diciembre de 2008:

- 338 procesos judiciales pendientes relativos a 1128 víctimas.
- 491 exagentes del Estado con procesamientos y acusaciones, de los cuales 173 tienen más de una acusación.
- 257 agentes condenados, 47 de los cuales tienen más de una condena.

De todos los agentes procesados y condenados, 45 son generales o almirantes, 17 brigadieres y 72 coroneles. Es necesario resaltar que se han dictado diversas condenas en contra de los más altos jerarcas de los aparatos de seguridad del régimen militar dictatorial, como es el

caso del general Manuel Contreras Valdebenito, exdirector de la antigua Dirección de Inteligencia Nacional y del brigadier Pedro Espinoza Bravo, exsubdirector de esta. También es importante mencionar que la Ley de Amnistía decretada hace más de veinte años aún se encuentra activa; sin embargo, se anunció la intención de anular aquella ley, y el proyecto de ley que lo hará realidad está debatiéndose actualmente en el Congreso:

La anulación de la Ley de Amnistía sería un momento histórico para Chile y un paso más para abordar los crímenes del régimen de Pinochet. Además, transmitiría el mensaje inequívoco de que Chile no protege a responsables de violaciones de derechos humanos (Marengo, 2012, citado en Amnistía Internacional, 2014).

De esta manera, esta investigación abre a la justicia chilena la posibilidad de iniciar procesos de judicialización de las muertes de un millar de víctimas de la Dictadura que hasta ahora no habían sido aclaradas (Santiago, 2012).

Actualmente, las Fuerzas Militares han aceptado públicamente la responsabilidad de las violaciones sistemáticas a los derechos humanos durante la Dictadura y trabajan en la recuperación de la legitimidad de la institución. Hasta el momento ocho generales retirados reconocieron en 2003 los errores cometidos en materia de derechos humanos. Fue el exvicecomandante en jefe del Ejército, general Washington Carrasco, quien declaró públicamente, “lamentamos el dolor que estos hechos han producido” (Español, 2003).

Por otro lado, el general Juan Emilio Cheyre, militar chileno retirado, que alcanzó el grado de general de Ejército y se desempeñó como comandante en jefe del Ejército de Chile entre 2002 y 2006, asume “como institución” los “hechos punibles y moralmente inaceptables” cometidos durante la Dictadura y descarta cualquier excusa que los justifique (Español, 2003).

Estas declaraciones fueron catalogadas como históricas para Chile, pues reflejaron la intención de dejar en claro que existía el propósito de establecer una nueva visión institucional de las fuerzas de seguridad, dejando atrás las visiones de la guerra fría e instaurando en la opinión

pública una idea de modernización institucional y plena alienación con el régimen democrático civil (Agencias, 2004).

Paola Benítez,
Karen
Márquez,
Melissa
Quintero y
Alejandra Ortiz
Ayala |

TRANSICIONES DE LA GUERRA A LA PAZ

GUATEMALA: JUSTICIA TRANSICIONAL PENDIENTE

En Guatemala se evidenció un conflicto armado interno durante 1960 y 1996, cuya explicación tiene muchas causas, entre ellas se encuentran el derrocamiento del coronel Jacobo Árbenz Guzmán en junio de 1954 y el ascenso al poder del coronel Carlos Castillo Armas. Esta situación dio origen a una inestabilidad política en el país que condujo a buscar la solución por medio de las armas.

En este enfrentamiento armado, aparecen como actores visibles el Ejército y la insurgencia. La investigación histórica realizada por la Comisión de Esclarecimiento Histórico ha puesto en evidencia la responsabilidad y participación, bajo diferentes formas, de los grupos de poder económico, los partidos políticos y los diversos sectores de la sociedad civil.

Este conflicto comenzó con la formación de un movimiento social en la llamada Revolución de Octubre de 1944 y el levantamiento armado que se llevó a cabo durante la década de 1970, que propició la formación de las primeras guerrillas modernas en Guatemala. Este periodo se divide en dos etapas importantes: la primera va de 1963, con la caída del general José Miguel Ramón Ydígoras Fuentes, hasta 1982, con la llegada al poder del general Efraín Ríos Montt. El segundo periodo empieza en 1983 con la caída de este general y el ascenso al poder del general Óscar Humberto Mejía Víctores, hasta el 29 de diciembre de 1996, cuando se firmó en Ciudad de Guatemala el Acuerdo de Paz Firme y Duradera, que puso fin al conflicto armado interno.

Este conflicto duró aproximadamente treinta y seis años y dejó como resultado centenares de muertos, miles de campesinos desplazados, registros inverosímiles de torturas. Debido a esta situación, se originó el Comité Nacional de Viudas de Guatemala, el Consejo de Comunidades Étnicas Runujel Junam, la Comisión

de Investigación, Educación y Promoción de Derechos y el Consejo Nacional de Desplazados de Guatemala, con el fin de esclarecer los hechos (Fundación Acción Pro- Derechos Humanos, 2001; Veliz, s. f.).

Por su parte, el Gobierno decretó varias amnistías hasta llegar al proceso de paz. En la posesión de Vinicio Cerezo, el Gobierno del general Mejía Víctores aprobó una serie de decretos que mantenían algunos aspectos principales de su proyecto militar; se emitieron 33 decretos leyes que se relacionaban con la continuación del Proyecto de Asistencia de las Áreas de Conflicto (la implementación en Guatemala de programas y proyectos de cooperación, una precondition para la disminución de los conflictos sociales), la amnistía general, es decir, tanto a militares como a los miembros de los grupos insurgentes que se oponían al Gobierno por delitos políticos y comunes ocurridos entre marzo de 1982 y 1986.

El 27 de mayo de 1982, la junta militar dirigida por el general José Efraín Ríos Montt promulgó una autoamnistía contenida en el Decreto Ley 33-82:

amnistía por los delitos políticos y comunes conexos en los cuales hubiesen participado como autores o cómplices, a las personas que individual o colectivamente hubieran formado parte de las facciones subversivas y a los miembros de la Fuerzas de Seguridad del Estado que, en cumplimiento de su deber hubieran participado en acciones contrasubversivas (Fundación Acción Pro Derechos Humanos, 2001).

El 10 de enero de 1986, el general Mejía promulgó una nueva autoamnistía, el Decreto Ley 8-86, en el que se declaraba amnistía a cualquier persona responsable o acusada de haber cometido delitos políticos o comunes desde el 23 de marzo de 1982 hasta 1986, y esta era aplicable tanto a personas particulares como a agentes del Gobierno (Norris, 1992).

En relación con el Decreto Ley 8-86, la Comisión de Esclarecimiento Histórico indicó que con su emisión se establecieron mecanismos jurídicos que resguardaran legalmente la impunidad de los responsables de violaciones a derechos humanos ocurridas antes de 1986. Sin

Panorama |
pp. 105-116 |
Volumen 9 |
Número 16 |
Enero-junio |
2015 |

embargo, con la firma de paz en 1996 y con el ánimo de respetar los estándares internacionales desarrollados, se contemplaron excepciones de ciertos crímenes considerados de suma gravedad. Por lo tanto, el 27 de diciembre de 1996 se emitió el Decreto 145-1996, la Ley de Reconciliación Nacional, en la cual se exentaría de amnistía a los actos realizados de genocidio, tortura y desaparición forzada, así como aquellos delitos imprescriptibles o que no admitan la extinción de responsabilidad penal. Para que no existiera confusión respecto de la condición jurídica en los procesos penales después de la emisión de la Ley de Reconciliación Nacional, el 13 de noviembre de 1997 el Congreso de la República emitió el Decreto 133-97 mediante el cual se derogó cualquier otra ley o disposición legal anterior a 1996, que concediera amnistía por delitos políticos y comunes conexos cometidos por cualquier persona y en cualquier tiempo.

Lo anterior significó que los delitos cometidos de genocidio, secuestro y desaparición forzada se tendrán que seguir mediante el proceso regular establecido en el Código Procesal Penal, como se propone en el artículo 11 de dicha Ley, sin pasar por ningún trámite especial o particular (Abogados sin Fronteras, 2012).

Uno de los principales hechos que llevaron a formar parte de un salto a la justicia sucedió en 2009 gracias al nombramiento del fiscal Víctor Montiglio. Por primera vez se dictó una sentencia condenatoria por desaparición forzada en contra de un exintegrante de las Patrullas de Autodefensa Civil de Chimaltenango, y en diciembre del mismo año se condenó a un excoronel del Ejército, Marco Antonio Sánchez Samayoa, lo cual dio lugar a la resolución de muchos de los hechos cometidos, entre ellos:

- En 2011 se da resolución al caso emblemático la masacre de los erres, hecho ocurrido en 1982 cuando miembros del Ejército de Guatemala cometieron actos de violación sexual, torturas, asesinatos de niños y mujeres, ejecuciones extrajudiciales y desaparición forzada, por lo cual fueron condenados cuatro de los exintegrantes del grupo élite de los Kaibiles del Ejército a más de 6000 y 6066 años de prisión por la masacre de más de 200 personas.
- El 20 de marzo de 2012, el Tribunal Primero de Mayor Riesgo A. condenó a 7710 años de cárcel al excomisionado militar Lucas Tecú y a los

expatruelleros de Autodefensa Civil Eusebio Grave Galeano, Santos Rosales García y los hermanos Julián y Mario Acoj Morales, quienes fueron hallados culpables de asesinato y delitos de lesa humanidad por la masacre de 256 personas, en 1982, en la aldea Plan de Sánchez, Rabinal, Baja Verapaz (FIDH, s. f.).

- En diciembre de 2009, un excoronel del Ejército y tres comisionados fueron condenados a cincuenta y tres años de cárcel por la desaparición de seis personas en El Jute en 1981, por lo cual fue la primera vez que un militar de alto rango es condenado por crímenes cometidos durante la guerra interna (Gomar, 2014).
- El exgeneral Mejía Vítores, ministro de Defensa durante el Gobierno de Ríos Montt y que luego lo sucedió como presidente, y el exjefe del Estado Mayor del Ejército Héctor Mario López Fuentes también fueron acusados, pero las causas contra ellos se suspendieron por razones de salud.
- En 2001 es juzgado por primera vez el exjefe de Estado Ríos Montt, pero se presentaron numerosos recursos constitucionales en su favor, entre estos su inmunidad como miembro del Congreso; sin embargo, este alegato lo perdió en enero de 2012, lo cual llevó a su juzgamiento en ese mismo año cuando fue declarado culpable y condenado a ochenta años de cárcel. Sin embargo, se declaró nulo el juicio por presiones de la Asociación de Veteranos Militares de Guatemala y la Patronal, la cual afirmó que había irregularidades en el proceso (Vargas, 2012; Amnistía Internacional, 2013).

Las condenas que se han dado a militares en su gran mayoría han sido a los de menor rango, aunque algunos militares de alto rango para los casos emblemáticos han sido condenados. Un beneficio otorgado únicamente para los miembros de rangos bajos está relacionado con la posibilidad de mantener oculta su identidad y ocultamiento de su nombre en el momento de ser juzgados.

PERÚ: RESPONSABILIDAD CIVIL E INFLUENCIA INTERNACIONAL

El conflicto armado interno de Perú es producto de un proceso de violencia política durante 1980 y 2000, el más largo de la historia de este país. La causa inmediata y fundamental del desencadenamiento del conflicto fue la decisión del Partido Comunista del Perú Sendero Luminoso de iniciar una guerra popular contra el Estado peruano, el cual no tuvo la capacidad para contener el avance de la subversión armada, que se expandió en pocos años por casi todo el territorio nacional. Además, los gobernantes aceptaron la militarización del conflicto, abandonando sus fueros y

prerrogativas para dejar la conducción de la lucha en manos de las Fuerzas Armadas.

El fin del conflicto armado interno en Perú estuvo marcado por la derrota política y militar de Sendero Luminoso a inicios de la década de 1990 por el régimen de Alberto Fujimori, quien durante su periodo decretó una ley de amnistía, “Amnistía general a personal militar y civil para diversos casos”, y la Ley 26492, denominada de Interpretación y Alcances de la Ley de Amnistía. Esta ley cobijaba a aquellos militares y civiles señalados posteriormente al tiempo establecido. Por otro lado, cuando el Gobierno de Fujimori cae en 2000, comienza el proceso de transición democrática con Valentín Paniagua (presidente transitorio después de la caída de Alberto Fujimori), quien impulsó el proceso de esclarecimiento de la verdad y de judicialización de los crímenes del pasado con la creación de la Comisión de la Verdad y Reconciliación en 2001; esta fue la máxima expresión de la nueva voluntad política en Perú.

Actualmente, la Corte Interamericana de Derechos Humanos ha condenado al Estado peruano por su responsabilidad en la matanza de Barrios Altos y la expedición de leyes de impunidad, declarando que las leyes de amnistía dictadas por el Estado peruano son incompatibles con la Convención Americana de Derechos Humanos, ya que impidieron la investigación, la persecución, la captura, el enjuiciamiento y la sanción de los responsables de los hechos ocurridos en Barrios Altos.

En Perú, luego de la transición, se conformó una estructura especializada para investigar y juzgar delitos contra los derechos humanos, como el llamado subsistema penal de derechos humanos. Este se ha constituido como uno de los más importantes avances del proceso de justicia en Perú. Si bien ahora exige un balance de su actuación y de las decisiones que ha emitido hasta la fecha, lo cierto es que su creación sigue teniendo un destacado significado. Una particularidad es que cuenta con dos subsistemas de justicia que concentran el juzgamiento de violaciones de derechos humanos que divide actos de violación a los derechos humanos y corrupción. No obstante, a pesar de los esfuerzos institucionales,

existen muy pocos casos en las instancias ordinarias del sistema de justicia penal.

En el caso peruano, el sistema interamericano de protección de derechos humanos ha desempeñado un papel fundamental. Gracias a su intervención en el sistema de justicia, la mayoría de las sentencias emitidas relacionadas con casos de violación de derechos humanos han sido más ágiles, pues el proceso de juzgamiento y condena ha podido llevarse a cabo, sobre todo para casos emblemáticos, como el caso de Castillo Páez (Ernesto Rafael Castillo Páez fue uno de los desaparecidos en manos de dos patrulleros en 1997), Durand y Ugarte (dos hermanos que fueron desaparecidos por la fuerza armada en una penitenciaría en 2000), Barrios Altos (masacre que se dio por parte de miembros de la fuerza armada militar —Grupo Colina— en un barrio de Perú, llevada a la Comisión Interamericana de Derechos Humanos en 2001) y La Cantuta (masacre de un profesor universitario y estudiantes de la Universidad Nacional de Educación del Perú por parte de los miembros de la fuerza armada militar —Grupo Colina— en 2006).

