

Análisis

REVISTA COLOMBIANA DE HUMANIDADES

ISSN 0120-8454 | ISSN online 2145-9169
vol. 53 n.º 98 | enero-junio de 2021



Análisis

ISSN impreso: 0120-8454 - ISSN online: 2145-9169

Universidad Santo Tomás

Departamento de Humanidades y Formación Integral

Vol. 53, n.º 98

enero-junio del 2021



ISSN: 0120-8454

ISSN electrónico: 2145-9169

DOI: <https://doi.org/10.15332/21459169>

Universidad Santo Tomás

Departamento de Humanidades y Formación Integral

2021

Universidad Santo Tomás

Ediciones USTA

Sede Principal, Edificio Luis J. Torres

Cra. 9 # 51-11, sótano 1

Teléfono: (+57) (1) 587 8797, ext. 2991

<http://ediciones.usta.edu.co>

<http://www.usta.edu.co>

<https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/analisis>

editorial@usantotomas.edu.co

Bogotá, D. C., Colombia

2021

Hecho el depósito que establece la ley.



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0).

Análisis

ISSN: 0120-8454 | e-ISSN: 2145-9169 | DOI: <https://doi.org/10.15332/21459169>

Vol. 53 N.º 98 | enero-junio de 2021

Consejo Editorial Particular

Fray José Gabriel Mesa Angulo, O. P.

Rector General

Fray Eduardo González Gil, O. P.

Vicerrector Académico General

Fray Wilson Fernando MENDOZA RIVERA, O.P.

Vicerrector Administrativo y Financiero General

Padre Javier Antonio Castellanos, O. P.

Decano de la División de Educación Abierta y a Distancia

Olga Lucía Ostos Ortiz, Ph. D. (c)

Directora de la Dirección Nacional de Investigación e Innovación

Esteban Giraldo González

Director de Ediciones USTA

María del Pilar Florián Escobar

Directora Técnica del CRAI

Análisis

Dra. Fabiola Inés Hernández Barriga

Directora del Departamento de Humanidades y Formación Integral

Universidad Santo Tomás

Dr. Juan Sebastián López López

Director de la revista

Universidad Santo Tomás, Colombia

Mgtr. Danny Cuéllar Aragón

Editor

Universidad Santo Tomás, Colombia

Análisis

ISSN: 0120-8454 | e-ISSN: 2145-9169 | DOI: <https://doi.org/10.15332/21459169>

Vol. 53 N.º 98 | enero-junio de 2021

Mgtr. Laura Vivianne Bermúdez
Editora
Universidad Santo Tomás, Colombia

Comité científico

Dr. José Arlés Gómez Arévalo
Universidad Santo Tomás, Colombia

Dr. Horacio Ademar Ferreyra
Universidad Católica de Córdoba, Argentina

Dr. Lucas Krotsch
Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina

Dr. Mauricio Beuchot Puente
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dra. Miriam Kriger
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dr. Orlando Lurduy Ortegón
Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

Dr. Tomás Sánchez Amaya
Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

Dra. Diana Paola Guzmán
Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, Colombia

Dr. Antonio García Jiménez
Universidad Rey Juan Carlos (URJC), España

Dr. Walter Omar Kohan
Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ), Brasil

Dr. Fernando Cardona Suárez
Pontificia Universidad Javeriana, Colombia

Comité editorial

Dra. Analía Elizabeth Otero
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Argentina

Dr. Félix García Moriyón
Universidad Autónoma de Madrid, España

Dr. Luis Álvarez Falcón
Universidad de Zaragoza, España

Dr. Olvani Fernando Sánchez Hernández
Pontificia Universidad Javeriana, Colombia

Dra. Salomé Sola Morales
Universidad de Santiago de Chile, Chile

Dra. María Paula A. Cicogna
Universidad de Buenos Aires, Argentina
Universidad de Belgrano, Argentina

Dr. Juan Sebastián López López
Universidad Santo Tomás, Colombia

Dra. Carmen Gloria Burgos Videla
Universidad de Atacama, Chile

Dr. Juan Jesús Menor Sendra
Universidad Rey Juan Carlos, España

Árbitros de este número

Dr. Sergio Alvarado Vivas
Corporación Universitaria Minuto de Dios, Colombia

Análisis

ISSN: 0120-8454 | e-ISSN: 2145-9169 | DOI: <https://doi.org/10.15332/21459169>

Vol. 53 N.º 98 | enero-junio de 2021

Mgtr. Ricardo Gordo Muskus

Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

Dra. Rebeca Suárez Álvarez

Universidad Rey Juan Carlos, España

Mgtr. Mónica Holguín Molina

Fundación Universitaria Los Libertadores, Colombia

Dra. Margarita Gómez Sarmiento

Academia Colombiana de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, Colombia

Dr. Jhosman Gerliud Barbosa Domínguez

Corporación Universitaria Minuto de Dios, Colombia

Dr. Jaime Enrique Cortés Fandiño

Corporación Universitaria Minuto de Dios, Colombia

Ph. D Researcher Itayosara Rojas Herrera

Erasmus University Rotterdam, Países Bajos

Dr. Israel Arturo Orrego

Universidad Libre, Colombia

Dr. Francisco Bernete Garcia

Universidad Complutense de Madrid, España

Mgtr. Arturo Herreño

Universidad Católica Lumen Gentium, Colombia

Mgtr. Andrea León Cepeda

Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), Colombia

Dra. Alicia Natali Chamorro Muñoz

Pontificia Universidad Javeriana, Colombia

Esp. Alfonso Gumucio

Universidad Mayor de San Andrés, Bolivia

Análisis

ISSN: 0120-8454 | e-ISSN: 2145-9169 | DOI: <https://doi.org/10.15332/21459169>

Vol. 53 N.º 98 | enero-junio de 2021

Ph. D Student Julián Andrés Riveros
University College London, Reino Unido

Cuidado editorial

Deixa Moreno Castro
Corrección de estilo en español

Stephen Clarke
Corrección de estilo en inglés

Julieta Covo Méndez
Traducción de metadatos a inglés

Roanita Dalpiaz
Traducción de metadatos a portugués

Alexandra Romero
Montaje de carátula

Óscar A. Chacón Gómez
Coordinador editorial de revistas de Ediciones USTA

Análisis

ISSN: 0120-8454 | e-ISSN: 2145-9169 | DOI: <https://doi.org/10.15332/21459169>

Vol. 53 N.º 98 | enero-junio de 2021

Contenido

La comunicación y su relación con las metamorfosis sociales

J. Ignacio 'Iñaki' Chaves G.

Redes sociales, agenda noticiosa y línea editorial durante hechos violentos en las protestas de 2017 en Venezuela

Social networks, news agenda and editorial line during violent events of the 2017 protests in Venezuela

Redes sociais, agenda de notícias e linha editorial durante eventos violentos nos protestos de 2017 na Venezuela

Irama Flores

De la presencialidad a la virtualidad. La educación pública en Bogotá en tiempos de pandemia

From face-to-face to online learning. Public education in Bogotá in times of pandemic.

Da presença à virtualidade. Educação pública em Bogotá em tempos de pandemia

Lina Paola Martínez Nieto

Ángela Valencia Leal

Angélica María Valencia Murillo

César Omar Fernando Niño Nieto

De balas, política y medios informativos: análisis de la cobertura periodística de tiroteos escolares en *The New York Times* (1999-2018)

Bullets, politics, and news media: analysis of journalistic coverage of school shootings in *The New York Times's* (1999-2018)

Balas, política e mídia: análise da cobertura jornalística de tiroteios em escolas no *The New York Times* (1999-2018)

Eduar Barbosa Caro

Camila Granados Pérez

El contacto y la comunicación en la pandemia

Contact and communication in the pandemic

Contato e comunicação na pandemia

J. Ignacio 'Iñaki' Chaves G.

Fotografía y comunicación: un espejo, una imagen, un ojo

Photography and communication: a mirror, an image, an eye

Fotografia e comunicação: um espelho, uma imagem, um olho

Beatriz Múnera Barbosa

An-other Reading of Peace Construction in ELT

Una lectura otra sobre la construcción de paz en la enseñanza del inglés: atrás y en lo profundo

Um lendo outro sobre a construção da paz no ensino de Inglês: atrás e no profundo

Yeraldine Aldana Gutiérrez

Estudiantes afrodescendientes: desafíos en inclusión y acompañamiento en la Universidad Santo Tomás, Bogotá

Afro-descendant students: challenges in inclusion and tutoring in higher education- Universidad Santo Tomás, Bogota

Estudantes afrodescendentes: desafios na inclusão e acompanhamento na Universidad de Santo Tomás, Bogotá

Manuela Preciado Cortés

Adriana Riaño Triviño

Concepciones de ciencia desde la perspectiva de diversidad cultural en profesores de programas de licenciaturas en ciencias naturales y educación ambiental en Colombia

Conceptions of science from the perspective of cultural diversity in teachers of bachelor's degree programs in natural sciences and environmental education in Colombia

Concepções da ciência a partir da perspectiva da diversidade cultural em professores de programas de licenciaturas em ciências naturais e educação ambiental na Colômbia

Juan David Adame Rodríguez

Mujeres en la educación: desigualdades sociales más allá del género

Women in education: social inequalities beyond gender

Mulheres na educação: desigualdades sociais além do gênero

Claudia Bibiana Ruiz

La conciliación entre libertad y necesidad en la *Ética* de Spinoza

Reconciling freedom and necessity in Spinoza's Ethics

A conciliação entre liberdade e necessidade na *Ética* de Spinoza

Alejandro Villamor Iglesias

Intelectualismo ético de Platón: relación de gnoseología y ética a partir del libro VII de la *República*

Plato's ethical intellectualism: relation of gnoseology and ethics from book VII of The Republic

Intelectualismo ético de Platão: relação da gnoseologia e ética do livro VII da *República*

Estiven Valencia Marín

Cuatro artículos para la co-institución del acontecer del pensamiento

Four articles for the co-institution of the occurrence of thought

Quatro artigos para a co-instituição do acontecimento do pensamento

Agostino Molteni

David Solís Nova

Análisis

ISSN: 0120-8454 | e-ISSN: 2145-9169 | DOI: <https://doi.org/10.15332/21459169>

Vol. 53 N.º 98 | enero-junio de 2021

La comunicación y su relación con las metamorfosis sociales

[Editorial]

*J. Ignacio 'Ñaki' Chaves G.**

Citar como:

Chaves, J. I. (2021). La comunicación y su relación con las metamorfosis sociales. *Análisis*, 53(98). <https://doi.org/10.15332/21459169.6459>



La comunicación en el año de la COVID-19 ha sufrido una metamorfosis inesperada. La falta o reducción del contacto directo, físico, en comunidad, la ha transformado, al punto de afectar sobremanera a las relaciones sociales que se han visto metamorfoseadas en su esencia. Las formas comunicativas de la puesta en común han cambiado y se han visto trasladadas a la virtualidad.

Las pantallas han cobrado más relevancia si cabe en el proceso comunicativo que ha perdido uno de sus pilares, el compartir en vivo y en directo. Las plataformas han visto aumentado su uso y ese reporte semanal de nuestros dispositivos móviles, “su tiempo en pantalla ha sido de x horas y x minutos”, ha crecido exponencialmente. Hemos vivido el año 2020 pegados a las redes virtuales, en un confinamiento cuyo impacto ha sido tal que ha hecho, incluso, que la Fundéu la haya elegido palabra del año.

Por otro lado, se ha acentuado la diferencia entre dos mundos: el real y el virtual, en los que la comunicación se ha roto en el primero porque no

* Doctor en Comunicación y Ciencias Sociales. Editor invitado.

existe el compartir, porque las pantallas conectan, pero no unen. No sabemos si estamos solos frente al computador o si hay alguien al otro lado. Solamente un círculo o un logo señalan que alguien está conectado, pero no que estemos realmente comunicados con quienes están al otro lado. ¿Hay cuerpos más allá? Nos hemos convertido en medios, en lienzos de un museo comunicacional virtual que se nos representa como la realidad, una realidad a la que no estábamos acostumbrados.

Este número quería ser una especie de ajiaco de Bogotá (cual sopa de Wuhan¹) con viandas de producción nacional e internacional que recogiera una parte del sentir académico bogotano, colombiano y latinoamericano en general sobre lo que se estaba pensando durante la pandemia, sobre la pandemia y por efecto de esta. Queríamos conocer de apuestas, reflexiones e investigaciones sobre la comunicación que, desde las diferentes prácticas pedagógicas, sociológicas, artísticas, políticas o periodísticas, abordaran el futuro posible, o imposible, que se nos viene en un mundo que ya no será el que era y en el que habrá mucho que cambiar para no perder, o recuperar, el camino de la verdadera comunicación con base en el humanismo, la ética y los valores.

Relatos “envueltos” por coronavirus o “revueltos” por el virus. Porque narrar nos ayuda a sanar y sanarNOS, para salir de esta locura, que nos dicen que es más loca que las anteriores, pero que es una muestra más de la enajenación mental de nuestra especie. Reflexiones tal vez no tan académicas, sino más bien sentidas, más del corazón que de la cabeza, cercanas a lo sentipensante.

Escribir y reflexionar sobre una situación desconocida e impensable en la que hemos presenciado cómo el miedo ha ganado la partida a la libertad,

¹ *Sopa de Wuhan*, compendio de escritos de pensamiento contemporáneo publicados en el primer trimestre de 2020 en Buenos Aires por la editorial Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio.

cómo la dictadura del encierro ha superado a la democracia de las reuniones, cómo las pantallas y sus “me gusta” o sus “compartir” se han apoderado del lugar de los verdaderos abrazos, cómo la muerte “natural”, por ser causada por una enfermedad, ha opacado otras muertes, las de la violencia estructural.

Contar y narrar sueños e inquietudes provocadas por la pandemia. Soñar para seguir existiendo en este mar de incertidumbres al que nos ha llevado a navegar el coronavirus sin dejarnos aprovisionar para la ocasión. El SARS-CoV-2 nos ha empujado de bruces sobre la incertidumbre, muy distinta de la del principio de Heisenberg, y ha hecho añicos las seguridades de la anterior realidad. Ahora vivimos dizque en la “nueva normalidad”, como si lo de antes fuera normal, si es que eso existe.

Estamos siendo, sin quererlo, protagonistas de la película de moda, esa que se ha ganado “todas las portadas de los medios y que se ha estrenado, con apenas unos días de margen, en las salas de casi todo el planeta con gran asistencia de público” (Chaves, 2020). Y sigue aumentando cada día. Todavía no sabemos en qué parte del recorrido estamos.

No podemos escapar a los pensamientos de incredulidad y de sospecha que nos hacen sentir que todo pueda ser una cortina de humo que, bajo el manto de un virus que lo llena todo, oculta lo que sigue sucediendo entre bastidores, las otras realidades que golpean a la gente y al planeta, y que seguirán haciéndolo cuando la pandemia se acabe, cosa que anhelamos.

Pero mientras se aclara, o no, el panorama, es bueno recapacitar y narrar lo pensado durante el confinamiento en este plato académico tan peculiar en el que podrán leer sobre la pandemia y sobre otros temas relevantes, aunque tal vez no estén de tanta actualidad. Así, se encontrarán con:

Un artículo sobre la agenda noticiosa creada por las redes virtuales alrededor de la violencia en la vecina Venezuela en 2017 y su repercusión

en dos medios tradicionales en sus versiones digitales que reflejaron, según la autora, una información sensacionalista, comercial e irrespetuosa.

Con un acercamiento a la educación pública en Bogotá durante la pandemia, en la que docentes y orientadoras han tenido que recurrir a otras estrategias, críticas y transformadoras, para enriquecer su labor en el paso obligado de la presencialidad a la virtualidad.

Un análisis de la cobertura mediática de *The New York Times* a algunos de los tiroteos que sucedieron en escuelas de los Estados Unidos y cómo el medio cambió su estilo narrativo haciendo uso de un papel más crítico al elevar el marco del conflicto sobre el del interés humano.

Una especulación acerca de la comunicación y el contacto en estos tiempos pandémicos e inciertos, que estamos viviendo como si fuera una mala película de ciencia ficción, a partir de un recorrido virtual por una pinacoteca *ad hoc* con obras que sirven como metáfora de lo que estamos viviendo. El poder para la construcción de la realidad que atesoran las imágenes es la base para preguntarse si estamos en un cambio de paradigma sobre el rol de estas en la sociedad, haciendo una reflexión sobre sus narrativas de la vida y del mundo y su interpretación en la elaboración de la memoria, todo ello partiendo del reconocimiento de la fuerza comunicativa de las imágenes.

La necesaria construcción de paz se puede abordar desde muchos ámbitos, entre ellos cabe también el de la enseñanza del idioma inglés. El artículo “An other rading of peace” lo hace partiendo de las conexiones entre lenguaje y conflicto, a través de “un campo de incertidumbres metodológicas y una caja de herramientas creativa” que pone en cuestión algunos discursos subyacentes.

Una mirada al proceso de inclusión de estudiantes afrodescendientes en la Universidad Santo Tomás en Bogotá concluye que, pese a no existir

prácticas ni documentos que la promuevan explícitamente, sí se está abriendo la posibilidad de construirla en diferentes instancias. Para ello, se ha partido de la revisión de los documentos institucionales y del respaldo de los testimonios personales recogidos en unas entrevistas, de las que salieron categorías como *discriminación, identidad e inclusión*. Se concluyó que se requieren acuerdos sobre el término ‘afrodescendiente’ y estrategias institucionales para la inclusión.

Los resultados de una tesis doctoral sobre la concepción de la ciencia desde la diversidad cultural del profesorado de ciencias naturales y educación ambiental en Colombia se presentan en un artículo que expone las percepciones presentes y su relación con la enseñanza. Describe el cuerpo metodológico para analizar el objeto de investigación y finalmente encuentra la epistemología universalista como el eje sobresaliente en la formación profesoral en ciencias.

Las desigualdades sociales de las mujeres, más allá de su género, se abordan en un texto teórico reflexivo en el que se constata que es la educación uno de los epicentros de esta problemática en Colombia, rastreando una brecha en términos de colonización e interseccionalidad que se sigue reproduciendo permanentemente. Para ello se observan los desafíos que tiene la educación superior.

Un acercamiento a la *Ética* de Spinoza es lo que presenta un trabajo que sigue la senda del filósofo racionalista neerlandés, donde se abordan las concepciones antropológicas, ontológicas y éticas del perseguido autor para concluir que ‘libertad’ y ‘necesidad’ son conceptos plenamente compatibles.

Para intentar esclarecer el posible nexo existente entre conocimiento y práctica humana, en “Intelectualismo ético en Platón” se describen los

postulados éticos y gnoseológicos de Platón en un artículo que aborda el libro VII de la *República*.

Y para terminar, un artículo que quiere llegar a proponer un acontecer del pensamiento que ensanche la lógica de este y que abra la posibilidad de coconstitucionalizar un pensamiento cívico que los autores consideran tan necesario en los tiempos que vivimos.

En estos momentos inciertos en los que la humanidad se ha visto sacudida por otro de los virus, con los que convivimos desde siempre, este número 98 de la revista *Análisis* se presenta tan heterogéneo como interesante. Una sopa intelectual y autóctona atravesada por la comunicación y por esas metamorfosis sociales sufridas en el mundo, para lo bueno y para lo malo, *durante la pandemia* en la que todavía nos encontramos y que nos debería llevar a reflexionar sobre esas frases de Hilel el Sabio que cita Bernard-Henri Lévy (2020): “Si no me ocupo de mí, ¿quién lo hará?”, pero “Si solamente me ocupo de mí, entonces ¿qué soy?”

Referencias

Chaves, J. I. (2020, junio 14). El encierro como una película. *Pateras al Sur*.

<https://paterasalsur.wordpress.com/2020/06/14/el-encierro-como-una-pelicula/>

Fundación del Español Urgente. (2020, 29 de diciembre). *Confinamiento, palabra del año 2020 para la FundéuRAE*. Fundéu.

<https://www.fundeu.es/recomendacion/confinamiento-palabra-del-ano-2020-para-la-fundeurae/>

Lévy, B. H. (2020). *Este virus que nos vuelve locos*. La esfera de los libros.

Análisis

ISSN: 0120-8454 | e-ISSN: 2145-9169 | DOI: <https://doi.org/10.15332/21459169>

Vol. 53 N.º 98 | enero-junio de 2021

Redes sociales, agenda noticiosa y línea editorial durante hechos violentos en las protestas de 2017 en Venezuela*

[Artículos]

*Irama Flores***

Recibido: 30/04/2020

Aprobado: 4/11/2020

Citar como:

Flores, I. (2021). Redes sociales, agenda noticiosa y línea editorial durante hechos violentos en las protestas de 2017 en Venezuela. *Análisis*, 53(98).

<https://doi.org/10.15332/21459169/5758>



Resumen

Las redes sociales se han convertido en un mecanismo de información, recreación y de opinión para los usuarios de este tipo de plataformas virtuales; precisamente, se trata de las tres funciones de la comunicación social tradicionales. También las redes son una herramienta que los medios tienen en cuenta a la hora de tomar la decisión sobre qué o cuál es la noticia del momento. El estudio giró en torno a la agenda noticiosa imperante durante las protestas de 2017 en Venezuela con base en redes sociales y respaldada por géneros periodísticos, así como la relación

* Artículo de investigación.

** Doctora en Ciencias Gerenciales de la Universidad Experimental de la Fuerza Armada Nacional (UNEFA), Venezuela. Miembro de Investigadores Venezolanos de la Comunicación (INVECOM). Correo electrónico: iramamilei@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6842-3470>

entre dignidad humana y la forma como se presentaron noticiosamente los hechos violentos con víctimas fatales. Se estudiaron los diarios *El Universal* y *El Nacional*, en su versión digital, mediante fichas de precisión en las noticias relacionadas a 7 hechos con víctimas fatales de las protestas. Se concluye que, en algunas informaciones divulgadas por estos periódicos, se citaron algunos tuits, y se colgaron fotos y videos que habían circulado en las redes. Además, en algunos de los casos estudiados, estos medios incurrieron en difundir videos y fotografías de los hechos que reproducían el momento en el cual las víctimas fallecían, lo que define una agenda noticiosa sensacionalista, comercial y de irrespeto.

Palabras clave: redes sociales, noticias, ciberagenda, política editorial digital

Social networks, news agenda and editorial line during violent events of the 2017 protests in Venezuela

Abstract

Social networks have become a mechanism for information, recreation, and opinion for users of this type of virtual platforms; precisely, these are the three functions of traditional social communication. Networks are also a tool that the media takes into account when deciding what is the news of the moment. The study revolved around the prevailing news agenda during the 2017 protests in Venezuela based on social networks and supported by journalistic genres, as well as the relationship between human dignity and the way violent events with fatalities were reported. The newspapers *El Universal* and *El Nacional*, in their digital version, were studied by means of precision cards in the news related to 7 events involving fatal victims of the protests. It is concluded that, in some information released by these newspapers, some tweets were quoted, and photos and videos that had circulated in the networks were posted. Furthermore, in some of the cases studied, these media spread videos

and photographs of the events that reproduced the moment in which the victims died, which defines a sensationalist, commercial and disrespectful news agenda.

Keywords: social networks, news, cyber agenda, digital editorial policy.

Redes sociais, agenda de notícias e linha editorial durante eventos violentos nos protestos de 2017 na Venezuela

Resumo

As redes sociais tornaram-se um mecanismo de informação, recreação e opinião para usuários desse tipo de plataformas virtuais; precisamente, estas são as três funções tradicionais da comunicação social. As redes também são uma ferramenta que a mídia leva em conta ao tomar a decisão sobre o que ou quais são as notícias do momento. O estudo girou em torno da agenda de notícias que prevaleceu durante os protestos de 2017 na Venezuela com base nas mídias sociais e apoiadas por gêneros jornalísticos, bem como a relação entre a dignidade humana e a forma como eventos violentos com fatalidades foram apresentados numa reportagem. Os jornais *El Universal* e *El Nacional* foram estudados, em sua versão digital, por meio de fichas de precisão nas notícias relacionadas a 7 eventos com vítimas fatais dos protestos. Conclui-se que, em algumas informações divulgadas por esses jornais, alguns tweets foram citados e fotos e vídeos que circularam nas redes foram postados. Além disso, em alguns dos casos estudados, esses meios de comunicação incorreram na divulgação de vídeos e fotografias dos eventos que reproduziram o momento em que as vítimas morreram, o que define uma agenda sensacionalista, comercial e desrespeitosa.

Palavras-chave: redes sociais, notícias, cyberagenda, política editorial digital.

Introducción

En marzo del 2017, a través de las sentencias 155 y 156, el Tribunal Supremo de Justicia (TSJ) determinó que las funciones de la Asamblea Nacional (AN), por encontrarse en desacato, eran asumidas por el máximo órgano judicial del país, con lo que cesó legalmente la operatividad de la AN. La situación desencadenó una serie de críticas, marchas y concentraciones convocadas por los partidos opuestos al Gobierno en el este de Caracas y las ciudades capitales del resto del país. Inclusive, se generó un conflicto entre poderes (judicial y moral); la entonces fiscal general de la República de Venezuela declaró que la sentencia significaba “una ruptura del orden constitucional” (Ferreira, 2017).

Luego de ese episodio, y pese a la aclaratoria y corrección de las sentencias por parte del TSJ (“TSJ de Venezuela aclara...”, 2017), un grupo de ciudadanos siguió en las calles en respuesta al llamado de los partidos opuestos al Gobierno, los cuales no solo usaban los medios de comunicación social tradicionales, sino también las redes sociales.

Los llamados plantones o cierres de calles, procesiones religiosas, paro del comercio y el transporte, combinados con barricadas, saqueos, enfrentamientos entre fuerzas del orden y civiles e incluso civiles contra civiles, o simplemente de personas inocentes que transitaban por escenarios de la conflictividad, así como ataques a edificios de la administración pública, se prolongaron hasta el mes de julio de 2017. En el 2017, Bracci afirmó que unas 131 personas fallecieron desde inicio de las protestas en marzo hasta el 27 de julio de 2017. Para otros, la cifra de fallecidos llegó a 163 y se “contabiliza 6729 manifestaciones desde el 1.º de abril hasta el 31 de julio de 2017 en todo el país, equivalente a 56 protestas diarias” (Observatorio Venezolano de Conflictividad Social, 2017).

Todos estos hechos contaron con una amplia cobertura por parte de los medios de comunicación social, con el apoyo de las redes sociales, las cuales cumplieron el papel de recopilar y difundir en forma casi inmediata cada una de las situaciones, especialmente las violentas. A través de ellas se divulgaron las imágenes (fotos y videos) que eran reenviadas a la mayor cantidad de ciudadanos posibles y que, incluso, fueron recogidos por las cuentas oficiales de los medios tradicionales, para la difusión virtual de los hechos acontecidos. Un estudio periodístico sobre lo anterior (“Así se vive en las redes...”, 2017) da cuenta de esta afirmación al hacer una recopilación de las manifestaciones y hechos relacionados, basado en redes sociales como Twitter e Instagram.

Y es que las redes sociales, con sus mensajes sobre todo en forma de imágenes, llegan a un gran número de venezolanos si se considera la alta penetración de internet. En el 2015, Conatel aseguró que, en Venezuela, la internet abarca a una población de 16 728 894 habitantes, que representa el 62.48 % de la población; esto es más de la mitad de los venezolanos con acceso a la red de redes. En cuanto las redes sociales más usadas en el país resaltan Facebook y Twitter. Yapur (2015) confirma que 9 de cada 10 personas tiene una cuenta en Facebook y 7 de cada 10 tiene un usuario en Twitter.

Es cierto que las redes virtuales difunden múltiples mensajes en tiempo casi real, lo que se convierte en un atractivo para los medios de comunicación porque pueden servir de temáticas para la agenda noticiosa; sin embargo, es imprescindible el tratamiento profesional de lo recibido, es decir, contrastar fuentes y la vigilancia de valores éticos. La divulgación, por ejemplo, de mensajes insensibles no solo violenta la dignidad e irrespeta a quienes los reciben, sino que devela un tipo de medios sin compasión por parte de quienes tienen la responsabilidad de dirigir estos instrumentos.

Al respecto, Izarra y López (2010) explican que los medios sufren la gran presión del *rating* o captación de audiencias. Se orientan por el dicho anglosajón: *If it bleeds, it leads* (“si sangra, encabeza”), es decir, entre más violento es un hecho, más oportunidad tiene de ser difundido.

Abad (2010) explica que los medios “venden como noticia su evangelio de violencia y desgracia cotidiana; comercializan huracanes, terremotos, sequías, balaceras, traiciones, corrupción y terrorismo mediático depurado como producción de espejismos, ante las miradas atónitas de la población [...]” (p. 127). Martín Barbero (1998) comparte este anterior punto de vista y analiza que la información, su proceso de elaboración, es lo más parecido a un programa de telerrealidad, un espectáculo en el cual lo menos importante es la investigación, el análisis y la argumentación, sino su teatralidad o el sensacionalismo. La afirmación de Martín Barbero (1998) se vincula a la línea editorial, que para este trabajo se define como guía filosófica, política, social, económica y hasta religiosa, la cual condiciona al medio a la hora de abordar y difundir informaciones.

En ese orden, los medios informativos siguen una agenda noticiosa, una línea editorial como orientación para la cobertura y difusión (basada en intereses particulares del medio), y reconocen que en el presente las redes sociales poseen una amplia capacidad de penetración y masificación de los mensajes casi desde el momento en el cual se producen los hechos y luego de las protestas del 2017 en Venezuela, con el resultado lamentable de más de 100 individuos fallecidos.

A partir de lo anterior, surgen los siguientes interrogantes: ¿en qué medida los temas noticiosos se retoman o no en la agenda noticiosa desde el punto de vista del periodismo durante las protestas de 2017 en Venezuela? ¿Qué tipo de géneros periodísticos utilizaron los medios para tratar los hechos difundidos en primera instancia por las redes sociales? ¿Qué papel desempeñó el periodismo en el resguardo de la dignidad humana y la

forma en que se divulgaron los hechos catalogados como violentos y con víctimas fatales? Las respuestas a estas interrogantes son respondidas de forma reflexiva en esta investigación.

Fuentes, verdad y posverdad

Martínez y Osorio (2004) definen una fuente informativa de la siguiente manera:

[...] cualquier persona, institución, colectivo o documento que ayuda al periodista en su labor profesional. Normalmente tiene dos grandes usos: o bien proporciona al periodista datos a partir de los cuales puede existir un indicio de noticia o se puede originar una noticia o bien le sirve al periodista para enriquecerse, completar o ilustrar su información.
(Martínez y Osorio, 2004, p. 263)

Una fuente de información periodística es aquella capaz de brindar información sobre hechos ocurridos. Es tomada como testimonio válido (fuentes directas) para ser insertada como base de las noticias que son dadas a conocer a los públicos.

El problema con la fuente y los mensajes podría surgir cuando aquella miente. Al respecto, el periodista Javier Darío Restrepo, durante una presentación en el I Congreso Nacional de Comunicadores Católicos, celebrado en Paraguay en el año 2009, sobre la fiabilidad de la fuente señaló “[...] que dependerá de cada usuario investigar si es verdad o no, porque como toda fuente hay que dudar de ella” (ABC, 2009).