A continuación, señalaremos los casos que se encuentran en etapa de juicio en algún juzgado penal, sala penal, Corte Suprema de Justicia, que involucran a miembros de la fuerza pública:

- Existen trece casos en los que la Corte Suprema de Justicia ha emitido sentencia: en tres decidió anular el juicio y la sentencia y ordenar la realización de un nuevo juicio oral. En los diez casos restantes emitió sentencia confirmando el fallo de primera instancia; siete de estos corresponden a sentencias condenatorias y solo tres a sentencias absolutorias. Entre los casos cuyas sentencias han sido confirmadas por la Corte Suprema de Justicia, está el del estudiante desaparecido en octubre de 1990, Ernesto Castillo Páez, y el caso de los estudiantes y el profesor desaparecidos de la Universidad Nacional de Educación, La Cantuta. En ambos casos, la Corte Interamericana de Derechos Humanos emitió sentencia en la que determinó la responsabilidad internacional del Estado peruano, el 3 de noviembre de 1997 y el 29 de noviembre de 2006, respectivamente. Por ambos casos, hay ocho personas condenadas que, en la actualidad, se encuentran en prisión cumpliendo condena, algunos de ellos miembros de la fuerza pública (Fundación para el Debido Proceso Legal, 2010).
- En 2008 la justicia peruana condenó a treinta y cinco años de prisión al exjefe del Servicio de Inteligencia Nacional, Julio Salazar Monroe, y a

quince años de prisión a otros cuatro exintegrantes del Grupo Colina por los delitos de desaparición forzada y homicidio calificado en el caso de La Cantuta.

- En 2009, tras año y medio de juicio, la justicia peruana también condenó a Alberto Fujimori a veinticinco años de prisión, estableciendo su responsabilidad penal por la desaparición y ejecución de 27 personas en los casos de La Cantuta y Barrios Altos. Los restos de cuatro de las víctimas todavía no han sido encontrados (Center for Justice and International Law, s. f.)
- En el caso La Cantuta, los cinco acusados eran el general de división Julio Salazar Monroe, entonces jefe del Servicio de Inteligencia Nacional, el mayor Santiago Martín Rivas y los suboficiales Nelson Carbajal García, Juan Sosa Saavedra y Hugo Coral Goycochea. La Fiscalía intentó en varias oportunidades, sin éxito, hacer comparecer a los acusados para que rindieran declaración. Consecuentemente, se formalizó la denuncia ante el 16 Juzgado Penal de Lima. Los oficiales militares respondieron que la denuncia debía dirigirse a otra autoridad y señalaron que el mayor Rivas y los suboficiales se encontraban bajo la jurisdicción del Consejo Supremo de Justicia Militar. Por su parte, el general Julio Salazar Monroe se negó a responder a las citaciones argumentando que tenía rango de Ministro de Estado y que, en consecuencia, gozaba de los privilegios que tenían los ministros (Corte Interamericana de Derechos Humanos, 2001).

Es importante destacar algunos aspectos relevantes de este juicio:

- Hubo respeto escrupuloso de las garantías del debido proceso.
- La significativa libertad probatoria que el tribunal determinó para la intervención de las partes. De hecho, la parte civil tuvo una muy importante participación en el aporte de pruebas nuevas.
- Lo anterior determinó tal vez el principal debate probatorio: sobre la estrategia contrasubversiva del Estado que utilizaba métodos de guerra sucia.
- Tanto la Fiscalía como la parte civil propusieron al tribunal —y este aceptó— la utilización de prueba indiciaria como método para establecer la responsabilidad penal del acusado.

Los delitos cometidos durante el periodo del conflicto por parte de las Fuerzas Armadas fueron sancionados por el derecho penal nacional y por el internacional: ejecuciones arbitrarias o asesinatos, desaparición forzada de personas, tortura, violación sexual y detención arbitraria. Esta última se produjo debido a que ellos representaban al Estado y se evidenció un abuso de poder.

En el marco de beneficios y garantías a los militares involucrados, se encuentra la creación de instancias

judiciales para atender los casos en los que los militares estuvieran involucrados con la Resolución de la Fiscalía de la Nación 1645-2004-MP-FN de 25 de noviembre de 2004 y el Decreto Supremo 018-2006-PCM del 23 de septiembre de 2006, por el cual el poder ejecutivo autorizó la contratación de servicios de defensa legal para los miembros de las Fuerzas Armadas investigados o procesados por delitos contra los derechos humanos.

Debido a que el sistema no era capaz de cumplir con obligaciones elementales, como proteger los derechos fundamentales de las personas, la Comisión de Verdad y Reconciliación recomendó la creación de un sistema especializado temporal para procesar casos de crímenes y violaciones de derechos humanos. Este sistema debía incluir: una sala penal de la Corte Superior, una fiscalía superior coordinadora y no menos de tres juzgados penales especializados y de ocho fiscalías especializadas. Todo lo anterior bajo el mando y control de autoridades civiles (Fundación para el Debido Proceso Legal, 2010).

CONCLUSIONES

El concepto de ‘justicia transicional’ se utiliza para distinguir aquellos procesos de rendición de cuentas que adelantan las sociedades en relación con crímenes políticos y de masas, perpetrados en el pasado en situaciones de turbulencia política, como las que surgen en las transiciones de la guerra a la paz y de la dictadura a la democracia. Actualmente el marco jurídico imperante de derechos humanos establece en los procesos de justicia transicional que los mecanismos de obtención de verdad y reparación deben privilegiar a las víctimas, en consecuencia, estos mecanismos necesitan un balance adecuado entre la justicia y la reconciliación, el castigo y el perdón, la verdad y el olvido.

Particularmente, las exigencias de castigo pueden obstaculizar la consolidación de la paz y contribuir al retorno de la guerra por estimular sentimientos de venganza. Sin embargo, el castigo funciona como un mecanismo para reparar a las víctimas y establecer en la sociedad una idea de rendición de cuentas para garantizar la no repetición. Por esta razón, para la consolidación de la paz es fundamental construir un marco de justicia transicional que

negocie con la ponderación de valores y criterios transaccionales que faciliten el establecimiento del balance adecuado entre la búsqueda de la paz y la justicia.

Paola Benítez,
Karen
Márquez,
Melissa
Quintero y
Alejandra Ortiz
Ayala |

Justamente, pensar en la justicia transicional para las Fuerza Militares es una tarea fundamental, pues estas como instituciones pertenecientes al marco legal, al verse involucradas en casos de violación a los derechos humanos y al derecho internacional humanitario, tendrán que enfrentar procesos de juzgamiento que les permitan mantener la legitimidad y credibilidad.

A partir de los casos comparados, podemos establecer:

- El fuero penal militar que rige actualmente en Colombia debe estar limitado a lo estrictamente militar en relación con las sanciones disciplinarias. Aplicar el fuero militar en casos de violación a los derechos humanos puede suscitar sospecha en el marco internacional, pues puede verse como un mecanismo para otorgar amnistías. Como se vio en los casos estudiados, los regímenes especiales militares fueron sancionados y revocados por las cortes internacionales. Por tanto, lo más beneficioso para las Fuerzas Militares es adelantar desde el interior de la institución una reforma que establezca para ciertos casos la creación, dentro de la rama judicial, de una jurisdicción penal, que en manos de una dirección civil se encargue de investigar los delitos cometidos por la institución durante el conflicto. Esta iniciativa no solo daría una imagen internacional de voluntad de aceptación y autorreflexión de los actos cometidos durante el conflicto, también aumentaría la posibilidad de solicitar ciertas concesiones judiciales por estar dispuestas a participar en el esclarecimiento de los hechos.
- Como en los casos estudiados, los indultos trajeron consecuencias judiciales futuras para aquellos que en su momento se vieron beneficiados. De ahí que sea imperante que las Fuerzas Militares se ajusten a los lineamientos internacionales, lo cual les garantizaría durante estos procesos el derecho a un juicio justo, jueces imparciales y abogados para los miembros de la fuerza pública.
- La concesión de permitirles a miembros de la fuerza pública participar en cargos públicos posteriormente al proceso de transición no puede exonerarlos de los procesos judiciales, como ocurrió en el caso de Guatemala y Chile. Esta posibilidad hizo que varios de ellos fueran condenados con largos periodos en la cárcel o que pudieran hacerle el quite a la justicia y dejar en situaciones de impunidad varios casos.
- Un sistema de justicia penal militar puede ser benéfico para sancionar individuos, sin embargo, una cosa es establecer responsabilidades individuales y otra es acusar a la institución como un todo. En los casos emblemáticos judicializados en los estudios comparados, se evidencia que en la mayoría de

los sistemas transicionales se privilegió la sanción individual concentrada en los altos mandos. Esto deberá tenerse muy en cuenta en el caso colombiano, pues por la complejidad de la cadena de mando, en ciertas circunstancias de guerra el mando superior no necesariamente corresponde al mayor responsable.

- En la mayoría de los casos estudiados, para los hechos emblemáticos de violación a los derechos humanos, la adjudicación de las responsabilidades ha sido asignada a los altos mandos de forma individualizada. Sin embargo, los actos de aceptación colectiva presentados en el caso chileno le han dado cierto margen de maniobra para controlar los cuestionamientos internacionales y poder iniciar los procesos judiciales con mayor autonomía. Esto puede ser una lección interesante de estudiar a fondo para el caso colombiano, pues, a pesar de que existan acusaciones en lo individual, la posibilidad de aumentar las concesiones de los miembros de la fuerza pública puede estar relacionada con las demostraciones de aceptación pública y colectiva de los errores cometidos.
- El caso peruano es un ejemplo de la posibilidad de involucrar a las autoridades civiles como cómplices de crímenes. De ahí que en los casos en que sean seleccionados en los tribunales de justicia transicional en Colombia, la investigación debe ser lo suficientemente exhaustiva para determinar los niveles de responsabilidad de los civiles en las violaciones al derecho internacional humanitario y los derechos humanos.
- Actualmente se discute si debería existir una ley estatutaria especial para los miembros de la fuerza pública en Colombia. Según los estudios de caso, los diseños instituciones especiales fueron en su mayoría revocados por las cortes internacionales por suscitar sospecha de posibles encubrimientos. Por esta razón, se recomienda que en una sola ley se incluyan los beneficios y las garantías para los miembros de la fuerza pública; de ser así, es posible que no exista la posibilidad de cuestionar los lineamientos transicionales de justicia otorgados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Águila, G. (2008). La dictadura militar argentina: interpretaciones, problemas, debates. *Páginas. Revista digital de la Escuela de Historia*. Recuperado de <http://www.arte.unicen.edu.ar/download/secret-invest/becas/lusnich/dictadu.pdf>
2. Abogados sin Fronteras (2012, 14 de noviembre). Presentación de escrito de *amicus curiae*. Recuperado de <http://www.asfcana.ca/documents/file/amicus-asfc-final.pdf>
3. Aporrea (2014, 6 de noviembre). Militar reconoce violación de Derechos humanos en Chile. Recuperado de <http://www.aporrea.org/actualidad/n52386.html>

Panorama |
pp. 105-116 |
Volumen 9 |
Número 16 |
Enero-junio |
2015 |

4. Amnistía Internacional (2013, 8 de mayo). El juicio de la década de Guatemala en diez datos. Recuperado de <https://www.amnesty.org/es/latest/news/2013/05/guatemala-s-trial-decade-ten-facts/>
5. Amnistía Internacional (2014, 6 de octubre). La anulación de la Ley de Amnistía será una señal de que Chile no protegerá más a autores de violaciones de derechos humanos. Chile. Recuperado de <https://www.amnesty.org/es/press-releases/2014/10/chile-pinochet-victims-see-justice-within-their-grasp/>
6. Audebert-Lasrochas, P., Beltramino, J. C. M., Cede, F., Druckman, D., Dupont, C., Stein, J. G. ... y Zvyagelskaya, I. D. (2005). *Peace versus justice: negotiating forward-and backward-looking outcomes*. Rowman & Littlefield Publishers.
7. Centro de Estudios Miguel Enríquez (1978, 18 de abril). Ley de Amnistía, Decreto Ley 2191. Recuperado de http://www.usip.org/sites/default/files/file/resources/collections/commissions/Chile90-AmnestyLaw_decreel2191.pdf
8. Centro Internacional para la Justicia Transicional (s. f.). ¿Qué es la justicia transicional? Recuperado de <https://www.ictj.org/es/que-es-la-justicia-transicional>
9. Centro Nacional de Memoria Histórica (2013). Los orígenes, las dinámicas y el crecimiento del conflicto armado. En *Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad* (pp. 192-193). Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica.
10. Centro por la Justicia y el Derecho Internacional (s. f.). Perú: Masacre de La Cantuta. Recuperado de <http://cejil.org/casos/la-cantuta>
11. Corte, Corte Constitucional (2013). Sentencia C-579. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/RELATORIA/2013/C-579-13.htm>
12. Colombia, Ministerio del Interior y de Justicia (2011). Ley de Víctimas y Restitución de Tierras. Bogotá: Ministerio del Interior y de Justicia. Recuperado de <http://www.unidadvictimas.gov.co/normatividad/LEY+DE+VICTIMAS.pdf>
13. Comisión Interamericana de Derechos Humanos, Organización de los Estados Americanos (1983, 3 de octubre). *Informe sobre la situación de los derechos humanos en Guatemala* (cap. 1). Recuperado de <http://www.cidh.org/countryrep/Guatemala83sp/Cap.1.htm>
14. Congreso de la República de Colombia (2011, 10 de junio). Ley 1448. En *Diario Oficial*, 48096. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=43043>
15. Corte Interamericana de Derechos Humanos (2001, 14 de marzo). Caso Barrios Altos Vs. Perú. Recuperado de http://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/Seriec_75_esp.pdf
16. *El Universo* (2012, 17 de octubre). Dos excoroneles chilenos detenidos por muerte de padre de expresidenta Bachelet. Recuperado de <http://www.eluniverso.com/2012/07/17/1/1361/dos-excoroneles-chilenos-detenido-muerte-padre-expresidenta-bachelet.html>
17. Español, C. (2003). Ocho exgenerales chilenos reconocen violaciones a los derechos humanos. Recuperado de http://www.radiojai.com.ar/online/notiDetalle.asp?id_Noticia=4372
18. FIDH (s. f.). Genocidio en Guatemala: Ríos Montt Culpable. Recuperado de https://www.fidh.org/IMG/pdf/informe_guatemala613esp2013.pdf
19. Filippini, L. y Tchrian, K. (2010, julio-diciembre). El nuevo sistema de justicia militar argentino. *Revista Derecho Penal y Criminología*, XXXI(91), 103-135. Recuperado de <http://www.palermo.edu/derecho/pdf/publicaciones/LeonardoFilippini-KarinaTchrian.pdf>
20. Fundación Acción Pro Derechos Humanos (2001). Proyecto interdiocesano de recuperación de la memoria histórica. Guatemala. Recuperado de <http://www.derechoshumanos.net/lesahumanidad/informes/guatemala/informeREMHI-Tomo1.htm>
21. Fundación para el Debido Proceso Legal (2010). Las víctimas y la justicia transicional. Estados Unidos. Recuperado de <http://www.dplf.org/uploads/1285258696.pdf>
22. Gomar, J. (2014, 29 de septiembre). Durante el juicio a Ríos Montt se publicaron listas negras de personas, igual que en la dictadura. En *El Mundo*. Recuperado de <http://www.elmundo.es/america/2014/09/29/54293affe2704e3f528b4588.html>
23. Ministerio de Educación de la Nación, Subsecretaría de Coordinación Administrativa (s. f.). Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia (2001-2014). Recuperado de <http://www.me.gov.ar/efeme/24demarzo/index.html>
24. Naciones Unidas (2009, 19 de febrero). Informe nacional presentado de conformidad con el párrafo 15 A) anexo a la Resolución 5/1 del Consejo de Derechos Humanos. Chile. Recuperado de http://www.minrel.gob.cl/minrel/site/artic/20090305/asocfile/20090305093923/a_hrc_wg6_5_chl_1_e.pdf
25. Nasi, C. (2012). Saboteadores de los procesos de paz en Colombia. En A. Rettberg (ed.), *Conflicto armado. Seguridad y construcción de paz en Colombia* (pp. 97-128). Bogotá: Universidad de los Andes.

Beneficios y garantías de los miembros de la fuerza pública en marcos de justicia transicional en perspectiva comparada: lecciones para el caso colombiano

| Panorama
| pp. 105-116
| Volumen 9
| Número 16
| Enero-junio
| 2015

26. Norris, R. E. (1992). Leyes de impunidad y los derechos humanos en las Américas: una respuesta legal. *Revista del Instituto Interamericano de Derechos Humanos*, 15, 30.
- Paola Benítez,
Karen
Márquez,
Melissa
Quintero y
Alejandra Ortiz
Ayala I
27. Orden presidencial de procesar a las juntas militares (1983, 13 de diciembre). Decreto 158. Recuperado de <http://www.desaparecidos.org/arg/doc/secretos/orden02.htm>
28. Orjuela, L. (2001). La debilidad del Estado colombiano en tiempos del neoliberalismo y el conflicto armado. *Colombia Internacional*, 49, 50.
29. Senado y Cámara de Diputados de La Nación Argentina (1984, 13 de febrero). Ley N.º 23.049. En B. O. 15/2/84. Recuperado de <http://www.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/28157/norma.htm>
30. Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina (2008, 26 de agosto). Ley 26.394. Recuperado de <http://www.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/140000-144999/143873/norma.htm>
31. Universidad Diego Portales (2013). *Informe anual sobre derechos humanos en Chile 2013*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales. Recuperado de http://www4.congreso.gob.pe/dgp/didp/boletines/02_2014/imagenes/constitucional/4.Informe_anual_2013-Chile.pdf
32. Vargas, R. E. (2012, 17 de mayo). El proceso judicial a Efraín Ríos Montt por genocidio. *Analistas Independientes de Guatemala*. Recuperado de http://www.analistasindependientes.org/2012/05/el-proceso-judicial-efrain-rios-montt_17.html
33. Veliz, R. (s. f.). Conflicto armado en Guatemala. *Sala de Redacción. Revista especializada en periodismo*. Recuperado de <http://saladeredaccion.com/revista/2011/10/conflicto-armado-en-guatemala/>
34. Yanzón, R. (2010, 2 de julio). Judicialización de crímenes de derechos humanos de la dictadura militar en Argentina. *Nürnbergger Menschenrechtszentrum*. Recuperado de <http://www.menschenrechte.org/lang/es/strafgerichtsbarkeit/judicializacion-crimenes-argentina>



MECANISMOS DE TIPO MERCADO EN LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA:
REFLEXIONES SOBRE SU APLICACIÓN



MECANISMOS DE TIPO MERCADO EN LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA: REFLEXIONES SOBRE SU APLICACIÓN

Market Mechanisms in Public Management: Reflections on Its Application

Mecanismos de tipo mercado na Administração pública: reflexões sobre a sua aplicação

RRECIBIDO: 24 DE NOVIEMBRE DE 2014

EVALUADO: 23 DE ENERO DE 2015

ACEPTADO: 26 DE FEBRERO DE 2015

Mónica Diana Vicher García (México)
Universidad Nacional Autónoma de México
Doctora en Ciencias Políticas y Sociales
dianavicher@gmail.com

es

en

por

RESUMEN

En este artículo se analizan las reformas neogerenciales haciendo hincapié en las medidas conocidas como mecanismos de tipo mercado (contratación externa, asociaciones público-privadas y vales). En primer lugar, se abordan sus orígenes y los aspectos conceptuales que los definen y caracterizan para establecer las diferencias que existen entre las formas de contratos utilizadas en la Administración pública y las connotaciones particulares que presentan los que se realizan como mecanismos de tipo mercado. A continuación, se lleva a cabo una revisión panorámica que resalta ejemplos ilustrativos de su aplicación en países de Europa y de América, para finalizar con un examen general de sus ventajas y desventajas, sobre todo en relación con los cambios que han supuesto en las funciones y capacidades de la Administración pública.

PALABRAS CLAVE: Administración pública, mecanismos de mercado, contratación externa, asociaciones público-privadas.

ABSTRACT

This article analyzes neo-managerial reforms by highlighting measures known as market mechanisms (external recruiting, public-private associations, and vouchers.) First of all, we describe their origin as well as their conceptual aspects in order to establish the differences there are between the types of contracts used in the public sector and the particular connotations of market mechanisms. Next, we carry out an overview to present illustrative examples of their application in Europe and the Americas. Finally, we describe their advantages and disadvantages, especially when dealing with the changes presented within the functions and capacities of the public administration.

KEYWORDS: public administration, market mechanisms, external recruiting, public-private associations.

RESUMO

Em este artigo se analisaram as reformas neogerenciais fazendo ênfase nas medidas conhecidas como mecanismos de tipo mercado (contratação externa, associações público-privadas e cupons). Em primeiro lugar, se abordam as suas origens e os aspectos conceituais que os definem e caracterizam para estabelecer as diferenças que existem entre as formas de contratos utilizadas na Administração pública e as conotações particulares que apresentam os que se realizam como mecanismos de tipo mercado. A continuação, realiza-se uma revisão panorâmica que resalta exemplos ilustrativos da sua aplicação em países da Europa e da América, para finalizar com um exame geral das suas vantagens e desvantagens, sobretudo em relação com as mudanças que têm suposto nas funções e capacidades da Administração pública.

PALAVRAS CHAVE: Administração pública, mecanismos de mercado, contratação externa, associações público-privadas.

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

Vicher García, M. D. (2015). Mecanismos de tipo mercado en la Administración pública: reflexiones sobre su aplicación. *Panorama*, 9(16), 118-128.

INTRODUCCIÓN

Las reformas neoliberales que se aplicaron al Estado desde la década de 1980 para alcanzar la disciplina fiscal, la desregulación y la eliminación de los subsidios se trasladaron en la década de 1990 a la Administración pública mediante la aplicación de la nueva gerencia pública (NGP), “modelo experimental” de gerencia, orientada al mercado, que apuntó a la reducción y redimensionamiento del sector público (Bradbury y Waechter, 2009). Al mismo tiempo, las ideas que la componen están alejadas de los postulados centrales de la Administración pública, así como del conocimiento acumulado sobre la reforma administrativa y, en cambio, inspirada en conceptos económicos neoclásicos y lógicas de funcionamiento del mercado y la empresa privada, pues su objetivo es introducir las dinámicas de mercado dentro del Estado: la endoprivatización¹.

La NGP se propuso como el remedio para hacer a la Administración pública “eficiente” y menos costosa. Así fue como dentro de la Administración pública se incorporaron elementos, como la orientación al cliente (crear mercados para tener la posibilidad de escoger proveedor de servicios públicos o privados y el supuesto incremento de poder del cliente sobre el prestador del servicio), la competencia (proveedores de servicios públicos y privados), los contratos (con privados para la prestación de servicios), la desregulación (para permitir que los privados accedan al desempeño de actividades antes exclusivas del Gobierno) y los mecanismos de tipo mercado (MTM).

NUEVA GERENCIA PÚBLICA Y MECANISMOS DE TIPO MERCADO

Los MTM son medidas que contienen características de los mercados, como la competencia, los precios, la dispersión del poder de decisión o los estímulos monetarios. De esta manera, la aplicación de la NGP también abrió campos de actividad lucrativa a las empresas privadas, los bancos comerciales y los capitales financieros, con lo cual se provocaron modificaciones y efectos en

¹ Exoprivatización y endoprivatización son los dos procesos que componen el proceso de privatización. En el primero, se distingue que el objeto de privatización es el qué, el aparato paraestatal, mientras que en la endoprivatización el objeto por privatizar lo constituye el cómo: la forma en que funciona la Administración pública, con la inserción de la lógica, los mecanismos y las formas de funcionamiento de la empresa y el mercado (intercambio, contratos, agencias, clientes) en la Administración pública (Guerrero, 2004).

la distribución del gasto público, lo mismo que en las facultades de la Administración pública.

ADVENIMIENTO DE LOS MTM A LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA

La incorporación de los MTM a la Administración pública remite sus raíces al modelo de NGP, que desde su propio nombre resultó controversial y en ese tenor adoptó diversos nombres: en los Estados Unidos, Christopher Pollitt lo ubicó como gerencialismo; en el Reino Unido, Christopher Hood encontró un grupo de nuevas prácticas administrativas, y en Francia, Belloubet-Frier y Timsit lo describieron como la transfiguración de la administración monocrática hacia el mercado o hacia mecanismos de ese tipo (Michalopoulos, 2001).

Aunque el modelo que trascendió fronteras fue el creado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el modelo de orientación al cliente hace hincapié en la orientación de la Administración pública al mercado utilizando MTM, los cuales, al exponer los servicios públicos a la competencia, “los puede volver más efectivos y al mismo tiempo mejorar los resultados” (1997, p. 91).

La aplicación de MTM permitiría ampliar las posibilidades y libertad de elección para los consumidores tanto internos como externos, a fin de ahorrar recursos y obtener mayor eficiencia, calidad y opciones. Además, la creación de entornos competitivos mejoraría los resultados, pues los servicios públicos funcionarían bajo las reglas de mercado; esto es, se cambiarían las facultades monopolísticas por los MTM.

El concepto de los MTM que se explica es amplio, se ubica en los inicios de la década de 1990. Estos mecanismos se refieren como aquellos que, incluidos en las medidas (de reforma), contienen al menos una característica significativa de los mercados (competencia, mecanismo de precios, dispersión de los centros de decisión, incentivos monetarios, subcontratación)². Los más comunes mencionados son los siguientes: los mercados internos, la facturación de servicios a usuarios, la contratación externa, la creación o modificación de

² También se han definido como cualquier tipo de arreglo que contenga al menos una situación de mercado: concurrencia, utilización de precios, dispersión de los decisores, utilización de los incentivos pecuniarios o no, subcontratación (Ipiña, 1994, p. 9).

derechos de propiedad, los bonos y los contratos entre administraciones (OCDE, 1997).

Otros MTM, que implican reformas a la estructura de la Administración pública, son las entidades públicas que se crean, estructuran y operan sobre bases enteramente comerciales, lo mismo que la privatización total y las asociaciones con privados. Hacia 2005 los MTM se restringieron a tres: contratación externa, asociaciones público-privadas (APP) y vales (Blöndal, 2005).

MTM Y SUS CARACTERÍSTICAS

MERCADOS INTERNOS COMO FACTURACIÓN DE SERVICIOS A USUARIOS³

Se refiere a la situación en la que las agencias (dependencias, oficinas) públicas, como usuarios, ya no se rigen bajo la idea de que reciben los servicios de un órgano central sin pagar, sino a partir de un sistema de facturación a usuarios, de modo que el suministro de servicios lo determinará el importe que el usuario u organismo esté resuelto a pagar. También incluye la facturación a clientes externos⁴ para fortalecer las demandas de los mercados, recuperar parte o la totalidad de los costos erogados por la prestación de servicios, racionar la demanda y redistribuir los recursos a actividades prioritarias (OCDE, 1997).

CONTRATACIÓN EXTERNA

Es el procedimiento por el que las agencias o ministerios celebran contratos comerciales con prestadores de servicios externos, cosa que ya realizaban pero solo en actividades sencillas, como mantenimiento y limpieza, así que la novedad es su ampliación a otras funciones o servicios complejos, como los de informática o los penitenciarios⁵.

Sobre contratación por fuera o externalización y privatización, se ha explicado que tienen muchas cosas en común, pero conceptualmente son diferentes. En ambos casos, se involucra la adquisición de servicios por una

entidad gubernamental a otra, o a una empresa privada, o a una organización sin fines de lucro. La diferencia radica en que en la privatización una función antes producida por el Gobierno ahora lo es desde el sector privado o una organización sin fines de lucro (Bradbury y Waechter, 2009).

MERCADOS DE DERECHOS DE PROPIEDAD

En el supuesto de que en la época actual se dieron cambios en los valores económicos, que derivaron en la preferencia por la propiedad privada que permitió la apertura de nuevos mercados y el avance en la tecnología, se conjugaron elementos que tornaron caducos los “viejos” derechos de propiedad. Así que la modalidad que asumieron los “nuevos” derechos de propiedad surge entonces como respuesta a los “deseos de las personas interactuantes de ajustarse a nuevas posibilidades de costos-beneficios” (Demsetz, 1967, p. 4).

Un derecho de propiedad constituye el derecho a tomar un porcentaje del total de un recurso (un activo). La idea dejó de limitarse a bienes divisibles y se hizo extensiva a recursos comunes (propiedad comunal) o de titularidad estatal. En este contexto, si bien se indica que el Estado tiene la principal prerrogativa, los “nuevos titulares” a que se transfiere el derecho de propiedad lo pueden vender o alquilar con mínimas formalidades administrativas.

Dentro de los mercados de derechos de propiedad se ha hecho de uso común la expresión “activos de titularidad estatal” para referirse a los bienes y recursos que los Gobiernos poseen y administran, dejando de lado las particularidades de lo público-gubernamental para sencillamente observar en estos un simple conjunto de bienes (recursos) y derechos que pueden ser utilizados, a fin de generar ingresos o servir como garantías de préstamos.

Estos mercados se observaron como una prometedora fórmula para la gestión de bienes colectivos, como la pesca, el medio ambiente y las frecuencias de radio, o bien para activos de titularidad gubernamental, tales como los aeropuertos y los bosques (OCDE, 1997). Los mercados de derechos de propiedad asignan más funciones públicas a organismos autónomos y contratos de servicios al sector privado (Banco Mundial, 2008).

3 Un usuario es una persona, una empresa, una unidad administrativa u organismo público, cualquier usuario público o privado.