Sobre internet, la fuente y el uso que tiene como herramienta para masificar los mensajes, Restrepo señala:

[...] internet en sí no es ni malo ni bueno: “Se encarga de potenciar lo bueno o lo malo que tiene el hombre”. Y agregó que el único control que tiene internet está en la conciencia de cada usuario” (ABC, 2009, 2).

Es el usuario, los públicos, quienes tienen el libre albedrío de adoptar como cierta o no un mensaje o una noticia, bien sea en los medios tradicionales o en la red 2.0.

Otra vertiente ocurre cuando el medio, en sus intereses editoriales, distorsiona la verdad de lo expresado por la fuente; en efecto, aquí es importante hacer un llamado a mantener los principios éticos y, particularmente, deontológicos del periodismo. En ese orden, Lobos (2018) recogió un mensaje expresado por el papa Francisco, en el cual se exhorta a los profesionales de la comunicación a renovar el compromiso de informar con la verdad, verificar las fuentes y ser custodios de la comunicación.

Con respecto a las redes sociales como instrumentos usados para difundir noticias falsas o *fake news*, el papa opinó:

[...] estas falsas noticias cuentan con un potente elemento detonador: el uso manipulador de las redes sociales y de las lógicas que garantizan su funcionamiento. De modo que los contenidos, a pesar de carecer de fundamento, obtienen una visibilidad tal que incluso los desmentidos oficiales difícilmente consiguen contener los daños que producen.

(Lobos, 2018)

Informar con la verdad y poner, por encima de cualquier interés particular, el derecho de la colectividad a ser informada y no propagar informaciones falsas es un reto para el periodismo de hoy, pero, ¿qué debería ser la verdad para los medios? Lo ideal sería difundir hechos reales; sin embargo, el periodista, en su subjetividad o en el discurso ideológico del medio desde el cual informa, siempre agregará algún punto de vista propio o del mismo medio.

Lucas (2008) ratifica lo anterior al afirmar:

[...] Cuando los medios de comunicación dicen defender la verdad en lo político, en lo económico y en lo social, muchas veces en realidad están defendiendo su verdad, que puede ser muy respetable, pero no es honesto ni veraz ni transparente presentarla como la única verdad. (Lucas, 2008)

Otro aspecto para discutir en el mundo periodístico son las noticias o mensajes conocidos como posverdad. La Real Academia Española (2017) la define como “distorsión deliberada de una realidad, que manipula creencias y emociones con el fin de influir en la opinión pública y en actitudes sociales”.

Amón (2016) agrega su propia definición de posverdad: “[...] Puede ser una mentira asumida como verdad o incluso una mentira asumida como mentira, pero reforzada como creencia o como hecho compartido en una sociedad” (Amón, 2016). Para este trabajo, la posverdad son verdades contadas a medias.

Pero, en un mundo global, con una alta presencia de las redes sociales como herramientas que propagan mensajes e informaciones, ciertas o falsas, o posverdades, de manera masiva, simultánea y de múltiples tendencias, ¿es posible que los medios se apeguen netamente a la verdad e informen adecuadamente a los públicos? Ese trabajo de insistir en que los medios sean responsables y digan la verdad será posible, en parte, siempre y cuando los usuarios de los medios insistan en un cambio, y traten de participar en la defensa de sus derechos como audiencia a recibir una información veraz y oportuna.

Existen tres mecanismos de autorregulación o de participación que puede intentar utilizar la ciudadanía en los medios: el *ombudsman*, las asociaciones de usuarios, otros colectivos similares y el consejo de prensa o de lectores (Aznar, 1999).

El *ombudsman* es, según Aznar (1999), el defensor del lector, radioescucha o televidente. Su función principal es la de recibir las quejas de los usuarios relacionadas con erratas, información y otros contenidos (como la publicidad), y las de quienes se han visto afectados por informaciones. Sobre las asociaciones de usuarios y otros colectivos, Aznar (1999) destaca que se trata de movimientos que organizan a los ciudadanos para asumir una actitud crítica hacia los grandes medios como representantes del orden social tradicional.

En cuanto al consejo de prensa o de lectores, Canelón (2008) los define como “equipos de lectores y especialistas, constituidos en verdaderos directores editoriales, se reúnen semanalmente para opinar sobre el contenido de las secciones (qué se ha hecho bien y qué no tanto) y definir lo que debe hacerse en adelante” (p. 44).

Estas alternativas son viables y, si bien no son una garantía para cambiar la línea editorial de los medios, son un intento para demostrar el interés de las audiencias por recibir informaciones lo más apegadas a la verdad y basadas en valores.

Agenda informativa y línea editorial

La agenda en los medios de comunicación o la decisión de lo que es noticia la definen los jefes en forma consulta con los dueños del medio y encajada en una política editorial que, en aras de intereses económicos y políticos, define lo que el medio puede o no publicar.

La agenda informativa es planificada, una guía para el trabajo de recaudar datos, una orientación a la hora de divulgar información. En ocasiones la califican de subjetiva, de emitir informaciones que no son reales y hasta de silenciosa, por ocultar hechos a la opinión pública:

Dada la persuasión e interpretación que existe desde el momento en que acontece el hecho y este llega al receptor, se podría decir que vivimos en una realidad subjetiva, una especie de *matrix* recargada que solo nos permite conocer representación de realidades y no la realidad misma. (Escobar, 2006)

En ocasiones, esa realidad y ese conocimiento del mundo y de la vida es producto de que “la agenda de los medios de información —agenda mediática— se convierte en la agenda pública, se transforma en opinión pública” (Rubio, 2009). El ciudadano común, en teoría, hablará sobre lo que ha visto o escuchado en los medios.

Rubio (2009) vincula la agenda mediática con la agenda *setting* de los investigadores McCombs y Shaw, quienes la definieron como un poder que tienen los medios para dirigir la atención de los públicos hacia ciertos temas y generar opinión pública.

Se trata entonces de una agenda mediática intencional, pero, ¿hasta qué punto suele usarse hoy día? Ardèvol-Abreu (2015) asegura que, por ejemplo, en las llamadas crisis humanitarias solo se destaca, desde el punto de vista informativo, un aspecto de esta, el resto (potencialidades del país donde se producen u otros problemas de la población) no se menciona, se oculta, no es noticia.

Se trata de elementos que orientan la cobertura, el enfoque y la divulgación noticiosa, e irónicamente se cubre noticiosamente una situación particular de una región de la misma manera que en otros países aunque los problemas sean distintos entre ellos. Ese mismo criterio pareciera extenderse desde las redes sociales hacia los medios, que las toman en algunas ocasiones como base para pautar e instrumentar la agenda mediática.

Los medios construyen agendas según su relación con el espacio público (Aruguete, 2017); son una especie de fuerzas decisorias en torno a lo que se publica y cómo se publica. Se entiende que esa relación mediática con los más o los menos poderosos determina inclusive la presentación de la noticia, en forma cuidadosa o no para evitar conflictividad entre el medio y el poder o mantener un equilibrio de cierta empatía con los menos poderosos.

En la agenda noticiosa, a juicio de Aruguete (2017) las circunstancias dramáticas y conflictivas abren, por así decirlo, un espacio a los más vulnerables. Se interpreta que solo en esas situaciones los no poderosos tienen una oportunidad mediática que, en el caso de los hechos de conmoción social o violentos en la sociedad, funciona para dar cuenta de hechos negativos con consecuencias, inclusive, fatales. Si vamos más allá, la presencia mediática de los sujetos vulnerables en la agenda funciona para informar sobre algo que les desfavorece e, inclusive, sobre sus desgracias.

También sobre la agenda *setting* se afirma que “[...] los medios de comunicación, sean cuales fueren, cumplen esa función simplificadora y orientadora sobre los temas a los que no accedemos de forma directa. Por ello, su función de transmisores es imprescindible” (Rodríguez, 2009, p. 440).

Se infiere que, en el caso de los temas de los cuales no se tienen noticias de manera directa o son desconocidos, el papel de los medios como intercesores de mensajes es fundamental, porque a través de ellos dichos temas se asumen y emergen en la opinión pública. Dicha opinión, en principio, estaría alienada a lo que pretenden los medios: lograr que los públicos y los temas estén vinculados a lo difundido.

No obstante, Rodríguez (2009) afirma que el medio, por sí solo, no es un factor de influencia, sino que existen otros factores que pueden ser biológicos (personas) y hasta psicológicos en el proceso comunicacional. En su estudio sobre *agenda setting* aplicada al área educativa, demostró que, en la relación docente-estudiante, el profesor influye en la creación de una percepción positiva o negativa, pero siempre emergida desde el estudiantado. En el caso mediático, Rodríguez analiza qué factores, como la propia experiencia y el vínculo con familiares, amigos y hasta líderes de opinión, pueden ejercer influencia sobre la manera de ver y asumir los mensajes enviados por los medios. Por esto, los efectos de una agenda mediática no siempre podrían ser los esperados, sobre todo en las circunstancias actuales de globalización y redes sociales, que permiten dar o no testimonio de una realidad, cuya credibilidad está en las manos de las audiencias o usuarios.

Pauta basada en las redes

Actualmente, y gracias a las tecnologías, existe un acceso casi ilimitado a la información. La tecnología puso la información en manos de una diversidad de personas, que hace mucho tiempo se apropiaron de la comunicación y multiplican los mensajes en una sociedad global.

En la actualidad se habla de periodismo ciudadano. González y Soto (citados por González, 2012) afirman que el periodismo ciudadano emergió hace ya un tiempo, a partir de la masificación de los blogs. A partir de ese canal, diversos ciudadanos recogen datos, redactan y publican “noticias” en las redes.

Ya no se trata solo de periodistas o de personas reconocidas e influyentes en redes sociales; es el ciudadano común con sus dispositivos móviles que capturan los hechos y los replican a otros, en una cadena que llega hasta los medios de comunicación social. Sin embargo, queda de parte del medio

utilizar o no el flujo de información que recorre las redes sociales, sobre todo porque se trata de mensajes que pueden ser falsos, tergiversados y que en definitiva, de publicarse, pondrían en tela de juicio la ética del medio.

Sobre la importancia de las redes y la información, Iglesias (2015) admite que las redes tienen el mismo valor como insumo informativo que los medios digitales y los tradicionales. Por esto, difundir información mediante ellas como agenda noticiosa es factible en un mundo en el cual los medios tradicionales no tienen la opción de quedarse atrás y correr el riesgo de no publicar informaciones conocidas por los usuarios de las tecnologías digitales y sobre todo por la empatía redes-ciudadanos.

En cuanto a basarse en las redes para guiar el trabajo periodístico, un estudio sobre periodismo y redes sociales efectuado en Chile arrojó que los periodistas chilenos usan las redes sociales para la búsqueda, difusión y verificación de datos, y los profesionales de la TV son los que más las usan para buscar fuentes y corroborar información. Además, son utilizadas para saber qué está pasando principalmente cuando se trata de conflictos sociales, desastres o asuntos internacionales.

No obstante, “al mismo tiempo, la mayoría de los consultados cree que las redes influyen mucho en la pauta de los medios en general, pero menos en la del propio medio” (Valenzuela y Halpern, 2015, p. 34). Esto es una contradicción, porque justamente el periodista busca enterarse de hechos en tiempo real para utilizar la información como insumo por su medio o el de la competencia.

Por su parte, Cerviño (2013) considera que las redes sí marcan la agenda de los medios:

Este intercambio entre la agenda de los medios y la agenda pública confirma la hipótesis inicial de que los temas discutidos por el público en

las redes sociales aportan contenido a los medios de comunicación, cambiando la relación de los periodistas con las fuentes de información. (Cerviño, 2013, p. 79)

De acuerdo con lo anterior, en este artículo se comparte el punto de vista de Cerviño (2013). Hoy día las redes sociales forman parte del insumo para construir la agenda informativa, por lo que estamos en presencia de lo que aquí se denomina ‘ciberagenda informativa’, basada u originada desde los temas que se viralizan por los usuarios de las redes.

La ciberagenda monitorea y diagnostica en las redes lo que pudiera ser noticia; de allí, extrae los temas que a juicio del medio pueden de interés. Se trata de tópicos que serán pautados a los reporteros y formalizados como noticias desde el punto de vista periodístico, pero cuidando la política editorial del medio y abordando la temática sin perjudicar intereses pactados editorialmente.

La ciberagenda, al igual que la agenda tradicional, privilegiará los temas que giren en torno a lo que se consideran ganchos noticiosos: violencia, sexo, deporte y política. La única diferencia es que estos surgirán desde las comunidades virtuales, con base en hechos comprobables que hacen las veces de fuentes o replican lo sucedido, y alertando al campo periodístico sobre su importancia.

Periodismo más allá de las redes

Freitas (2016) considera indispensable que el manejo del periodismo digital esté en manos de profesionales formados para tal fin, e incluso va más allá en cuanto al abordaje de la comunicación digital. Para la autora, no todo lo que se publica en la web es comunicación digital, ya que los requisitos indispensables para que una divulgación sea considerada periodismo digital incluyen que tenga intención de informar y de construir audiencias, debe tener una estructura, ser novedosa y pertenecer a un

género periodístico. Los más populares, como la noticia y el reportaje, requieren ser manejados por personas formadas en el oficio, no solo porque implica conocimientos básicos para la jerarquización y presentación de datos, sino por las consideraciones éticas.

Sobre ir más allá de las redes sociales y trabajar las redes periodísticamente, García et ál. (2014) refieren la posibilidad de hacer un trabajo más completo, que permita conocer los hechos de diversos géneros como crónicas o reportajes. Esto se traduce en que debe existir un compromiso por desarrollar los distintos géneros periodísticos en función de dar mayor cantidad posible de detalles a los usuarios, que solo han recibido un mensaje de pocos caracteres y que puede generar una matriz de opinión sin bases sólidas.

Igualmente, la necesidad de ampliar los mensajes provenientes de este tipo de plataforma debe considerar la brecha digital en los países. No todas las regiones tienen las mismas oportunidades de acceso; esto implica una desigualdad informativa que no favorece a las zonas donde son persistentes los conflictos internacionales.

A propósito, la ONU reconoce que, pese a los adelantos tecnológicos y el esfuerzo por algunas naciones por masificar el acceso a la plataforma digital,

[...] todavía persisten importantes brechas digitales, por ejemplo, entre países y dentro de ellos, y entre mujeres y hombres, que deben resolverse, entre otras cosas, fortaleciendo los entornos normativos y la cooperación internacional para mejorar la asequibilidad, el acceso, la educación, la creación de capacidad, el multilingüismo, la preservación cultural, la inversión y la financiación adecuada [...]. (ONU, 2017, p 6)

La brecha digital es una realidad así como el acceso no masivo a la información a través de internet y, en especial, mediante las redes sociales.

Ya que siguen vigentes los medios de comunicación clásicos, particularmente la televisión, es importante que el periodismo tradicional continúe con su trabajo de indagar y mostrar lo más ampliamente posible las temáticas de interés a un gran sector de la población que todavía se informa por medios tradicionales, con el fin de que la noticia no se reduzca a la exclusividad de las redes sociales.

Al tema de la brecha digital se suman los aspectos éticos y de reconocimiento de la dignidad humana en las redes sociales, que pudieran estar afectando precisamente al sector de la población que no tiene posibilidades de acceso desde sus regiones por un tema económico de infraestructura, entre otros.

Dignidad humana en tiempos sociodigitales

En Venezuela, desde el punto de vista legal y deontológico, se protege la dignidad humana. En la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (2009), las premisas contenidas en los artículos 2, 3, 19 y 60 promulgan, entre distintos valores, la responsabilidad social, el goce y disfrute de los derechos humanos, la ética, la defensa y el desarrollo de la persona y el respeto a su dignidad. Asimismo, incluye el derecho a la protección del honor, vida privada, intimidad, propia imagen, confidencialidad y reputación.

Por otro lado, la Ley de Ejercicio del Periodismo (1995) insta a los comunicadores sociales a que en el ejercicio de la profesión actúen bajo “[...] principios de la ética profesional, al respeto y a la defensa de los derechos humanos, de la paz entre los pueblos, de la libertad de expresión al servicio de la verdad y la pluralidad de las informaciones” (art. 34, par. 1). Esto se extrapola hacia el buen trato de la persona, al ser sujeto de derechos y fuente o protagonista de los hechos reseñados.

También el Código de Ética del Periodista Venezolano, en el artículo 5, refiere:

El periodista solo podrá informar, de la vida privada, aquello que sea de importancia para los intereses de la colectividad; está obligado a darles el tratamiento ajustado a la dignidad, la discreción y la veracidad que se merece la vida privada de cualquier ciudadano venezolano. (Consejo Nacional de Periodista [CNP], 2013, art. 5)

Asimismo, en los artículos 8 y 11 se encomienda a los periodistas evitar la divulgación de mensajes que denigren o humillen al ser o que vulneren la dignidad de las personas.

Por su parte, la Ley de Responsabilidad Social en Radio Televisión y Medios Electrónicos (Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela, 2011, art. 27) prohíbe la difusión de mensajes que promuevan intolerancia u odio por, entre otros, racismo y xenofobia.

Esto significa que los medios tienen un compromiso con la dignidad del hombre. El respeto redundante en el desarrollo de los ciudadanos y de la sociedad. No respetar la dignidad es igual a propiciar el desconocimiento de lo humano, por encima de todas las cosas. También significa que se prefiere cosificar la condición del ser y convertirla en un valor de cambio.

En esa misma línea, para A Favor de lo Mejor (2004), los medios, en algunos momentos, han de presentar el dolor o las pasiones humanas, pero la presentación debe evitar la crudeza, menos aún justificarlo o alentarlos. Se interpreta que los medios no deben autocensurarse y difundir las informaciones y mensajes como parte de su compromiso con la verdad. Esa difusión debe hacerse respetando el dolor ajeno, el respeto y la consideración hacia el otro.

En el caso de las redes sociales, tratar de crear conciencia sobre lo que debe o no divulgarse y si esa divulgación compromete la dignidad humana

y los valores éticos en materia de comunicación y derechos humanos es un dilema. Se trata de redes libres y manejadas por una diversidad de individuos no necesariamente comprometidos con la ética.

Esto se vivió con el video en la red de la ejecución de Sadan Husein y con mayor intensidad en el 2011 con la llamada Primavera Árabe. La experiencia en video sobre la sodomización y asesinato de Muamar el Gadafi recorrió las redes sociales, para entonces incipientes en el mundo árabe, sin importar la condición humana de la víctima y los sentimientos de sus familiares y allegados. Más recientemente, se divulgaron las decapitaciones de rehenes ejecutadas por el Estado Islámico y que también han circulado libremente en la red.

Aunque es difícil limitar a la red de redes, es trabajo de los medios con presencia en la red y con un amplio número de seguidores extrapolar los principios éticos periodísticos y de derechos humanos, en los mensajes que tengan como fuente primaria las redes sociales.

Korin (2011) fija posición al mencionar que los medios de comunicación social son considerados empresas con responsabilidades y exigencias éticas a instrumentar. Los medios tienen que medir el impacto de sus acciones y hacerse responsables de ellas, aunque “[...] a los medios no se les suele exigir tanto en materia de responsabilidad como a empresas de otros sectores” (Korin, 2011, p. 193).

Esa “poca” exigencia se debe a la naturaleza de los medios, que si bien son estructuralmente empresas y tiene un fin rentable, cumplen una función social como lo es la difusión de informaciones. Esto implica que su responsabilidad está dirigida a la transmisión de mensajes que no produzcan daño a los usuarios y, de hacerlo, el medio debe responder por ello.

La empresa de medios de comunicación está conformada por humanos y trata con humanos; de allí que la relación no debería ser mecánica, sino orientada hacia el bienestar del común de los usuarios con quienes mantienen relaciones.

Ahora bien, la responsabilidad es vista como “[...] la capacidad de responder por lo que se hace o se deja de hacer, así como por las correspondientes consecuencias que proceden de lo que se hizo o no se hizo” (Guedez, 2006, p. 86). Comprende una serie de aspectos como el de la difusión de mensajes acordes con los intereses de los usuarios; si estos, no son de su interés y ocasionan algún menoscabo en cuanto su integridad como persona, el medio debería aceptar su falta y proceder a la corrección.

La gran diferencia entre la clásica responsabilidad social empresarial y la responsabilidad ética empresarial es que mientras en la primera su fin es la filantropía (las acciones sociales en el plano de las colaboraciones, donativos, trabajo voluntario, entre otros), la segunda implica dar respuestas cuando las acciones acarrear consecuencias generadoras de conflictos. Se pretende que los medios de comunicación social, como empresas, asuman una responsabilidad ética, que sean responsables ante los usuarios por lo que divulgan.

Realidad venezolana medios y redes

El trabajo consistió en analizar los dos principales diarios del país: *El Nacional* y *El Universal*, por su trayectoria, tiraje y por ser medios de circulación nacional con mayor penetración en su versión impresa y contar con versión digital y presencia en redes sociales.

A través de una ficha de precisión se analizaron los medios en su versión digital, antes mencionados, porque tienen la cultura 2.0 de actualizar durante el día las informaciones en su plataforma. El análisis se basó en la

aplicación de la ficha a 7 hechos con víctimas fatales, relacionadas a las protestas en Venezuela, durante el periodo abril-junio de 2017 y que tuvieron presencia divulgativa tanto en las redes sociales como en los medios tradicionales. Estos sucesos escogidos de manera aleatoria son los siguientes fallecimientos: Carlos José Moreno Barón, Paola Andreína Ramírez Gómez, Juan Pablo Pernaleté Llovera, Armando Cañizales Carrillo, Paul Moreno, Neomar Lander y David Vallenilla.

En la ficha de precisión se abordaron tópicos: medio, los hechos (lo sucedido), titulares, red social fuente (la cual sirvió como fuente indirecta al medio para indagar sobre la noticia), género periodístico desarrollado por el medio con base en los mensajes de las redes sociales, así como imágenes divulgadas. En este último caso se hizo una síntesis descriptiva de lo divulgado por el medio en relación con el tema de investigación, con e fin de tener una representación gráfica de los hechos difundidos bien sea a modo de fotografía o video y usando como herramientas las redes sociales.

Igualmente la ficha incluyó las fuentes directas (primaria viva o personas con capacidad de aportar datos y testimonios) consultadas por el medio, para reseñar los hechos y brindar a los lectores más información sobre las noticias puestas a la luz pública. El análisis, por cada caso, fue el siguiente:

Carlos José Moreno Barón. Este joven de 17 años cursaba el primer semestre de Economía en la Universidad Central de Venezuela (UCV); murió el 19 de abril, durante una protesta de la oposición en la plaza La Estrella de San Bernardino, Caracas. El día del suceso el diario *El Nacional* tituló: “Asesinaron a joven en concentración opositora en San Bernardino”; usó como fuente Twitter, desarrolló una noticia y citó siete tuits, acompañó la nota con una imagen del hecho en la cual se observa a la víctima en el suelo con el rostro y rastro de sangre difuminado;

igualmente el diario complementó la información con entrevistas realizadas al periodista Víctor Amaya y a la diputada Olivia Lozano.

El diario *El Universal* tituló: “Muere joven herido en manifestación opositora en la plaza La Estrella”; usó como red social fuente el Twitter y desarrolló una noticia y en el pie de nota se cita un tuit que hace referencia a una segunda víctima, en la foto de la nota la víctima no se ve porque es tapada por una persona que aparece en primer plano. No se consultó fuente primaria (tabla 1).

Tabla 1. Protestas 2017 en Venezuela redes y medios de comunicación. Carlos Moreno

Medio	Hechos	Título	Red social fuente	Género periodístico desarrollado	Imagen divulgada	Fuente directa
<i>El Nacional</i>	Muerte de Carlos Moreno	“Asesinaron a joven en concentración opositora en San Bernardino”	Twitter	Noticia y en el pie de nota se citan siete tuits	Foto del hecho. La víctima en el suelo con el rostro y rastro de sangre difuminado	Periodista Víctor Amaya Diputada Olivia Lozano
<i>El Universal</i>	Muerte de Carlos Moreno	“Muere joven herido en manifestación opositora en la plaza La Estrella”	Twitter	Noticia y en el pie de nota se cita un tuit que hace referencia a una segunda víctima.	Foto del hecho. La víctima no se ve porque es tapada por una persona que aparece en primer plano.	

Fuente: elaboración propia.

Paola Ramírez, de 23 años, murió en una manifestación opositora cerca de la plaza San Carlos (también conocida como plaza de las palomas) en San Cristóbal, estado Táchira, el 19 de abril. *El Nacional* lo tituló: “Asesinaron a mujer de 23 años durante protesta en Táchira”, la red social utilizada

como fuente es Twitter; desarrolló una noticia y al final de la nota se agregaron dos tuits. En cuanto a la imagen utilizada, en una primera foto aparece el cuerpo de la víctima cubierto con una sábana. En una segunda foto se observa su cédula de identidad. Fuente directa: vecinos del sector San Carlos de Barrio Obrero.

El Universal tituló: “Falleció una joven por disparo en marcha opositora en el estado Táchira”, la red social fuente es Twitter. Se desarrolló la noticia con una imagen que reproduce la cédula de identidad de la víctima y se citan dos tuits; además, usa como fuente directa: vecinos del lugar (tabla 2).

Tabla 2. Protestas 2017 en Venezuela redes y medios de comunicación. Paola Ramírez

Medio	Hechos	Título	Red social fuente	Género periodístico desarrollado	Imagen divulgada	Fuente directa
<i>El Nacional</i>	Muerte Paola Ramírez	Asesinaron a mujer de 23 años durante protesta en Táchira	Twitter	Noticia y cita dos tuits.	Una primera foto aparece el cuerpo de la víctima cubierto con una sábana. Segunda foto reproduce su cédula de identidad o identificación de la víctima.	Vecinos del sector San Carlos de Barrio Obrero
<i>El Universal</i>	Muerte Paola Ramírez	Falleció una joven por disparo en marcha opositora en el estado Táchira	Twitter	Noticia	Reproducción cédula de identidad o identificación de la víctima.	Vecinos del lugar

Fuente: elaboración propia.

Juan Pernalet, de 20 años, estudiante de Economía en la Universidad Metropolitana, murió el 26 de abril durante una protesta de oposición en Altamira, estado Miranda. *El Nacional* tituló: “Difunden video con últimos

segundos de vida de Juan Pablo Pernaletе”. Se utilizó como red social fuente Instagram (cuenta del periodista Marcos Morin); se desarrolló una noticia acompañada de una foto en vida del joven, un tuit y video en el cual se observa a los manifestantes cuando cargan al joven y luego cae al suelo. No fueron consultadas fuentes primarias.

El Universal tituló: “Reportan muerte de joven de 20 años en Altamira”; red social fuente: Twitter. Género periodístico: noticia con un tuit al final de la nota e imagen de los familiares a las afueras de centro asistencial. Fuente primaria: no consultada (tabla 3).

Tabla 3. Protestas 2017 en Venezuela redes y medios de comunicación. Juan Pernaletе

Medio	Hechos	Título	Red social fuente	Género periodístico desarrollado	Imagen divulgada	Fuente directa
<i>El Nacional</i>	Muerte Juan Pernaletе	“Difunden video con últimos segundos de vida de Juan Pablo Pernaletе”	Instagram	Noticia	Foto en vida del joven y Video manifestantes cargan al joven y luego cae al suelo.	
<i>El Universal</i>	Muerte de Juan Pernaletе	“Reportan muerte de joven de 20 años en Altamira”	Twitter	Noticia	Foto de familiares a las afuera de centro de salud.	

Fuente: elaboración propia.

Armando Cañizales, músico de 17 años, murió el 3 de mayo durante una protesta en Las Mercedes, municipio Baruta del estado Miranda. El Nacional tituló: “Revelan los últimos minutos de vida de Armando Cañizales”. La red social fuente fue un medio digital (Caraota Digital), donde se desarrolló una noticia con una foto en vida del joven y un video. Fuente directa: no consultada. El Universal tituló: “Falleció joven de 17 años durante protestas en Caracas”; la red social fuente fue Twitter. Se

desarrolló una noticia con foto de una manifestación en primer plano pelotón de la Guardia Nacional. Fuente directa: no evidenciada (tabla 4).

Tabla 4. Protestas 2017 en Venezuela redes y medios de comunicación.

Armando Cañizales

Medio	Hechos	Título	Red social fuente	Género periodístico desarrollado	Imagen divulgada	Fuente directa
<i>El Nacional</i>	Muerte Armando Cañizales	“Revelan los últimos minutos de vida de Armando Cañizales”	Web medio digital	Noticia	Foto en vida del joven	
<i>El Universal</i>	Muerte de Armando Cañizales	“Falleció joven de 17 años durante protestas en Caracas”	Twitter	Noticia	Foto de una manifestación en primer plano pelotón de la Guardia Nacional.	

Fuente: elaboración propia.

Paul Moreno, de 24 años, miembro de los cascos blancos de la Cruz Verde Maracaibo y estudiante de Medicina en Universidad del Zulia, murió el 18 de mayo durante una protesta en la Av. Fuerzas Armadas de Maracaibo, estado de Zulia. *El Nacional* tituló: “Asesinaron a miembro de la Cruz Verde durante protesta en Maracaibo”; la red social fuente es Twitter y se abordó en forma de noticia con una foto del sitio donde ocurrió el hecho, no se visualiza a la víctima. Fuente directa: Daniela Guerra, abogada. *El Universal* tituló: “Fallece estudiante de medicina al ser arrollado en protesta en Maracaibo”. La red social fuente fue Twitter; se desarrolló una noticia con foto de la víctima en vida. Fuente primaria: no observada (tabla 5).

Neomar Lander, estudiante de 17 años, murió el 7 de junio durante una protesta opositora en la Av. Libertador de Caracas. *El Nacional* tituló: “Video exclusivo del momento preciso en que cayó Neomar Lander”, la red

social fuente fue el canal de internet; se desarrolló una noticia acompañada de video del hecho que arrojó como saldo la víctima, firmado por el diario. La fuente directa fue el alcalde de municipio Chacao Ramón Muchacho. *El Universal* tituló: “Muere adolescente de 17 años durante manifestación en Chacao”; la red social fuente fue un canal de internet. Se desarrolló una noticia y en el pie de página se citan varios tuits acompañados de video con la víctima ensangrentada. Fuente directa: no consultada (tabla 6).

Tabla 5. Protestas 2017 en Venezuela redes y medios de comunicación. Paul Moreno

Medio	Hechos	Título	Red social fuente	Género periodístico desarrollado	Imagen divulgada	Fuente directa
<i>El Nacional</i>	Muerte de Paul Moreno	“Asesinaron a miembro de la Cruz Verde durante protesta en Maracaibo”	Twitter	Noticia	Foto: del sitio donde ocurrió el hecho no se visualiza a la víctima.	Daniela Guerra, abogada
<i>El Universal</i>	Muerte de Paul Moreno	“Fallece estudiante de medicina al ser arrollado en protesta en Maracaibo”	Twitter	Noticia	Foto en vida de la víctima	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 6. Protestas 2017 en Venezuela redes y medios de comunicación. Neomar Lander

Medio	Hechos	Título	Red social fuente	Género periodístico desarrollado	Imagen divulgada	Fuente directa
<i>El Nacional</i>	Muerte de Neomar Lander	“Video exclusivo del momento preciso en que cayó Neomar Lander”	Canal de Internet del diario	Noticia	Video del hecho que arrojó como saldo la víctima	Alcalde de Municipio Chacao Ramón Muchacho
<i>El Universal</i>	Muerte de Neomar Lander	“Muere adolescente de 17 años durante manifestación en Chacao”	Canal de internet	Noticia y en el pie de página se citan varios tuits	Video con la víctima ensangrentada.	