4 Los clientes externos son todos aquellos que reciben los servicios.

5 Aunque se alertó acerca de que los costos de pasar de una fórmula a otra eran elevados, y que introducir más actores a la producción y prestación de un servicio contribuía a debilitar los sistemas de control y responsabilidad (OCDE, 1997).

VALES (VOUCHERS)

Son una forma de pago usada para comprar ciertos bienes o servicios; suponen la libertad de elección de los consumidores respecto de los suministradores, pues restringen la elección de bienes, además de que permiten la separación de la provisión de servicios (que otorgan muchos proveedores públicos y privados) del financiamiento (que permanece en el Gobierno) (Blöndal, 2005). Sus ventajas radican en la creencia de que generan “competencia” entre proveedores, que mejora la calidad de los productos y servicios y contribuye a la reducción de precios.

También se destacaron sus desventajas, como la posibilidad de que personas distintas de los beneficiarios tomaran ventajas de los vales o que se incrementaran las desigualdades sociales, pues no todas las personas tienen igual acceso a la información, asimismo que se podría afectar la cohesión social, pues los vales sustituyen un sistema uniforme de prestación de servicios por otro que refleja divisiones basadas en riqueza, religión y raza (OCDE, 1997).

CONSTITUCIÓN EN SOCIEDAD Y PRIVATIZACIÓN

Prescribe que los organismos públicos que producen bienes y servicios se conviertan en empresas estatales que actúen como empresas privadas, reagrupándose de acuerdo con una separación de funciones de regulación y de prestación de servicios. Para actuar en un ambiente competitivo, se les otorgaría autonomía e independencia. Estas “nuevas” sociedades o empresas públicas corporatizadas deberían reconstituirse adoptando una forma jurídica en concordancia con sus fines comerciales y ser dirigidas por elementos provenientes del sector privado. Sus gastos deberán financiarse sin recurrir a préstamos estatales, sino recurriendo al mercado (de deuda) (OCDE, 1997).

También en este caso se mencionan dificultades de aplicación, pues estas “empresas” la mayoría de las veces tienen que buscar objetivos sociales, lo cual las aleja de los objetivos comerciales, además de que se detectó la necesidad de mecanismos de control para contrapesar las facultades otorgadas a los gerentes. Como solución a los diversos inconvenientes, se propuso la privatización completa (OCDE, 1997), con lo cual quedó

la constitución en sociedad como una etapa hacia ese proceso.

Como ya se señaló, para 2005 los MTM se restringieron a contratación externa, APP y vales. La contratación externa, además de lo referido, también aludía a la contratación directa a ciudadanos para prestar servicios en nombre del Gobierno. Dentro de la contratación externa de actividades, se incluyó la construcción, la limpieza, las tecnologías de la información, incluso las funciones sustantivas, como las relativas a prisiones (Blöndal, 2005).

Aunque datan de la década de 1990⁶, las APP se englobaron dentro de los MTM, entendidas como arreglos por los cuales el sector privado financia, diseña, construye, mantiene y opera activos de infraestructura que tradicionalmente proveía el sector público, incluso la participación del sector privado en la compra de activos de infraestructura ya existentes para su nuevo desarrollo.

La APP se sintetiza en que una entidad del sector privado se compromete a proveer activos de infraestructura pública para periodos de veinte a treinta años, y al terminar pueden regresar al Gobierno. Durante ese periodo, el asociado privado cobra una tarifa anual por el uso de la infraestructura, la tarifa puede ser pagada por el Gobierno o mediante cargos a los usuarios. Las APP también se conocen como iniciativas privadas de financiamiento de proyectos de servicios públicos. Su uso se ubica en infraestructura para transporte, colegios, hospitales, construcción de oficinas, instalaciones de agua y tratamiento de aguas residuales (Blöndal, 2005).

Aunque su principal característica es que los asociados privados son responsables de proveer el financiamiento para el proyecto, es importante considerar que la mayoría de las veces los fondos provienen de la contratación de deuda, lo cual nos lleva a que, en lugar de contratarse deuda pública para el financiamiento, se contrata deuda privada, con las implicaciones que puede acarrear su incremento.

6 La noción *partnership* empezó a ser atractiva a mediados de la década de 1980, y ya para 1990 surge la red internacional de APP. De modo concreto, surgen en 1992 en el Reino Unido como iniciativas de financiamiento privado (*private finance initiative*) y para 1997 se reetiquetan con el título de asociaciones público-privadas (*public-private partnerships*) (Shaoul, 2009).

Es de resaltar que, aunque la APP esencialmente es un contrato, se ha planteado que la diferencia básica con la contratación externa (*contracting out*) y la privatización es que en la primera la relación que se establece es horizontal, de negociación y toma de decisiones en común; las dos partes entran en el acuerdo con sus propios objetivos y recursos, hay una interacción extensa entre la agencia gubernamental y el “potencial” asociado privado antes, durante y después de las negociaciones para determinar cómo será prestado el bien o servicio (Forrer, 2010).

PRINCIPALES USOS DE LOS MTM

Dada la amplitud de los países y sus diversidades, que contrasta con el espacio disponible para el análisis, procederemos a una revisión somera pero significativa e indicativa de la aplicación de los MTM.

LOS ESTADOS UNIDOS

Las perspectivas estadounidenses de reinención del Gobierno prescribieron utilizar los MTM para la provisión de servicios, conseguir metas públicas y evitar que los programas gubernamentales respondan a decisiones políticas (Osborne y Gaebler, 1992). Como vicepresidente, Al Gore propuso que algunas funciones federales, realizadas al “viejo” estilo de las burocracias, adoptaran MTM, y los poderes federales se utilizarían para estructurar mercados privados (1994, p. 77).

Los MTM se plantearon también como una alternativa eficaz para realizar la tarea de protección del medio ambiente, aplicando cuotas por contaminación, comercio con asignaciones [derechos] de contaminación, y sistemas de depósito y reembolso (Al Gore, 1994).

La Agencia de Protección Ambiental y el Congreso aplicarían medidas administrativas y legislativas para fomentar MTM a fin de combatir la contaminación. Se sugirió que la ley de la limpieza del agua incluyera, como opción, permitir que los contaminadores “negociaran” sus derechos de contaminación, pues se recompensaría a las empresas que redujeran sus emisiones y cumplieran la normativa, a fin de evitar que el Gobierno tuviera que fijar el tipo de tecnología para reducir la contaminación. El Gobierno se limitaría a fijar las normas y dejaría el resto al mercado. Asimismo, podría cobrar cuotas según

la cantidad y el tipo de emisiones o descargas contaminantes (Al Gore, 1994).

La contratación externa destaca por su aplicación en los Gobiernos locales. Entre los servicios que se han externalizado están la operación de museos, la inspección sanitaria, el control de animales, los servicios médicos de emergencia, las guarderías y los programas para ancianos (Levin y Tadelis, 2010).

Las APP se han utilizado en energía, operación, gerencia y mantenimiento, obras públicas, colegios, infraestructura tecnológica, infraestructura de transportación, agua e infraestructura de drenajes (National Council for Public-Private Partnerships [NCPPPP], 2013).

EUROPA

En la primera mitad de la década de 1990, se registró que las administraciones centrales utilizaban los mercados internos para la provisión de bienes y servicios. Los MTM se usaron con la idea de mejorar la provisión de recursos, bienes y servicios (construcción, alquiler, mantenimiento, impresión y publicaciones, transporte, servicios de cómputo, reclutamiento de personal) que el Gobierno central provee a sus propios departamentos y agencias (Byrne y Mellors, 1993).

Los enfoques mercantiles se utilizaron en tres niveles de comercialización: el primero implicaba cargas, pero sin reflejar el costo total de la prestación del servicio; el segundo combinó un sistema de contabilidad de estilo comercial junto con medidas que reflejan el costo económico real de la provisión del servicio; en el tercero, la agencia competía en términos iguales con otros proveedores del mismo sector público o del privado. La evaluación de resultados de estas medidas se encontró difícil, sobre todo por los problemas inherentes a los sistemas de contabilidad del sector público en general (Byrne y Mellors, 1993).

En el Reino Unido, preliminarmente se reportó que el establecimiento de mercados internos en departamentos de servicios básicos de apoyo (mecanografía, fotocopiado o traducción) mejoró la calidad y redujo costos. Mientras que en Dinamarca se estableció una “agencia de propiedad” como empresa del Estado en 1990, aunque, debido a que hizo necesario personal excesivo,

generó sentimientos negativos en algunas áreas de la agencia. En Australia, el Departamento de Servicios Administrativos reconstruyó la historia financiera de sus negocios para provisión de servicios (transporte, impresión) que transfirió a otros departamentos, aunque no en todos los “negocios” se observaban tasas de retorno satisfactorias sobre los fondos utilizados (Byrne y Mellors, 1993).

Hasta 1993 la evidencia mostraba que la mayoría de los Gobiernos observaban la introducción de MTM como medio para “introducir mayor valor por dinero” en ciertos servicios y no como un paso intermedio hacia la privatización (Byrne y Mellors, 1993). Pero para 1999 una revisión panorámica a la implementación de la NGP indicaba que los MTM, como la contratación externa, habían mostrado grandes variaciones entre los países de la OCDE, aunque lo usual era su utilización para servicios de apoyo, como mantenimiento, limpieza, abastecimiento alimentario e impresión gráfica.

Un importante cambio registrado fue que los países que tradicionalmente habían utilizado la contratación externa (Australia, Nueva Zelanda, el Reino Unido, los Estados Unidos) y los países nórdicos (Dinamarca, Islandia) fueron más allá, pues extendieron la contratación a servicios de áreas gubernamentales sustantivas, como los servicios de bomberos (los Estados Unidos), los carcelarios (el Reino Unido, los Estados Unidos), así como los servicios para desempleados (Australia), hogares de tratamiento residencial para individuos con problemas conductuales (Islandia) y funciones de la Oficina Nacional de Auditoría (Nueva Zelanda) (Ormond y Löffler, 1999).

En España la subcontratación y los cobros por servicios se utilizaron en centros escolares, pero se observó que no se logró sistematizar ni regular, además de que coexistía con la Administración pública tradicional (Ipiña, 1994).

En las APP los principales sectores de actividad identificados son las carreteras y los puentes, los ferrocarriles ligeros, el metro (Londres), las prisiones, los colegios, los hospitales, los aeropuertos, el agua y las aguas residuales. Su utilización se registró con mayor frecuencia en carreteras, hospitales y agua. El uso de vales se ubicó en vivienda, educación primaria y secundaria (Nueva Zelanda, Suecia, los Estados Unidos), cuidado para

niños (Australia, los Estados Unidos) y ancianos (Blöndal, 2005).

No obstante, como lo ha explicado Shaoul, incluso los proyectos de APP señalados como exitosos tienen costos ocultos. Por ejemplo, las empresas a su vez subcontratan y ello incrementa los costos. Además, los procesos de contratación son largos y opacos, realizados por asesores financieros y no por oficiales de Gobierno. Además de que se ha encontrado que el riesgo no se transfiere a los asociados privados, sino a los contribuyentes, los usuarios y la fuerza de trabajo (Shaoul, 2009).

AMÉRICA LATINA

En América Latina, la agrupación de unidades bajo el criterio de producto/mercado solo se observó en casos localizados, como el servicio de aduanas en Chile, donde se reemplazó la estructura funcional por otra de proyectos. La contractualización se presentó en servicios de salud y educación. En Colombia y Chile, se efectuó la separación entre las funciones de planificación, regulación, compra y provisión de servicios de salud (Longo y Echevarría, 2000).

La contratación por fuera, también denominada tercerización, fue muy utilizada en Argentina y Uruguay, aunque generó problemáticas que hicieron necesaria la creación de nuevos organismos públicos para regular e inspeccionar los servicios tercerizados (Alonso y D’Amico, 2007). Con todo, es un proceso que se sigue realizando.

En Costa Rica resalta el caso de externalización en la Caja Costarricense del Seguro Social, en la que muchas funciones se traspasaron a empresarios privados de la salud con contratos. También destacan las concesiones en aeropuertos, autopistas, puertos, construcción de hospitales (Palacios, 2013).

En la Caja Costarricense del Seguro Social, la utilización de contratos puede situar su auge entre 1994 y 1997, periodo en el que se realizaron contratos para servicios complejos, como diagnósticos de resonancia

magnética, contratos para compra de servicios de farmacia y laboratorio (Arce, 1998)⁷.

En Costa Rica la externalización o tercerización de servicios también se ha efectuado en el Instituto Costarricense de Electricidad, donde, si bien se han subcontratado actividades, como limpieza, alquiler de oficinas, centros de llamadas, seguridad, reparación y mantenimiento de equipos y capacitación del personal, lo resaltable es la subcontratación a empresas privadas de servicios estratégicos, como la instalación y reparación de líneas de energía y de telecomunicaciones. No obstante, se ha encontrado que muchas veces esta tercerización ocasionó mayores costos (Chávez y Ramos, 2013).

En síntesis, en la región los servicios subcontratados van desde sectores de administración central (impresión, edición, distribución, comercialización) hasta el cuidado de menores, así como funciones de administración o alimentación en las prisiones (Orellana, 1995).

En América Latina, también resalta la concesión de aeropuertos que en muchas ocasiones, debido a la falta de una regulación correcta para el manejo de los aeropuertos por terceros, ha derivado más en incremento de costos que se han traducido en más cargos a los usuarios. Se han detectado aumentos en los costos operativos y de capital debido a que los inversionistas intentan recuperar su inversión rápidamente (Escobar, 2003).

Argentina concesionó sus 33 aeropuertos (al consorcio Aeropuertos Argentina en 2000), pero surgieron problemas que hicieron necesaria la renegociación de los términos del contrato. Bolivia entregó al consorcio Servicios de Aeropuertos Bolivianos (SABSA) los tres principales aeropuertos internacionales del país con el resultado de beneficios marginales para las líneas aéreas. En Colombia, la experiencia de los contratos de concesión aeroportuaria en Barranquilla, Cartagena y Cali, y el de la construcción y concesión de la segunda pista del Aeropuerto El Dorado en Bogotá, no han dejado resultados positivos, principalmente a causa de la falta

de regulación económica en los contratos de concesión (Escobar, 2003).

Costa Rica adjudicó el contrato de gestión interesada para la administración, el mantenimiento y el desarrollo de su aeropuerto internacional (Juan Santamaría) a la empresa Alterra Partners. Honduras entregó los cuatro aeropuertos internacionales al concesionario Inter-Airports. México optó por agrupar los principales 35 aeropuertos internacionales en grupos. La concesión se hizo a cincuenta años: Grupo Aeroportuario del Sureste, Cancún: ocho aeropuertos, su socio operador es el aeropuerto de Copenague; Grupo Aeroportuario Pacífico, Guadalajara: once aeropuertos, su socio operador es la multinacional española AENA; Grupo Aeroportuario Centro Norte OMA, Monterrey: trece aeropuertos, su socio operador es el consorcio francés ADP (Escobar, 2003).

En Perú el Aeropuerto Internacional se concesionó a Lima Airport Partners (consorcio germano-estadounidense) que aplazó el plan de inversiones propuesto, mientras que el ente regulador de los contratos de concesión resultó débil para ejercer sus funciones. Por su parte, República Dominicana entregó el manejo y operación de sus principales aeropuertos al consorcio Aerodom Siglo XXI (Escobar, 2003).

Por otro lado, los *vouchers* se utilizaron en Chile para la educación primaria desde la década de 1980, mientras que Colombia instauró su sistema de *vouchers* cuando iniciaba la década de 1990 (Cunill, 2009).

En la región, se han promovido los mercados de derechos de propiedad por organismos internacionales, como el Banco Mundial (2008), anunciados como potenciales fuentes de ingresos de las áreas geográficas. Estos mercados se han establecido por medio de instrumentos, como los pagos por servicios ambientales, que se han utilizado en recursos naturales que incluyen hasta el medio ambiente.

Los pagos por servicios ambientales son

una herramienta de mercado mediante la cual se busca compensar a los proveedores de servicios mediante el pago de una cuota que les permita financiar el mantenimiento y/o mejoramiento de los recursos naturales,

⁷ Desde 1997 se tenía una clasificación de los tipos de contratos. *Franquicia*, con derechos de exclusividad en la prestación de actividades asistenciales en un territorio y concesión de uso de las instalaciones. *Contrato de suministro y de servicios asistenciales*, que, por lo general, eran contratos anuales de "pago por servicio". Si la franquicia se había formulado con claridad, el contrato se podía convertir en un *contrato de gestión* que podía ceder el uso de instalaciones para realizar actividades a cambio de un importe. También desde entonces se consideraba que la contratación de servicios al sector privado no era una panacea, puesto que ya se detectaban problemas de falta de regulación y de garantías respecto de que el sector privado ofrecería mayor calidad o precios bajos (Arce, 1998).

que generan los servicios ambientales que les llegan a los usuarios (*El Nuevo Diario*, 2007).

América Latina y el Caribe es la primera región del mundo en adoptar enfoques de pagos por servicios ambientales basados en el mercado (FAO, 2009a). En Colombia, el Banco Mundial ha financiado proyectos de comunidades rurales a las que ofrece un contrato con el Gobierno o con una entidad privada bajo el cual les paga por proteger sus bosques, biodiversidad y recursos hídricos (Ribeiro, 2003).

Otras prácticas de sistemas de pagos por servicios ambientales son los del proyecto *Manejo y conservación de la cuenca alta del río Yaque del Norte*, que vincula fondos nacionales e internacionales para conservar los recursos hídricos en la República Dominicana, o el pago por servicios ambientales como alternativa para disponer de agua en Tungurahua (Ecuador).

En Costa Rica, está el Programa de Conservación y Recuperación de Microcuencas en la provincia de Heredia. En Perú existe la *Contribución a la gestión integral de las cuencas de los valles de la Costa de Perú* (FAO, 2009). En México, está el pago por servicios ambientales en la cuenca de Amanalco-valle de Bravo, a cargo del Fondo Pro Cuenca Valle de Bravo, A. C. (Bonfil y Madrid, 2006).

Empero, si bien los pagos por servicios ambientales parecen una buena opción entre lo ambiental y la necesidad económica, detrás se ha encontrado una política privatizadora vinculada con “derechos de propiedad negociables” de “activos de titularidad estatal”, pues hay una industria que se dedica al mercado secundario de esos servicios ambientales (Universidad del Tolima, 2007). Esto es posible porque precisamente los mercados de derechos de propiedad tienen como precondition que los nuevos titulares, a los que se transfiere el derecho de propiedad, pueden venderlos o alquilarlos con mínimas formalidades administrativas.

Dentro de la región han proliferado las APP. En Brasil (metro, hospital, complejo penitenciario), México (tratamiento de aguas residuales, hospitales, petróleo), Perú (carreteras) (*América Economía*, 2013), puertos marítimos en Honduras, El Salvador y Ecuador.

En Costa Rica, los contratos más recientes de APP se efectuaron para la construcción y el mantenimiento de la red vial nacional (brasileña OAS), así como las instalaciones portuarias (empresa holandesa APM, Americas Gateway Development Corporation, Amega), aeroportuarias (Alterra Partners), sistema ferroviario (Amega) (CNC, 2014).

The Intelligence Unit⁸ realizó un estudio (encargado por el Fondo Multilateral de Inversiones del Banco Interamericano) donde señala que los Gobiernos de la región han creado organismos especializados en APP, y han reformado los marcos legales para facilitar su creación, pero esto no ha sido suficiente, pues el factor determinante es la voluntad política. Además, elaboró una clasificación para indicar qué países tienen mayor capacidad para crear APP, ubicando cuatro categorías: naciente, emergente, desarrollado y maduro (*Economist Intelligence Unit*, 2013).

En América Latina, no hay ningún país ubicado en maduro; en desarrollo está Brasil, Chile, México y Perú, en emergente Colombia, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras y Panamá, Argentina, Ecuador, Nicaragua, Paraguay, República Dominicana y, al final, Venezuela.

BALANCE SUCINTO DE LA UTILIZACIÓN DE LOS MTM

En 2005 un estudio encontró que la cuantificación de la utilización de los MTM ha resultado difícil, pues no se dispone de datos sobre su uso, aunque la evidencia da cuenta de que los niveles más altos de externalización se aprecian en los países de habla inglesa y en los nórdicos, mientras que se han utilizado menos en la Europa continental.

Entre los ejemplos más extremos está la externalización de prisiones efectuada en Australia, Canadá, el Reino Unido y los Estados Unidos, o bien servicios de rescate y de bomberos en Dinamarca, lo mismo que actividades de inspección de alimentos en Islandia, o servicios de oficina de auditoría en Nueva Zelanda. La externalización en salud y educación se ha extendido a servicios de diagnóstico, cuidado hospitalario especializado, centros

⁸ El servicio que proporciona consiste en la elaboración de informes donde analizan hechos y se presentan conclusiones, a fin de proporcionar información a sus clientes para que puedan tomar las mejores decisiones de inversión.

de atención a los niños, educación, servicios de bienestar de la infancia e instituciones de cuidado para ancianos y discapacitados (Blöndal, 2005).

Mónica Diana
Vicher García |

Para 2007, la revisión del estado del NPM señaló el uso generalizado de MTM, incluida la licitación del sector público y pagos por desempeño, sobre todo en servicios como salud y educación (Pollit, 2007). La promoción de MTM continuaba, pues en las áreas en que no era posible introducir mecanismos reales de mercado se sugería propiciar la competencia interna estimulando “la responsabilidad” de los gestores y la productividad de los trabajadores, descentralizando las funciones o simplificando la estructura jerárquica. Se seguía sosteniendo que estos “procedimientos” no suponen pérdida de poder por parte de la Administración (García, 2007).

Sin embargo, se ha encontrado que las empresas que se ocupan de prestar los servicios pueden tender a la concentración económica y a un crecimiento que las posiciona como monopolios, de modo que llegan a tener capacidad para influir en la agenda pública vinculada a los servicios que prestan.

En 2007 la utilización de MTM en el sistema de educación superior de Eslovaquia registró un éxito limitado en el sistema de universidades, se obtuvieron efectos penetrantes pero inesperados, aunque se falló en producir los mejoramientos proyectados, pues, si bien se incrementó el número de estudiantes, no el de graduados (Nemec, 2007).

La contratación externa se sigue verificando, y hoy podemos encontrar ofertados mercados de derechos de propiedad de bienes de titularidad estatal. En la Unión Europea se promovieron particularmente en 2008 para mitigar los efectos de la crisis económica (Comisión Europea, 2008).

Como se puede apreciar, se está generando una estructura adicional que a su vez implica otros costos que se verán reflejados en la prestación final de servicios a los ciudadanos.

CONCLUSIONES

Se puede afirmar que, a pesar de que desde finales de la década de 1990 se advirtió sobre el antagonismo entre

la utilización de los MTM y la equidad con que se distribuyen los servicios públicos, aquellos han tenido una aplicación extendida y continua alrededor del mundo, en coincidencia con la naturaleza globalizadora y neoliberal de la reforma neogerencial.

La extensa utilización de los MTM da cuenta de la creciente participación e incorporación a los diferentes segmentos de la gestión de la Administración pública de empresas, accionistas y capital privado, sobre todo a partir de las APP. Incluso cuando mecanismos como el de vales quedara rezagado debido a sus efectos poco equitativos sobresalientes, y que el interés en los mercados internos se haya perdido, la contratación externa, las APP y los mercados de derechos de propiedad gozan de cabal salud.

Aunque hay gran cantidad de información sobre la utilización de los MTM, no hay una sistematización que ofrezca evidencia de mejoramiento de la gestión pública o de la provisión de servicios, más bien lo que ha salido a flote son una serie de situaciones no previstas, como irregularidades, incumplimientos o incrementos de tarifas de las empresas que prestan los servicios, pues los contratos en el sector público, dadas las características de los servicios públicos, tienden a ser incompletos por naturaleza (Ibáñez, 1999), lo cual ha tenido que resolverse con una mayor participación gubernamental de supervisión, y a partir de nuevos organismos reguladores.

Desafortunadamente, la literatura sobre los MTM no contempla información sobre las empresas y las condiciones en que se contratan o subcontratan servicios, o las empresas que han trabajado con el esquema de vales, o de aquellas que han incursionado en los mercados de derechos de propiedad. Esta indagación continúa siendo una tarea por realizar, que puede dar una idea más clara sobre el actual espacio y peso de los actores y capitales privados involucrados y, por consiguiente, de los cambios en la distribución del poder en la toma de decisiones de la agenda de Gobierno, que tiene que ver con los servicios que son prestados por agentes privados que no solo son los que contratan, sino también la industria de servicios de asesoría y consultoría que se ha creado alrededor de la utilización de los mecanismos de mercado.

Sin duda, la introducción de los MTM ha producido una transformación en la Administración pública, en sus

funciones, capacidades y potestades, que ha coadyuvado a modificar la naturaleza del Gobierno —ajustando las relaciones de producción en la Administración pública para que coincidan con las del sector privado— (Shaoul, 2009), llegando incluso a que la toma de decisiones públicas puedan estar en función de la opinión e intereses de actores privados, pues los servicios parecen organizarse para servir más a las corporaciones privadas que a los ciudadanos, que se han transformado en consumidores de servicios producidos bajo estas modalidades. Es aquí donde surge la inquietud sobre la legitimidad de la función del Estado en la defensa del interés público, aunque también otras perspectivas señalen que tiene lugar un proceso de reversión de la contratación externa y que se está reconstruyendo la capacidad de provisión de servicios en el interior del Gobierno (Warner, 2008). Pero esto se ve lejano en América Latina donde estos procesos están en pleno auge.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Alonso, P. y D'Amico, M. (2007). Control de la prestación de servicios públicos privatizados: entes reguladores. En *XLIX Congreso Nacional de Tribunales de Cuentas de la República Argentina*. Buenos Aires.
2. *América Economía* (2013). Conozca cuáles son las principales asociaciones público-privadas en América Latina. Recuperado de <http://www.americaeconomia.com/negocios-industrias/anuncian-las-principales-asociaciones-publico-privadas-en-america-latina>
3. Arce Ramírez, C. A. (1998). La externalización de bienes y servicios de salud y de apoyo al sector privado: la experiencia de la CCSS: 1970-1997. *Revistas de Ciencias Administrativas y Financieras de la Seguridad Social*, 6(1), 30-41.
4. Banco Mundial (2008). *Informe sobre el desarrollo mundial 2008: agricultura para el desarrollo*. Banco Mundial.
5. Blöndal, J. R. (2005). Market-type mechanisms and the provision of public services. *OECD Journal on Budgeting*, 5(1), 79-106.
6. Bonfil, H. y Madrid, L. (2006). El pago por servicios ambientales en la cuenca de amanalco-valle de Bravo. *Gaceta Ecológica*, 80, 63-74.
7. Bradbury, M. D. y Waechter, G. D. (2009). Extreme outsourcing in local government at the top and all but the top. *Review of Public Personnel Administration*, 29(3), 230-248.
8. Byrne, P. y Mellors, J. (1993). *Internal markets. Market-Type Mechanisms Series Occasional Papers on Public Management*, 6. París: OECD.
9. Chávez, D. y Ramos, A. C. (2013). Una empresa pública excepcional en una socialdemocracia en crisis: el Instituto Costarricense de Electricidad. *Revista de Gestión Pública*, 2(1), 67-106.
10. Comisión Europea (2008). Research & Innovation, Public Private Partnerships in Research. Recuperado de http://ec.europa.eu/research/industrial_technologies/ppp-in-research_en.html
11. Costa Rica, Consejo Nacional de Concesiones (CNC). Recuperado de <http://www.cnc.go.cr/>
12. Cunill Grau, N. (2009). El mercado en el Estado. *Nueva Sociedad*, 221, 34-53.
13. Demsetz, H. (1987). Hacia una teoría de los derechos de propiedad. *Revista Libertas*, 4(6). Recuperado de http://www.eseade.edu.ar/files/Libertas/44_3_Demsetz.pdf
14. *El Nuevo Diario* (2007). Pago por servicios ambientales: primeros pasos en la República Dominicana. Recuperado de <http://www.elnuevodiario.com.do/app/article.aspx?id=65720>
15. Escobar, J. (2003, agosto). Las concesiones aeroportuarias y el aumento de los costos operacionales en América Latina. En *Ponencias de las Terceras Jornadas Académicas de Transporte Aéreo y Derecho Aeronáutico*. Recuperado de <http://www.alacostarica.com/documef.htm>
16. Forrer, J.; Kee, J., Newcomer K. and Boyer, E. (2010). Public-Private Partnerships and the Public Accountability Question. *Public Administration Review*, May-June, Volume 70(3), 475-483.
17. Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO) (2009). *Casos ejemplares de manejo forestal sostenible en América Latina y el Caribe*. Recuperado de http://www.fao.org/fileadmin/user_upload/training_material/docs/casejes.pdf
18. Gore, Al (1994). *Un gobierno más efectivo y menos costoso*, México: Edamex.
19. García Sánchez, I. M. (2007). La nueva gestión pública: evolución y tendencias. *Presupuesto y Gasto Público*, 47, 37-64.
20. Guerrero, O. (2004). *La nueva gerencia pública*. México: Fontamara.