Fuente: elaboración propia.

David Vallenilla, estudiante de enfermería de 22 años, murió el 22 de junio en la autopista Francisco Fajardo en una protesta cerca de la base militar La Carlota. *El Nacional* tituló: “El momento exacto en que un sargento le disparó a David Vallenilla”; la red social fuente fue canal Internet. Se desarrolló una noticia con relevancia de imágenes y video disponible e imágenes extraídas del video del momento en que ocurrió el hecho. Fuente directa: diputado José Manuel Olivares. *El Universal* tituló: “Asesinan a joven de 22 años en protesta frente a La Carlota”; la red social fuente fue el canal internet. Se desarrolló una noticia con imagen del momento en el cual ocurrió el hecho y extraída de un video colgado en la red. Fuente directa: no observada (tabla 7).

Tabla 7. Protestas 2017 en Venezuela redes y medios de comunicación. David Vallenilla

Medio	Hechos	Título	Red social fuente	Género periodístico desarrollado	Imagen divulgada	Fuente directa
<i>El Nacional</i>	Muerte de David Vallenilla	“El momento exacto en que un sargento le disparó a David Vallenilla”	Canal de Internet del diario	Noticia con relevancia de imágenes	Video e imágenes extraídas del video del momento en que ocurrió el hecho	Diputado José Manuel Olivares
<i>El Universal</i>	Muerte de David Vallenilla	“Asesinan a joven de 22 años en protesta frente a La Carlota”	Canal de Internet	Noticia	Foto extraída de video y en el cual se aprecia el momento en que ocurre el hecho.	

Fuente: elaboración propia.

Análisis de los resultados

En los siete hechos citados hubo intención de parte de los medios analizados en cumplir con el protocolo de buscar la información, complementar las fuentes y desarrollar noticias. Sin embargo, se notó que la mayoría de las imágenes que acompañan a los géneros periodísticos desarrollados, no son generadas por el medio, sino que forman parte del grupo de fotos y videos divulgados en las redes sociales para el momento de los hechos.

En los diarios estudiados, en algunos casos, el título invita a los usuarios a ver el video de cómo ocurrió el lamentable saldo fatal, como fue en los casos de las víctimas Neomar Lander, David Vallenilla y Juan Pernalet. Sin embargo, por ser medios con un buen nivel de penetración, pueden ser vistos por una diversidad de ciberlectores y los videos no son aptos para todo público, lo que puede generar un impacto a quienes accedan a ellos. Este tipo de medios hace caso omiso a las leyes y códigos deontológicos existentes en el país, en cuanto evitar la emisión de mensajes que vulneren valores, expongan al escarnio público provoquen sentimientos afecta que al ser y dignidad.

Tanto *El Nacional* como *El Universal* se mantienen en la clásica gestión de medios que busca acaparar la atención de los públicos, usando como gancho los llamados sucesos o páginas rojas para mostrar a través de un video cómo ocurrió un hecho y su lamentable desenlace. Es una estrategia editorial para ganar seguidores desde la perspectiva de la violencia mediática, en este caso en la plataforma digital que tiene una positiva penetración en los públicos jóvenes y adultos contemporáneos.

Como lamentablemente esas protestas generaron víctimas fatales, sobresaltar ese tipo de sucesos estuvo por encima de cualquier equilibrio

informativo, de modo que se pensó más en el medio y su línea editorial que en los usuarios y los familiares de las víctimas.

Abad (2010) explica que los medios operan como autores y cómplices en la divulgación de antivalores que vulneran los derechos humanos:

[...] venden como noticia su evangelio de violencia y desgracia cotidiana; comercializan huracanes, terremotos, sequías, balaceras, traiciones, corrupción y terrorismo mediático depurado como producción de espejismos, ante las miradas atónitas de la población [...]. (Abad, 2010, p. 127)

Para la divulgación de los mensajes no importa el qué (la información) sino el cómo se va a “presentar” la novedad. Martín Barbero (1998) comparte este punto de vista y analiza que la información, su proceso de elaboración, es lo más parecido a un *reality show*, un espectáculo en el cual lo menos importante es la investigación, el análisis y la argumentación sino su teatralidad o el sensacionalismo.

Igualmente las protestas estuvieron presentes en la agenda de los medios. Estos se encargaron de mantener a los públicos en los hechos asociados, en primer lugar, porque las manifestaciones eran en contra del Gobierno y, en segundo lugar, porque como consecuencia de cada evento, había ciudadanos afectados o pérdidas fatales. El estudio denotó que ambos medios, en algunas ocasiones, publicaron las mismas imágenes sobre las pérdidas humanas, como la víctima Paola Ramírez los dos medios reprodujeron como imagen su cédula de identidad; en los casos de Neomar Lander y David Vallenilla tanto *El Nacional* y *El Universal* insertaron el mismo video que evidencia cómo se desarrollaron los hechos fatales.

Estos dos diarios compartieron sobre qué cubrir (la agenda del día) y el cómo hacerlo (cobertura y forma de divulgar): todo ello para asegurar matrices de opinión y mantener el tema en la palestra, lo que ratifica así

las palabras de Rubio (2009) en torno a que “la agenda de los medios de información —agenda mediática— se convierte en la agenda pública, se transforma en opinión pública” (Rubio, 2009, p. 2).

En algunos casos se resaltó el hecho violento y sus consecuencias: la muerte. Estos medios semejaron las protestas venezolanas a las situaciones de crisis humanitarias ocurridas en otras latitudes y por ello se apegaron a lo destacado por Ardèvol-Abreu (2015) al incluir el tema en la agenda mediática y aspectos como: impacto humano (llegar a los cibernautas, alterar sensaciones), intereses nacionales (en este caso sería intereses transnacionales o de grupos contrarios al Gobierno), proximidad psicológica (buena parte de los fallecidos son jóvenes), importancia estratégica (desde el punto de vista político-económico), interés del público, novedad, accesibilidad y coste del material informativo, producción propia elaboración de algún género periodístico, originalidad y coherencia con la personalidad e ideología del periódico (los medios estudiados son de oposición y por ende defienden sus intereses).

Sobre el uso de las redes sociales como fuentes, en los siete casos se evidenció que los medios usaron como fuente, para conocer de los hechos, Twitter, a excepción del caso Juan Pernalet, del cual *El Nacional* usó en la red Instagram. En algunas noticias son citados algunos tuits como en las notas de la muerte de Carlos Moreno publicada por *El Nacional* y *El Universal* e igualmente en la nota de Neomar Lander publicada por *El Universal*. Esto respalda lo que afirma Cerviño (2013): “[...] Los temas y contenidos tratados en las redes sociales influyen en la construcción de la noticia, de manera que las redes ejercen una innegable influencia en el establecimiento del *agenda-setting* de los medios” (Cerviño, 2013, p. 79). Twitter sí influyó en *El Nacional* y *El Universal* para elaborar la agenda mediática, como arrojó el estudio de Valenzuela y Halpern sobre “[...] que

las redes influyen mucho en la pauta de los medios en general [...]” (Valenzuela y Halpern, 2015, p. 34).

Medios como *El Nacional* fueron más allá de las redes y sus periodistas para complementar los mensajes recibidos consultaron fuentes oficiales e incluso de familiares y amigos de las víctimas para desarrollar el género noticia en algunos de los casos de estudio (Carlos Moreno, Paola Ramírez, Paul Moreno, Neomar Lander y David Vallenilla). Este aspecto va en consonancia con Freitas (2016) quien considera indispensable que el manejo del periodismo digital esté en manos de profesionales formados para tal fin, e incluso va más allá en cuanto al abordaje de la comunicación digital; al decir que no todo lo que se publica en la web es comunicación digital, por lo que necesita tratamiento de los profesionales de la comunicación.

Como el estudio solo se basó en el análisis de la nota divulgada por los medios el mismo día del suceso, no se observó el desarrollo de géneros periodísticos como la entrevista o el reportaje que permiten ahondar en los hechos y aprovechar lo que llega a través de la tecnología y es descrito por García et ál. (2014) como “[...] una materia prima con la que es posible elaborar productos de mayor complejidad, con un valor añadido, gracias a la convergencia entre medios y tecnología”.

Con respecto al valor dignidad humana en la divulgación de los mensajes digitales por parte de los medios estudiados y basados en la conceptualización aportada por A Favor de lo Mejor (2010) , sobre la presentación del dolor por parte de los medios, pero evitando la crudeza; se interpreta que los diarios, en algunos casos, irrespetaron a las víctimas y a sus familiares, al mostrar imágenes (fotos/videos) que reflejaron el estado maltrecho de estos ciudadanos en estado crítico o ya fallecido sin importar a quien llegan esas imágenes. Tenemos en el caso

de Carlos Moreno *El Nacional*, aunque difuminó la foto igual se denota un cuerpo y sangre alrededor, lo que impacta a quien la observe; por su parte, *El Universal* tapa a la víctima colocando a una persona en primer plano, para evitar la imagen impactante.

Con Paola Ramírez, ambos diarios son más cautelosos y usan imágenes con el cuerpo cubierto y la reproducción de su cédula de identidad, lo que sugiere un mayor respeto de esta manera a la propia víctima, sus familiares y hasta el mismo ciberlector. El trato dado a Juan Pernalette por *El Nacional* aunque publicó en vida su foto, igualmente colgó el video de cómo transcurrieron los hechos, que muestra la agonía de la víctima por lo que hubo irrespeto y un trato inhumano; *El Universal* publicó una foto de los familiares fuera del centro asistencial, impregnando dramatismo al hecho.

Con Armando Cañizales y Paul Moreno tanto *El Nacional* como *El Universal* estuvieron a la altura, pues sus imágenes no muestran ápice de violencia, ni ilustran la fatalidad, lo que demuestra respeto. En el caso de Neomar Lander y David Vallenilla ambos medios usaron videos mostrando los hechos que resultaron en las víctimas fatales al igual que fotos relacionadas, lo que configura irrespeto y no considera la dignidad de los fallecidos y sus familiares.

En algunos casos, las actitudes de estos medios se alejan de la visión de Zenit (2004) al mencionar que los obispos del continente americano hacen un llamado para que la dignidad humana y la verdad orienten la labor de los medios de comunicación; porque su misión es la de contribuir al desarrollo del hombre y la sociedad.

Aunque se comprende lo afirmado por *A Favor de lo Mejor* (2004) sobre que los medios en algunos momentos han de presentar el dolor o las

pasiones humanas, pero la presentación debe evitar la crudeza, menos aún justificarlo o alentarlo.

Igualmente se debe destacar que, de las 7 víctimas, tres eran menores de 18 años: Carlos Moreno, Armando Cañizales y Neomar Lander, por lo que en estos casos la forma de gestionar periodísticamente el suceso, debió tomar un rumbo distinto, al preservar incluso sus identidades y sus rostros ante la opinión pública. Se trata, en definitiva, de adolescentes recién salidos de la niñez y así debió recordárseles eternamente, jugando, sonriendo y no ensangrentados víctimas de la violencia de la calle y de la violencia mediática.

Conclusiones

Las redes sociales impusieron la agenda noticiosa durante las protestas en Venezuela del 2017. Los medios se basaron en ellas para la cobertura y desarrollo de informaciones, sobre todo las relacionadas a víctimas fatales. Se denota en algunas noticias divulgadas como se citó algunos tuits y colgaron fotos y videos que habían circulado en las redes.

Los medios estudiados consultaron fuentes diversas para complementar la información; en ese sentido, se impuso el periodismo como especialidad. Los mensajes o datos considerados de interés por los medios en su versión digital fueron trabajados en géneros como la noticia.

Como solo se estudió la noticia del día en el cual ocurrió el hecho, no se observaron otros géneros periodísticos que permiten profundizar en los hechos, como el reportaje y la entrevista. Queda para otras investigaciones indagar sobre el tratamiento integral, desde el punto de vista periodístico, de este tipo de hechos en días subsiguientes al momento ocurrido.

El resguardo de la persona y la dignidad humana como valor intrínseco del ser quedaron vulnerados. En algunos de los casos estudiados, los medios

incurrieron en colgar videos y fotografías de los hechos que reproducían el momento en el cual las víctimas fallecían. Prevaleció ganar seguidores en una acción sensacionalista, comercial y de irrespeto, que salvaguardar la imagen no maltrecha de las personas, que lamentablemente murieron en las protestas. La dignidad humana no solo se suscribe a la persona viva, en su esencia; aunque esté muerta, a su alrededor existen familiares, amigos, ciberlectores que pueden impactarse con lo divulgado.

Los medios en el mundo 2.0 mantienen una línea sensacionalista del periodismo, el suceso la clásica página roja se maneja en la plataforma virtual con los mismos criterios de los impresos de llamar la atención, sin importar valores como el respeto, la dignidad y el apego a lo humano.

Referencias

- Abad, F. (2010). *Filosofía política de la responsabilidad socialista en materia de comunicación*. Conatel.
- ABC. (17 de octubre de 2009). “Toda fuente miente mientras no se demuestre lo contrario”, dijo Restrepo. ABC. <https://www.abc.com.py/articulos/toda-fuente-miente-mientras-no-se-demuestre-lo-contrario-dijo-restrepo-31603.html>
- A Favor de lo Mejor. (2004, marzo). Sobre la autorregulación. *Catholic.net*.
<http://es.catholic.net/op/articulos/27417/sobre-la-autorregulacin.html#modal>
- Amón, R. (2016, 17 de noviembre). ‘Posverdad’, palabra del año. *El País*.
https://elpais.com/internacional/2016/11/16/actualidad/1479316268_308549.html
- Ardèvol-Abreu, A. (2015). Building the agenda and news frames about countries facing humanitarian crises: news values and selection of information sources. *Communication y Society*, 28(1). <https://doi.org/10.15581/003.28.1.43-62>
- Aruguete, N. (2017). *El poder de los medios en la política. Historia crítica de la Agenda Setting. Programa de Seminario de Doctorado*. Universidad de Buenos Aires.
<http://www.sociales.uba.ar/wp-content/blogs.dir/219/files/2017/02/Aruguete.pdf>

- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. (2011). *Ley de Responsabilidad Social en Radio Televisión y Medios Electrónicos*. Gaceta Oficial N.º 39 610. <http://www.conatel.gob.ve/files/leyrs06022014.pdf>
- Así se vive en las redes sociales las protestas en Venezuela. (2017, 20 de abril). *El Nuevo Herald*. <http://www.elnuevoherald.com/noticias/mundo/america-latina/venezuela-es/article145446614.html>
- Aznar, H. (1999). *Comunicación responsable. Deontología y autorregulación de los medios*. Ariel.
- Bracci, L. (2017, 27 de julio). Lista de fallecidos por las protestas violentas de la oposición venezolana, abril a julio. *Alba Ciudad Digital*. <http://albaciudad.org/2017/07/lista-fallecidos-protestas-venezuela-abril-2017/>
- Canelón, A. (2008). Periodismo, gerencia y conocimiento. La experiencia de los consejos editoriales de El Nacional. *Comunicación: estudios venezolanos de comunicación*, 144, 42-51.
- Cerviño, B. (2013). *El uso de las redes sociales como fuentes de información para periodistas* [monografía de máster, Universidad Autónoma de Barcelona]. <http://www.recercat.cat/bitstream/handle/2072/216886/Versi%C3%B3n%20digital%20del%20trabajo.pdf?sequence=1>
- Conatel. (2015). Indicadores del servicio de Internet a nivel nacional 1998-2015. *Observatorio Estadístico*. <http://www.conatel.gob.ve/estadisticas-anuales-y-trimestrales/>
- Congreso de la República de Venezuela (1995). *Ley de Ejercicio del Periodismo*. Gaceta Oficial n.º 4883. http://cdn1.cnpven.org/archivos/73/original_ley_ejercicio_periodismo.pdf
- Consejo Nacional de Periodistas. (2013). *Código de Ética del Periodista Venezolano*. XV Convención Nacional de Caracas. CNP, Caracas, Venezuela. http://cdn1.cnpven.org/archivos/80/original_codigoeticafinal.pdf
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (2009). Gaceta Oficial N.º 5.908 extraordinario. Ediciones de la Asamblea Nacional.

- Ferreira, M. (2017, 31 de marzo). Fiscal denunció “ruptura del orden constitucional” tras sentencias del TSJ. *El Universal*.
http://www.eluniversal.com/noticias/politica/fiscal-denuncio-ruptura-del-orden-constitucional-tras-sentencias-del-tsj_646250
- Freitas, L. (2016). Periodismo ciudadano: un nuevo paradigma comunicacional. *Factum*. Universidad Católica Andrés Bello. <http://w2.ucab.edu.ve/periodismo-ciudadano-un-nuevo-paradigma-comunicacional.html>
- García, X. Silva, A. y Torel, C. (2014). El periodismo en tiempos de las redes sociales: retos y desafíos para viejos y nuevos profesionales de la información que se subieron a Twitter. *Actas del VI Congreso Internacional Latina de Comunicación Social*. Universidad de La Laguna. La Laguna, Tenerife.
http://www.revistalatinacs.org/14SLCS/2014_actas/015_Lopez.pdf
- González, C. (2012, de diciembre). Historia del periodismo ciudadano en el mundo. *Periodismo ciudadano en Venezuela*.
<http://periodismociudadanovenezuela.blogspot.com/2012/12/historia-del-periodismo-ciudadano-en-el.html>
- Guedez, V. (2008). *Ser confiable. Responsabilidad social y reputación empresarial*. Planeta.
- Iglesias, J. (2015, 22 de julio). ¿Cómo consumimos noticias de actualidad a través de las redes sociales? Zesto. <https://www.zesto.es/noticias-redes-sociales-informacion/>
- Izarra, A. y López F. (2010). *Los guardianes del periodismo pornográfico. La deriva pornográfica del periodismo: “Si sangra, encabeza”*.
<https://es.calameo.com/read/000035112b836e3d12175>
- Korin, M. (2011). *Los medios de comunicación. En la responsabilidad social de la empresa en América Latina*. Fondo Multilateral de Inversiones (FOMIN) BID
- Lobos, S. (2018, 24 de enero). Papa a los periodistas: “Sean custodios de noticias y busquen la verdad”. *VaticanNews*.
<http://www.vaticannews.va/es/papa/news/2018-01/mensaje-del-papa-francisco-jornada-mundial-de-comunicacion-2018.html>

- Lucas, K. (2008, 22 de enero). Apuntes sobre la responsabilidad, la veracidad y la transparencia en los medios de comunicación. *Rebelión*.
<https://rebellion.org/apuntes-sobre-la-responsabilidad-la-veracidad-y-la-transparencia-en-los-medios-de-comunicacion/>
- Martín Barbero, J. (1998). Medios: olvidos y desmemorias. *Revista Número*, 24.
<http://www.olavarria.com/ciudad/universitarios/biblioteca/descargas/b/barbero%20sobre%20Medios.pdf>
- Observatorio Venezolano de Conflictividad Social. (2017). *Venezuela: 6 729 protestas y 163 fallecidos desde el 1 de abril de 2017*.
<http://www.observatoriodeconflictos.org.ve/destacado/venezuela-6-729-protestas-y-157-fallecidos-desde-el-1-de-abril-de-2017>
- ONU. (2017). *Informe sobre el 20º periodo de sesiones*. [Documento oficial E/2017/31-E/CN.16/2017/4].
http://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ecn162017d4_es.pdf
- Real Academia Española. (2017). Posverdad. En *Diccionario de la lengua española* (edición de tricentenario). Consultado el 17 de julio del 2019.
<https://dle.rae.es/posverdad>
- Rodríguez, R. (2009). La agenda de los alumnos en clase, profesores como medios y agenda-setting. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 15, 431-442.
<https://revistas.ucm.es/index.php/ESMP/article/view/ESMP0909110431A>
- Rubio, J. (2009). Opinión pública y medios de comunicación. Teoría de la agenda setting. *Gazeta de Antropología*, 25, 1-10.
http://www.ugr.es/~pwlac/G25_01JoseMaria_Rubio_Ferreres.html
- TSJ de Venezuela aclara sentencia sobre la AN para superar impasse entre poderes públicos (2017, 1.º de abril).. Telesur. <https://www.telesurtv.net/news/TSJ-de-Venezuela-corrige-sentencia-sobre-funciones-de-Parlamento-20170401-0016.html>
- Valenzuela, S. y Halpern, D. (2015, abril). Un estudio sobre el impacto de las redes en las actividades de los periodistas, las noticias y la industria informativa [presentación de diapositivas]. *TrenDigital*, Pontificia Universidad Católica de Chile.
<http://comunicaciones.uc.cl/wp-content/uploads/comunicaciones/2015/04/periodismo-y-redes-sociales-PDF1.pdf>

Yapur, N. (2015, septiembre 24). *¿Cuáles son las redes sociales más usadas en Venezuela?* [Página web]. El Estímulo. <https://elestimulo.com/elinteres/cuales-son-las-redes-sociales-mas-usadas-en-venezuela/>

Análisis

ISSN: 0120-8454 | e-ISSN: 2145-9169 | DOI: <https://doi.org/10.15332/21459169>

Vol. 53 N.º 98 | enero junio de 2021

De la presencialidad a la virtualidad. La educación pública en Bogotá en tiempos de pandemia*

[Artículos]

*Lina Paola Martínez Nieto***

*Ángela Valencia Leal****

*Angélica María Valencia Murillo*****

*César Omar Fernando Niño Nieto******

Recibido: 24 de noviembre de 2020

Aprobado: 7 de diciembre de 2020

* Este artículo se deriva de las actividades de la Red de Educomunicación y Memoria (REM). La REM nace como una apuesta educativa de cambio social, que fundamenta sus bases en el trabajo con la comunidad educativa a partir de la implementación de diversos proyectos que surgen al interior de algunas instituciones educativas distritales de Bogotá, que son liderados por docentes maestrantes y egresadas de la Maestría de Comunicación, Desarrollo y Cambio Social de la Universidad Santo Tomás y de la Maestría de Estudios Culturales de la Universidad Nacional.

** Red de Educomunicación y Memoria. Magíster en Comunicación, Desarrollo y Cambio Social. Docente de la Secretaría de Educación del Distrito – Colegio Villas del Progreso IED, localidad de Bosa. Correo electrónico: lpmartinez@educacionbogota.edu.co; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8305-5768>

*** Red de Educomunicación y Memoria. Licenciada en Pedagogía Reeducativa. Aspirante a magíster en Comunicación, Desarrollo y Cambio Social. Docente de la Secretaría de Educación del Distrito - Colegio Sotavento IED, localidad de Ciudad Bolívar. Correo electrónico: avalencial@educacionbogota.edu.co; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6511-2829>

**** Red de Educomunicación y Memoria. Magíster en Comunicación, Desarrollo y Cambio Social de la Universidad Santo Tomás. Docente de la Secretaría de Educación del Distrito - Colegio Veinte de Julio IED, localidad de San Cristóbal. Correo electrónico: amvalenciam@educacionbogota.edu.co; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0068-3887>

***** Red de Educomunicación y Memoria. Especialista en gestión de procesos psicosociales. Aspirante a magíster en Estudios culturales de la Universidad Nacional. Docente de la Secretaría de Educación del Distrito - Colegio La Amistad IED, localidad de Kennedy. Correo electrónico: cfernando@educacionbogota.edu.co; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0493-1454>

Análisis

ISSN: 0120-8454 | e-ISSN: 2145-9169 | DOI: <https://doi.org/10.15332/21459169>

Vol. 53 N.º 98 | enero-junio de 2021

Citar como:

Red de Educomunicación y Memoria. (2021). De la presencialidad a la virtualidad. La educación pública en Bogotá en tiempos de pandemia. *Análisis*, 53(98).
<https://doi.org/10.15332/21459169.6308>



Resumen

Este artículo es una posibilidad de acercarse a algunas alternativas de la educación pública en Bogotá en medio de la emergencia sanitaria que se establece en estos tiempos de pandemia, cuando el paso de la presencialidad a la virtualidad ha establecido diferentes formas de aprendizaje, pero también ha puesto en evidencia directrices políticas estatales y distritales. Surge del contexto en que el docente y del docente-orientador han reaccionado desde una mirada crítica y transformadora, al fomentar y enriquecer experiencias centradas en la memoria y la educomunicación, que abarcan el trabajo colectivo en las localidades de San Cristóbal, Bosa, Kennedy y Ciudad Bolívar. Tiene como fin rescatar el valor del trabajo con diferentes comunidades educativas y dejar como punto álgido de reflexión la labor del docente en medio de esta transformación social. Teniendo como referente el quehacer individual, surge una serie de propuestas educativas para dar alcance a los procesos pedagógicos integrales, que den respuesta a las necesidades de cada uno de los contextos de las instituciones educativas distritales.

Palabras clave: educomunicación, memoria, virtualidad, procesos pedagógicos.

From face-to-face to online learning. Public education in Bogotá in times of pandemic.

Abstract

This article is a possibility to approach some alternatives of public education in Bogotá in the midst of the health emergency that is stated in these times of pandemic, when the transition from face-to-face to online learning has established different forms of learning, but has also revealed state and district policy guidelines. It arises from the context in which the teacher and the teacher-advisor have reacted from a critical and transformative overview, by fostering and enriching experiences centered on memory and educommunication, which encompass collective work in the localities of San Cristóbal, Bosa, Kennedy and Ciudad Bolívar. Its purpose is to rescue the value of working with different educational communities and to leave the work of the teacher in the midst of this social transformation as a point of reflection. Taking as reference the individual work, a series of educational proposals arise to give scope to the integral pedagogical processes, which respond to the needs of each of the contexts of the district educational institutions.

Keywords: Educommunication, memory, online learning, pedagogical processes.

Da presença à virtualidade. Educação pública em Bogotá em tempos de pandemia

Resumo

Este artigo é uma possibilidade de abordar algumas alternativas da educação pública em Bogotá em meio à emergência sanitária que se estabelece nestes tempos de pandemia, quando a transição da presencialidade para a virtualidade estabeleceu diferentes formas de aprendizagem, mas também destacou as diretrizes políticas estaduais e distritais. Decorre do contexto em que o professor e o professor-

orientador reagiram de uma perspectiva crítica e transformadora, promovendo e enriquecendo experiências focadas na memória e na educomunicação, que incluem o trabalho coletivo nas cidades de San Cristóbal, Bosa, Kennedy e Ciudad Bolívar. Seu objetivo é resgatar o valor de trabalhar com diferentes comunidades educacionais e deixar como ponto alto de reflexão o trabalho do docente em meio a essa transformação social. Tendo como referência o trabalho individual, surge uma série de propostas educativas para dar abrangência aos processos pedagógicos integrais, que respondem às necessidades de cada um dos contextos das instituições de ensino distritais.

Palavras-chave: educomunicação, memória, virtualidade, processos pedagógicos.

Introducción

Por causa de la emergencia sanitaria y las particularidades en los gobiernos latinoamericanos, cada país, en diferentes momentos, determinó el cierre de las instituciones educativas en sus espacios físicos y estableció que el ejercicio cotidiano de aprendizaje en el salón de clase migrara a la virtualidad.

Cada país acomodó sus recursos para responder a su percepción de escuela como espacio de formación puramente académica. Esto es, según Freire (1970):

En vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten. Tal es la concepción “bancaria” de la educación, en que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos. (1970, p. 52)

Desde esta visión, fortalecida por los gobiernos neoliberales, la decisión de cerrar las escuelas debía suplirse con otra estrategia de aprendizaje diferente a la presencialidad (guías, videos, blogs, programas radiales o de

televisión pública, entre otras). La respuesta estatal se centró en solicitar a los docentes y directivos estrategias para la transmisión de conocimientos propios de un currículo determinado para cada grado o programa educativo.

Para el caso de Colombia, el Ministerio de Educación Nacional lanzó la estrategia Aprender en Casa, con la cual se brindaban tres herramientas: en primera instancia, desde el blog Red Académica, se diseñan cartillas para todos los grados de primera infancia, primaria, secundaria y media; en segundo lugar, se genera material académico y didáctico a modo de contenido televisivo y radial de transmisión diaria por canales y emisoras públicas; en tercer lugar, se crea contenido académico en redes sociales para dar respuestas a las temáticas que se consideran, desde su mirada, importantes en la escuela.

Las acciones evaluadas por el Gobierno Nacional colombiano como exitosas desde la percepción que se tiene de escuela como lugar para transmitir saberes específicos se desprende de la realidad al evidenciar las condiciones de pobreza, desigualdad y escasez de oportunidades en el país. Se evidenció la poca posibilidad de que muchos estudiantes accedan a estas propuestas. El papel del Gobierno se queda en la creación de estas estrategias y se delega a las regiones (sumidas en la carencia de recursos y en la corrupción) crear acciones que garanticen el acceso al derecho de la educación en el periodo de pandemia. Algunas secretarías de educación (entidades gubernamentales regionales) intentan dar respuesta a la crisis con dineros públicos o privados, brindando apoyos en bonos, equipos, planes temporales de internet, entre otras.

Este ejemplo refleja la inoperancia estatal en su papel de garante de derechos fundamentales; legisla y delega en tiempos de crisis, pero desconoce los contextos. En estas condiciones, cada institución educativa

debe buscar opciones para minimizar la vulneración de derechos, fundamentalmente el de la educación. En este sentido, se convierte en casi la única responsable del cumplimiento del proceso educativo, a través de la promoción de estrategias como la búsqueda de apoyos individuales, donaciones o, incluso, el uso de recursos de los mismos maestros para sortear las diversas condiciones de inequidad y apoyar el proceso educativo de sus comunidades.

De igual forma, el surgimiento de la pandemia y la necesaria transformación y migración de la actividad educativa hacia lo virtual evidenció la inmadurez de los procesos de comunicación y conectividad en las comunidades educativas (escuela, familia, estudiantes, docentes), pues, a pesar de que el mundo lleva décadas experimentando el impacto de la globalización como proceso económico, político y cultural, y se ha inmerso en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, son innegables las múltiples brechas preexistentes y no atendidas desde la intervención estatal en Colombia (Delgado, 2003). Existen aún grandes inequidades en cuanto al acceso a los medios tecnológicos, a la alfabetización en el uso de las tecnologías y a la tenencia de recursos económicos suficientes para para afrontar la educación desde la casa.

Dicha situación plantea la necesidad de potencializar los procesos educomunicativos en la gestión pedagógica/escolar, entendiendo que la educación está sostenida necesariamente sobre un intercambio comunicativo entre actores. Todos los miembros de la comunidad educativa deben ser alfabetizados en el manejo y uso de las tecnologías para que se puedan transformar en emisores y no solo receptores de contenido educativo (enfoque instrumental anglosajón). También, y mucho más importante, se debe fortalecer la educación en cuanto a los lenguajes y medios por los cuales se realiza la comunicación, a través la generación de un sentido crítico respecto al contenido comunicativo, la

preparación para el intercambio dialógico, el análisis de los contenidos comunicativos y la participación activa en un escenario escolar donde el conocimiento no se transmite sino que se construye (enfoque dialógico) (Barbas, 2012).

Esta *educomunicación* originaría procesos pedagógicos nutridos por la creación colectiva derivada del intercambio de ideas y significados, por la construcción de aprendizajes colaborativos y participativos y por el fortalecimiento de sentido crítico y de herramientas para la vida personal, familiar e, incluso, para la transformación social. De hecho, como se verá a continuación, en el contexto de la pandemia, se pueden destacar diversas iniciativas o apuestas educativas que nacieron desde el diálogo con las comunidades y enriquecidas por las experiencias académicas y profesionales de los docentes que se movilizaron desde la educomunicación. Esta se define de la siguiente manera:

[...] campo aplicado de intervención sociocultural, que se sitúa a medio camino entre lo interpretativo (el “ser”) y lo normativo (el “deber ser”), y se concentra en la planificación de acciones y estrategias desde la relación transversal educación/comunicación, con apoyo o no de medios y tecnologías, y entendiendo ambos fenómenos como dimensiones inseparables de lo político. (Barranquero, 2010, p. 2)

Estas experiencias pedagógicas fundamentaron vínculos comunicacionales horizontales para la atención a diversas problemáticas sociales, pero también se orientaron a garantizar el derecho a la educación en medio de las brechas tecnológicas, agudizadas por este paso de la presencialidad a la virtualidad.

De esta forma, las apuestas desde la memoria, la escuela de padres, la inclusión y reflexiones sobre la labor del docente atravesarán el presente documento, que incluye proyectos individuales desarrollados en varias

localidades de Bogotá (San Cristóbal, Bosa, Ciudad Bolívar y Kennedy). Se implementaron procesos pedagógicos colectivos en varias instituciones educativas distritales como ejercicios activos y de aprendizaje para la comunidad, que buscan convertirse en apuestas educomunicativas y de memoria para el presente y la posteridad.

Trascender en los procesos de memoria

Los tiempos y los lugares cumplen una función importante y necesaria cuando de educomunicación y memoria se quiere hablar, puesto que recrear y dialogar sobre historias que se relaten desde el propio ser y también desde el otro supone afrontar las memorias de un pasado que no se vivió, de un pasado que incluso no se ha comprendido o, más aún, de un pasado que en las percepciones de los jóvenes no existe. Se trata de un pasado que solo se ha recreado, quizás imaginado o sencillamente representado en sus mentes, que, aunque dispersas, piensan, confrontan, accionan y se pueden salvar del olvido.

De ahí que la educación en los tiempos de pandemia siga su rumbo en la virtualidad, de modo que fortalezca apuestas desde la innovación, como es el caso de la propuesta desarrollada en el Colegio Veinte de Julio IED, localidad de San Cristóbal, con el proyecto denominado “Colombia, cómo me dueles. No te quiero olvidar: entre ficción y realidad, memoria y literatura”. Esta propuesta educomunicativa que inicia en el año 2017 y ha seguido vigente hace un aporte fundamental al campo de la memoria histórica en la escuela, desde el área de humanidades, asignatura Lengua Castellana. Involucra jóvenes entre los 13 y 18 años de los grados noveno, décimo y once. En este espacio se reconoce la articulación existente entre los planes curriculares y los conocimientos sobre el conflicto armado en el país, y pone en marcha estrategias que movilizan el pensamiento crítico de los estudiantes y la interacción de estos con los temas asociados a la

memoria histórica. Asimismo, vincula su relación con la literatura como denuncia social, de forma ficcional y real, con el fin de crear y confrontar personajes que han experimentado esta violencia estructural y sistemática (Galtung, 2004). Así,

[...] la memoria, como sostiene Maurice Halbwachs, siempre se refiere a una persona que recuerda algo y que, mediante el lenguaje, puede establecer con otros y otras una comunicación que permita dar cuenta de la construcción de ese pasado que recuerda. En este sentido el lenguaje juega un papel decisivo en la explicación de la memoria. (Blair, 2002, p. 24)

Asimismo, se reconoce el abordaje del conflicto armado en la escuela como un tema difícil de pensar, pero mucho más de implementar. Desde esta apuesta, se realizan varias acciones que dan alcance a este propósito y que pretenden dejar instaladas, no solo en la escuela, sino en los estudiantes, conciencias críticas en torno a lo que pasó y está pasando como sociedad.

De esta manera se establecen las causas, consecuencias, situaciones y condiciones que han hecho posible que el conflicto armado en el país se haya prolongado por tantos años. Con esto, se pretende formar a un ser pensante, en palabras de Huergo, que tenga “un acceso a la información a través del fomento de valores solidarios y democráticos y el hallazgo de nuevos vínculos de comunicación, para la transformación social” (1999, p. 67). Para esto, se busca trabajar en temas correspondientes con el contexto colombiano, de modo que se fomente en los estudiantes la lectura crítica e intertextual y se generen en ellos ideas de cambio social frente al conflicto armado colombiano y el reconocimiento de la construcción de la memoria colectiva que atraviesan los relatos de sus ancestros y semejantes.

Así, la virtualidad secunda estas acciones pedagógicas con el uso de la plataforma dispuesta por la Secretaría de Educación del Distrito, como Teams, o plataformas más populares como Zoom o Meet, en donde se establecen estos diálogos de saberes para la socialización. Estas actividades se complementan con las entrevistas audiovisuales que se elaboran desde casa, la visita a los diferentes museos de la memoria interactivos, las lecturas de libros y crónicas, y las nuevas propuestas comunicacionales que implican seguir trabajando en el proceso de aprendizaje de varios estudiantes. Sin embargo, esta situación se convierte en la brecha de desinterés de otros educandos, ya sea por falta de herramientas tecnológicas para acceder a estos espacios virtuales o la poca apropiación de procesos autónomos como estrategia para ser aprendices.

Cabe anotar que una de las transformaciones de la presencialidad a la virtualidad para encontrar una comunicación asertiva y de escucha activa consiste en el desarrollo de un plan de estudios acorde con la realidad que se vive en nuestros tiempos. Se integran los diferentes factores que entran en juego en las relaciones dialógicas horizontales, las cuales se establecen desde el saber previo de los jóvenes hasta la orientación teórica y vivencial que se brindan en los diferentes encuentros remotos. No se puede desconocer ni el contexto, ni el sujeto histórico, social y cultural que revela las diversas apreciaciones con las que llega, aprende, apropia y vivifica sus saberes desde casa.

Fortalecer relaciones en medio de la pandemia

Estudiar en tiempos de pandemia ha generado una radical ampliación de los límites de la educación escolar, pues se fusiona con la educación de la familia y muestra consecuencias que pueden enmarcarse en dos vertientes.

Por un lado, en los padres han movilizad o sentimientos o actitudes de identificación y empatía con los profesores, dada la toma de conciencia

sobre la tenacidad del rol docente y la envergadura de la labor pedagógica. En los profesores, se ha facilitado el reconocimiento y respeto por la dificultad que implica para los padres hacer un adecuado acompañamiento académico, mientras se responde simultáneamente por actividades domésticas e incluso laborales (las familias de estudiantes de colegios públicos con frecuencia trabajan en el sector informal, más cercano a su espacio doméstico).

Por otro lado, esta nueva condición educativa ha visibilizado y perpetuado las relaciones de fuerza y las contradicciones presentes en la relación familia-escuela en tanto existen conflictos por la atribución de responsabilidades sobre la educación (Garreta, 2008), el manejo de un vínculo jerárquico, de desconfianza mutua, unidireccional y de comunicación caracterizada por la transmisión de información desde la escuela y hacia la familia, y de divergencias en las expectativas mutuas frente al proceso (Aznar, 1998; Bolívar, 2006; Fernández, 1992; Martínez, 2015; Rivera y Milicic, 2006).

Así, si en la educación escolar previa a la pandemia era pertinente el acercamiento entre la familia y la escuela, en medio de este nuevo contexto biosanitario mundial mucho más. Sin embargo, como toda coyuntura, etapa de crisis o momento de transición, el confinamiento ha generado resultados variados que pueden incidir de manera favorable o no sobre los procesos de formación de los estudiantes, específicamente en el fortalecimiento de habilidades para la vida y de las competencias académicas que se pretendan desarrollar. Por lo tanto, todas aquellas iniciativas dirigidas a movilizar o mantener una relación cooperativa y de apoyo mancomunado entre familia y escuela, donde se fortalezcan otros modos, plataformas y sentidos de comunicación entre ellas, cobran una importancia fundamental para garantizar una educación integral y de calidad que brinde a niños y jóvenes suficientes herramientas,

experiencias y saberes que les permitan afrontar un futuro cambiante y cargado de demandas en todos los ámbitos (personal, social, político, etc.).

En este contexto, también se incluye el proyecto de intervención-investigación “Escuela de padres y madres: experiencias de participación y comunicación escolar”, que se implementa desde el año 2012 en colegios públicos de Bogotá (Colegio San Bernardino IED, de 2012 a 2018, y Colegio Villas del Progreso, de 2019 a 2020, en la localidad de Bosa). Tiene el objetivo de transformar las dinámicas de relación familia-escuela, a través de la construcción de escenarios de aprendizaje caracterizados por la promoción de una comunicación directa y recíproca, respetuosa y de reconocimiento mutuo, donde se valoran los saberes particulares y se promueve el aprendizaje cooperativo y significativo.

Por ello, en esta iniciativa se ha trabajado un proceso sistemático de intervención e investigación sobre la problemática de la fragilidad en la relación familia-escuela y la baja participación familiar en los procesos escolares; así, se tomó la comunicación como un proceso social fundamental que moviliza la participación ciudadana y el cambio social. Se han consolidado espacios que amplían la posibilidad de escuchar la voz de quienes cotidianamente no son parte activa del espacio intramural de la escuela, como padres, madres o cuidadores, entendiendo la comunicación como derecho y como herramienta de transformación, puesto que “lo que pretenden los educadores es el reconocimiento del valor estratégico de la lucha por la libertad de la palabra, como una utopía que se concreta en acciones efectivas en los distintos espacios educativos” (De Oliveira Soares, 2009, p. 195).

Entonces, teniendo en cuenta el contexto de pandemia y la propuesta distrital y nacional de dar continuidad a los procesos escolares en modalidad virtual, la Escuela de Padres y Madres construyó estrategias

alternativas, distintas al encuentro presencial colectivo tradicional, para interactuar con otras modalidades mediaciones novedosas para darle continuidad y no desenfocar el objetivo de la empresa iniciada. Así, se pusieron en funcionamiento grupos de Whatsapp por cursos con los padres, que facilitó a un buen número de familias la adaptación a la nueva modalidad académica.

Dicha herramienta sirvió de puente de información y retroalimentación, pues desde allí se recibieron las percepciones, ideas y sugerencias de los padres y fueron llevadas a instancias de decisión respecto al proceso. Claramente, no hubo planificación previa y la propuesta estuvo sujeta al ensayo y error, pero, en medio de un contexto azaroso y de fuerte incertidumbre, fue una zona de seguridad que permitió brindar tranquilidad a las familias y confianza a la institución sobre la entrega oportuna de información respecto a la gestión escolar y las actividades pedagógicas.

Asimismo, como estrategia de prevención del conflicto y de promoción de armonía en las relaciones intrafamiliares, con los múltiples riesgos derivados de la cuarentena, se diseñaron *juegos y actividades cortas* para realizar en familia. Se transmitieron a través de estos grupos en *piezas comunicativas tipo meme* y de las cuales también se recibían las impresiones y reflexiones de los padres, lo que generaba conversaciones entre los padres y aprendizajes sobre los temas tratados (comunicación asertiva, afecto en las relaciones familiares, prevención de violencia intrafamiliar, uso del tiempo libre, entre otras temáticas prioritarias).

Más adelante, con la inevitable ampliación de la cuarentena se realizaron *encuentros virtuales sincrónicos* con los padres, e incluso actividades para padres e hijos, donde se retornó a la esencia lúdica y dinámica de los encuentros tradicionales presenciales, pero esta vez a través de

plataformas virtuales. A través de juegos y de actividades de intercambio entre los miembros de la familia, se construyeron reflexiones sobre temas pertinentes a la situación actual (riesgos de las redes y el internet, el rol de acompañamiento de la familia, el respeto y afecto en la relación, el lugar de la infancia y la juventud), motivando el autorreconocimiento como protagonista de estos escenarios.

No obstante, a pesar de estos resultados gratificantes y satisfactorios, simultáneamente a este proceso se agudizaron y se hicieron mucho más evidentes las situaciones de desigualdad social, económica y educativa de un grupo de familias que no contaban con los medios (dispositivos y conectividad) para dar continuidad tanto a las actividades académicas como a las actividades de apoyo como la Escuela de Padres y Madres. Aunque se implementaron algunas estrategias a través de la entrega de *material escrito*, fue difícil hacer seguimiento a su impacto y las familias dieron prioridad a la devolución del trabajo académico y no a otras propuestas. Lo mismo ocurrió cuando cambiaron súbitamente las condiciones socioeconómicas y de estabilidad laboral de muchas familias, lo que es una problemática endémica de las poblaciones vinculadas a nuestros colegios públicos y de la estructura misma del sistema educativo dadas las carencias habituales (falta de recursos logísticos, tecnológicos, cantidad profesores *vs.* estudiantes, etc.).

Con todo, es evidente resaltar que estrategias como la Escuela de Padres y Madres favorecen el fortalecimiento de la relación familia-escuela e impactan positivamente en el proceso de formación de los estudiantes, a través del fortalecimiento una comunicación horizontal, bidireccional, basada en el respeto mutuo de saberes y orientada a un objetivo común.

El derecho a la educación inclusiva en la virtualidad

La Unesco, en el año 2015, planteó como desafío para la educación con meta para el año 2030 hacer de la inclusión y la equidad la base de la calidad en la enseñanza. Invita, desde los postulados de los Derechos Humanos, a diseñar y aplicar políticas y programas inclusivos, teniendo en cuenta las diversidades de los educandos. El contexto latinoamericano es un espacio en el que confluyen todo tipo de desigualdades y exclusiones; por tal razón, pensar la educación para todos es una problemática que aumenta con gobiernos de pensamiento radical que proponen políticas públicas según sus intereses y creencias particulares. Se pide, entonces, al docente que imparta una educación inclusiva sin la debida capacitación ni los recursos que se requieren, dentro de territorios de pobreza y con una violencia legitimada por algunos sujetos u organizaciones que discriminan a quienes se consideran diferentes o diversos.

Observado desde un enfoque diferencial, las aulas deben ser espacios de integración, tolerancia y con una línea de acción pedagógica que reconozca a los estudiantes con discapacidad, diversidad sexual, multiculturalidad, víctimas del conflicto armado, en condiciones de precariedad socioeconómica y otras características que se evidencian en el quehacer docente. Debe ser una educación para todos, que se ajuste a necesidades particulares.

Algunas instituciones educativas de Bogotá han buscado, desde hace varios años, fortalecer sus habilidades y recursos para el acompañamiento de esta población estudiantil según sus particularidades; otros han iniciado el proceso con el Decreto 1421 de 2017 (atención educativa a la discapacidad). Sin embargo, es una realidad que en Colombia los procesos pedagógicos inclusivos aún son incipientes, en mayor parte por los imaginarios existentes alrededor de la diferencia.

En este proceso de acercamiento a una educación inclusiva, desde el año 2011, la Institución Educativa Sotavento de la localidad Ciudad Bolívar ha adelantado acciones pedagógicas integrales que favorecen una educación para las diferentes poblaciones desde la mirada de la educación social. Este enfoque invita a trascender los espacios educativos curriculares formales a un conjunto de experiencias relacionales dentro de un determinado contexto social e histórico, que da lugar a cambios importantes del Plan Educativo Institucional (PEI) y genera una cultura del diseño de Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR, herramienta para el diseño del proceso enseñanza de los estudiantes con discapacidad). Se piensa como una herramienta de alcance educativo que no se limita a los estudiantes en condición de discapacidad.

El inicio de la estrategia “Aprender en casa” exige repensar la educación y complementar la experiencia educativa de aula, apuntando a fortalecer lo planteado previamente, con recursos de la educomunicación y así evitar lo sucedido, como lo explica Kaplún (1998) al hablar del auge de esta modalidad virtual, como una estrategia de autoaprendizaje en la cual se instrumentaliza la comunicación a través de canales masivos para envío de información, y deja de lado los diálogos y las reflexiones pedagógicas. Desafortunadamente esto sucedió con la creación de guías masivas, canales de YouTube, Classroom y otras formas de envío de material para que cada estudiante se empoderara de su proceso educativo. Esta ruptura del aula a la virtualidad dejó en ceros los avances en educación inclusiva, pues se estandarizaron las herramientas, pensando en la cobertura de contenidos, lo que dio paso a una educación virtual excluyente.

Además, en esta nueva realidad es habitual observar que predominan situaciones de conflicto, disfuncionalidad y vulneración de derechos al interior de la familia, fenómeno que ha llevado a que muchas de estas funciones que deben garantizarse en el hogar se transfieran a la escuela. El

apoyo emocional se pierde en el día a día con las responsabilidades laborales y el estrés que trae la pobreza, el conflicto, las injusticias; en muchas ocasiones, incluso, se desencadenan eventos de maltrato de todo tipo dentro de los núcleos.

Ante esta situación, la escuela se ha convertido en una instancia a la que se le atribuye la prevención de riesgos asociados a la salud y el bienestar, incluso como responsable de las denuncias por los casos de vulneración de derechos, en el marco de los principios legales de corresponsabilidad que establece la Constitución Política Nacional.

Desde esta visión, en la cual se ha despojado de sus responsabilidades a cientos de familias, la llegada de la pandemia y, con esta, de la educación virtual, acentúan las limitaciones de algunas madres, padres y otros acudientes en el ejercicio de sus funciones en relación con su labor educativa. Encontraron, dentro de sus condiciones de pobreza, que ya no se contaba con el apoyo alimenticio o de salud que se recibe de algunos colegios; recibieron a sus hijos e hijas, a quienes dejaban en la escuela para ir a trabajar, con la tarea de acompañar su cuidado todos los días, todo el día, mientras de manera simultánea se atendían los deberes cotidianos que no se pueden posponer.

Se puede decir que las familias que se han logrado involucrar en los programas educativos virtuales creados, ya sea por el Gobierno o por las instituciones educativas, cuentan con cierto nivel de estabilidad económica, afectiva y además con algún nivel de formación académica que les permite apoyar a sus hijos e hijas en el proceso. Esta disparidad evidencia nuevamente la vulneración al derecho a la educación inclusiva, pues termina limitándose a un sector favorecido de la población.

Individualizar la educación y reencontrar al docente como comunicador es la apuesta que nace en esta experiencia: asesorar a los maestros en este

camino de escucha y creación conjunta, manteniendo una red de apoyo interna y externa que permitiera minimizar la deserción y evitar los riesgos, especialmente emocionales por la ruptura de la escuela presencial con la llegada de la obligatoriedad virtual.

Las llamadas telefónicas, los mensajes por WhatsApp y los correos electrónicos se convirtieron en los medios para acercarse a los individuos en diálogos personales, emotivos, de apoyo, con el propósito de transformar una educación de contenidos por una educación esperanzadora y de mutuo apoyo en tiempos de crisis.

¡A nosotros también nos tocó!

El docente, como agente educativo y sujeto social, ha encontrado en su rol formador la tarea por vocación de ser y dar respuestas a los procesos pedagógicos que orienta a partir de los lineamientos estatales y lineamientos distritales. De esta manera, su labor en estos tiempos de virtualidad se empieza a repensar, al encontrarse en una diatriba; como ser humano debe debatir con sus propias condiciones personales y a la par con las profesionales, puesto que debe atender las necesidades cognitivas y socioemocionales que hoy en día presentan sus educandos.

Este apartado nace tras el diálogo transdisciplinar y confrontante con varios docentes de distintas instituciones públicas del distrito capital. Esta comunicación “pandémica” (como se le ha denominado en conversaciones informales a la sobreexposición al computador, tableta, celular, televisor) ha dejado que el mundo después de la puerta y la ventana exterior pierda las sensaciones y vivencias de presencialidad, sin tener la importancia y la relevancia de los momentos del “cara a cara” pues todo se vivencia a través de las pantallas.

Entonces, es preciso resaltar que las múltiples dificultades propias de la cotidianidad subsisten, los deseos más simples se mantienen junto con los sueños propios de cada ser que habita y coexiste en este intrincado sistema social. Sin embargo, ha cambiado la manera de satisfacerlos, resolverlos y afrontarlos, con lo cual se visibilizan las enormes diferencias que un sistema social tan desigual ofrece a unos y otros.

La pandemia afectó tanto a los sectores de más bajos recursos como a aquellos que en tiempos de “normalidad” vivían cómodamente, lo cual expuso que, en condiciones excepcionales, todos terminaríamos sufriendo por igual fenómenos como el acceso a la escuela, la tenencia de espacios de esparcimiento, la anhelada privacidad, los soportes emocionales y la ayuda en momentos complicados que nunca se habían vivido.

En el entorno de los docentes toma relevancia la profunda inequidad que se padece, al observar cómo a quienes se acompaña cada día (estudiantes y familias) la realidad del sistema educativo y su poca preparación para atender situaciones de coyuntura como la pandemia les negó sistemáticamente una educación humana y sensata bajo la premisa capitalista del acceso a los recursos tecnológicos, que para burócratas y tecnócratas son básicos y elementales, pero que en la cruda realidad terminan siendo lujos. Se añade a esto una escalonada deserción escolar tanto de los estudiantes como de sus familias, quienes terminaron reconociendo la difícil labor de enseñar y aprender sin medios y sin suficientes recursos.

Para ejemplificar esta situación, se referencian algunos casos expuestos en dichas comunicaciones “pandémicas” como formas de catarsis de y para los docentes que a continuación aparecen como diálogos horizontales y abiertos a receptores que han padecido y padecen estas situaciones.

Primer caso. Expresiones como las de Andrés (un estudiante que puede ser uno más en la lista de cualquier institución educativa distrital), quien en un diálogo telefónico con su profesor Miguel (un docente que puede ser uno más de los 33 000 docentes del distrito capital) le dice: “Sencillamente no sigo profe”, pues tiene que salir a buscar lo del sostenimiento básico y, mientras cuelga la llamada que le costó minutos y minutos al profesor receptor, le arranca un pedazo más del corazón. “*¡Acaso es justo!*”, expresa el docente, mientras en un explosivo pero silencioso gesto el académico escucha con impotencia cómo su agente emisor se le va de sus manos, con sentimientos de no regreso, dejándole claro el mensaje y sin sintonía en el canal.

Un segundo caso. No es raro escuchar la voz del docente que expresa tras la bocina del celular: “No me quiero levantar hermano”, y que en días normales era fuente de alegría y entusiasmo por los pasillos del colegio, cargando de “buenas vibras” a quienes lo observaban.

Tercer caso. Otro más dirá: “¡Escasez de recursos!”. La que sería, en tiempos de presencialidad, la excusa del tesorero y el rector ahora pasa a ser un reclamo sustancial en las nuevas realidades.

Cuarto caso. Imaginar la pregunta detrás de la pantalla: “¿Cómo cumplir con lo que me piden?”. Cómplice del incumplimiento del encierro, murmura el coordinador, que se debate entre pedir más a sus profesores y el desespero que ve en sus rostros en la reunión de Zoom.

Quinto caso. “¡Me cansé de pedir la renovación de equipos!”, grita el profesor de Sociales, que en muchas ocasiones enfrentó los reacios cuestionamientos de quienes lo veían como innecesario y estaban indispuestos ante cualquier innovación en las estrategias educativas.

Referenciar estos casos conlleva a hablar de esa desagradable desmoralización creciente de los profesores que se perpetúa al ver que con

el paso de los días se agudizaban sus precarias condiciones laborales. Si bien no bastaba con perder a sus “hijos adoptivos” (término acuñado por varios docentes para referirse a los estudiantes), además se les suma la poca preparación institucional y la amplia carencia de recursos para poder transitar en el mundo del conocimiento virtual. Aunque asistan menos estudiantes, la planta docente se carga de reclamos de padres y exigencias de los planteles educativos y las disposiciones de las políticas estatales y distritales distantes de acciones pedagógicas viables.

Los profesores, como profesionales de la educación, también viven y sufren la pandemia, la tensión propia de cada día en que los límites entre el trabajo y la vida se hicieron más difusos, y el “horario” dejó de existir para convertirse en una serpiente que sutil los envuelve y asfixia. Qué decir del cambio en los modos de comunicación que reclamó victorioso cada espacio de sus vidas, tras la llegada abrupta de las nuevas tecnologías que imponen una comunicación mediada por pantallas y bocinas, si ya las paredes los hacen sentir acosados por todos los costados; hoy se confunde con ese modelo de comunicación pedagógica que golpea de frente y sin avisar.

Así vivimos ahora en los destiempos de la educación. Lo presentía Barbero (1996), ya no tenemos familia a partir del amasijo en que se transformó el lugar que de alguna manera llamamos aún hogar; dejamos de ser un ser para convertirnos en pixeles y muchas carnes. La expresión “solo sé que nada sé” supera cualquier tipo de realidad virtual o presencial en un mundo de tecnologías que de ser amigas se transformaron en inquisidores imperantes.

Conclusiones

El paso de la presencialidad a la virtualidad en el sector educativo distrital ha dejado pros y contras en medio de situaciones adversas y de esperanza,

que llevan consigo la responsabilidad de mantener una comunicación abierta que, como dice Pasquali “es un proceso de doble vía, posible cuando entre los dos polos de la estructura relacional, rige una ley de bivalencia: todo transmisor puede ser receptor, todo receptor puede ser transmisor” (1963, p. 72).

Sin embargo, en un análisis desalentador, las instituciones educativas públicas, representadas por sus docentes, docentes-orientadores y directivas, a pesar de sus propias vicisitudes y manifestaciones en medio de una comunicación “pandémica”, se han convertido en formadores de hábitos, normas y valores; algunas familias dejan de lado este acompañamiento a sus hijos e hijas debido a las necesidades económicas que los motivan a salir de sus hogares en horarios extendidos para proveer los ingresos, que en ocasiones son insuficientes para dar cumplimiento a lo básico.

En esta misma línea, también está la poca o nula responsabilidad de varios agentes educativos (estudiantes y padres), quienes teniendo acceso a los medios de trabajo para acceder a los aprendizajes desde la virtualidad, decidieron dejar al azar su año escolar.

Asimismo este sostén continúa en los siguientes contextos: la escuela garantiza el alimento a partir de la entrega de bolsones o bonos; las brechas culturales, sociales y cognitivas se siguen ampliando en un sistema educativo estatal y distrital que privilegia el acceso a las herramientas tecnológicas de unos en detrimento del aprendizaje de otro.

Esta ruptura del aula a la virtualidad dejó en ceros los avances en educación inclusiva, pues se estandarizaron las herramientas, pensando en la cobertura de contenidos.

Se dio paso a una educación virtual excluyente que se ve desfavorecida a través de las plataformas, redes y medios de difusión de la información. Se

dejó la comunicación escolar y pedagógica carente de lineamientos claros y concisos para acceder a una educación facilitadora de aprendizajes según las necesidades cognitivas y socioemocionales de varios educandos, con diagnósticos psicológicos y clínicos.

Ahora bien, para no ser pesimistas ante este panorama, se encuentran como fortalezas la versión 2020 de la Escuela de Padres y Madres, que pretendió incidir, mediar o atenuar las consecuencias generadas por esta nueva modalidad educativa, especialmente por las descritas respecto a la relación padres-profesores o familia-escuela. En general, tanto padres como profesores reconocen que las estrategias implementadas apoyaron el proceso educativo escolar de los estudiantes y facilitaron procesos de intercambio comunicativo entre el colegio y la familia.

También se encuentra la posibilidad que exigió pensar a cada estudiante desde su diversidad, definida no solo desde una condición especial, sino desde su realidad de pobreza, violencia, crisis emocional y desmotivación escolar. Fue necesario invitar al docente a redefinir su rol como comunicador, motivarlo a la apertura de canales de comunicación donde fuera no solo el hablante, sino que escuchara al educando y a quien lo acompaña en un ejercicio empático de conocer y entender sus vivencias, favorecer el diálogo crítico para encontrar caminos que permitieran atender dificultades y potenciar la acción autónoma del aprendizaje a pesar de las limitaciones en los recursos.

Finalmente, están las apuestas a los procesos pedagógicos integrales que reivindican el papel de la memoria en nuestra sociedad y los pro que se ven reflejados en proyectos educomunicativos que vinculan las narrativas literarias al campo de conocimiento del conflicto armado de este país. Estos son necesarios teniendo en cuenta las diversas problemáticas de violencia que aquejan a Colombia en medio de la situación de emergencia

sanitaria actual, en donde la indagación, el pensamiento crítico y la confrontación intertextual de los educandos juegan un papel determinante para la formación de ciudadanías participativas y activas.

Referencias

- Aznar, P. (1998). Interacción familia-escuela: Mediación educativa familiar en el aprendizaje escolar. En V. Llorent-Bedmar (coord.), *Familia y educación: una perspectiva comparada* (pp. 351-362). Universidad de Sevilla.
- Barbas, A. (2012). Educomunicación: Desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo interconectado. *Foro de Educación*, (14), 157-175.
- Barranquero, A. (2010). *Comunicación participativa y educación en medios: implicaciones del concepto de prealimentación ("feed-forward") de Mario Kaplún* [ponencia]. En Congreso Euro-Iberoamericano de Alfabetización Mediática y Culturas Digitales, Universidad de Sevilla y Universidad Autónoma de Barcelona, España.
- Blair, E. (2002). Memoria y narrativa: la puesta del dolor en la escena pública. *Estudios Políticos*, (21), 9-28.
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/estudiospoliticos/article/view/1413>
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de educación*, 339, 119-146.
- Delgado, P. (2003). Repensar la edu-comunicación desde la globalización: alternativas educativas. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, 20, 90-94. <https://orcid.org/0000-0002-4717-3406>
- De Oliveira Soares, I. (2009). Caminos de la educomunicación: utopías, confrontaciones, reconocimientos. *Nómadas*, 30, 194-207.
- Fernández, M. (1992). *Poder y participación en el sistema educativo. Sobre las contradicciones del sistema escolar en un contexto democrático*. Paidós.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva.
- Garreta, J. (2008). La participación de la familia en la escuela pública. Las asociaciones de padres y madres del alumnado. CIDE; CEAPA.