21. Levin, J. y Tadelis, S. (2010). Contracting for government services: Theory and evidence from US cities. *The Journal of Industrial Economics*, 58(3), 507-541.
22. Longo, F. y Echevarría, K. (2000). *La nueva gestión pública en la reforma del núcleo estratégico del gobierno: experiencias latinoamericanas*. Washington: BID.
23. Ibáñez, E. A. (1999). Nuevos esquemas de gestión pública (mecanismos cuasi-competitivos y de mercado, y privatizaciones). *Revista Española de Control Externo*, 1(1), 89-100.
24. Ipiña Abuin, A. (1994). Mecanismos tipo mercado en la gestión de la escuela pública. *Ekonomiaz: Revista Vasca de Economía*, 30, 310-338.
25. Michalopoulos, N. (2001). Trends of administrative reform in Europe: towards administrative convergence? *International Public Management Review*, 2(2), 39-53.
26. National Council for Public-Private Partnerships (NCPFP) (2014). Case studies. Recuperado de <http://www.ncppp.org/resources/case-studies/>
27. Nemeč, J. (2007). Performance management in the Slovak higher education system: preliminary evaluation. *Central European Journal of Public Policy*, 1(1), 64-78.
28. Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) (1997). *La transformación de la gestión pública. Las reformas en los países de la OCDE*. Madrid: Ministerio de las Administraciones Públicas.
29. Orellana Vargas, P. (1995). El *outsourcing* y la subcontratación en el servicio público. *Revista Chilena de Administración Pública*, 7. Recuperado de http://www.probidadenchile.cl/ver_articulo.php?art=63&cat=7
30. Ormond, D. y Löffler, E. (1999). Nueva gerencia pública: ¿qué tomar y qué dejar? *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, 13, 141-172.
31. Osborne, D. y Gaebler, T. (1992), *Reinventing government: How the entrepreneurial spirit is transforming the public sector*. Addison-Wesley Publishing Company.
32. Osborne, D. y Gaebler, T. (1994). *Un nuevo modelo de gobierno: cómo transforma el espíritu empresarial al sector público*. Ediciones Gernika.
33. Palacios Echeverría, A. J. (2013, 12 de septiembre). Resultados de las privatizaciones en Costa Rica. En *Rebelión*. Recuperado de <http://www.rebelion.org/noticias/2013/9/173803.pdf>
34. Pollitt, C., Van Thiel, S. y Homburg, V. (eds.) (2007). *New Public Management in Europe*. Hampshire: Palgrave.
35. Ribeiro Silvia (2003). La trampa de los servicios ambientales. *Revista Biodiversidad* 38.
36. Shaoul, J. (2009). The political economy of the private finance initiative. En P. Arestis y M. Sawyer, *Critical essays on the privatization experience* (vol. 4 of *International Papers in Political Economy*). Nueva York: Palgrave, Macmillan.
37. The Economist Intelligence Unit (2013). *Evaluando el entorno para las asociaciones público-privadas en América Latina y el Caribe*. The Economist Intelligence Unit Limited.
38. Universidad del Tolima (2007). *Pago por servicios ambientales: una estrategia de mercado*. Ibagué, Colombia: Universidad del Tolima.
39. Warner, M. E. (2008). Reversing privatization, rebalancing government reform: Markets, deliberation and planning. *Policy and Society*, 27(2), 163-174.
40. World Bank (2014). About private infrastructure projects database. Recuperado de http://ppi.worldbank.org/resources/ppi_aboutDb.aspx





ESTRUCTURA Y SUJETO DEL INCONSCIENTE: LA FICCIÓN DE LO SIMBÓLICO

Subconscious Structure and Subject: The Fiction of what Is Symbolic

Estrutura e sujeito do inconsciente: a ficção do simbólico

Evaristo Peña Pinzón (Colombia)
Magíster en Psicoanálisis, Subjetividad
y Cultura
Universidad Antonio Nariño
evpena@uan.edu.co

es

en

por

RESUMEN

Hablar de epistemología en psicoanálisis implica un doble trabajo: el de encontrar los vestigios en la teoría analítica, preferentemente en los aportes de Freud y Lacan, y el de revisar fuera del contexto de la disciplina los conceptos con que se alimenta. En muchas ocasiones, estos conceptos provienen de diferentes orillas del conocimiento, lo cual implica un esfuerzo adicional de dar su lugar a cada una de las nociones, específicamente para notificar lo que sucede en esos dos espacios cruciales para el psicoanalista, la clínica y la cotidianidad. En este orden de ideas, este trabajo trae a colación dos conceptos muy importantes para las actividades comprometidas con la clínica y la cotidianidad: las nociones de ‘estructura’ y ‘sujeto’ en psicoanálisis, así como su relación y alcance.

PALABRAS CLAVE: psicoanálisis, estructura, inconsciente, sujeto, clínica.

ABSTRACT

When talking about epistemology in psychoanalysis, we deal with two things: finding the remains of the analytical theory –especially with respect to Freud and Lacan– and checking out-of-context concepts it uses. Frequently, these concepts come from different sources. This implies an additional effort to give notions their rightful place, specifically when reporting what happens in these two spaces (essential for a psychoanalyst, the clinic, and routine.) Therefore, this article presents two concepts that are important for the activities related to clinic and routine: the notions of structure and subject in psychoanalysis, their relationship, and scope.

KEYWORDS: psychoanalysis, structure, unconscious, subject, clinic.

RESUMO

Falar de epistemologia em psicanálise implica um duplo trabalho: o de encontrar os vestígios na teoria analítica, preferentemente nos aportes de Freud e Lacan, e o de revisar fora do contexto da disciplina os conceitos com que se alimenta. Em muitas ocasiões, estes conceitos provêm de diferentes extremos do conhecimento, o qual implica um esforço adicional de dar o seu lugar a cada uma das noções, especificamente para notificar o que sucede em esses dois espaços cruciais para o psicanalista, a clínica e a cotidianidade. Em este ordem de ideias, este trabalho traz a colação dois conceitos muito importantes para as atividades comprometidas com a clínica e a cotidianidade: as noções de estrutura e sujeito em psicanálise, assim como a sua relação e alcance.

PALAVRAS CHAVE: psicanálise, estrutura, inconsciente, sujeito, clínica.

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

Peña Pinzón, E. (2015). Estructura y sujeto del inconsciente: la ficción de lo simbólico. *Panorama*, 9, 16, 130-137.

Boudon (1972) ofrece en su trabajo una idea de cómo fue el fenómeno ocurrido con Lacan y su seminario. Lacan fundó un estilo propio, suyo, digno de amores y odios acérrimos, que le valió tener un “ejército” de interesados en el psicoanálisis en un determinado momento, justo luego disolvería esa escuela que nunca se solidificó totalmente, y dejó en claro que las condiciones para la transmisión del análisis no podían ser de cualquier forma, pues se corría el riesgo de banalizarlo. La labor de Lacan se funda en una premisa: la de leer a Freud a la letra (Lacan, 2000c, p. 121), con lo cual convierte este método en una política para trabajar en psicoanálisis, así como en una manera de construir una forma particular de transmitir su enseñanza, la de *su* lectura de Freud, enseñanza lacaniana que está implicada en la contemporaneidad revuelta de los años en que perduró. Hoy podemos preguntarnos cómo lo asumimos, cómo cada interesado en el psicoanálisis asume las condiciones que los padres de la disciplina propusieron y cómo nos adjuntamos o no en instituciones psicoanalíticas. Para no ir muy lejos con este tema, que amerita otro comentario aparte, sobra decir que la condición de condiciones para cada interesado o interesada es hacer un análisis, con un psicoanalista, y llevarlo lo más lejos posible.

Dicho esto, el ámbito en el que se creó y se recreó el psicoanálisis es el que favorecerá el uso de algunos recursos prestados de otras disciplinas. Este es el caso de muchos conceptos freudianos, pero más evidente es el caso de la noción de ‘estructura’, la cual se formaliza como concepto restrictivo a partir del trabajo de Lacan para pensar las vicisitudes del psicoanálisis.

Lo específico del modo de proceder de Lacan se encuentra en que, más allá de una *moda* conceptual, existe un *método* para él, que se alimenta históricamente de las elaboraciones principales de Freud, a saber: sus conceptos fundamentales, forjados en la experiencia clínica y en el esfuerzo de teorización al principio del psicoanálisis, que indican un camino muy importante, como el mismo Lacan dijera de Freud, procediendo como arqueólogos, con lo que dicen los pacientes y con la misma obra del fundador del psicoanálisis, pues Freud desenterró los monumentos que ahora es tarea nuestra volver a leer, ojalá en el sitio donde ocurrió el desentierro. Esta metáfora, aun si es imprecisa, permite

indicar cuál es el método de elaboración que realizamos con los conceptos, con las viñetas clínicas y con los casos que Freud legó, asumiendo toda su producción como un hallazgo que sorprendió a su descubridor, y frente al cual él supo conservar las condiciones y articulaciones fidedignas para que luego Lacan, y posteriormente nosotros, nos acerquemos a hacer su lectura, con sorprendivos encuentros. Esto justifica volver siempre a Freud, y ojalá con la linterna de la lectura lacaniana, que abre dimensiones de comprensión adicionales gracias a su capacidad para discernir y teorizar, inventando con nuevas nociones, lo que del inconsciente se revela.

Con Lacan se trata de una retrospectiva, de una lectura que hace hablar en Freud conceptos creados por el primero, desarrollando y articulando otras nociones que, sin ser necesariamente explícitas en Freud, se considerarán en adelante como parte de su “espíritu”; complejidad de elementos que se retoman con una lectura más que renovada, distinta, que desea adelantar claridades ahí donde se produjeron oscuridades.

Así, existe una retrospectiva a la que invita Lacan: revisar el texto de Freud a la letra, prestando oídos a los fenómenos de sentido de la palabra tal como el propio Freud propuso ante las diferentes formaciones del inconsciente con que se encontraba para sorprendernos, por ejemplo, con la capacidad generativa propia del lenguaje, y así, posteriormente, poder consolidar una teoría sobre el significante. En este sentido, los trabajos freudianos sobre “El mecanismo psíquico de la desmemoria” (Freud, 1898/2004), “Los recuerdos encubridores” (Freud, 1899/2004) y “La interpretación de los sueños” (Freud, 1900/2004) demuestran los elementos cruciales de la precisión del significante que opera en la formación del inconsciente en las condiciones que Lacan (2000) declarará de “estar estructurado como un lenguaje”. En otras palabras, Freud sigue siendo vigente, lo cual es así es porque logró evidenciar los procesos y elementos determinantes del psiquismo, aun si en su momento le hicieron falta conceptos, que no estaban a su alcance por el incipiente desarrollo de otras disciplinas y la propia, creada palmo a palmo por él.

Para comprender lo que se puede comprender, debemos estar contextualizados respecto del recorrido realizado por Freud. En un primer momento, presenta sus trabajos como neurólogo, explicando la sintomatología por medio de un sistema psíquico propio de las ideas

vigentes del tiempo en que estaba, lo cual realiza en el “Proyecto de psicología” (Freud, 1895/2004): toda una novedad que introduce una psicología para comprender aquello que está más allá de lo orgánico, todo un asunto nuevo, descubierto y susceptible de tratamiento específico tanto en la investigación como en lo que se convertirá progresivamente en el campo clínico psicoanalítico. En este momento, Freud piensa los procesos anímicos sin desprenderse del todo de la idea biológica del organismo humano (Freud, 1895/2004); por ende, encontraremos un ternario de conceptos que hacen referencia al principio del placer, el principio de constancia y el principio de realidad, así como una referencia al lugar de la percepción y de las exigencias de un aparato psíquico que en realidad está dispuesto solo para el placer, nunca para vivir la descompensación. En un segundo instante de su construcción, planteará lo que ha sido en llamar su primera tópica, en la que emergen como protagonistas los conceptos ‘consciente’, ‘preconsciente’ e ‘inconsciente’; para este instante (Freud, 1894/2004, 1895/2004) la explicación es la de que existen sistemas, instancias, en pugna y que sirven de modelo explicativo para comprender cómo emerge la temática del trauma y la elección de neurosis a partir del establecimiento de compromisos entre el principio del placer y el principio de realidad, que inexorablemente llevan al sujeto a enfermar para poder cumplir con dicho deber. Su explicación es clara desde antes de la época definida como primera tópica, que va de 1900 a 1920:

uno se forma entonces la representación de que dos fuerzas psíquicas han participado en la producción de estos recuerdos [diremos formaciones del inconsciente] [...] Estas dos fuerzas de contrapuesto efecto no se cancelan entre sí; tampoco sucede que un motivo avasalle al otro —con o sin menoscabo—, sino que sobreviene un efecto de compromiso, algo análogo a la formación de una resultante dentro del paralelogramo de fuerzas (Freud, 1899/2004, pp. 300-301).

Pasarán dieciséis años y una elaboración permanente para que se publique el artículo central que expresa la primera tópica freudiana en toda su extensión, el dedicado a “Lo inconsciente” (Freud, 1915/2004).

Un tercer momento será el nominado como segunda tópica. Freud (1923/2004) usa en este los conceptos ‘ello’, ‘yo’, ‘superyó’ como una propuesta más sistemática sobre la constitución del psiquismo humano, con lo cual

logra, de manera magistral, no tener que reescribir toda la elaboración realizada hasta el momento: lo que hace es estratificarla, la complejiza en el sentido de introducir con mayor delicadeza elementos que no se han tenido en cuenta hasta entonces. También es cierto que él mismo confiesa que si es necesario cambiar elementos de la teoría en beneficio de mejores explicaciones y de mayor eficacia en el tratamiento, el científico no debe tener miramientos con su producción. Así procederá, y dejará algunos temas sin conclusión, mientras explorará unos, los fundamentales, con mayor atención y dedicación.

Volviendo a los tres instantes de la producción freudiana, es evidente que el autor constituye siempre ternarios *funcionales* y *explicativos*, que serán base de otros sistemas que, en cuanto nociones teóricas, explican su funcionamiento como constitutivos y constituyentes del acaecer psíquico. De las mayores evidencias de esto, son las nociones derivadas del complejo de Edipo y el complejo de castración, entre otros. A efectos de nuestra discusión, se debe tener en cuenta que la naturaleza de los conceptos y de los elementos propuestos por Freud no son unidimensionales, sino que comprometen en muchos casos la multifuncionalidad, producto del esfuerzo de la teorización a partir de la clínica y la necesidad de componer un andamio explicativo sólido, sustentado siempre en la práctica, pensando principalmente en la contradicción, o lo paradójico, que ella expone.

Si bien es cierto que Freud abandona algunas de sus conceptualizaciones, también es verídico que las ideas fundamentales, como la del funcionamiento del aparato psíquico en esfuerzo por una interdependencia de sistemas, subsistirán y lograrán salir adelante, comprobadas en la práctica clínica, generando aciertos y éxitos en las curas. Así mismo, subsiste la manera como construye su metodología, la de un progresivo análisis, deconstructivo podemos decir hoy, tanto de los síntomas y enfermedades de sus pacientes como de la propia revisión y ajuste de la teoría.