- Galtung, J. (2004). Violencia, guerra y su impacto. Sobre los efectos visibles e invisibles de la violencia. *Polylog. Foro para filosofía intercultural* 5.
<http://them.polylog.org/5/fgj-es.htm>
- Huergo, J. (1999). *Cultura escolar, cultura mediática*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Ediciones de La Torre.
- Barbero, J. M. (1996). Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación. *Nómadas*, (5). <http://nomadas.ucentral.edu.co/index.php/inicio/44-comunicacion-educacion-una-relacion-estrategica-nomadas-5/681-heredando-el-futuro-pensar-la-educacion-desde-la-comunicacion>
- Martínez, L. P. (2016). Representaciones sobre la participación de los padres de familia en la escuela [tesis de maestría, Universidad Santo Tomás]. *Repositorio USTA*.
<https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/9887/Mart%C3%ADnezLina2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pasquali, A. (1963). *Comunicación y cultura de masas*. Universidad Central de Venezuela.
- Rivera, M. y Milicic, N. (2006). Alianza familia-escuela: percepciones, creencias, expectativas y aspiraciones de padres y profesores de enseñanza general básica. *Psyche*, 15(1), 119-135. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282006000100010>

Revista Análisis

ISSN: 0120-8454 | e-ISSN: 2145-9169 | DOI: <https://doi.org/10.15332/21459169>

Vol. 53 N.º 98 | enero junio de 2021

De balas, política y medios informativos: análisis de la cobertura periodística de tiroteos escolares en *The New York Times* (1999-2018)*

[Artículos]

*Eduar Barbosa Caro***

*Camila Granados Pérez****

Recibido: 25/11/2020

Aprobado: 5/12/2020

Citar como:

Barbosa, E. y Granados, C. (2021). De balas, política y medios informativos: análisis de la cobertura periodística de tiroteos escolares en *The New York Times* (1999-2018). *Análisis*, 53(98). <https://doi.org/10.15332/21459169.6312>



Resumen

Este trabajo presenta los resultados de un análisis a la cobertura realizada por el diario *The New York Times* a los tiroteos escolares de Columbine (1999), Virginia Tech (2007), Sandy Hook (2012) y Marjory Stoneman (2018), considerados los más letales de Estados Unidos en los

* Artículo de investigación derivado de trabajo de grado en Periodismo y Opinión Pública (Universidad del Rosario).

** Magíster en Comunicación. Universidad del Rosario, Colombia. Correo electrónico: eduar.barbosa@urosario.edu.co; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0297-8224>

*** Profesional en Periodismo y Opinión Pública. Universidad del Rosario, Colombia. Correo electrónico: camila.granados@urosario.edu.co; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4424-0404>

últimos 25 años. A través de un análisis de contenido basado en la teoría del encuadre, el estudio revela que, tras el tiroteo de Sandy Hook, se presentó un cambio narrativo que se acentuó con el suceso de Marjory Stoneman, en el cual el debate político se convirtió en el protagonista, más allá del suceso mismo. Esto, a su vez, influyó en el ciclo de vida de las noticias. Un análisis del entorno sociopolítico que rodeó a cada uno de estos sucesos permitió concluir que, al tiempo que este debate se masificó, los actores políticos relacionados con los hechos adquirieron mayor relevancia, un síntoma de la sociedad cambiante dentro de la cual se desarrollan los eventos. De esta forma, el diario tomó un rol más crítico respecto a su gestión y dio más importancia al marco de *conflicto sobre* el marco de *interés humano*. Esta relación entre producción noticiosa, sucesos trágicos y política permite discutir cómo la voz y el poder de un medio, al reconocer su propio potencial transformador, puede determinar aspectos básicos de la cobertura, como la caracterización de los actores involucrados o los temas en los cuales se hace énfasis en los artículos.

Palabras clave: tiroteos masivos, debate de armas, mediatización de la violencia, cobertura mediática, encuadres.

Bullets, politics, and news media: analysis of journalistic coverage of school shootings in *The New York Times's* (1999-2018)

Abstract

This article presents the results of an analysis of the coverage by *The New York Times* to the Columbine (1999), Virginia Tech (2007), Sandy Hook (2012) and Marjory Stoneman (2018) school shootings, considered as the deadliest school shootings in the United States in the last 25 years. Through a content analysis based on the *framing theory*, the study reveals that, after the Sandy Hook shooting there was a narrative shift that was accentuated with the Marjory Stoneman event, in which the political debate played a leading part, beyond the event itself. This in

turn, influenced the life cycle of the news. An analysis of the sociopolitical context surrounding each of these events allowed us to conclude that, as this debate became more widespread, the political actors related to these events acquired greater relevance, a symptom of the changing society in which the events unfolded. In this way, the newspaper took a more critical role regarding its management and gave more importance to the *conflict frame over the human interest frame*. This relationship between news production, tragic events and politics allows us to discuss how the voice and power of a media, by recognizing its own transformative potential, can determine basic aspects of the coverage, such as the characterization of the actors involved or the topics that are emphasized in the articles.

Keywords: mass shooting; gun control; mediatization of violence; media coverage; framing.

Balas, política e mídia: análise da cobertura jornalística de tiroteios em escolas no *The New York Times* (1999-2018)

Resumo

Este artigo apresenta os resultados de uma análise da cobertura do *The New York Times* sobre os tiroteios escolares de Columbine (1999), Virginia Tech (2007), Sandy Hook (2012) e Marjory Stoneman (2018), considerados os mais letais dos Estados Unidos nos últimos 25 anos. Por meio de uma análise de conteúdo baseada na teoria do enquadramento, o estudo revela que, após o tiroteio de Sandy Hook, foi apresentada uma mudança narrativa que foi acentuada com o ocorrido de Marjory Stoneman, no qual o debate político se tornou o protagonista, mais além do próprio ocorrido. Isso, por sua vez, influenciou o ciclo de vida das notícias. Uma análise do ambiente sociopolítico que cercava cada um desses eventos nos permitiu concluir que, à medida que esse debate se tornava mais concorrido, os atores políticos relacionados aos acontecimentos se tornaram mais relevantes, sintoma da mudança da

sociedade em que ocorrem os eventos. Dessa forma, o jornal assumiu um papel mais crítico em relação à sua gestão e deu mais importância ao quadro de conflitos *sobre* o quadro de *interesse humano*. Essa relação entre produção de notícias, eventos trágicos e política nos permite discutir como a voz e o poder de um meio, reconhecendo seu próprio potencial transformador, podem determinar aspectos básicos da cobertura, como a caracterização dos atores envolvidos ou os temas sobre os quais os artigos são enfatizados.

Palavras-chave: tiroteos em massa, debate sobre armas, mediatização da violência, cobertura da mídia, enquadramento.

Introducción

La presente investigación se enfoca en analizar la cobertura de los cuatro tiroteos escolares más letales de los últimos 25 años en Estados Unidos a través de las publicaciones del diario *The New York Times*. Este análisis vincula el debate por el control de armas, las principales posturas dominantes en este y el contexto sociopolítico del país durante el periodo, para identificar posibles influencias que pudieron impulsar un cambio dentro de la cobertura noticiosa de estos eventos.

Análisis previos de este tipo se enfocan en un hecho en concreto (Altheide, 2009) o dan un panorama general respecto a la relación de los medios con estos incidentes (Duwe, 2000). Aunque existen estudios longitudinales (Silva y Capellan, 2018) y comparativos (Schildkraut y Muschert, 2014) más recientes, ninguno se enfoca en el panorama político dentro del cual se produjeron los hechos y sus noticias, y su posible incidencia en la cobertura. Esta es una línea a la que se intentó aportar desde el presente trabajo.

Así, este estudio tiene la intención de contribuir a la transformación social, al buscar comprender la cobertura mediática enmarcada en un contexto político y social cambiante, síntoma de otras circunstancias que

intensifican el debate tanto para una posición como para la otra. Al mismo tiempo, observamos el medio como un actor más dentro del debate, lo cual brinda nuevas luces sobre cómo abordar la cobertura mediática de hechos trágicos, y cómo esa voz y el poder que tiene el medio al reconocer su propio potencial transformador puede determinar aspectos básicos para su divulgación, como la caracterización de los actores involucrados o los temas en los cuales se hace énfasis en los artículos.

El debate sobre el control de armas

En el centro del debate por la regulación de armas en Estados Unidos se encuentra la Segunda Enmienda a la Constitución, implementada en 1791, que establece que el derecho de los individuos a portar armas no debe ser restringido¹. Las distintas interpretaciones a esta cláusula han sido objeto de discusión desde que se adoptó. No obstante, este debate se intensificó hacia la segunda mitad del siglo XX, con el ascenso y la popularización de la Asociación Nacional del Rifle (NRA), fundada en 1871 y que se fortaleció a partir de la década de los setenta, tras aliarse con los sectores más conservadores durante la llamada ola del nuevo conservatismo, expandido en la década de los ochenta (Waldman, 2015). Dos posiciones imperan en el debate por la regulación de armas: el partido Demócrata aboga por un mayor control de las armas que limite el acceso de la población a estas; los republicanos defienden políticas que permitan a los ciudadanos armarse como una forma de defensa propia (Newman y Hartman, 2017).

Durante la segunda mitad del siglo XX se implementaron dos intentos legislativos para regular armas: en 1968 se introdujo el Acta por el Control de Armas, con la que se prohibió la venta para personas que hayan

¹ El apartado completo de la Segunda Enmienda enuncia que: "Una milicia bien regulada, es necesaria para la seguridad de un Estado libre, el derecho de las personas para tener y portar armas, no será infringido (Traducción propia)" (Waldman, 2015, p. 11).

cometido un crimen y se categorizaron las armas de fuego con acceso restringido; esta propuesta surgió tras los asesinatos de John F. Kennedy, Martin Luther King Jr. y Robert Kennedy. Por otro lado, la ley Brady se implementó en 1993. Fue una enmienda al decreto de 1968 que exige la revisión de antecedentes legales de los compradores e impuso un periodo de espera de mínimo cinco días para adquirir el arma (Waldman, 2015), regulaciones que solo aplican a puntos de venta legales y con licencia. Otros esfuerzos por regular la posesión de armas se remiten a jurisdicciones federales que aplican solo dentro de un estado.

Tiroteos masivos: actos de gran impacto

Sumiala y Muschert (2012) afirman que un determinante fundamental para rastrear posibles motivos que llevan a que este tipo de incidentes sucedan es el poder del mensaje que transmiten los tiroteos: su impacto trasciende las barreras locales y nacionales, y las consecuencias no solo repercuten dentro del ámbito social, sino del político y cultural. Esto implica que, cuando sucede un tiroteo masivo, este tema se posiciona de forma casi inmediata en la agenda mediática y en la agenda política a nivel regional y nacional, lo que a su vez lleva a que ocupe un lugar central en la construcción de la opinión pública de los individuos (Birkland y Lawrence, 2009). Este impacto se puede medir en al menos tres aspectos: i) debates por el control de armas; ii) percepción de seguridad en entornos cotidianos; y iii) el impacto cultural de este tipo de sucesos.

En cuanto a la primera categoría, se puede afirmar que los tiroteos masivos tienen un fuerte impacto dentro de la introducción de políticas de regulación de armas siempre y cuando exista un ambiente político que lo posibilite (Cook y Goss, 2014). Además de los magnicidios que inspiraron la implementación del acta de regulación de 1968, la ley Brady de 1993 se propuso tras el intento de asesinato al presidente Ronald Reagan, en 1981

(Waldman, 2015). Además, la ocurrencia de tiroteos masivos aumentó en al menos un 15 por ciento los esfuerzos por implementar políticas más efectivas ante el porte de armas (Luca et ál., 2020).

Este tipo de incidentes influyen en la percepción generalizada respecto a la seguridad. Rocque (2012) afirma que eventos como los tiroteos escolares ocurridos durante las últimas dos décadas han generado un fuerte impacto dentro de la forma en que las personas conciben su seguridad en estos espacios. Esto conduce a una sensación generalizada de “pánico moral [traducción propia]” (Rocque, 2012, p. 304), en la que los entornos se perciben como mucho menos seguros, a pesar de que solo 0,12 % de las muertes por violencia armada suceden durante tiroteos escolares (Schultz et ál., 2013).

Simultáneamente, Kocsis (2015) afirma que esta sensación de inseguridad motiva a las personas a armarse, debido a que la cultura por las armas en Estados Unidos se ha construido y reproducido a partir de la idea del arma como un símbolo de poder y seguridad, una perspectiva influenciada por productos culturales. La mayoría de los planes de acción, sin embargo, se han enfocado en intentar ampliar los canales de comunicación entre directivos y estudiantes, y en crear estrategias para evitar que se ingresen armas a las escuelas, planes que han fracasado debido a la presión política ejercida por quienes apoyan el derecho a portar armas (Rocque, 2012).

De esta manera, los tiroteos masivos que ocurren dentro de los entornos escolares son actos con fuertes repercusiones en diversos ámbitos, a corto y largo plazo, pues inciden tanto en el imaginario colectivo sobre seguridad y armas como en los esfuerzos legislativos y la presión externa que se ejerce sobre el Congreso para que se concreten cambios.

La *mediatización* de la violencia: aproximaciones sobre el rol de los medios en los tiroteos

Los tiroteos masivos se convierten en fenómenos mediáticos a nivel global desde el momento en que suceden, lo que genera una intensa necesidad en la audiencia por conocer sus circunstancias y consecuencias (Sumiala y Muschert, 2012). En este tipo de casos, sin embargo, el rol de los medios va más allá del mero objetivo de informar, pues estos se establecen como moldeadores de las perspectivas que adquieren los individuos sobre la realidad, un fenómeno denominado *mediatización* (Sumiala y Muschert, 2012). Esta hace referencia a la idea de que los procesos de comunicación se ven permeados por el mensaje transmitido por los medios (Krotz y Hepp, 2013), al penetrar las esferas de pensamiento del individuo.

El concepto de ‘mediatización de la violencia’ implica que las perspectivas de un individuo en torno a las temáticas asociadas al problema –seguridad, políticas e incluso dinámicas sociales– están mediadas, en parte, por la forma en la cual los medios le presentan la información. La manera en la que se transmite, los recursos a los que se acude y el lenguaje utilizado tienen la función de generar un mensaje que es interpretado por la audiencia, y que permite a los medios imponer cierto control social (Altheide, 2009). Así, los medios tienen un papel central en cómo la audiencia percibe los tiroteos masivos y cómo reacciona ante ellos (Muschert, 2007), de modo que influyen dentro del proceso de toma de decisiones respecto a ellos mismos (Sumiala y Muschert, 2012).

Making and Breaking news: la relación simbiótica entre los medios y los tiroteos

Los tiroteos masivos se perciben como una anomalía, como el caso extremo de violencia por excelencia (Duwe, 2000), no solo por su rareza sino por las circunstancias de los hechos: tienden a tener corta duración,

generar alto nivel de pánico y una alta cifra de víctimas. Se ha demostrado que, además, las situaciones de asesinato masivo en las cuales un individuo abre fuego en espacios públicos contra víctimas aleatorias son consideradas como las más noticiosas (Duwe, 2000). Otros autores han determinado que existen víctimas que reciben mayor atención: de raza blanca, que se encuentran en rangos de edad extremos, pertenecen a clase social media o alta y son asesinados por extraños (Schildkraut et ál., 2017).

Tiroteos masivos como el de un supermercado en Tucson, Arizona, que dejó seis muertos (2011), y el de la escuela de Sandy Hook (2012) estuvieron entre los hechos noticiosos más importantes del año (Drake, 2013). Al atraer un alto nivel de audiencia, estos incidentes generan rentabilidad para los medios (Duwe, 2000), lo que lleva a la necesidad de seguir usando la magnitud de la noticia para generar nuevos enfoques y así aumentar su ciclo de vida (Chyi y McCombs, 2004).

Adicionalmente, los tiroteos masivos son vistos como actos con un fuerte contenido simbólico, con un número de víctimas relativamente bajo —cuya selección también responde a la idea de transmitir un mensaje (Rocque, 2012)—, pero con el potencial de alcanzar audiencias globales. Esto, a su vez, se relaciona con la necesidad por parte de los perpetradores de ganar notoriedad a través de los hechos. Los tiradores generalmente se perciben a sí mismos como personas marginalizadas (Newman y Fox, 2009) y los medios convierten a los victimarios en celebridades casi de forma inmediata cuando ocurren los hechos. De esta manera, los tiroteos *make and break news* (Sumiala y Muschert, 2012, p. 17), pues se convierten en hechos rentables para los medios que atraen una gran atención por parte de la audiencia.

La cobertura del tiroteo: los medios como plataformas de *performance*

El rol simbólico de los tiroteos está estrechamente conectado, simultáneamente, con la necesidad de los medios de apelar a las emociones de las personas, pues se convierten en hechos trágicos y es fundamental darles una cara humana a través de la cobertura, tanto desde el rol de la víctima como del victimario (Warnick et ál., 2010). Así, la mediatización de los tiroteos también abarca la mediatización del suceso, de las consecuencias, de las reacciones, del duelo y del luto (Sumiala y Muschert, 2012), al estructurar la narrativa en torno al tiroteo como un hecho dramático. Hawdon et ál. (2012) denominan a este enfoque como el “marco trágico [traducción propia]” (p. 852), visto como una manera de presentar las noticias con el propósito de mitigar la idea de que la comunidad, las prácticas y el entorno social son culpables de que sucediesen estos incidentes. Se enfoca principalmente en el accionar del victimario y en cómo este repercutió en la comunidad misma, que se convirtió en una víctima involuntaria de los hechos.

Sumiala y Muschert (2012) afirman que los tiroteos se convierten, entonces, en escenarios para implementar elementos dramáticos que se adaptan fácilmente por la naturaleza trágica de estos, lo que a su vez atrae la atención de los medios. Así, según los autores, en la cobertura de estos sucesos se presenta una convergencia entre lo informativo y lo performativo, entre el mito y el logos. Este concepto está ligado con lo que Rocque (2012) denomina el aspecto ritual del tiroteo, visto como un acto ceremonial tanto por los perpetradores como por la audiencia. Así, un asesinato masivo se convierte en un espectáculo público (Warnick et ál., 2010). Entre más elaborado sea el *modus operandi*, existirá mayor necesidad por parte de los medios de profundizar en esos aspectos que hicieron distintivo a este suceso de los demás, un concepto conocido como

la “violencia ceremonial [traducción propia]” (Warnick et ál., 2010, p. 373).

De Columbine a Marjory Stoneman: los cuatro tiroteos analizados

El tiroteo de Columbine es comúnmente considerado como el tiroteo masivo que sentó el *modus operandi* para sucesos posteriores. En abril de 1999, los estudiantes Eric Harris y Dylan Klebold abrieron fuego en espacios concurridos de la institución, con un saldo de 13 personas muertas y 21 heridas. Posteriormente, se suicidaron (Larkin, 2007). Este se convirtió en el hecho más seguido del año y motivó al Congreso, de mayoría republicana, a impulsar leyes de seguridad escolar, más no de regulación de armas, según Birkland y Lawrence (2009). El incidente ocurrió durante la segunda administración del demócrata Bill Clinton.

El tiroteo de Virginia Tech, ocurrido en 2007, es considerado hasta la fecha como el tiroteo escolar más letal en la historia de Estados Unidos, con un saldo de 33 víctimas. Seung-Hui Cho, un estudiante con historial de enfermedades mentales, asesinó a 32 personas en los dormitorios y las aulas de clase de la institución, envió una carta y un video a la cadena de noticias NBC y se suicidó (Schildkraut, 2012).

Después del tiroteo, en 2008, el entonces presidente saliente, el republicano George Bush, firmó un proyecto de ley con el que se fortalecía la revisión de antecedentes de las personas con problemas mentales antes de comprar un arma (Schildkraut y Hernández, 2014). Durante su administración también expiró la ley Brady *de 1993*, que no fue renovada por influencia de la NRA y por los temores de los demócratas de perder votos en las zonas rurales —que históricamente apoyan la posesión de armas— (Simon, 2004).

En diciembre de 2012, Adam Lanza, un exestudiante de la escuela primaria de Sandy Hook obsesionado con el tiroteo de Columbine, asesinó a 20 estudiantes de entre seis y ocho años, y a seis funcionarios en menos de once minutos y se suicidó (Sedensky, 2013). Este evento es considerado como el “punto de quiebre [traducción propia]” (Schultz et ál., 2013, p. 65) sobre el debate respecto al control al porte de armas. El presidente de turno, el demócrata Barack Obama, se comprometió con imponer nuevas sanciones a la compra de armas, medidas que no avanzaron en el Congreso, de mayoría republicana (Reich y Barth, 2017).

El llamado a la acción que se masificó durante Sandy Hook se repitió tras el tiroteo en la escuela Marjory Stoneman Douglas, ocurrido en febrero de 2018, cuando el exestudiante Nikolas Cruz entró a la escuela, activó las alarmas de emergencia en los pasillos para hacer que los estudiantes salieran de sus salones y abrió fuego, con el que asesinó a 17 personas. Cruz fue arrestado (Fausset, 2018). Este hecho llevó a un movimiento masivo liderado por los estudiantes de la institución, que exigían un control más riguroso al porte de armas, denominado *The March for Our Lives* (Almasy, 25 de marzo de 2018).

Tras el tiroteo, el presidente republicano de turno, Donald Trump, anunció nuevas medidas contra el uso de armas, entre estas, prohibir la venta de un elemento que convierte las armas semiautomáticas en automáticas (Savage, 2018) y una polémica propuesta de armar a los profesores que no avanzó en el Congreso, dominado por republicanos.

El encuadre y los medios

El *framing* hace referencia al proceso a través del cual se crea un marco interpretativo (o *frame*, en inglés), para abordar una problemática desde un determinado enfoque (Birkland y Lawrence, 2009). Este hilo conductor que guiará al tema permite a la audiencia adquirir un mayor

entendimiento, al hacer énfasis en un aspecto específico de la problemática, en lugar de abarcar el problema por completo (Muschert, 2009). Sin embargo, la aplicación de esta teoría en la práctica implica que, al elegir hacer énfasis en algunos aspectos sobre otros, los medios moldean la perspectiva del público en torno a la realidad y su interpretación (Krotz y Hepp, 2013). Esto ocurre principalmente en los temas que son considerados controversiales o que son objeto de debate (Birkland y Lawrence, 2009).

El *framing* posibilita la “promoción de un problema en particular, de una definición, una interpretación causal, una evaluación moral y la recomendación respecto a cómo tratar un objeto [traducción propia]” (Entman, 1992, p. 52). Tiene en cuenta el concepto de *mediatización*, lo que implica que el proceso de *framing a través* del cual se aborda una problemática influye en el ámbito cotidiano de los individuos, bien sea en su relación con el mundo, su interpretación de la realidad o su posición en los debates políticos (Krotz y Hepp, 2013).

Cuando se hace referencia al *framing de un* tema, es necesario evaluar la posibilidad que tiene de ser visto como relevante, es decir, durante cuánto tiempo este puede ser considerado noticioso y seguir captando la atención de la audiencia. A esto, Chyi y McCombs (2004) lo denominan el “ciclo de atención en el problema [traducción propia]” (p. 23). Dicho ciclo es variante, y depende del hecho y sus circunstancias. Así, un tiroteo escolar cuyo impacto en la opinión pública reviva el debate sobre el porte de armas y lleve a diversos esfuerzos políticos y movimientos sociales, cuyas repercusiones se extiendan por meses, tendrá un mayor ciclo de vida que, por ejemplo, un accidente que dejó múltiples víctimas.

Durante este ciclo de vida, los medios acuden a distintos marcos de interpretación para mantener la noticia fresca y adaptarla a los hechos

inmediatos, lo cual permite presentar la información desde diversos enfoques, y logra que el público se mantenga conectado con la historia (Schildkraut y Muschert, 2014).

Diversos estudios se enfocan en analizar los modelos de *framing* aplicados durante el ciclo de vida de una noticia. Chyi y McCombs (2004) y Schildkraut y Muschert (2014) han analizado posibles cambios de *framing* en relación con variables espaciotemporales de los tiroteos de Columbine y Sandy Hook, respectivamente, y establecieron un modelo de estudio aplicable a estos sucesos. En consonancia, en su trabajo respecto al *framing* de los debates políticos en Europa, Semetko y Valkenburg (2000) aplican un modelo de análisis desde cinco tipos de *frame*: i) de atribución de responsabilidad; ii) de conflicto; iii) de interés humano; iv) de consecuencias económicas; y v) de moralidad.

Semetko y Valkenburg (2000) definen el *frame* de conflicto como aquellas noticias que se enfocan en la confrontación entre dos o más actores para captar una mayor audiencia. Por otro lado, la atribución de responsabilidad presenta un problema como consecuencia de las acciones de un individuo, un grupo en particular o del Estado, de forma que la noticia guía al lector a creer que dicho sujeto es responsable de la problemática. El *frame* de interés humano, por su parte, busca darle un rostro humano a la noticia y apelar a las emociones de la audiencia. El *frame* de consecuencias económicas se enfoca en el impacto económico que podría generar la problemática y, por último, el *frame* de moralidad hace referencia al dilema ético, religioso o moral que plantea el problema.

En su estudio de análisis del tiroteo de Virginia Tech, Schildkraut (2012) propone tres focos de análisis en torno a los cuales puede enmarcarse una noticia relacionada: i) en la denominación y caracterización del suceso, ii) en la forma a través de la cual se representa a la víctima y iii) en la manera

en la que se refieren al victimario. La convergencia de estos tres elementos puede determinar los tipos de *framing* que son específicos a esta problemática como tal.

Los enfoques genéricos propuestos por Semetko y Valkenburg (2000) y los enfoques específicos de Schilkraut (2012) pueden adaptarse a este estudio, para identificar cómo estos fueron utilizados en la cobertura inmediata del suceso por parte de *The New York Times*.

Cobertura mediática de tiroteos masivos en *The New York Times*

Uno de los primeros estudios en el ámbito es el de Chyi y McCombs (2004), quienes, a través de su análisis de noticias relacionadas con el tiroteo de Columbine (1999), establecieron un modelo de estudio bifocal que analiza dos variables: *tiempo* –*pasado*, presente y futuro– y *espacio* –*individual* (centrado en una sola persona), comunitario (pequeños grupos de personas), regional (afectando a un entorno en específico), social (sobre su impacto a nivel social o nacional) o internacional (desde una perspectiva global)–.

Tras aplicar este modelo a Columbine, Chyi y McCombs (2004) afirmaron que el enfoque que primó fue el social y en presente, lo cual puede deberse a la necesidad de que la historia se mantenga novedosa, lo que implica que durante ese mes de cobertura se buscaba reportar el impacto del tiroteo en los sucesos ocurridos posteriormente.

Su modelo sirve de base para investigaciones posteriores como la de Schildkraut y Muschert (2014), quienes aplican este marco de análisis para su estudio comparativo entre la cobertura de los tiroteos de Columbine (1999) y Sandy Hook (2012). Los autores aseguran que la cobertura de los dos eventos dista en cuanto a que en Columbine las historias se centran en los victimarios, los homenajes a las víctimas fatales y el impacto del suceso

en la comunidad, mientras que, en Sandy Hook, la atención del diario se enfocó en el debate por la regulación y el control de armas.

Schildkraut (2012) realizó un análisis comparativo de la cobertura del tiroteo de Virginia Tech (2007) en *The New York Post* y *The New York Times*, enfocado en determinar los temas centrales que dominaron la narrativa del suceso en tres categorías: a) la forma en la que se categorizó el tiroteo; b) la clasificación del victimario, y c) la manera en la que se referían a las víctimas. Si bien existen diferencias en los enfoques de los dos diarios, en los dos casos primó el heroísmo de las víctimas como tema central. Este estudio brinda un marco de referencia para analizar el contenido con un énfasis en el discurso y el uso de lenguaje que puede ser utilizado en esta investigación.

Por último, Schildkraut et ál. (2017) encontraron que, de 90 casos analizados, el 77 % recibió al menos un artículo en la sección impresa. Sin embargo, el promedio general de noticias dedicadas a cada uno de los tiroteos fue de entre cinco y seis artículos, lo cual implica que, en la mayoría de los casos, este tipo de hechos son considerados noticiosos. Del periodo estudiado, Sandy Hook fue el tiroteo que recibió una mayor cobertura, con 130 artículos relacionados. Así, los autores concluyen que los tiroteos que recibieron mayor atención fueron aquellos que generaron una mayor cantidad de víctimas, una conclusión que comparten Silva y Capellan (2018) en su análisis de 50 años de tiroteos en *The New York Times*.

Por todo lo anterior, el objetivo general de esta investigación es comparar la cobertura realizada por *The New York Times* a cuatro tiroteos escolares masivos en Estados Unidos. Para lograrlo, se han planteado tres objetivos específicos: i) analizar los marcos noticiosos utilizados por *The New York Times* en el cubrimiento de cuatro tiroteos escolares masivos en Estados

Unidos; ii) caracterizar el contexto político inmediato evidenciado en la cobertura de los cuatro sucesos a través de *The New York Times*, y iii) identificar patrones recurrentes en la cobertura mediática de los tiroteos escolares masivos.

Metodología

Esta investigación cuantitativa presenta un análisis de contenido sobre las noticias relacionadas con tiroteos escolares publicadas en el diario *The New York Times*. Dichos sucesos se seleccionaron con base en tres criterios: i) que el tiroteo hubiese sucedido durante los últimos 25 años; ii) que sucediera dentro de una institución educativa; y iii) que generara un alto saldo de víctimas mortales. Se seleccionaron cuatro casos: Columbine (1999), Virginia Tech (2007), Sandy Hook (2012) y Marjory Stoneman (2018).

Los artículos se seleccionaron a partir de tres criterios: i) que fueran publicados en la edición impresa del diario durante los quince días inmediatamente posteriores al tiroteo; ii) que su tema central girara en torno al suceso, sus consecuencias, la respuesta a este, el porte de armas o los tiroteos masivos en general, y iii) que fueran un producto informativo mayoritariamente escrito, es decir, que consistían en título, *lead* y contenido textual.

La búsqueda se realizó a través de la base de datos ProQuest y se localizaron un total de 288 textos. Cada artículo se analizó con una matriz de codificación que recogió tanto los elementos contextuales de la noticia, como el análisis de los distintos tipos de *frames* genéricos, teniendo en cuenta los postulados de Semetko y Valkenburg (2000). Además, se incluyeron dentro de la matriz otras variables como los datos descriptivos de la noticia (extensión, número de página en la que se encuentra y apoyo gráfico).

Para analizar las noticias de forma más específica, se tomó como base el trabajo de Schildkraut (2012) y los distintos enfoques de análisis aplicados en su estudio comparativo. Posteriormente, el análisis se expandió por medio de un estudio inductivo, que permitió identificar otros elementos relacionados, como la denominación del jefe de Estado, su afiliación política, el partido dominante y el tema con el cual se ha asociado el debate del control de armas. En cuanto a la variable de *tipo de historia*, se tomó como base el planteamiento de Muschert (2009).