Llegamos entonces al puerto de hablar de la estructura. Lacan retomará este método y, con la reciente creación y uso para él de la noción de ‘estructura’, restablecerá la validez de los conceptos freudianos, dándoles un lugar de organización fundamental, acudiendo a la luz que brindan las nuevas posturas de diversas disciplinas,

entre ellas principalmente la lingüística estructural y los avances en la antropología, de las que echará mano para que su nueva construcción se sostenga.

En Lacan la noción de ‘estructura’ cobrará relevancia con la condición de volver a los sistemas explicativos de Freud, que comprometen:

- El funcionamiento de los elementos implicados en la constitución del psiquismo para el ser humano, pensándolos como mínimos irremplazables.
- La interdependencia de los elementos en cuanto dinámicos; ya no pensando la geografía de lo fisiológico, sino el dinamismo de las relaciones que generan compromiso entre instancias.
- Las congruencias y oposiciones existentes en los sistemas y en relación con otros sistemas. Esta situación lleva a reconocer las organizaciones, sus elementos y las oposiciones que se presentan, generando lógicas estructurales.
- Todo lo anterior teniendo siempre en cuenta que existe la falla, la cual debe ser entendida como imposibilidad de totalidad, imposibilidad de homeostasis, imposibilidad de integración absoluta. En la realidad experimentada por el individuo, existe la condición de que se trata de una ficción (Gerber, 1997), que el Otro¹ está en falta, está destituido por lógica de un lugar de absoluto, y esto es el centro del asunto freudiano.

Además, pensar desde la noción de ‘estructura’ será pilar de un compromiso metodológico que distinga al psicoanálisis de otras disciplinas que crean saber sobre lo humano, sobre todo las que tienen metas terapéuticas, tanto por su objeto de estudio como por la *técnica* empleada en la clínica, ambas distantes, en el psicoanálisis, de las demás aproximaciones investigativas. En este punto se hace necesario reconocer que el psicoanálisis no abandona la rigurosidad científica, por lo cual ella es su norte desde que Freud comenzó el andamiaje de su teoría. Vale la pena revisar la forma como construye la investigación realizada sobre los sueños (Freud, 1900/2004).

La noción de ‘estructura’ entonces, con sus sinónimos (patrones-relaciones-sistemas), hace juego con el psicoanálisis en cuanto se parte de la contextualización de sus conceptos y de su funcionamiento tanto en lo práctico como en lo teórico, y específicamente partiendo de la estructura del lenguaje, en el que cada significante

remite a otros significantes para construir sentido. Así, la función de estructura solo es viable partiendo de una lectura actual en retrospectiva del rescate de la experiencia de Freud, método propuesto por Lacan, que promueve la función *creadora* de nuevos conceptos, siempre que sean en concordancia con la experiencia. Con sorpresa, entonces, leemos en la nuez del psicoanálisis el tema propiamente humano: somos seres de lenguaje.

¿QUÉ ES ESTRUCTURA EN EL PSICOANÁLISIS?

El psicoanálisis no define como tal lo que significa estructura para sí mismo o dentro de su cuerpo de saber. Pero sí enunciará qué de ese cuerpo teórico corresponde a la noción de ‘estructura y qué no, partiendo de lo que la experiencia clínica revela. Es decir, es pasando por la cuestión de la psicopatología en psicoanálisis, que lejos de designar un modo de *enfermedad* al estilo médico, designa *modos* lógicos y particulares frente al complejo de Edipo, el deseo, la castración, el goce y el síntoma. Estas nociones recién escritas son las que permiten a un practicante de la disciplina ubicarse con la teoría en la práctica y con una técnica ética en función de las vicisitudes del deseo de su paciente.

Para el psicoanálisis el lenguaje es estructura. De la misma manera, el inconsciente lo es y asimismo el sujeto de la falta, el sujeto del inconsciente. Aquí surgen preguntas: ¿qué es el sujeto para el psicoanálisis? ¿Cuál es el papel del lenguaje para el sujeto? ¿Solo hablamos de sujeto del inconsciente, y por qué? ¿De qué hablamos cuando no se habla del sujeto del inconsciente, por ejemplo cuando se habla del yo o del individuo?

Lacan dirá en varios momentos su aforismo “el inconsciente está estructurado como un lenguaje”, haciendo hincapié ahora en un punto, luego en otro. Dedicemos un instante a preguntar por el estatuto estructural del inconsciente. El punto clave es la cuestión del encuentro freudiano con las investiduras de las palabras como modelo de memorización del cuerpo humano, idea que retomará el mismo Freud progresivamente hasta que Lacan complejiza el asunto con las ideas traídas de la lingüística estructural, a partir de los conceptos ‘significante’ y ‘significado’, derivados de las explicaciones de De Saussure (1945), para dar cuenta de la construcción del sentido en el ser humano.

¹ Otro, concepto con el cual Lacan nombra el lugar de lo simbólico, el tesoro de lo simbólico, que antecede al sujeto y condiciona la estructura de significantes que darán lugar a cada nuevo ser humano en las redes del deseo, del deseo del Otro.

En Freud encontraremos estos puntos de amarre, el signifi-
cante y el significado, en relación, por ejemplo, con el
síntoma y otras formaciones del inconsciente de las que
es posible hacer una *traducción*: si el síntoma, el sueño, el
lapsus, son traducibles, es en cuanto que estos fenóme-
nos poseen un particular ordenamiento que es posible
descifrar. Un ejemplo fehaciente es el indicado sobre
el malestar de una mujer joven aquejada de accesos de
vómito: “A menudo habíamos comparado (Breuer y yo)
la sintomatología histérica con una escritura figural que,
tras descubrir algunos casos bilingües, atinábamos a leer.
En ese alfabeto, vómito significa asco” (Freud, 1893-
1895/2005, pp. 144-145).

Entonces, existe estructura. Por eso Freud propone, de la
clínica y la “Psicopatología de la vida cotidiana” (Freud,
1901/2005), la posibilidad de estudiar los fenómenos
psíquicos con conceptos y métodos de la teoría literaria
de su época, con los modos particulares como se procede
para la construcción de las ideas: la condensación y el
desplazamiento como modelos del actuar autónomo del
inconsciente para revelarse al yo, burlando su censura.
Lacan lo seguirá y retomará el método acudiendo a la
lingüística, con los conceptos de ‘metáfora’ y ‘metonimia’
(Lacan, 2000).

Freud dirá que el material de los sueños, como el de los
síntomas, procede de una particular simbolización, de
ahí que el sistema de investigación y develamiento de sen-
tidos y relaciones por él creado se fundamente en hechos
de palabra, los cuales son la forma como se muestra el
inconsciente, en la particular cotidianidad de los pacien-
tes y, en general, en el ser humano. Freud (1900/2004)
determina así que la existencia de los fenómenos men-
cionados corresponde a lo que realmente es psíquico,
tras lo cual queda lo inconsciente en equivalencia con
lo que verdaderamente es la realidad psíquica humana.
Ahora, esto solo puede suceder en cuanto, para su esta-
blecimiento, se requieren los elementos ofrecidos por el
lenguaje y agenciados mediante la relación primordial
con un semejante que salve de la indefensión primor-
dial en la que vive el neonato (Freud, 1895/2004), lo
cual es “lo propiamente humano, es la cuestión que nos
distingue de los demás animales”. Si el Otro, agente de
rescate de la indefensión original, es eficaz, lo es por un
asunto de lenguaje, de estructura fundamental ficcional,
humana, no por una condición instintiva o natural, que
en realidad no opera en la condición humana desde que
se hace uso del lenguaje como rector de la realidad.

Vemos los juegos de relaciones que se trazan en la teo-
rización: el lenguaje, la palabra y el Otro son elemen-
tos fundamentales en la construcción de los síntomas
y de los demás fenómenos inconscientes, susceptibles
de recuerdo, de repetición y de traducción, justamente
porque comparten su funcionamiento *como* un lenguaje,
desde el mismo entramado de constitución subjetiva.
Lacan irá más allá y dirá entonces que lo inconsciente
está estructurado como un lenguaje justo por las mane-
ras, por el modo particular de funcionamiento, pro-
poniendo que este es causa y consecuencia al mismo
tiempo para el individuo humano. El lenguaje es el
medio por el cual se estructura el ser humano, por lo cual
una de sus consecuencias es ser el vínculo de los demás
seres hablantes. Cuando esto no sucede, porque puede
no suceder, tendremos que hablar de una estructuración
diferente, fuera de las reglas del complejo de Edipo y
la castración, y más comprometidas con una formaliza-
ción alrededor del goce y del síntoma que cuestiona la
existencia del sujeto en la cadena signifiante; he aquí
la diferencia entre las estructuras neuróticas y psicóticas
de la subjetividad.

En Lacan la organización particular de sus teorías lo lle-
varán a designar que la manera como se causa el sujeto
es estructural, gobernada por una serie de elementos
que son necesarios, irreductibles, y que siempre for-
jan una falla en la constitución subjetiva. Aquí se debe
hacer la claridad de que no es posible la ausencia de falla,
es más bien que existen modos particulares, subjetivos,
de estructurar la realidad a la sazón de los elementos de
base que, en pocas palabras, en cuanto mediados por el
lenguaje y el deseo del Otro siempre implican insatis-
facción, desfase para el sujeto, que siempre se encontrará
frente a una ficción provista por lo simbólico (Gerber,
1997).

Entonces, la función de *estructura* quiere decir en psi-
coanálisis los juegos y las mediaciones simbólicas, ima-
ginarias y reales, que son convocadas en la experiencia
de un individuo para que se cifren las maneras parti-
culares de enfrentarse el deseo, el síntoma y el goce, lo
cual en ocasiones tiene o no los elementos del complejo
de Edipo y de la castración. De ahí que esta definición
nos aproxime a la cuestión de las estructuras psicopa-
tológicas, leídas como modos particulares de tramitar
la castración y los significantes primordiales, partiendo
de que su fundamento se encuentra en el lenguaje en

cuanto esquema de funcionamiento del sentido otorgado desde el deseo del Otro.

La estructuración, así, implica elementos irreductibles. Sin estos no es posible la fundación de un sujeto provisto de palabra. Los elementos de los que hablamos son los siguientes: el Otro materno, sus cuidados, la respuesta en forma de demanda deseo en una relación en la que el neonato constituye las primeras realizaciones para la pulsión, a la vez que las primeras insatisfacciones, faltas de placer, cifradas de manera real, simbólica e imaginaria que constituyen los objetos de deseo (Lacan, 2004), y la posterior caída del objeto, designado en Lacan como objeto *a* (Lacan, 2009). La dimensión de la experiencia queda reducida a la cuestión de la manera como la estructura está fundada y cómo esta opera, eficaz o no, en las redes del lenguaje para el sujeto.

Así, el elemento crucial es el significante de la falta del Otro materno, significante que, susceptible de las operaciones y funciones del lenguaje, ordena los demás significantes para que estos a su vez, cuando sean requeridos, hablen en el sujeto sobre la relación que este mantiene con el sentido de su discurso, su verdad de goce y de deseo, por medio de su realización sintomática proyectada desde el fantasma².

De esto podemos deducir que los elementos necesarios para la estructuración subjetiva no son equivalentes a la estructura, lo cual quiere decir que el orden simbólico, prevalente en el mundo humano, no se puede confundir con “el lenguaje” ni con la estructura en cuanto tal. Tampoco se puede confundir con la noción de ‘palabra’ en la conceptualización realizada por Lacan (2000). Este orden, cultural, aporta las posibilidades de hacer con el objeto, así como las premisas para la comprensión entre seres hablantes a partir del isomorfismo de la ley deseo, por lo cual su vehículo es el lenguaje, poseedor de una estructura en la que existen mínimos de exigencia y condiciones sin las que la creación se hace delirante.

Es evidente en la psicosis, por ejemplo, en la que el sujeto acude precisamente a lo simbólico, pero no quiere decir eso que su estructura corresponda con la isomórfica del complejo de Edipo, lo cual produce la perplejidad del sujeto aquejado por la alucinación o el delirio,

al tiempo que angustia a los de su entorno. Los modos de estructuración no son equivalentes ni referidos a los mismos elementos porque la psicosis realiza una estructura diferente de la neurosis, por lo cual la última es una estructura que hace permanente referencia al significante *nombre del padre* para signar en él lo que responde del deseo materno. En la psicosis esto no está presente. Si bien no se encuentra anclaje al nombre del padre, es posible que sea a otros significantes, y que la construcción de la realidad, del cuerpo y de las relaciones libidinales se vean afectadas por ello, por lo menos frente a la manera regular que hace todo aquel aquejado de neurosis. El asunto es poder pensar en la estructura como ese juego de interrelaciones, de causas y efectos, frente a la presencia o rotunda ausencia de componentes significantes, lo cual permitirá, en el caso de nosotros, interesados en la práctica analítica, claridad respecto del proceso de la cura, de la dirección del tratamiento.

Para concluir, queda en apertura la pregunta por si el sujeto del inconsciente *es* estructura, si es un elemento de *una estructura* o si es producto de la estructura.

EL SUJETO DEL INCONSCIENTE Y SU ESTATUTO FRENTE A LA ESTRUCTURA

No existe equivalencia entre el concepto ‘sujeto del inconsciente’ con algún concepto propuesto fuera de la conceptualización psicoanalítica. La idea de individuo, tal vez una de las más usadas para hablar y escribir, resulta inapropiada por su carácter indivisible. Dificultades similares comporta la palabra *personalidad*, por su carácter imaginario en cuanto semblante y máscara del yo. La diferencia estriba en que el sujeto del inconsciente se revela justo en la falla, ahí, en los fenómenos fallidos logrados del funcionamiento de lo que está estructurado como lenguaje, en las formaciones del inconsciente, determinadas por la cuestión del significante de la falta del Otro materno y asociadas a este en la construcción fantasmática de satisfacción del sujeto.

Por lo tanto, el sujeto no es fenómeno en sí mismo, se revela ahí donde hace parte de una cadena de significantes y de una relación con el Otro. Es producto solo a causa de ser escuchado y de responder frente a lo que se revela en el lapsus, en el síntoma, en el acto fallido, en el sueño. Por ejemplo, frente a la inconformidad

² En francés *fantasme*, concepto que indica en el discurso lacaniano la categoría equivalente a fantasía en la obra freudiana.

permanente del humano con su objeto de satisfacción, dado que este no es natural, pasa por las redes del lenguaje y ahí sufre toda serie de transformaciones para que se establezcan maneras subjetivas de apropiación de la experiencia. Ahí es cuando el sueño deforma o condensa, mezcla y confunde, todo para que el sujeto del inconsciente logre una satisfacción no admitida por el yo. Y justo eso angustia. Por eso, el soñante se despierta con una sensación de ambivalencia frente al contenido que su extimidad le ha mostrado.