Resultados

Características formales del corpus

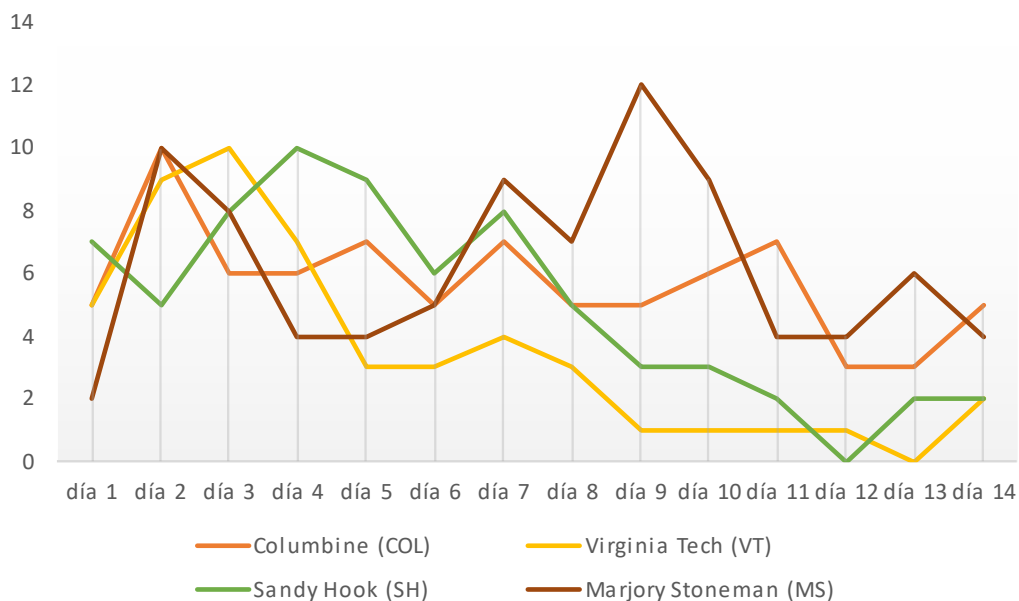
En total se analizaron 80 noticias sobre el tiroteo de Columbine (1999), 50 de Virginia Tech (2007), 70 de Sandy Hook (2012) y 88 de Marjory Stoneman (2018), para un total de 288 artículos que comprenden la cobertura de los 14 días posteriores a cada uno de los eventos, con el objetivo de analizar el ciclo de vida de los tiroteos.

El tiroteo que recibió una mayor cobertura por parte de *The New York Times* fue Marjory Stoneman, y el que tuvo menor cobertura fue Virginia Tech. El día posterior a la ocurrencia de los eventos recibió un bajo número de cobertura en comparación con el segundo o el tercer día después del tiroteo. En el caso de Columbine, que tuvo 10 artículos en el día 2, tuvo en este día mayor cobertura y, en el de Virginia Tech, con 10 artículos en el día 3. En el caso de Sandy Hook, el día con mayor cobertura fue el día 4, con 10 noticias, y en el de Marjory Stoneman fue el día 9, que tuvo 12 artículos.

Asimismo, Marjory Stoneman fue el tiroteo con mayor ciclo de vida, pues reportó entre 4 y 6 artículos en los últimos tres días de análisis, a diferencia de los demás tiroteos, que reportaron una menor afluencia de

artículos en los últimos días. Virginia Tech y Sandy Hook tuvieron un día en el que no se produjo ningún artículo (el día 13 y el día 12, respectivamente) y Columbine tuvo entre 3 y 5 artículos en los últimos tres días de análisis. Estos resultados pueden evidenciarse en la figura 1.

Figura 1. Ciclo de vida noticioso por tiroteo



Fuente: elaboración propia.

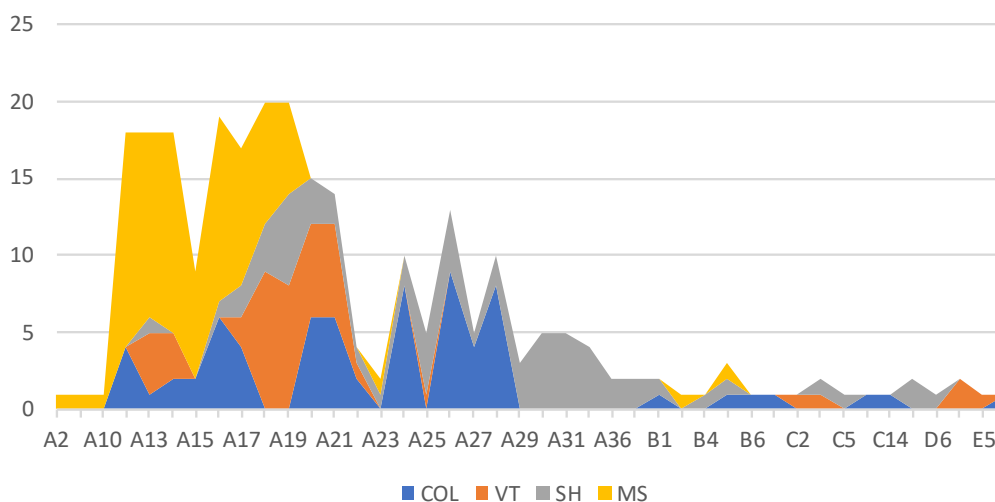
En total, 37,7 % (n = 79) del total de artículos aparecieron en la portada del diario. El tiroteo con más artículos en portada fue Marjory Stoneman, con 25, seguido de Sandy Hook, con 22.

Solo un 10,06 % (n = 29) del total de noticias analizadas aparecieron en la edición dominical de *The New York Times* y fue Columbine el tiroteo con mayor cobertura esos días, con un total de 10 artículos, y el de menor Virginia Tech, con 3 artículos. Cabe aclarar que, si bien los artículos dominicales disminuyen en cantidad, estos aumentan en extensión. El promedio total de palabras por artículos publicados en domingo fue de

1314, en contraste con 1090 palabras en promedio de los 288 artículos publicados.

El diario está dividido por secciones demarcadas por letras mayúsculas. En la sección A se encuentra el resumen de noticias, las noticias internacionales, nacionales, artículos de opinión y obituarios. Las secciones B, C, D, E y F varían entre noticias metropolitanas, educación, finanzas, artes, deportes y ciencia. La mayoría de los artículos sobre los tiroteos se encuentran en la sección A, entre las páginas 15 a la 21. Sin embargo, el tiroteo de Marjory Stoneman se caracterizó por localizarse entre las páginas 10 y 20. Por su parte, Columbine y Sandy Hook tuvieron una alta afluencia de artículos localizados entre las páginas 23 y 27 (figura 2).

Figura 2. Distribución de página por tiroteo



Fuente: elaboración propia.

En la tabla 1 se relaciona el tipo de artículos identificados para propósitos de este estudio:

Análisis

ISSN: 0120-8454 | e-ISSN: 2145-9169 | DOI: <https://doi.org/10.15332/21459169>

Vol. 53 N.º 98 | enero-junio de 2021

Tabla 1. Artículos analizados

Tipo de artículo	Noticia	Análisis	Crónica	Perfil	Reportaje	Entrevista
Porcentaje del total de artículos analizados	55 % (n = 160)	20,1 % (n = 58)	8,7 % (n = 25)	8,7 % (n = 25)	8,3 % (n = 24)	0,6 % (n = 2)

Fuente: elaboración propia.

Temas identificados en el contenido

Como indica la tabla 2, los enfoques de ‘consecuencias del suceso’ y ‘actores involucrados’ fueron los más recurrentes:

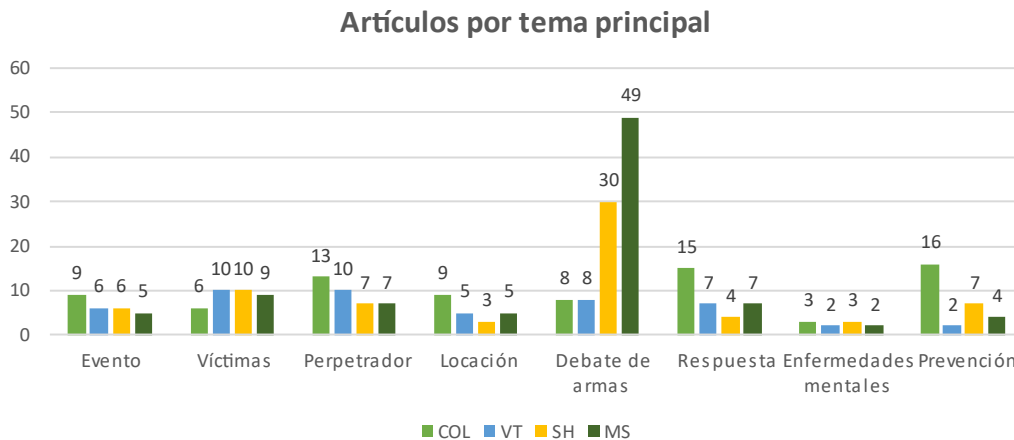
Tabla 2. Enfoques de los artículos analizados

Enfoques de los artículos	COL	VT	SH	MS	Total
Actores	19	18	17	24	78
Acción	2	3	4	2	11
Consecuencias	27	20	28	40	115
Reacciones	17	3	9	9	38
Comentario	6	6	3	3	18
Contexto	9	0	9	10	28

Fuente: elaboración propia.

Asimismo, hallamos que el 32,9 % de los artículos (n = 95) tienen como tema principal el debate de armas, seguido de todo lo relacionado con el perpetrador del hecho (n = 37) y las víctimas (n = 35), como se ilustra en la figura 3.

Figura 3. Distribución de página por tiroteo



Fuente: elaboración propia.

En cuanto al debate de armas, Marjory Stoneman tuvo la mayor afluencia de artículos (52 %). Sin embargo, con Sandy Hook se reportó un alza en la cobertura del tema de debate de armas con 30 artículos (32 %), en contraste con los dos tiroteos previos (Columbine y Virginia Tech), que tuvieron solo un 8 % de sus artículos dedicados al tema.

Se creó una categoría para identificar los casos en los que el debate de armas no es el tema principal, pero es un tema mencionado. En total, 154 artículos de 288 mencionan el control de armas, la mayoría de estos en Marjory Stoneman (n = 71), seguido de Sandy Hook (n = 42), Columbine (n = 31) y, por último, Virginia Tech (n = 10).

En esta línea, se creó otra categoría que analiza a cuál tema principal se está vinculando el control de armas. Se encontró que buena parte de los artículos vinculan el control de armas al debate político que suscitan los tiroteos, seguido del tema de seguridad, violencia o posesión de armas, y las reacciones en torno a su control, bien sea a través de protestas o voces de apoyo. Estos resultados se pueden ver en detalle en la tabla 3.

Tabla 3. Tema vinculado al control de armas

Tema vinculado a control de armas	COL	VT	SH	MS	Total
No tiene	49	39	28	17	133
Debate político	8	4	14	15	41
Víctimas	2	1	0	11	14
Evento	3	1	2	5	11
Decisiones sobre armas	2	0	5	12	19
Enfermedades mentales	3	3	3	5	14
Seguridad / violencia / posesión	10	1	14	11	36
Medidas de respuesta / reacciones	3	1	4	12	20

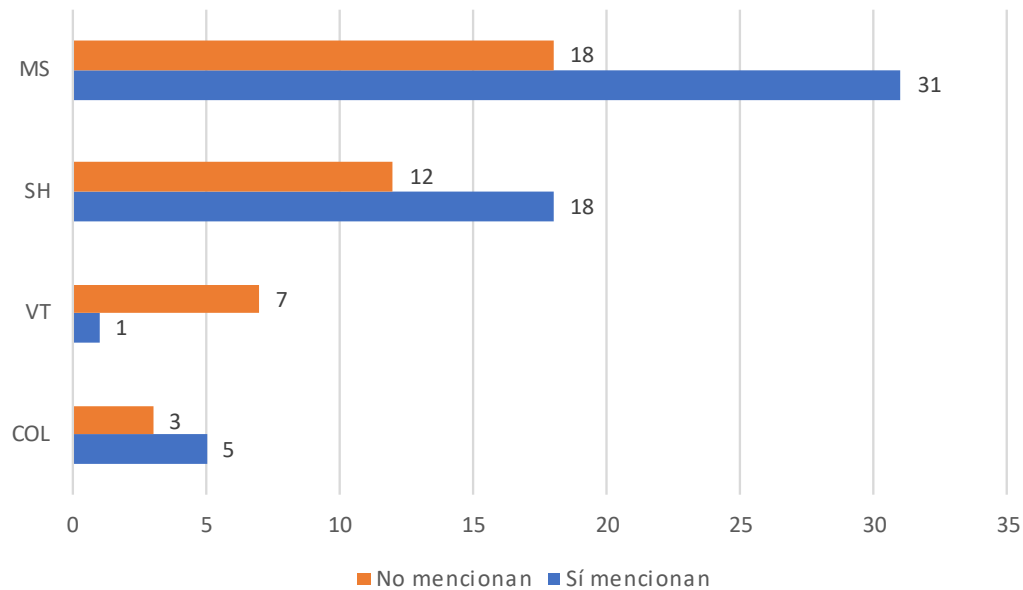
Fuente: elaboración propia.

Elementos políticos dentro de los artículos

En cuanto a aspectos políticos, el presidente con mayor número de menciones por artículo fue el republicano Donald Trump, que gobernaba durante el tiroteo de Marjory Stoneman (n = 46). En segundo lugar, está el demócrata Barack Obama (n = 26). Bill Clinton, el presidente de turno durante el tiroteo de Columbine, fue mencionado en 19 ocasiones y el republicano George Bush solo fue mencionado en 7 artículos sobre Virginia Tech.

Se relacionó el número de artículos que tienen como tema principal el control de armas y se contabilizaron aquellos que hacían mención del presidente de turno (figura 4). En este caso, de los 49 artículos de Marjory Stoneman cuyo tema principal es el control de armas, 31 nombran al presidente Trump y 18 de Sandy Hook mencionaron al presidente Obama.

Figura 4. Artículos cuyo tema principal es el control de armas por mención del presidente



Fuente: elaboración propia.

El tiroteo con mayor mención de los dos partidos políticos principales (demócratas y republicanos) fue Marjory Stoneman, con 28 artículos en los que se menciona a los dos, seguido de Sandy Hook, con 17 menciones en total. El tiroteo con mayor número de menciones exclusivamente a los republicanos fue el de Marjory Stoneman, con 12 artículos.

Asimismo, se analizó la mención a gobiernos anteriores. Barack Obama fue el expresidente con mayor número de menciones (n = 12), todas durante la cobertura de Marjory Stoneman, seguido de otro demócrata, Bill Clinton, con seis menciones en tiroteos posteriores a Columbine. George Bush solo se mencionó en tres ocasiones en tiroteos posteriores a Virginia Tech.

De los 288 artículos analizados, 47 mencionan intentos pasados de control de armas. Marjory Stoneman fue el tiroteo con mayor número de menciones, con 23, seguido de Sandy Hook, con 16. Esto representa un

aumento con relación a los tiroteos anteriores, que en ambos casos hicieron 4 menciones de intentos pasados de regulación.

En total, la Asociación Nacional del Rifle (NRA) es mencionada en 81 artículos, la mayoría de estos en el tiroteo de Marjory Stoneman (47 artículos), un alto número en contraste con Sandy Hook (18 artículos), Columbine (11 artículos) y Virginia Tech (5 artículos). El poder político y económico de la NRA, sus acciones y la críticas hacia esta son los principales enfoques de estos artículos, como se puede ver en la tabla 4.

Una relación entre la mención de partidos políticos dentro de los artículos que mencionan la NRA arrojó que, en 60 de los 81 artículos que hablan sobre la asociación se menciona al menos uno de los partidos políticos principales. En el 67 % de los casos (n=40) se nombra tanto a demócratas como a republicanos, en el 18 % (n = 11) solo se nombran a los republicanos, que históricamente han estado aliados a esta organización. En 15 % (n=9), solo se alude a los demócratas quienes, en su mayoría, defienden el control de armas.

También se contabilizaron las ocasiones en las que se mencionaba otros tiroteos o eventos violentos previos. La categoría con mayor número de menciones fue la de ‘otros tiroteos masivos’, que abarca todos aquellos eventos con un tirador activo que no sucedieron dentro de instituciones educativas. Esta categoría es mencionada en 56 de los 288 artículos, seguida de menciones a Sandy Hook, Columbine y otros tiroteos escolares con un menor saldo de víctimas. Otros eventos como los atentados del 9/11 y el tiroteo de la Universidad de Texas, ocurrido en 1966 e incluido por ser el antecedente inmediato al tiroteo de Columbine, también son mencionados, como se muestra en la tabla 5.

Tabla 4. Mención de la NRA por tiroteo

Mención de la NRA	Respuesta al tiroteo	Acciones de la NRA	Críticas/protestas a la NRA	Poder político y económico de la NRA	Solo mencionado	Total artículos por tiroteo
Columbine	2	2	4	3	0	11
Virginia Tech	2	1	0	1	1	5
Sandy Hook	4	4	1	6	3	18
Marjory Stoneman	4	8	9	17	9	47
Total	12	15	14	27	13	81

Fuente: elaboración propia.

Tabla 5. Mención de otros tiroteos o eventos

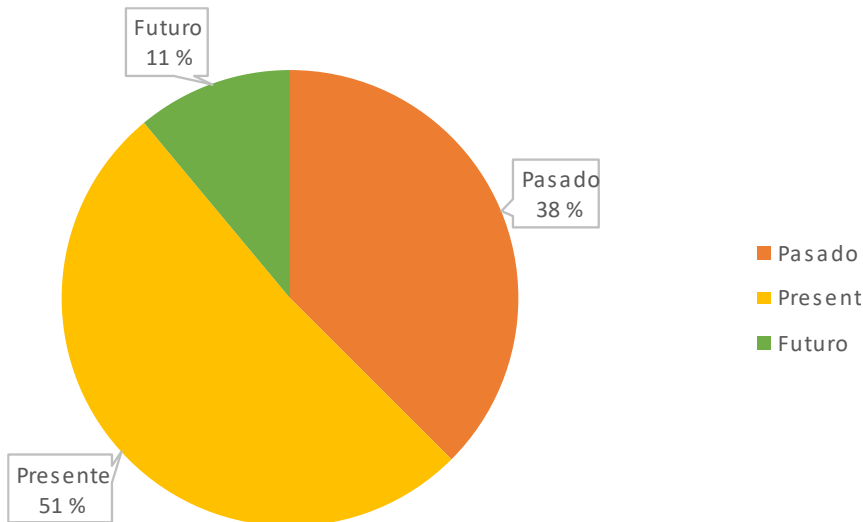
Mención de otros tiroteos o eventos	U. Texas	Columbine	Virginia Tech	Sandy Hook	Otros tiroteos escolares	Otros tiroteos masivos	11-sep
Columbine	2	0	0	0	14	2	0
Virginia Tech	5	12	0	0	3	0	8
Sandy Hook	2	15	13	0	4	18	5
Marjory Stoneman	0	12	6	41	3	36	0
Total	9	39	19	41	24	56	13

Fuente: elaboración propia.

Encuadres

Debido a que dentro de un artículo pueden existir distintos tipos de *frames* temporales, se creó una columna para cada uno de ellos, con el fin de verificar si este se aplica o no dentro del artículo. Un conteo de estos evidenció que, en la mayoría de los casos, los artículos están enmarcados en el presente: hacen un seguimiento en tiempo real de la noticia y sus consecuencias inmediatas, con un 51 % de aparición. En el 38 % de los casos, la noticia estaba enmarcada en el pasado, pues hacía referencia a eventos previos. Por último, están los artículos enmarcados en el futuro, con una aparición de tan solo el 11 % (figura 5).

Figura 6. *Framing* temporal por total de artículos



Fuente: elaboración propia.

En el *framing* espacial, la mayoría de los artículos se enmarcan en el plano social (52 %). En segundo lugar está el plano individual (19 %). Las categorías de 'comunitario' (14 %) y 'regional' (13 %) comparten un porcentaje similar de artículos. Con un porcentaje mucho menor, se encuentra el marco internacional, con solo un 2 % del total (5 artículos).

Paralelamente, se hizo un análisis del vocabulario utilizado para referirse al evento, al tirador y a las víctimas. El término más común para hablar del tiroteo fue ‘tiroteo masivo’ (43 %), seguido por ‘masacre’ (21 %) y ‘*rampage*’ (que podría traducirse a ‘ráfaga de disparos’), con un 9 %. En el 7 % de los casos se refieren a estos eventos como “el peor tiroteo” o “uno de los peores de la historia”. Los términos menos utilizados fueron ‘*carnage*’ (que significa ‘carnicería’) (4,8 %) y ‘*bloodbath*’ (baño de sangre), con un 0,34 %.

En cuanto a menciones del tirador, se tuvieron en cuenta referencias a características de su personalidad. El término más utilizado para referirse a los perpetradores de los tiroteos fue el concepto genérico de ‘*gunman*’ (tirador) (32 %). La característica más común con la cual se asoció a los perpetradores fue con ‘enfermedad mental’ o ‘personas perturbadas’ (10 % del total). Otras denominaciones recurrentes fueron: ‘asesinos’ (7,2 %), ‘*outcasts*’ o ‘marginados’ (4,8 %), y fríos y calculadores (4,5 %). La denominación menos usada fue la de ‘jóvenes’ (1 %). El 34 % de los artículos analizados no hacen mención del perpetrador.

Para las víctimas, también se recurrió a un análisis de las características asociadas. El término genérico de ‘víctimas’ fue el más común (15 %). Otras características recurrentes fueron su determinación (5,5 %), su personalidad (4,1 %), su heroísmo (3,1 %) y su juventud (3,1 %).

El *frame* más recurrente fue el de ‘conflicto’ (n = 181), seguido de ‘interés humano’ (n = 180). En este caso se puede evidenciar un aumento en el número de artículos que tienen *frame* de conflicto, pues los primeros tiroteos tienen una menor recurrencia de este tipo de *framing*: Columbine, con 39, y Virginia Tech, con 23.

A pesar de que con Sandy Hook se hizo especial énfasis en el tema de control de armas, el número de artículos de *frame* de conflicto (n = 45)

sigue siendo relativamente bajo en comparación con Marjory Stoneman (74 de los 88 artículos). En contraste, a medida que se avanza en tiroteos y se incrementa el *frame* de conflicto, se reporta una disminución en el *frame* de interés humano, siendo Columbine el tiroteo con mayor número de apariciones de este marco (53 de 80 artículos) y Marjory Stoneman, el caso con menor apariciones (en 39 de los 88 artículos).

A estos les sigue el *frame* de atribución de responsabilidad, que aparece en 148 artículos de 288. De nuevo, Marjory Stoneman es el que reporta una mayor recurrencia de este *frame*, que, con 64 de 88 artículos, casi duplica la cifra del tiroteo que le sigue en apariciones: Sandy Hook, con 35. A este le sigue Columbine, con 31 artículos y por último, Virginia Tech, con 18.

Los *frames* de moralidad (39 de 288) y de consecuencias económicas (23 de 288) reportan un número mucho menor de recurrencias. El tiroteo con mayor número de artículos que contienen el *frame* de moralidad es Sandy Hook, con 17 artículos.

Discusión

Cobertura mediática, tiroteos masivos y política

Un análisis de los resultados permite entrever que, en los casos analizados, no necesariamente se aplica la idea de que, en tanto exista un mayor número de víctimas, mayor será el valor noticioso de la historia; esto difiere de una de las conclusiones principales de Schildkraut et ál. (2017) y de Silva y Capellán (2018). El tiroteo escolar masivo más mortal hasta el momento ha sido el de Virginia Tech, en 2007, con 33 víctimas mortales; sin embargo, este fue el que tuvo menor número de notas y, simultáneamente, menor ciclo de vida noticioso. Por otro lado, el tiroteo masivo más reciente, el de Marjory Stoneman en 2018, presentó la mayor cantidad de noticias y el mayor ciclo de vida, pues reportó hasta 12 noticias

en el noveno día de cobertura, algo que no se vio en ninguno de los otros tiroteos.

Se pudo identificar que George Bush, presidente durante el tiroteo de Virginia Tech, no se involucró en el debate de armas y su presencia es mencionada pocas veces en la cobertura (7 menciones), la mayoría de estas relacionadas con su respuesta al tiroteo, sin hacer mención del debate de armas. Su falta de involucramiento y de medidas políticas inmediatas en respuesta pueden ser la causa por la cual Virginia Tech tuvo un ciclo de vida tan corto con relación a los demás, en los cuales se vio a un presidente más comprometido —o más obligado a comprometerse— con la causa, lo cual hubiese implicado un mayor desarrollo del evento en el futuro.

Cabe aclarar que, en 2007, año de este tiroteo, habían pasado casi seis años desde los atentados del 9/11, que para ese momento siguen teniendo un fuerte impacto dentro de la opinión pública, como lo demuestran los resultados, y el huracán Katrina había sucedido menos de dos años antes. Así, existen dos precedentes cercanos mucho más devastadores, que de cierta forma hacen que este tiroteo, a pesar de ser el más mortífero, se vea menos grave en contraste con hechos como el 9/11.

En comparación con el republicano George Bush, el demócrata Barack Obama mostró una mayor disposición a adoptar medidas para controlar la posesión de armas; esto, en concordancia con Schildkraut y Muschert (2014), hizo que Sandy Hook se posicionara como el evento coyuntural que implicó un punto de quiebre en torno a la narrativa sobre las armas y el momento en el cual el debate se volvió político. En su cobertura, el diario hace un fuerte énfasis en la respuesta emocional del presidente y recibe sus anuncios por nuevas medidas con optimismo, lo cual se ve reflejado a través del lenguaje utilizado y en el hecho de que la mayoría de la

cobertura en el tema está mayoritariamente enfocada en el debate de armas.

No obstante, ese debate queda abierto y, para el final de los 15 días de análisis, no se hace seguimiento a su desarrollo, lo que indica que, hasta ese momento, no hubo avance. Sin embargo, el abordaje mediático de este tiroteo muestra a un presidente más comprometido con la causa. Cabe mencionar que esta es la decisión editorial del medio, históricamente reconocido como de tendencia demócrata, lo cual puede tener una clara incidencia en la forma en la que se enmarca el rol del entonces presidente Obama.

Otra variable relevante en este tiroteo es la de las víctimas. La cobertura apela a las emociones a través del uso de adjetivos contundentes con relación a los demás tiroteos, principalmente por las circunstancias en las que sucede: 20 niños de entre 6 y 8 años fueron asesinados, lo que provoca una reacción mucho más visceral por parte del diario. Si bien en los otros tiroteos analizados el principal término utilizado para denominar al suceso es ‘tiroteo masivo’, en este caso el evento se denomina ‘masacre’ en la mayoría de las ocasiones, lo cual le da un peso emocional mucho más fuerte. Llama la atención que, a pesar de haber acontecido en lugares con cercanía a Nueva York, los dos tiroteos anteriormente mencionados son los que tienen una menor cobertura.

La lectura de los artículos evidencia que Columbine se convirtió en un hecho noticioso debido, entre otras razones, a su novedad. Al ser el primero en más de treinta años, despierta interés en los medios. Sin embargo, a pesar de su importancia, el debate de armas tiene una relevancia mínima. El enfoque estuvo en los perpetradores.

Bill Clinton, el entonces presidente, es mencionado 19 veces, un número bajo en comparación con Obama y Trump. Sin embargo, el entorno social

y político de la época puede ser una de las razones por las cuales el debate de armas no cumple un rol central aquí: en 1993, con la ley Brady instaurada por Clinton para el control de armas, se vio una reducción en la ocurrencia de estos acontecimientos, hasta noviembre de 1998 —cinco meses antes de Columbine—, cuando entró en vigor un nuevo sistema de verificación de antecedentes.

En el caso de Marjory Stoneman se puede evidenciar que, a diferencia de los casos anteriores, para la cobertura de este, el evento pasó a ser secundario pocos días después de ocurrido. Aun así, el ciclo de vida del debate político que este tiroteo suscitó lo mantiene vigente dentro de la opinión pública.

Varios aspectos definen el cambio narrativo que posicionó el debate de armas como un tema principal. Si bien este fue un asunto secundario en Columbine y Virginia Tech, el cambio se da con Sandy Hook y se intensifica con Marjory Stoneman. Los marcos ya no se enfocan en las enfermedades mentales como causa principal, sino que se empieza a analizar la implicación del derecho al porte de armas y se ve como un problema sociocultural. Esto implica, a su vez, que actores relacionados con el debate, como el Partido Republicano y la NRA, tomen un rol central en los dos últimos tiroteos.

El rol del medio informativo *The New York Times*

En estos casos, el diario juega un papel que podría definirse como de *gatekeeper* o vigilante: investigaciones relacionadas con el tema se enfocan en el poder político y económico de la NRA y de sus vínculos con el Congreso, en una forma de mantener vivo el debate político. Este enfoque dista de *frames* asociados con la NRA antes del tiroteo de Sandy Hook, que vinculaban las protestas o las reacciones a la NRA. Así, en este

caso, el diario toma un rol más participativo como creador de opinión pública, al brindar un periodismo de corte más crítico e investigativo, que da cuenta de cómo evoluciona la narrativa en torno a estos sucesos.

Asimismo, una vez se fortalece ese rol de *The New York Times* como un agente activo dentro del debate de armas, el periódico adquiere un corte más crítico contra el gobierno de turno, específicamente notable en el caso de Donald Trump, cuyas decisiones son cuestionadas o recibidas con incertidumbre. Esto podría relacionarse a su vez con la confrontación abierta en contra de los medios que planteó el presidente Trump durante su campaña, siendo este diario uno de sus principales objetivos.

Lo anterior, al mismo tiempo, está relacionado con el protagonismo que adquieren las víctimas de los tiroteos en la cobertura de los mencionados sucesos, inversamente proporcional con la cobertura de los victimarios.

Una vez se les da relevancia a sus testimonios, sus críticas también se elevan, y así la cobertura de Sandy Hook evidenció una fuerte crítica hacia el presidente Trump y el Partido Republicano a través de las voces de los afectados. Sin embargo, esta decisión de *framing* por parte del medio deja ver su clara intencionalidad y, por qué no, parcialidad en torno al tema.

Este aspecto es un aporte central del presente estudio y define su intención de transformación social: identifica un cambio respecto a la forma en la que se presentan las historias, pero sobre todo en la relevancia que se le brinda a un tema sobre otro y se establecen las bases para identificar cambios en las narrativas futuras. Es importante resaltar que se identifica un proceso de transición que responde al contexto social, político e histórico en el cual cada uno de estos eventos está enmarcado: estos cuatro tiroteos no son vistos como eventos aislados, sino como acontecimientos que se generan dentro de un contexto cambiante, el cual tiene repercusiones en la cobertura mediática que se hace de ellos. Se ha

identificado una narrativa que, en cada caso, depende del contexto en el cual se desarrollan los eventos.

Este estudio permite identificar que, si bien esas voces de rechazo, los reclamos y las exigencias de cambio van haciéndose notar a medida que se avanza la línea del tiempo del análisis, estas se convierten en un actor central de la cobertura mediática que, a medida que adquieren importancia, hacen disminuir el rol de los victimarios.

Comprender esta transición implica interpretar cómo los medios responden al periodo en el cual se sitúa el acontecimiento. En línea con su posición ideológica, *The New York Times* adquiere una visión mucho más crítica que se hace notable, especialmente en el último tiroteo, lo cual aporta una perspectiva respecto a la forma en la que se aborda la cobertura mediática: el medio se convierte, también, en un actor del debate y, a juzgar por las publicaciones que se realizan, el medio es consciente de ello. Esto permite identificar el medio como un motor de transformación social (dependiendo de la orilla política desde donde se observe) que, si bien se encarga de ser un transmisor de información, también incita a la acción.