El orden simbólico se encarga de trazar las condiciones de traducción y exclusión de lo real para un sujeto, con lo cual genera bordes susceptibles de ser *tocados* en uno u otro registro, que resultan fuente de conflicto para la fisiología del organismo y de su acaecer psíquico. Por esto para el ser humano las cuestiones del cuerpo dejan de ser una percepción de un sistema de órganos que poseemos para convertirse en un cuerpo idealizado desde la erotización materna y narcisista, con las vicisitudes, aciertos y traumatismos que esto conlleva. Este hecho fue en el que Lacan insistió respecto de que el cuerpo es un imaginario tejido con palabras (Lacan, 2000). Todas estas son las condiciones que introducen entonces al neonato en la cultura y que lo direccionan con elementos para sus posteriores *elecciones*, permitiéndose dicha escogencia a partir de las estructuras más viables para su satisfacción, con lo cual se generan siempre relaciones de compromiso entre instancias que indican el placer y su restricción.

En consecuencia, las estructuras preexisten al sujeto en cuanto tal, y ellas favorecen su estructuración, pero también existe una elección de objeto y de modos de vérselas con este, con el deseo, con el síntoma y con el goce, que comprometen un funcionamiento estructural del sujeto, es decir, al sujeto como estructura: neurosis, perversión y psicosis.

Las diferentes modalidades siempre son para el deseo del Otro y la particular posición ofrecida por este al sujeto en estructuración. Serán la base para la posterior elección y sedimentación de la estructura subjetiva, la cual denotará una posición discursiva o fuera del discurso en cuanto relación o rechazo del semejante.

Así, el sujeto del inconsciente se constituye en producto de la estructura primordial, susceptible de análisis en cuanto estructurada como un lenguaje, que demuestra

con las formaciones del inconsciente la falla estructural insalvable de cada ser hablante, debido a la ficción (Gerber, 1997) realizada en el acto de apalabrar lo real y lo imaginario en el ser humano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Boudon, R. (1972). *Para qué sirve la noción de estructura*. Madrid: Aguilar.
2. Saussure, F. de (1945). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada.
3. Freud, S. (1895/2004). Proyecto de psicología para neurólogos. En *Obras completas* (t. I). Buenos Aires: Amorrortu.
4. Freud, S. (1893-1895/2005). Estudios sobre la histeria. En *Obras completas* (t. II). Buenos Aires: Amorrortu.
5. Freud, S. (1895/2004). Las neuropsicosis de defensa. En *Obras completas* (t. 3). Buenos Aires: Amorrortu.
6. Freud, S. (1895/2004). Nuevas puntualizaciones sobre las neuropsicosis de defensa. En *Obras completas* (t. III). Buenos Aires: Amorrortu.
7. Freud, S. (1898/2004). El mecanismo psíquico de la desmemoria. En *Obras completas* (t. III). Buenos Aires: Amorrortu.
8. Freud, S. (1899/2004). Los recuerdos encubridores. En *Obras completas* (t. III). Buenos Aires: Amorrortu.
9. Freud, S. (1900/2004). La interpretación de los sueños. En *Obras completas* (t. IV). Buenos Aires: Amorrortu.
10. Freud, S. (1901/2005). Psicopatología de la vida cotidiana. En *Obras completas* (t. VI). Buenos Aires: Amorrortu.
11. Freud, S. (1915/2004). Lo inconsciente. En *Obras completas* (t. XIV). Buenos Aires: Amorrortu.
12. Freud, S. (1923/2004). El yo y el ello. En *Obras completas* (t. XIX). Buenos Aires: Amorrortu.
13. Gerber, D. (1997). Ficciones de verdad. En *El laberinto de las estructuras* (vol. I). México: Siglo XXI.
14. Lacan, J. (2000). El estadio del espejo como formador de la función del yo [Je] tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica. En *Escritos 1*. México: Siglo XXI.

15. Lacan, J. (2000). Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis. En *Escritos 1*. México: Siglo XXI.
16. Lacan, J. (2000). *La instancia de la letra en el inconsciente o la razón después de Freud*. En *Escritos 1*. México: Siglo XXI.
17. Lacan, J. (2004). *El seminario. Libro 4. La relación de objeto*. Buenos Aires: Paidós.
18. Lacan, J. (2009). *El seminario. Libro 10. La angustia*. Buenos Aires: Paidós.

Estructura
y sujeto del
inconsciente:
la ficción de lo
simbólico

| Panorama
| pp. 130-137
| Volumen 9
| Número 16
| Enero-junio
| 2015

| 137

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 aparecerá 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 autor 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 gramar.

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* (3rd 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 apareceria 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 recente 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 8.
NÚMERO 15. JULIO-DICIEMBRE 2014

- Diana Patricia De Castro Daza (Colombia)
diana.decastro@correounivalle.edu.co
Universidad del Valle
Doctoranda em Processos de
Desenvolvimento Humano e Saúde
- Mónica Roncancio Moreno (Colombia)
monikarm83@gmail.com
Universidade de Brasília
Candidata a doctora- Doctorado Procesos
de Desarrollo Humano y Salud
- Alfonso Gutiérrez Martín (España)
alfguti@pdg.uva.es
Universidad de Valladolid
Doctor en Educación
- Viviana Carolina Llanos (Argentina)
vllanos@exa.unicen.edu.ar
*Consejo Nacional de Investigaciones
Científicas y Técnicas (CONICET)*
Doctora en Enseñanza de las Ciencias.
- María Teresa de la Garza Carranza
(México)
teresa.garza@itcelaya.edu.mx
Instituto Tecnológico de Celaya
Doctorado en Ciencias con Especialidad en
Ciencias Administrativas
- Ana Leticia Dosal Ellis (México)
Universitat de Barcelona
ana.dosal.e@gmail.com
Maestra en Gestión del Patrimonio
Cultural y Museología
- Lya Yaneth Fuentes Vásquez (Colombia)
Universidad Central
yfuentesv@ucentral.edu.co
Magister en Estudios de Género, Mujer y
Desarrollo
- Francisco Javier De la Fuente Linares
(México)
Universidad Autónoma de Puebla
jcfjfl@hotmail.com
Maestría en Derecho familiar
- Paloma González Gómez del Miño
(España)
Universidad Complutense de Madrid
pagonzal@ucm.es
Doctora en Ciencias Políticas
- Ariadna Fernandez-Planells (España)
Universitat Pompeu Fabra
ariadna.fernandez@upf.edu
Doctora en Comunicación Social
- Marina Moguillansky (Argentina)
Universidad Nacional de San Martín
mmoguillansky@gmail.com
Doctora en Ciencias Sociales
- Sergio Moctezuma Pérez (México)
Universidad Iberoamericana AC
sergiomoctezuma@hotmail.com
Doctor en Antropología Social
- Aceneth Perafán Cabrera (Colombia)
Universidad del Valle
acenethperafan@hotmail.com
Doctora en Sociología ambiental
- Fernando Barrientos del Monte (México)
Universidad de Guanajuato
fbarrienmx@gmail.com
Doctor en Ciencia Política
- Henry Cancelado Franco (Colombia)
Pontificia Universidad Javeriana
hcancelado@javeriana.edu.co
Magíster en Análisis de Problemas
Contemporáneos
- John Fredy Lenis Castaño (Colombia)
Universidad de Antioquia
john.lenis@udea.edu.co
Doctor en Filosofía

EDICIONES ANTERIORES

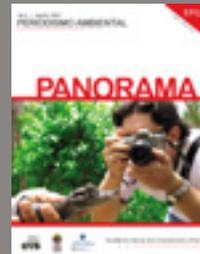
2007. Volumen 1.



Panorama # 1



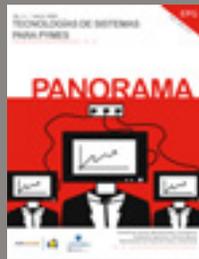
Panorama # 2



Panorama # 3

PERIODICIDAD: CUATRIMESTRAL

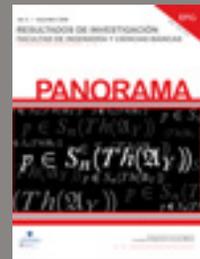
2008. Volumen 2.



Panorama # 4



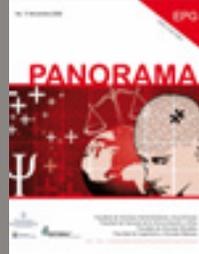
Panorama # 5



Panorama # 6

PERIODICIDAD: ANUAL

2009. Volumen 3.



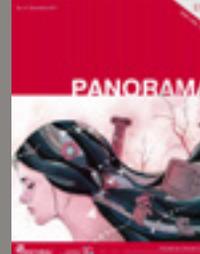
Panorama # 7

2010. Volumen 4.



Panorama # 8

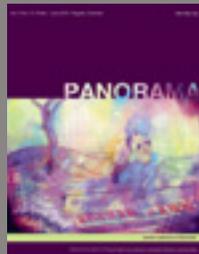
2011. Volumen 5.



Panorama # 9

PERIODICIDAD: SEMESTRAL

2012. Volumen 6.



Panorama # 10



Panorama # 11

2013. Volumen 7.



Panorama # 12



Panorama #13

2014. Volumen 8.



Panorama # 14



Panorama # 15

INFORMACIÓN Y DE LA COMUNICACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR A DISTANCIA

DEVELOPMENT OF COMPREHENSIVE COMPETENCES WITH INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN DISTANCE LEARNING HIGHER EDUCATION

DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS INTEGRAIS COM TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO EM EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA

ISABEL CRISTINA MUÑOZ VARGAS, CATALINA MARÍA RODRÍGUEZ PICHARDO,

LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y DE LA COMUNICACIÓN EN EL CURRÍCULO DE MATEMÁTICAS: ORIENTACIÓN DESDE LAS POLÍTICAS Y LOS PROYECTOS EDUCATIVOS

INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES WITHIN THE MATH SYLLABUS: ORIENTATION FROM EDUCATIONAL POLICIES AND PROJECTS

AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO NO CURRÍCULO DE MATEMÁTICAS: ORIENTAÇÃO DESDE AS POLÍTICAS E OS PROJETOS EDUCATIVOS

MAYRA ALEJANDRA ARÉVALO DUARTE, AUDIN ALOISO GAMBOA SUÁREZ

EL PAPEL DEL LENGUAJE EN EL APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS

THE ROLE OF LANGUAGE WHEN LEARNING MATH

O PAPEL DA LINGUAGEM NO APRENDIZADO DAS MATEMÁTICAS

SANTIAGO DELGADO CORONADO

DESARROLLO DE LOS NIVELES DE RAZONAMIENTO GEOMÉTRICO SEGÚN EL MODELO DE VAN HIELE Y SU RELACIÓN CON LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE

DEVELOPMENT OF GEOMETRICAL REASONING LEVELS ACCORDING TO THE VAN HIELE'S MODEL AND ITS RELATIONSHIP WITH LEARNING STYLES

DESENVOLVIMENTO DOS NÍVEIS DE RACIOCÍNIO GEOMÉTRIC

NEVIS MARÍA FUENTES HERNÁNDEZ, JORGE CAMILO PORTILLO WILCHES, JUANA RAQUEL ROBLES

LA NOCIÓN DE 'EMOCIÓN': DE LA FILOSOFÍA MORAL AL ESTUDIO CIENTÍFICO

THE NOTION OF "EMOTION": FROM A MORAL PHILOSOPHY TO A SCIENTIFIC STUDY

A NOÇÃO DE 'EMOÇÃO': DA FILOSOFIA MORAL AO ESTUDO CIENTÍFICO

CARLOS ANDRÉS SALAZAR MARTÍNEZ

MOVIMIENTOS BARRIALES: REIVINDICACIÓN DEL DERECHO A LA CIUDAD

NEIGHBORHOOD MOVEMENTS: ACCEPTANCE OF THE RIGHT TO THE CITY

MOVIMENTOS NOS BAIRROS: REIVINDICAÇÃO DO DIREITO À CIDADE

CINDY RIGUEY CUÉLLAR OBANDO

EL PATRIMONIO CULTURAL INDÍGENA COMO FUENTE DE SENTIDO COMÚN DESDE LA PERSPECTIVA DE LA PARTICIPACIÓN COMUNITARIA EN MAJAYARA

INDIGENOUS CULTURAL HERITAGE AS A SOURCE OF COMMON SENSE FROM THE PERSPECTIVE OF COMMUNITY PARTICIPATION IN MAJAYARA

O PATRIMÔNIO CULTURAL INDÍGENA COMO FONTE DE SENTIDO COMUM DESDE A PERSPECTIVA DA PARTICIPAÇÃO COMUNITÁRIA EM MAJAYARA

JONATHAN JESÚS LEYVA NOA

LA GESTIÓN LOCAL COMO PROPUESTA PARA LA SOLUCIÓN DE PROBLEMAS COMUNES DE URBANISMO EN AMÉRICA LATINA

LOCAL MANAGEMENT AS A PROPOSAL FOR THE SOLUTION OF URBAN PLANNING COMMON PROBLEMS IN LATIN AMERICA

A GESTÃO LOCAL COMO PROPOSTA PARA A SOLUÇÃO DE PROBLEMAS COMUNS DE URBANISMO EM AMÉRICA LATINA

VERÓNICA SÁNCHEZ GARCÍA

BENEFICIOS Y GARANTÍAS DE LOS MIEMBROS DE LA FUERZA PÚBLICA EN MARCOS DE JUSTICIA TRANSICIONAL EN PERSPECTIVA COMPARADA: LECCIONES PARA EL CASO COLOMBIANO

BENEFITS AND GUARANTEES OF LAW ENFORCEMENT MEMBERS UNDER TRANSITIONAL JUSTICE IN COMPARED PERSPECTIVE: LESSONS FOR COLOMBIA

BENEFÍCIOS E GARANTIAS DOS MEMBROS DA FORÇA PÚBLICA EM MARCOS DE JUSTIÇA TRANSICIONAL EM PERSPECTIVA COMPARADA: LIÇÕES PARA O CASO COLOMBIANO

PAOLA BENÍTEZ, KAREN MÁRQUEZ, MELISSA QUINTERO, ALEJANDRA ORTIZ AYALA

MECANISMOS DE TIPO MERCADO EN LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA: REFLEXIONES SOBRE SU APLICACIÓN

MARKET MECHANISMS IN PUBLIC MANAGEMENT: REFLECTIONS ON ITS APPLICATION

MECANISMOS DE TIPO MERCADO NA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA: REFLEXÕES SOBRE A SUA APLICAÇÃO

MÓNICA DIANA VICHER GARCÍA

ENSAYO: ESTRUCTURA Y SUJETO DEL INCONSCIENTE: LA FICCIÓN DE LO SIMBÓLICO

SUBCONSCIOUS STRUCTURE AND SUBJECT: THE FICTION OF WHAT IS SYMBOLIC

ESTRUTURA E SUJEITO DO INCONSCIENTE: A FICÇÃO DO SIMBÓLICO

EVARISTO PEÑA PINZÓN



INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA

POLITÉCNICO GRANCOLOMBIANO

MIEMBRO DE LA RED

ILUMNO