Algunas precisiones sobre los marcos analizados

El ‘presente’ es el *frame* predominante en los cuatro casos, en concordancia con el análisis de Columbine, de Chyi y McCombs (2004), y de Sandy Hook, de Schildkraut y Muschert (2012). Dicho *frame* toma relevancia a medida que avanza el ciclo de vida de la noticia, puesto que se hace un seguimiento en tiempo real de las consecuencias del suceso. El *frame* en ‘futuro’ tiene una recurrencia mucho menor, en la medida que se relaciona con las posibilidades o predicciones del debate político que se va a desarrollar o de posibles medidas futuras en torno al suceso.

Durante los primeros días, el *framing* espacial de las noticias tiende a enmarcarse en el plano individual y se enfoca bien sea en la experiencia de la víctima o en la motivación del victimario. No obstante, a medida que avanza el ciclo de vida, los artículos toman un cariz más enfocado hacia los planos comunitario o social, posiblemente para enfocarse en las consecuencias del evento y no del evento como tal, como una forma de mantener el ciclo de vida de la historia y así continuar captando la atención del público.

En todo este contexto, el debate por la posesión de armas se interpreta como una problemática lejana y ajena a los ciudadanos, casi que fuera del alcance de estos. Esto se relaciona con el concepto de “pánico moral” acuñado por Rocque (2012). Tal sensación, reforzada por una percepción de inseguridad que convierte a este tipo de actos en sucesos de tipo terrorista, se evidencia con mayor claridad en los primeros tres casos y con una mucha menor recurrencia en el caso de Marjory Stoneman. *The New York Times* hace énfasis en estos temas de una forma dicotómica: si bien en algunos casos se culpa a la sociedad por la tragedia, en otros es ella una víctima más del perpetrador.

Como se mencionó, tanto en el caso del tiroteo como en el del tirador y de las víctimas, las denominaciones genéricas son las predominantes, lo cual puede deberse a la intención del medio de mantenerse como un agente objetivo. El uso de palabras que implican una mayor carga emocional como ‘masacre’, ‘carnicería’ o ‘baño de sangre’ tienden a ser mucho menos comunes, pero conllevan una función más estratégica. Cuando se usan, cumplen con la función de fortalecer el imaginario generado en torno a estos sucesos como escenarios del drama y la tragedia colectiva, y tienen un alto contenido simbólico, que convierte al asesinato masivo en un espectáculo público (Warnick et ál., 2010), un punto de convergencia entre lo informativo y lo performativo (Sumiala y Muschert, 2012).

El *frame* principal de los tiroteos también da cuenta de la transición narrativa que pasa a convertirlo de un evento que genera alerta y terror a un evento que es visto como una oportunidad política: en Columbine y Virginia Tech, el *frame* de interés humano prima sobre los demás, mientras que en Marjory Stoneman, el *frame* más recurrente es el de conflicto. En el caso de Sandy Hook, por su parte, estos dos *frames* aparecen el mismo número de veces, lo cual da cuenta de esa necesidad de establecer un balance entre las emociones que genera la muerte de estos menores y la necesidad de una acción política.

El marco de atribución de responsabilidad, por su parte, está estrechamente ligado al *frame* de conflicto (en 119 de los casos aparecen juntos, en contraste con 72 ocasiones en donde el marco de atribución de responsabilidad aparece junto al marco de interés humano) y, en la mayoría de los casos, se atribuye la responsabilidad al Estado o sus organismos. Consecuentemente, el debate político generará una atribución de responsabilidad bien sea desde la voz de los actores implicados o por decisión editorial del medio. En contraste con el *frame* de moralidad, esto permite evidenciar que el debate no es de tipo moral, a pesar de que estén vidas en juego. Es decir, no se cuestiona con respecto a si el porte de armas es algo inherentemente *bueno o malo*, ni existe una mención que indique que el acto cometido por los perpetradores está justificado de ninguna manera.

Así, un análisis de la relación de *frames* permite evidenciar que la forma en la cual se enmarca la noticia está relacionada con el rol que tiene el tiroteo. En la mayoría de los casos en los cuales el *frame* es de interés humano, el tiroteo es visto como el fin en sí mismo, mientras que, cuando el *frame* es de conflicto, el tiroteo es visto como el medio para un fin, que, en la mayoría de los casos, tiene implicaciones políticas o económicas.

Palabras finales

Este análisis plantea un aporte a la transformación social en cuanto a la inclusión de variables de tipo político, lo cual permite analizar los tiroteos masivos ocurridos en las últimas décadas en los Estados Unidos desde una nueva perspectiva, pero a su vez demuestra la importancia de analizar los eventos trágicos en el marco sociocultural y político en el cual se desarrollan. A través de este estudio se identificó que, a medida que el debate de armas adquirió un mayor rol dentro de la sociedad estadounidense, los principales actores vinculados —partidos políticos, gobierno de turno y la NRA— fueron adquiriendo una importancia gradual, que a su vez está ligada con la postura de los mandatarios dentro del debate. El rol de los presidentes no solo añade nuevos temas de análisis para la cobertura de eventos trágicos, sino que también permite abrir nuevos caminos para analizar, comprender y estudiar el rol que cumplen los medios y sus decisiones editoriales, para construir la opinión pública en torno a un tema determinado.

En el estudio se encontraron algunas limitaciones provenientes de los enfoques escogidos, como fue el caso de la falta de preguntas para clasificar artículos de tipo cultural. En este caso, temas como la violencia en el cine y en los videojuegos toman una fuerte relevancia, pero pocas preguntas eran aplicables. Futuros estudios podrían determinar nuevos parámetros para aproximarse a ese lado del debate con mayor profundidad.

Referencias

Almasy, S. (2018, 25 de marzo). *March for Our Lives: Top moments that made up a movement*. CNN. <https://edition.cnn.com/2018/03/24/us/march-for-our-lives-wrap/index.html>

- Altheide, D. (2009). The columbine shootings and the discourse of fear. *American Behavioral Scientist*, 52(10), 1354-1370.
<https://doi.org/10.1177/0002764209332552>
- Birkland, T. y Lawrence, R. (2009). Media framing and policy change after Columbine. *American Behavioral Scientist*, 52(10), 1405-1425.
<https://doi.org/10.1177/0002764209332555>
- Chyi, H. y McCombs, M. (2004). Media Salience and the Process of Framing: Coverage of the Columbine School Shootings. *Journalism and Mass Communication Quarterly*, 81(1), 22-35. <https://doi.org/10.1177/107769900408100103>
- Cook, P. y Goss, K. (2014). *The Gun Debate*. Oxford University Press.
- Duwe, G. (2000). Body count journalism: the presentation of mass murder in the news media. *Homicide Studies*, 4(4), 364-399.
<https://doi.org/10.1177/1088767900004004004>
- Entman, R. (1992). Framing: toward clarification of a fractured paradigm. *Journal of Communication*, 43(4) 51-58. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1993.tb01304.x>
- Fausset, R., Kovaleski, S. y Mezzei, P. (2018, 16 de febrero). On a day like any other at a Florida school, 6 minutes of death and chaos. *The New York Times*.
<https://www.nytimes.com/2018/02/16/us/stoneman-douglas-shooting.html>
- Hawdon, J., Oksanen, A., Räsänen, P. y Ryan, J. (2012). *School shootings and local communities: an international comparison between the United States and Finland*. University of Turku.
- Kocsis, M. (2015). Gun ownership and gun culture in the United States of America. *Essays in Philosophy*, 16(2), 154-179. <https://doi.org/10.7710/1526-0569.1530>
- Krotz, F. y Hepp, A. (2013). A concretization of mediatization: How ‘mediatization works’ and why mediatized worlds are a helpful concept for empirical mediatization research. *European Journal for the Philosophy of Communication*, 3(2), 119-134.
https://doi.org/10.1386/ejpc.3.2.137_1
- Larkin, R. (2007). *Comprehending Columbine*. Temple University Press.
- Luca, M., Malhotra, D. y Poliquin, C. (2020). The impact of mass shootings on gun policy. *Journal of Public Economics*, 181. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2019.104083>

- Muschert, G. (2007). Research in School Shootings. *Social Compass*, 1(1), 60-80.
<https://doi.org/10.1111/j.1751-9020.2007.00008.x>
- Muschert, G. (2009). Frame-changing in the media coverage of a school shooting: The rise of Columbine as a national concern. *The Social Science Journal*, 46(1), 164-170. <https://doi.org/10.1016/j.soscij.2008.12.014>
- Newman, B. y Hartman, T. (2017). Mass shootings and public support for gun control. *British Journal of Political Science*, 49(4), 1527-1553.
<https://doi.org/10.1017/S0007123417000333>
- Newman, K. y Fox, C. (2009). Repeat tragedy rampage shootings in American high school and college settings, 2002-2008. *American Behavioral Scientist*, 52(9), 1286-1308.
<https://doi.org/10.1177/0002764209332546>
- Drake, B. (2013, 17 de septiembre). mass shootings rivet national attention but are a small share of gun violence. *Pew Research Center*. <http://www.pewresearch.org/fact-tank/2013/09/17/mass-shootings-rivet-national-attention-but-are-a-small-share-of-gun-violence/>
- Reich, G. y Barth, J. (2017). Planting in fertile soil: The National Rifle Association and State Firearms Legislation. *Social Science Quarterly*, 98, 485-499.
<https://doi.org/10.1111/ssqu.12423>
- Rocque, M. (2012). Exploring school rampage shootings: Research, theory, and policy. *The Social Science Journal*, 49(3), 304-313.
<https://doi.org/10.1016/j.soscij.2011.11.001>
- Savage, C. (2018, 18 de diciembre). Trump Administration Imposes Ban on Bump Stocks. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/2018/12/18/us/politics/trump-bump-stocks-ban.html>
- Schildkraut, J. (2012). Media and massacre: a comparative analysis of the reporting of the 2007 Virginia Tech shootings. *Fast Capitalism*, 9(1).
https://www.uta.edu/huma/agger/fastcapitalism/9_1/schildkraut9_1.html
- Schildkraut, J., Elsass, J. y Meredith, K. (2017). Mass shootings and the media: Why all events are not created equal. *Journal of Crime and Justice*, 223-243.
<https://doi.org/10.1080/0735648X.2017.1284689>

- Schildkraut, J. y Hernández, T. (2014). Laws that bit the bullet: A review of legislative responses to school shootings. *American Journal of Criminal Justice*, 39(2), 358-374.
- Schildkraut, J. y Muschert, G. (2014). Media salience and the framing of mass murder in schools: a comparison of the Columbine and Sandy Hook Massacres. *Homicide Studies*, 18(1), 23-43. <https://doi.org/10.1177/1088767913511458>
- Schultz, J., Muschert, G., Dingwall, A. y Cohen, A. (2013). The Sandy Hook Elementary School shooting as tipping point: "This time is different". *Disaster Health*, 1(2), 65-73. <https://doi.org/10.4161/dish.27113>
- Semetko, H. y Valkenburg, P. (2000). Framing European politics: a content analysis of press and television news. *Journal of Communication*, 50(2), 93-109. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2000.tb02843.x>
- Silva, J. y Capellan, J. (2018). The media's coverage of mass public shootings in America: fifty years of newsworthiness. *International Journal of Comparative and Applied Criminal Justice*, 43(1), 77-97. <https://doi.org/10.1080/01924036.2018.1437458>
- Simon, R. (2004, 10 de septiembre). Assault weapons ban ends quietly. *Los Angeles Times*. <https://www.latimes.com/archives/la-xpm-2004-sep-10-na-guns10-story.html>
- Shultz, J., Muschert, G., Dingwall, A. y Cohen, A. (2013). The Sandy Hook Elementary School shooting as tipping point. *Disaster Health*, 1(2), 65-73. <https://doi.org/10.4161/dish.27113>
- Sumiala, J. y Muschert, G. (Eds.). (2012). *School shootings: mediatized violence in a global age*. Emerald Group Publishing Limited.
- Waldman, M. (2015). *The Second Amendment: A biography*. Simon & Schuster.
- Warnick, B., Johnson, B. y Rocha, S. (2010). Tragedy and the meaning of school shootings. *Educational Theory*, 60(3), 371-390. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2010.00364.x>

Análisis

ISSN: 0120-8454 | e-ISSN: 2145-9169 | DOI: <https://doi.org/10.15332/21459169>

Vol. 53 N.º 98 | enero junio de 2021

El contacto y la comunicación en la pandemia*

[Artículos]

J. Ignacio 'Iñaki' Chaves G.**

Recibido: 26/11/2020

Aprobado: 16/12/2020

Citar como:

Chaves, J. I. (2021). El contacto y la comunicación en la pandemia. *Análisis*, 53(98).

<https://doi.org/10.15332/21459169.6313>



Resumen

El ser humano es un animal social y físico que se construye desde y por el cuerpo. Es porque los demás son y lo hacen ser, y se “alimenta” del contacto con sus congéneres. Parte de ese “contacto” es la comunicación por la que establece relaciones sociales con otras personas.

La sociabilidad es un tema de contacto y de comunicación, o viceversa, porque por la comunicación mantenemos el contacto con los otros y el contacto es una manera de comunicarnos. ¿Cómo han sido la comunicación y el contacto durante la pandemia? Parece que hemos entrado en un museo virtual en el que nuestros acercamientos se han visto constreñidos a las conexiones a través de las pantallas.

* Artículo de reflexión.

** Doctor en Comunicación y Ciencias Sociales. Miembro del grupo de investigación Laboratorio de Comunicación y Cultura (COMandalucía), en la Universidad de Málaga (UMA); de la Asociación Española de Investigación de la Comunicación (AE-IC); de la Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación (ALAIIC), y de la Federación Internacional de Prensa (IFJ-FIP). Correo electrónico: ichaves61@gmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7820-1051>

Dado que estamos viviendo el encierro provocado por la pandemia de la covid-19 como si fuera una película (Chaves, 2020, 14 de junio), es pertinente reflexionar alrededor de la comunicación y el contacto en estos tiempos inciertos. Para ello, se considera oportuno hacerlo a partir de algunas pinturas representativas y las metáforas de la vida que contienen. Una manera de asumir las dificultades como un paseo virtual por una pinacoteca, sin una ruta predeterminada pero con la pretensión de contar sobre cómo están siendo las relaciones comunicacionales, qué lugar ocupan y cómo se han visto afectadas. El futuro dependerá en gran parte de cómo nos enfrentemos comunicacional y afectivamente a la “nueva” situación surgida de esta metamorfosis social que estamos sufriendo.

Palabras clave: contacto, comunicación, pandemia, pinacoteca.

Contact and communication in the pandemic

Abstract

The human being is a social and physical animal that is built from and by the body. It is because others are and make him be; and it "feeds" on contact with its fellows. Part of that "contact" is the communication by which he establishes social relations with other people.

Sociability is a matter of contact and communication, or vice versa, because through communication we maintain contact with others and contact is a way of communicating. How have communication and contact been during the pandemic? It seems that we have entered a virtual museum in which our approaches have been limited to connections through the screens.

Given that we are living the lockdown caused by the COVID-19 pandemic as if it were a movie (Chaves, 2020, June 14), it is pertinent to reflect on communication and contact in these uncertain times. To this end, it is considered appropriate to do so on the basis of some representative paintings and the metaphors of life they comprise. A way of assuming the

difficulties as a virtual walk through an art gallery, without a predetermined route but with the pretense of knowing how the communicational relationships are being, what place they occupy and how they have been affected. The future will depend to a large extent on how we face the "new" situation that has arisen from this social metamorphosis we are experiencing, both communicatively and affectively.

Keywords: contact, communication, pandemic, picture gallery.

Contato e comunicação na pandemia

Resumo

O ser humano é um animal social e físico que é construído desde e pelo corpo. É porque os outros são e se fazem ser, e ele "se alimenta" do contato com seu semelhante ser humano. Parte desse "contato" é a comunicação pela qual se estabelece relações sociais com outras pessoas.

A sociabilidade é uma questão de contato e comunicação, ou vice-versa, pois pela comunicação mantemos contato com outras pessoas e o contato é uma forma de nós nos comunicarmos. Como tem sido a comunicação e o contato durante a pandemia? Parece que entramos num museu virtual no qual nossas abordagens foram restritas a conexões por meio das telas.

Dado que estamos vivendo o confinamento causado pela pandemia da covid-19 como se fosse um filme (Chaves, 2020, 14 de junho), é pertinente refletir sobre comunicação e contato nesses tempos incertos. Para isso, é considerado apropriado fazê-lo a partir de algumas pinturas representativas e das metáforas da vida que contêm. Uma maneira de assumir as dificuldades como um passeio virtual por uma pinacoteca, sem um caminho predeterminado, mas com a intenção de contar como estão as relações comunicacionais, que lugar ocupam e como foram afetadas. O futuro dependerá, em grande parte, de como lidamos

comunicativa e emocionalmente com a "nova" situação decorrente dessa metamorfose social que estamos passando.

Palavras-chave: contato, comunicação, pandemia, pinacoteca.

Introducción

Desde que nacemos, buscamos el relacionamiento con los demás. El bebé necesita del calor materno tras llegar al mundo. La mamá se comunica con su recién nacida por la piel. La piel es el medio de comunicación de los humanos con sus seres cercanos. Después, las miradas, los sonidos, los olores y el gusto al amamantar. Todo un proceso comunicacional intergeneracional. Ahí da comienzo todo y sigue a lo largo de una existencia en la que la comunicación, por el medio que sea, mantiene las vinculaciones humanas.

Durante la pandemia provocada por el coronavirus, los cuerpos han sido relegados a un encierro domiciliario que nos ha privado de ese contacto y de la comunicación directa. Lo físico ha pasado a segundo plano y la presencia ha sido sustituida por la “virtualidad”. Nos hemos tenido que encontrar y comunicar a través de las pantallas.

Este texto nos acerca a la situación vivida en un paseo virtual por un museo creado *ad hoc* para la ocasión y en el que se relacionan tres de las situaciones de contacto comunicacional más cotidianas —un apretón de manos, un abrazo y un beso— con tres imágenes que las representan para indicar cómo ha sido esa comunicación. Más adelante, se muestran tres pinturas icónicas como metáfora de unas conclusiones sobre la situación comunicacional sufrida durante la pandemia. Para terminar, otra famosa pintura sirve a modo de cierre de un recorrido virtual en el que se ha reflexionado metafóricamente sobre la comunicación y el contacto condicionados por el coronavirus y se arriesga un posible panorama sobre

lo que vendrá en cuanto a los dos sujetos del título y qué papel habrán de jugar la academia y sus profesionales.

El contacto comunicacional

El contacto y la comunicación que nos alimentan como seres humanos han sido marginadas, y nuestras relaciones mentales y físicas han sido golpeadas bruscamente por un virus que lo ha trastocado todo. La pandemia ha roto el hilo conductor de esa comunicación humana, el mensaje ha quedado cortado y llega a su destinatario por una imagen, a través de una pantalla en la que se puede apreciar una mirada entre triste y asombrada, que dice a su mirador o miradora que no toca para no herir, pero que hay heridas mutuas que no sanan las miradas, ni el deseo ni las palabras.

Comunicación significa “compartir con” y eso no se da cuando las relaciones se establecen a través de las pantallas. Aunque se haya potenciado el uso de las redes virtuales, no sociales porque precisamente lo social requiere de la presencia, se ha perdido en gran parte el contacto y se han puesto límites físicos a la comunicación:

Es el contraste entre el modelo de información vertical modernizador impulsado por el poder económico-político y el modelo comunicacional participativo presente en los movimientos sociales, en auténticas redes sociales hechas piel con piel, lejos de las virtuales, definidas hoy desde Internet; útiles y necesarias, pero donde el valor de lo humano se distancia en la soledad de la máquina y la privacidad del domicilio, y donde el manejo de las nuevas herramientas sigue estando en manos de una minoría. (Chaparro, 2015, p. 94)

Un simple (o no tanto) virus ha suspendido, de manera inesperada, las caricias; ha interrumpido los abrazos, ha cortocircuitado la comunicación,

ha aislado los cuerpos y los ha envuelto en tapabocas y ropa antifluidos. Ya no hay comunicación en redes realmente sociales, mientras se comparten lugares. Ahora sí que las comunicaciones y las relaciones han devenido en algo netamente virtual.

Tampoco hay espacio para que las pieles se toquen, se rocen, se junten, se fundan en una sola. Y no digamos algo más que piel con piel, no piensen en el sexo. Quien lo haga queda relegado a una condena de quince días de convivencia monacal que asegure que el periodo de incubación anuló el contagio. Y, después, el contacto será cohibido, sospechoso, transgresor, casi ilegal. La comunicación estará rota por el temor, la duda y la incompreensión.

La incertidumbre del actual contexto social nos ha privado de la reunión, a veces por mandato de quienes nos gobiernan y otras por temor al contagio; nos hemos visto obligados a la distancia física y social. Ahora son los pixeles los que nos sirven como “piel” de nuestras interlocutoras. Ya no podemos contar con la certeza del cuerpo, pues nos han privado de la reunión y nos ha asaltado la incertidumbre del “¿hasta cuándo?”.

La comunicación como un museo

En estos tiempos nos vemos como si visitáramos las salas de una pinacoteca; un museo virtual por el que navegamos de reunión en reunión, de clase en clase, de sala en sala, para comunicarnos y contactar con otras personas. Tomamos fotos de las pantallas para inmortalizar el “cuadro” que se nos presenta, también para justificar la tarea llevada a cabo y que respaldará la actividad desarrollada. En este caso, la sala más visitada, y por tanto los lienzos más retratados, son por lo general, en el ámbito educativo, las y los estudiantes que nos siguen (si disponen de la tecnología para ello), como si fuéramos el guía del museo. Toman notas de

nuestras explicaciones acerca de teorías y metodologías, a la par que fotografían la diapositiva de nuestra presentación virtual como si fuera una de las obras de arte del recorrido. También hacemos capturas de pantalla, en otra sala de la visita, de los rostros de compañeras y compañeros que participan en los ya cansinos e innumerables *webinars* y, en una tercera estancia del itinerario, retratamos los rostros de nuestras familias que “compran la entrada” para poder asistir a esa invitación por videoconferencia como el recurso que les queda para el encuentro.

Todas y todos visitamos asombrados los diferentes espacios de reunión a través de las múltiples pantallas sin asumir del todo una situación que, pese al mayoritario uso de las nuevas herramientas tecnológicas, nos ha pillado de sorpresa y, en muchos casos, sin la preparación adecuada para enfrentarla. Estamos comprobando, en vivo y en directo y sin anestesia, si la comunicación virtual, como la educación, es una comunicación “sin distancias” (García, 2007).

Todo se ha convertido en una pinacoteca virtual. En una muestra aleatoria, por lo incierto de la conectividad, y supuesta, porque los rostros han sido sustituidos por íconos o siglas que “representan” y nombran a nuestros interlocutores, que hemos de presumir que están del otro lado. La otrora comunicación cercana y cierta se ha convertido, ahora al albur de los avatares tecnológicos, en algo lejano e incierto que puede ser interrumpido por los diseños de unas plataformas de conexión no siempre fiables. Los antiguos contactos, los añorados acercamientos físicos se han transformado en inalcanzables pinturas hechas de píxeles.

Ahora los museos son salones virtuales en los que nos encontramos con los cuadros que nos reflejan las pantallas y que tenemos que dar por ciertos y verdaderos, pese a transcurrir frente a nuestros ojos como una película de política ficción:

[...] una sucesión de imágenes que nunca hubiéramos imaginado y que van grabando en nuestra memoria, fotograma a fotograma, unos hechos inesperados y sorprendentes que se nos dan a conocer casi que virtualmente y nos llevan de la incredulidad al temor y a la incertidumbre. (Chaves, 2020, 14 de junio)

Las nuevas pinturas del museo

Podemos ejemplificar la nueva comunicación y los nuevos contactos en tres imágenes de otros tantos momentos que significaban mucho en las relaciones humanas. Tres acercamientos físicos sencillos que comunicaban socialmente mucho y que ahora son como pinturas prohibidas, como obras censuradas por una inquisición medieval que impone restricciones a nuestras relaciones vitales, supuestamente para protegernos una vida que ya no nos dejan vivir como antes.

Esas tres situaciones se condensan en tres simples cuadros que, en estos tiempos, han podido ser retirados de las salas del museo y han sido elegidos para engrosar el catálogo de piezas almacenadas en el sótano de lo reprobado, donde se aloja lo condenado al olvido. Así será hasta nueva orden o hasta que un nuevo sistema político lo salve del ostracismo social y los recupere como narraciones gráficas contra el olvido y por la memoria en países que suelen tener pocas ganas de recordar (Colorado, 2019).

Uno es el protocolario y firme apretón de manos que ahora ha sido rebajado a una simple imagen que lo muestra; un recuerdo en la memoria de aquel momento que sellaba un encuentro amistoso, que daba fe de la “firma” del acuerdo conseguido o que constataba una despedida por un período de tiempo sin concretar (figura 1).

Figura 1. Primer cuadro, *Apretón de manos*



Composición y foto: Iñaki Chaves, 2020.

Por estos largos días, acaso ya demasiados, el entrañable y solidario abrazo, que rubricaba reencuentros y adioses, se ha quedado reducido a una escultura que lo representa, tal como nos quiso legar Genovés (figura 2) para resaltar el valor del compromiso las relaciones sociales en tiempos difíciles. Todo un símbolo de la reconciliación en el que un grupo de personas “se están mirando entre sí, sin importar sus rostros, los colores de su piel, la edad de sus arrugas, la tristeza o alegría de sus miradas o la religiosidad de sus creencias. Simplemente se abrazan, un gesto mayúsculo” (Chaves, 2020, 17 de mayo).

Figura 2. *El abrazo* (2003), obra escultórica de Juan Genovés en Madrid



Foto: Iñaki Chaves (2019).

Las circunstancias sanitarias han hecho que los cariñosos y tiernos besos se hayan convertido en una plana representación bidimensional del roce de unos labios que besan, pero que ahora se atraen aunque no se tocan, como en la sublime obra maestra de Gustav Klimt (figura 3); en esta la gama de castos amarillos no permite la subida de tonos e impide los obscenos rojos que rodearían un ósculo más sexual. Una pintura de la que se dice que es una referencia al relato de Ovidio sobre la metamorfosis de Dafne, que es besada por Apolo antes de convertirse en laurel (Vives Chillida, 2013). Algo que “encaja” con estos momentos en los que el coronavirus está metamorfoseándolo todo.

Figura 3. *El beso*, de Gustav Klimt (1907-08)



En este panorama, los cuerpos han pasado a ser, más que nunca, ese oscuro objeto de deseo, oprimido por las restricciones impuestas por el virus como la que imponía la sociedad burguesa de educación cristiana en la película de Buñuel (1977). En este caso, la meta inalcanzable se sitúa al otro lado de un cristal brillante que nos obnubila. Estamos continuamente, casi que minuto a minuto, frente al espejo, pero no hay comunicación social y mucho menos contacto. Lo que hay al otro lado no son las ilusiones de Alicia (Carroll, 2003), sino nuestros deseos y frustraciones, los anhelos de contacto y las conversaciones aparcadas con cuerpos que no sean nuestro propio cuerpo.

Somos retratos que quieren permanecer en el tiempo, colgado en cualquier sala de esta pinacoteca virtual en la que se ha convertido el espacio de la comunicación en la pandemia. Tal vez, en el fondo, estemos luchando por ser nosotros mismos y que nuestra imagen en la pantalla no se convierta

en el retrato de Dorian Gray (Wilde, 2006), que el contacto con el arte virtual no nos borre de la realidad con su terror gótico.

Nos hemos vuelto adictos y adictas a las pantallas, aunque nos saturan, para poder comunicarnos y para vernos los cuerpos. Somos lo que el profesor Pérez Jiménez denomina “consumisos”, sumisos al y en el consumo de pantalla. Drogadictos enganchados al destello luminoso de un cuadro medido en pulgadas que se ha convertido, y más en tiempos de encierro y cuarentena sanitaria, en objeto cuasisagrado.

Liensos como conclusiones

Esta será, mientras sigamos inmersos en la pandemia provocada por la covid-19, una reflexión abierta que tendremos que seguir alimentando y que no podremos cerrar hasta que dispongamos de más y mejores elementos de análisis para abordar esta especie de paradoja en la experiencia del tiempo.

Es por esto que la memoria precisa una alianza con el tiempo: su construcción no puede hacerse en el instante mismo de la experiencia sino cuando ella deviene pasado y el hacedor de memoria, el narrador, se sitúa en un punto en el que puede observar –o incluso crear– una causalidad que explique aquello que le ha sucedido. (Chaves et ál. 2020, p. 234)

Así tal vez podamos dar cuenta de una situación sin parangón, por la fuerza con que se ha producido y los efectos que está causando, y por lo mediático y global de su seguimiento. Tal vez en unos años retomemos la tarea y veamos, con la objetividad que dan la perspectiva y el tiempo, que fue una metamorfosis profunda que afectó el fondo de la sociedad, que golpeó a las clases más desfavorecidas, pero que, en la superficie todo, o casi, siguió funcionando igual. Todo cambió para que continuará igual.

Entre tanto, más pinturas irán llenando los espacios del nuevo museo de nuestras relaciones sociales. Estaremos buscando, al otro lado del espejo, las alegrías que ya no tenemos, si es que alguna vez las llegamos a disfrutar, para poder sentir y sentirnos como antes de que todo esto pasara. Volviendo a tener la libertad de poder pecar para encontrarnos, si así lo deseamos, en nuestro propio jardín de las delicias entre tentaciones y deseos opacados por la pandemia (figura 4).

También anhelamos salir de nuestro encierro y conseguir la manumisión de nuestras vidas errantes y etéreas que vagan entre cuatro paredes, caminando del salón a la cocina y del baño al dormitorio, para terminar siempre frente a la pantalla, para encontrarnos finalmente con nuestras profundas locuras, con cuerpos, nuestros cuerpos, que se debaten entre la polarización y la conspiración, entre la infodemia y el desconocimiento, entre el contacto virtual y la incomunicación física. Hemos estado “conectados” sin estar realmente “comunicados”, buscando “producir imágenes con cierto sentido para poder interpretar este nuevo mundo que habitamos desde la individualidad de la vida cotidiana” (Chaves et ál., 2020, p. 237).

Figura 4. Primer cuadro de conclusión. *El jardín de las delicias* (1490-1500), pintura de El Bosco (detalle)



Hemos permanecido, quizás más tiempo del debido, navegando entre plataformas colaborativas y consultando páginas web para no llegar a saber si al final somos locos o somos necios, si vamos hacia la tierra de los insanos a con rumbo a la de la riqueza dejando a la vista en el camino las debilidades humanas (figura 5) (Foucault, 2018).

Figura 5. Segundo cuadro de conclusión. *La nave de los locos* (1503-04), pintura de El Bosco



Entre los alegres colores de las antiguas certezas que nos hacían sentirnos vivos, comunicados y en contacto con la realidad, la de cada uno, ya fuera por el baile en pareja, por la música en soledad, por una lectura compartida, o por las miradas comprometidas, dentro de la oscura sala de un cine o acodados en la barra de cualquier curre bar.

Sabíamos que teníamos por delante toda la vida, por corta o larga que fuera. Una existencia en la que desfilan una por una y en lógica secuencia las etapas que vamos cumpliendo, como la mujer de “La danza de la vida” de Munch que está representada en su juventud, su madurez y su vejez (figura 6). Ahora nos sentimos tan desconcertadas que no sabemos qué etapas cumpliremos, pero seguimos aferrándonos a la vida.

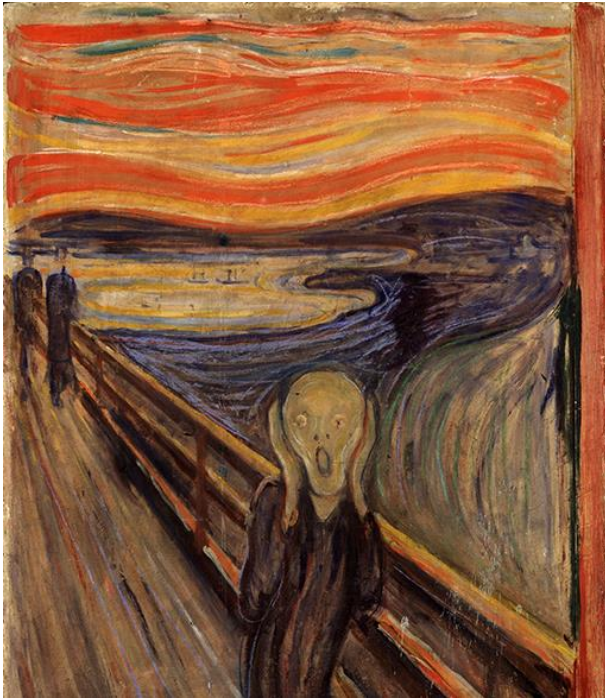
Figura 6. Tercer cuadro de conclusión. *La danza de la vida* (1899-1900), pintura de Edward Munch



Una pintura a modo de cierre

En estos momentos cambiantes, se nos muestran frente a la mirada los colores ocres de las presentes incertidumbres, sin comunicación directa y en sociedad, sin contacto físico y con la sonrisa, o la mueca, oculta tras una máscara que no deja transmitir los gestos. Son instantes ya eternos en los que vamos viajando sin sentido del ser al estar; de la convivencia al aislamiento; del existir al desaparecer, y del pensar al gritar (figura 7).

Figura 7. *El grito* (1893), pintura de Edward Munch



Estamos tan desesperados como el expresivo sujeto pintado por el artista noruego en otra de sus famosas obras. ¿Gritamos porque somos responsables de nuestra actual situación? ¿O estamos vociferando al vacío al constatar cómo nuestra acción sobre el planeta ha provocado la crisis que sufrimos?

Es nuestra incierta existencia, en la que hablamos sin mayores traumas de lienzos, de realidades, llenos de cifras, estadísticas y gráficas, como si esos números no representaran vidas. No solo las vidas que se está cobrando la pandemia, sino las que esta oculta con su mediática y omnímoda presencia.

Con ello estamos “normalizando” otras “anormalidades”, como las violencias, la pérdida de derechos, las inequidades, el reparto de la pobreza, la explotación de recursos naturales y de seres humanos... Los

cuerpos, los seres que los habitamos, hemos pasado a un segundo o tercer orden.

En la guerra contra el coronavirus están quedando en la cuneta las otras luchas, las de las gentes de abajo, las de quienes nunca cuentan, salvo que se conviertan en portada de noticieros por el drama que suponen. Está volviendo, si es que alguna vez se fue, la violencia extremista de la derecha más recalcitrante del continente. (Chaves, 2020, 16 de agosto)

Y de lo que nos damos cuenta es de que realmente hemos entrado en un nuevo cuadro del mundo, en una nueva era del ser humano sobre la faz de la Tierra. No será ya la del neoliberalismo, la del posconsumismo, ni siquiera la del Antropoceno. Una etapa en la que un virus ha dibujado una nueva pintura para toda la población y que nos ha hecho admitir lo que la mayoría definen como la “nueva normalidad”, o la “nueva realidad”, que en el fondo es aceptar lo inaceptable. Con el virus ha llegado la “nueva normalidad” y la pérdida de nuestra humanidad: “Recitamos cifras sobre infectados, recuperados y fallecidos por la pandemia, nos despreocupamos del dolor generalizado y asumimos contagios y muertes como parte de la ‘nueva normalidad’. Debiéramos hacer un examen de conciencia, al menos” (Aharonian, 2020).

Posible panorama pospandemia

No se puede luchar por el pan
(lucha económica) sin luchar por
la paz (lucha política) y sin
defender la libertad (lucha
ideológica).

POLITZER (2004)

Nunca sabremos a ciencia cierta si la de ahora es otra realidad tan “anormal” como la de antes. Lo que sí podremos afirmar es que en algún momento será calificada como la era poscovid-19, la era de la plandemia. Una época en la que el arma más eficaz ha sido el temor a perder las seguridades y certezas que teníamos, los bienes que disfrutábamos, los servicios que pagábamos. La coacción y la extorsión provocadas, consciente o inconscientemente, por el miedo a un virus que existe pero que está rodeado de otros enemigos no tan visibles han sido aprovechadas para robarnos derechos y libertades (Martín, 2020).

Lo cierto es que tendremos que reivindicar el valor de la comunicación y del contacto, de las relaciones sociales en comunidad, para mantener la lucha y hacer frente a esa posverdad que nos invade y que pinta un cuadro lleno de

[...] un arsenal ideológico difícil de rebatir. Difícil porque la fuerza de los argumentos surge de un horizonte compartido de creencias y convicciones. Este horizonte no es en absoluto fijo, ni debería serlo, pero con la extrema polarización ideológica, por un lado, y la conspiranoia, por otro, está entrando en una dinámica autodestructiva. (Wagner, 2020)

La comunicación humana ha perdido la confianza, además, por el aislamiento corporal y social, por esa inundación de falsedades, temores e incertidumbres. Eso hace que se resienta la convivencia social que, pese a todos los embates que nos golpean, nos mantiene en cierta medida vivos y activos. Es un destacado recurso moral. Desempeña además una función epistémica crucial en cualquier acto de comunicación.

Son necesarios otros medios de comunicación que sustituyan o contrarresten los medios masivos de información,

Los medios de comunicación convencionales son, sin duda, el medio más efectivo por el cual la visión liberal del mundo del individuo, de los mercados, del desarrollo, del crecimiento y del consumo se reproduce en la vida cotidiana. [...] Por consiguiente, el desarrollo de nuevos medios es clave para la creación de posibilidades diferentes para hacer mundos de otro modo. (Escobar, 2014, p. 152)

Las universidades también tendrán que asumir su papel en esta tarea de enfrentar la etapa pospandemia y aprovechar la crisis para tomar posición y

[...] pensar en una alternativa al modelo de sociedad y de civilización en el que hemos vivido, basada en una explotación sin precedentes de los recursos naturales que, junto con la inminente catástrofe ecológica, nos lanzará a un infierno de pandemias recurrentes. (Santos, 2020)

La universidad y sus profesionales deberán ser la punta de lanza para mantener viva la lucha de clases y la ideología. Nos han colonizado los cuerpos y han mercantilizado sus contactos, han concentrado en pocas manos el poder de la comunicación para mantener la desinformación. No queda otra que volver a las calles, luchar y “reXistir” (una mezcla consciente y sentipensante del resistir para existir de otra manera, mejor).

Todo cambia, y así como lo hace el mundo también lo hacemos los seres humanos. Pero intentemos que ese cambio sea sin perder la idiosincrasia de la humanidad: la comunicación que nos relaciona y el contacto que nos roza con los otros, con los demás.

Habremos vivido, como antes y como nunca, una transformación profunda en nuestra manera de comunicarnos y en nuestra forma de contactarnos. Nuestra comunicación no será tan social y será condicionada por esa virtualidad impuesta de la que “podemos preguntarnos si cuando hagamos memoria de este tiempo será nuestra propia imagen en la pantalla,

evocada en solitario y en silencio, la que mejor nos represente” (Chaves et ál., 2020, p. 239). Nuestros contactos ya no tendrán el mismo tacto.

Necesitaremos de una metamorfosis humana y social en la que, queramos o no, habremos de asumir que hemos cambiado, que la comunicación y el contacto se han transformado durante la pandemia. Ojalá que todos esos cambios no sean para que todo siga igual.

Referencias

- Aharonian, A. (2020, 4 de septiembre). La ‘nueva normalidad’, el virus y nuestra pérdida de humanidad. *América Latina en movimiento*.
<https://www.alainet.org/es/articulo/208792>
- Buñuel, L. (dir.). (1977). *Ese oscuro objeto de deseo* [película]. Greenwich Film Productions.
- Chaparro, M. (2015). *Claves para repensar los medios y el mundo que habitamos*. Ediciones Desde Abajo.
- Chaves, J. I. (2020, 16 de agosto). La otra pandemia. *Pateras al Sur*
<https://paterasalsur.wordpress.com/2020/08/16/la-otra-pandemia/>
- Chaves, J. I. (2020, 14 de junio). El encierro como una película. *Pateras al Sur*
<https://paterasalsur.wordpress.com/2020/06/14/el-encierro-como-una-pelicula/>
- Chaves, J. I. (2020, 17 de mayo). Anguita y Genovés. *Pateras al Sur*
<https://paterasalsur.wordpress.com/2020/05/17/anguita-y-genoves/>
- Chaves, J. I., Ruiz, G. y Múnera, B. (2020). La imagen y la construcción de la memoria de las realidades que habitamos durante la pandemia. En Hidalgo, T., Herrero, J. y Segarra, J. (coords.). (2020). *Comunicación, periodismo y publicidad: retos profesionales en tiempos de crisis*. Fragua.
- Colorado, J. A. (2019). Hablar de fotografía es hablar de historia y de memoria. En Múnera, B. y Chaves, J. I. *La fotografía, un documento social* (pp. 99-106). Ediciones Desde Abajo.

- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Universidad Autónoma Latinoamericana.
http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/escpos-unaula/20170802050253/pdf_460.pdf
- Foucault, M. (2018). *Historia de la locura en la época clásica*. Fondo de Cultura Económica.
- García, L. (coord.). (2007). *De la educación a distancia a la educación virtual*. Ariel.
- Martín, C. (2020). *La verdad de la pandemia: quién ha sido y por qué*. Martínez Roca.
- Pérez Jiménez, J. C. (2020, 4 de septiembre). “Consumisos. El malestar en la cultura de las pantallas”. *Telos* 113. <https://telos.fundaciontelefonica.com/consumisos/>
- Politzer, G. (2004). *Principios elementales y fundamentales de filosofía*. Akal.
- Santos, B. de S. (2020, 10 de julio). Coronavirus y educación: la universidad pospandémica. *Página 12*. <https://www.pagina12.com.ar/277750-coronavirus-y-educacion-la-universidad-pospandemica>
- Vives Chillida, J. (2013). El significado iconográfico de El beso (los enamorados), de Gustav Klimt. International Art Nouveau Congress. Barcelona, junio de 2013.
http://artnouveau.eu/admin_ponencias/functions/upload/uploads/Julio_Vives_Chillida_PaperB.pdf
- Wagner, A. (2020, 8 de septiembre). La pandemia, una oportunidad para el periodismo responsable. *The Conversation*. <https://theconversation.com/la-pandemia-una-oportunidad-para-el-periodismo-responsable-145704>
- Wilde, O. (2006). *El retrato de Dorian Gray*. Gredos.

Análisis

ISSN: 0120-8454 | e-ISSN: 2145-9169 | DOI: <https://doi.org/10.15332/21459169>

Vol. 53 N.º 98 | enero junio de 2021

Fotografía y comunicación: un espejo, una imagen, un ojo*

[Artículos]

Beatriz Múnera Barbosa**

Recibido: 26/11/2020

Aprobado: 27/12/2020

Citar como:

Múnera, B. (2021). Fotografía y comunicación: un espejo, una imagen y un ojo. *Análisis*, 53(98). <https://doi.org/10.15332/21459169.6314>



Resumen

La humanidad ha estado mediada por cambios de paradigmas que han hecho que se planteen nuevos caminos, tanto en la comunicación como en la percepción individual y colectiva, o en las maneras de narrar para pensar y contar la sociedad. Se modifica nuestra actitud ante perturbaciones tan rotundas como la que ahora vivimos con la pandemia provocada por la covid-19. Esta situación anómala entraña metamorfosis en la mentalidad de la época, de los valores que hasta ahora han formado una visión particular de la realidad.

Las fotografías son documentos sociales que narran, comunican y contribuyen a la historia y a la memoria individual y social. Las fotografías, como documento social que son, tienen su propia narrativa

* Artículo de reflexión.

** Doctora en Bellas Artes (UCM) y Profesora titular de Fotografía en la Facultad de Artes y Diseño de la Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano (Colombia). Correo electrónico: beatrize.munerab@utadeo.edu.co; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3092-4602>

comunicativa y son contribuciones a la historia y a la memoria (Múnera y Chaves, 2019). Una fotografía es siempre un recuerdo, una remembranza y, como ella, es frágil, se extravía, se desvanece, se pierde.

Hoy las imágenes nos reclaman una interpretación para comprender lo que nos narran; de ahí su gran poder comunicativo y su importancia para construir la realidad. Hemos hecho imágenes para testificar los hechos y para evocar las ausencias. ¿Pero qué ocupaba el lugar de la fotografía antes que ella? Siempre se ha dicho que el grabado, la pintura, el dibujo, pero una respuesta también podría ser la memoria, en la que se nos puede presentar como un espejo, como una imagen, como un ojo.

Esta reflexión alrededor de la fotografía en la docencia y su lugar en medio del confinamiento por la pandemia surge como una preocupación frente a su papel para la gestión de la vida personal y social, y sobre cómo va a significar los hechos.

Palabras clave: fotografía, comunicación, pantallas, cuerpos.

Photography and communication: a mirror, an image, an eye

Abstract

Humanity has been mediated by paradigm shifts that have led to new paths being proposed, both in communication and in individual and collective perception, or in the ways of narrating to think and tell society. Our attitude is changing in the face of disturbances as categorical as the one we are now experiencing with the pandemic caused by COVID-19. This anomalous situation entails metamorphosis in the mentality of the time, of the values that until now have formed a particular vision of reality.

Photographs are social documents that narrate, communicate and contribute to history and to individual and social memory. Photographs, as the social document they are, have their own communicative narrative and are contributions to history and memory (Múnera y Chaves, 2019).

A photograph is always a memory, a remembrance, and like them, they are fragile, they are misplaced, they fade, they are lost.

Today, images demand an interpretation in order to understand what they convey; hence their great communicative power and their importance in constructing reality. We have made images to testify the facts and to evoke absences. But what occupied the place of photography before? It has always been said that engraving, painting, drawing, but one answer could also be memory, which can be presented to us as a mirror, an image, an eye.

This reflection around photography in teaching and its place in the midst of the pandemic arises as a concern regarding its role for the management of personal and social life, and how it will signify the events.

Keywords: photography, communication, screens, bodies.

Fotografia e comunicação: um espelho, uma imagem, um olho

Resumo

A humanidade tem sido mediada por mudanças de paradigma que levaram à proposta de novos caminhos, tanto na comunicação quanto na percepção individual e coletiva, ou nas formas de narrar para pensar e contar à sociedade. Nossa atitude para perturbações tão instensas como a que estamos experimentando agora com a pandemia provocada pela covid-19 está mudando. Essa situação anômala implica metamorfose na mentalidade da época, dos valores que até agora formavam uma visão particular da realidade.

Fotografias são documentos sociais que narram, comunicam e contribuem para a história e memória individual e social. As fotografias, como documento social que são, têm sua própria narrativa comunicativa e são contribuições para a história e para a memória (Múnera e Chaves,

2019). Uma fotografia é sempre uma memória, uma lembrança e, como ela, é frágil, extravía-se, desaparece e perde-se.

Hoje as imagens exigem uma interpretação para entender o que elas nos narram; daí seu grande poder comunicativo e sua importância para construir a realidade. Fizemos imagens para testemunhar os fatos e evocar as ausências. Mas o que ocupava o lugar da fotografia antes dela? Sempre foi dito que era a gravura, a pintura e o desenho, mas uma resposta também poderia ser a memória, na qual podemos ser apresentados como um espelho, como uma imagem, como um olho.

Essa reflexão em torno da fotografia no ensino e seu lugar no meio do confinamento pela pandemia surge como uma preocupação sobre seu papel na gestão da vida pessoal e social, e sobre como isso significará os fatos.

Palavras-chave: fotografia, comunicação, telas, corpos.

Lo que convierte a la fotografía en
una extraña invención —con
consecuencias imprevisibles— es
que su materia prima fundamental
sea la luz y el tiempo
Berger y Mohr (2008)

Introducción

El momento que vivimos durante la actual crisis sanitaria ha puesto de manifiesto el valor que tiene la expresión artística como metodología para permitirnos pensar e incluir cambios en las didácticas de clase y en la exploración de recursos diversos y transdisciplinares.

La fotografía es una herramienta para la creatividad y la expresión, y es heredera directa de las bellas artes. Teniendo en cuenta lo anterior, la exploración y el análisis de obras artísticas para construir sentidos pedagógicos en el aula (física o virtualmente) es primordial.

Con apreciación e investigación académica, dimensionamos los aportes del arte para nuestro objeto de estudio y para aumentar la sensibilidad de los estudiantes y su conocimiento.

Man Ray y Magritte, artistas pioneros y revolucionarios con sus obras, nos transmiten, transgreden, comunican y nos permiten pensar para transformar nuestros modos de ver y contar con la fotografía. Nos dan indicios para imaginar el futuro desde las imágenes y que estas, a su vez, nos den luces para poder entender el mundo.

¿Qué fotografía?

En las clases de fotografía he procurado provocar en mis estudiantes discusiones e inquietudes en torno a lo fotográfico en la pandemia. No solo lo intento desde el lugar de la enseñanza de los contenidos mismos de la fotografía (técnica, teoría, crítica, apreciación, creatividad, etc.), sino también desde la experiencia con la imagen en esta nueva comunicación diversa y virtual que estamos viviendo hoy en todo el planeta.

¿Qué es lo que estamos experimentando en estos meses de aislamiento, de ruptura con la vida social? No solamente vivimos la distancia física obligada, sino que sufrimos la “ausencia del cuerpo”, lo que da lugar a nuevos rituales comunicativos y fotográficos que seguramente permanecerán en el tiempo:

Narramos con imágenes desde la prehistoria y hoy hemos cambiado las herramientas, pero seguimos teniendo la misma finalidad: situarnos en el mundo, decir quiénes somos y qué hacemos, en definitiva, contar y contarnos. Porque la fuerza de las imágenes fotográficas proviene de que son realidades materiales por derecho propio, medios poderosos para poner en jaque lo que nos rodea, para transformarlo. (Múnica, 2020, p. 4)

Estamos asistiendo a una metamorfosis inesperada en la que

[...] el virus ha cambiado la comunicación que teníamos, ya de por sí en continua metamorfosis, de una manera drástica. Todo lo comunicativo ha sido invadido por el coronavirus: pantallas, redes virtuales, portadas, noticieros y hasta las ínclitas noticias falseadas (*fake news*). (Peña Sarmiento et ál., 2020, p. 14)

Más allá de ese ejercicio pedagógico con y desde la fotografía como objeto de estudio, constatamos el uso y la circulación vertiginosa de la imagen en la red, de modo que afloran en su complejidad nuevas preguntas que profundizan la ambigüedad de lo fotográfico. Surgen nuevas divagaciones sin necesidad de adentrarnos en una reflexión que nos lleve de lo puramente empírico a lo puramente estético. Lo valioso aquí es rescatar cómo la fotografía nos lleva a la cuestión del “significado de las apariencias en sí mismas”.

En *Otra manera de contar* (2008), Berger y Mohr pusieron en tensión el quehacer fotográfico, el estatuto de lo fotografiado, la imagen y el lugar del espectador. Sostuvieron que no hay fotografías que puedan ser negadas; por el contrario, todas las fotografías poseen categoría de realidad. Lo que ha de examinarse es de qué modo la fotografía puede o no dar significado a los hechos.

Hoy podemos añadir a sus reflexiones preguntas como ¿qué fotografías estamos produciendo y haciendo circular?:

Las imágenes e interacciones-bit se han multiplicado al ser nuestra vida *online* la vida “normal”, han pasado a ser casi la totalidad de nuestro yo y hemos inundado, más aún si cabe, el mundo (¿qué es hoy el mundo?) con videos, fotografías y montajes de la nueva realidad que estamos viviendo (Chaves et ál., 2020, pp. 236-237)

¿Qué significan esas imágenes? ¿Qué estamos comunicando con ellas? Tal vez, como se preguntan Chaves et ál., estemos comunicando las imágenes que construimos desde la vulnerabilidad en la que nos ha situado la incertidumbre provocada por el coronavirus. Esta reflexión se basa en el valor y la incidencia de tres imágenes históricas que dicen mucho de nuestra realidad hoy, en torno a la comunicación y la fotografía.

Una imagen

Figura 1. *Ma dernière photographie* (Mi última fotografía), Man Ray, 1929.



Fuente: Man Ray (1929).

La obra de Man Ray, dedicada al poeta francés Louis Aragon, es un rectángulo de fondo negro en formato vertical (figura 1). Una superficie oscura en donde metafóricamente estaría el compendio de todas las imágenes y donde paradójicamente no podemos ver ninguna. Una imagen que supone una síntesis de la actualidad que vivimos.

Parece obvio para todos expresar que padecemos una hiperpolución de imágenes sin precedentes, que no son los excedentes de una sociedad hipertecnificada sino, más bien, que constituye la sintomatología de nuestra actual cultura. Ciertamente, en este lugar donde irrumpe la fenomenología posfotográfica, se acentúa más en estos tiempos con la facilidad para producir y difundir imágenes.

La posfotografía hace alusión a la imagen fotográfica que fluye en el espacio híbrido de la sociabilidad digital y es consecuencia de la superabundancia visual. Si antes decíamos que no podíamos entender las imágenes, que no logramos decodificarlas, la pregunta entonces es: ¿qué estamos haciendo o pretendiendo hacer con ellas? Las preguntas de Berger y Mohr vuelven a ser pertinentes y oportunas casi cuarenta años después.

La cantidad de imágenes en la red, y su desbordada producción y circulación ponen en entredicho su propio sentido, ¿quién las ve?

Parecería que afianzamos con ella, con la imagen, nuestra existencia.

Las fotografías se convierten en evidencias de lo cotidiano, no sabemos si de una manera significativa y contundente de lo que hacemos, vivimos y sentimos.

Por otro lado, esta cantidad de imágenes excedidas se convierten en hipercontaminación, en una suerte de espectáculo descontrolado, inconexo y sin sentido, “porque la fotografía y la imagen pueden, en función de su uso, producir conocimiento, reconocimiento, pero también exclusión o marginación” (Chaves et ál., 2020, p. 240).

Lo positivo que podría tener este sinsentido es que se ha creado una nueva categoría que Fontcuberta define como la *fotografía conversacional*.

Las fotos pasan a actuar como mensajes que nos enviamos unos a otros.

Antes la fotografía era una escritura, ahora es un lenguaje. Nos

comunicamos con fotos con total naturalidad, como si la fotografía

rebasase el estadio del texto impreso para conquistar el estadio del lenguaje oral. Ahora las fotografías también funcionan como palabras dichas, como palabras habladas que una vez alcanzan a su receptor ya no hay necesidad de guardar, pues ya han cumplido su misión comunicativa. (Fontcuberta, 2016, p. 119)

Este es un reconocimiento más, y no menor, al valor comunicativo de las imágenes. De esta manera ya no somos los que éramos, y la comunicación y la fotografía tampoco: “Ya no somos quienes alguna vez fuimos. Para bien o para mal. Ya no pensamos, hablamos, leemos, escuchamos, ni miramos como alguna vez lo hicimos” (Ritchin, 2010, p. 9).

Los cambios en los medios masivos de comunicación, especialmente los que conocemos como digitales, y en la situación actual, nos han obligado a vivir de otra manera, con percepciones y expectativas que se transforman todos los días, para bien o para mal, acompañados por algunos segundos de imágenes efímeras, anónimas, sin contexto, que olvidamos rápidamente.

Las imágenes circulan, sentimos que nos entretienen, las compartimos y percibimos el vacío de la incertidumbre, advertimos la ausencia de sentimientos aun no expresados. Una vez sumidos en los medios y en la hipercontaminación de imágenes, ¿cómo conocer los efectos que tienen y tendrán en nosotros?

Lo sorprendente del momento que vivimos es que estamos abocados a la virtualidad, al intento de llevar a cabo una comunicación eficaz en y por la red, a realizar procesos educativos y formativos, a narrar con imágenes. Somos de manera simultánea exploradores inmersivos, usuarios de este frágil y potente universo que nos está reinventando a nosotros mismos, cambiando nuestras antiguas nociones de cuerpo, tiempo, comunidad, mundo.

Un espejo

Figura 2. *L'Image parfaite* (La imagen perfecta, René Magritte, 1928)



Fuente: Magritte (1928).

Magritte propone una imagen perfecta donde no se ve nada y está todo (figura 2). Aquí se juntan el sentido del vacío y, a la vez, la imagen resumen y totalizadora. En este caso, el fondo oscuro que no muestra nada pero lo contiene todo, está siendo observado por alguien.

Estamos asistiendo a una danza sélfica en la pantalla del computador en la que esta unge como espejo y nos muestra a veces, los reflejos de los nuevos narcisos. Esta vida, anómala e inclasificable, es nuestra cotidianidad. El aula de clase pasó a ser invertida en el sentido literal y metafórico. Estamos reconstruyendo no solo su funcionalidad, sino también sus sentidos. De igual manera los enunciados fotográficos ya son otros, deben ser otros porque no somos los mismos.

El hoy visual es mayoritariamente autorreferencial, es un síndrome de época. Es el yo sélfico que dice “he estado ahí” y eso que existe en el mundo estará detrás de mí como un fondo. Es un ejercicio de

autorrepresentación, de referenciarnos a nosotros mismos, que nos viene bien si nos permitiera entender la turbación, la ansiedad, el pánico tal vez, la incertidumbre de nuestra vida presente y futura.

La fotografía ha tenido unos usos sociales a través de su historia, pues ha documentado en imágenes fijas instantes aislados de tiempo. Una imagen como resultado de “esto es lo que veo”. Un daguerrotipo como imagen fundacional nos indica “esto ha sido” y opera como un registro, una evidencia de un suceso para la posteridad, un hecho congelado de lo “otro”, de lo que veo o, mejor aún, de la “otredad”, sea esta un paisaje, un lugar, una persona, un monumento o un oscuro vacío.

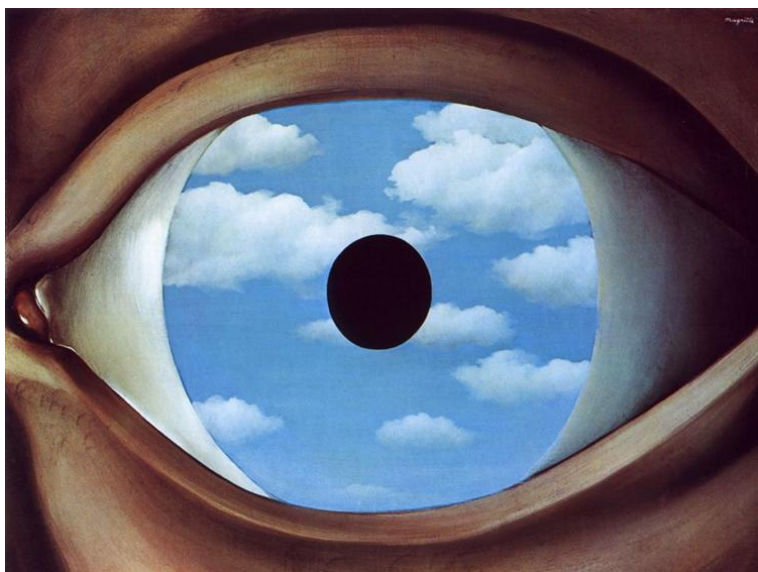
Nos hemos convertido en eso que he denominado “los nuevos hombres y mujeres de Vitruvio”, figuras no inscritas en una circunferencia marcada con un compás como lo planteó Leonardo da Vinci y que se ajustan al canon de las proporciones humanas.

Nuestra escala y proporción hoy es la pantalla. No es ahora el estudio de las proporciones ideales del cuerpo humano, sino la pantalla la que nos contiene, la que nos concede nuestro límite o extensión, la que da cuenta de “nuestras medidas”. Unas medidas en las que la figura de cuerpo entero es sustituida por el busto, el centro es el rostro que a veces se nos oculta y aparece como un círculo que engloba unas letras o que no contiene más que un vacío fondo oscuro, como las dos imágenes comentadas hasta ahora.

Hoy vivimos el “aquí estoy” y “esto está sucediendo” en simultáneo. Podemos afirmar que en esta civilización de la imagen, los espejos y las pantallas cumplen diversas funciones: el gusto por mirarnos, el gusto por mirar a las otras personas, por inmiscuirnos en el espacio íntimo del otro, por invadir su territorio desde lo virtual y también el gusto por compartir todas estas miradas.

Un ojo

Figura 3. *Le faux miroir* (El espejo falso, René Magritte, 1928). “Buscar un espejo, una imagen, un ojo. Encontrarte en el reflejo e ignorar quién eres” (Bosch, 2005)



Fuente: Magritte (1929).

En su libro *Esto que ves es un rostro*, Bosch (2005) recurre a la voz narrativa en primera persona para desarrollar un delirio; podría llamarse un momento de locura. Es la experiencia de un cuerpo en un espacio cerrado: un manicomio. Un cuerpo fragmentado en todas sus posibilidades que no encuentra unidad posible en el reflejo del espejo. Es un cuerpo limitado, fronterizo, nómada. Así, se refleja el “no cuerpo” en la pantalla, contenido en ella. Observamos y somos observados.

Todo se ofrece a una visión absoluta y a todos nos guía el placer de mirar. Sería entonces como una especie de gran hermano que pierde el carácter centralizado, autoritario y represivo y que se abre a un sistema democrático, voluntario y participativo en el que terminamos todos cumpliendo los distintos roles: de observadores y también de observados.

Tiempo, espacio y cuerpo, en la simultaneidad, pareciera que hacen eco de la famosa red de miradas que nos anunciara Berger: “Todo el que ve puede ser visto”, o de las apuestas de autores como Antonio Machado (2016) para quien “el ojo que ves no es ojo porque tú lo veas, es ojo porque te ve”, o Jean Paul Sartre (2016) que parafrasea a Descartes al afirmar que “Me miran, luego existo”. Mientras para Sartre la mirada del otro me vuelve una cosa, para Machado es esa mirada la que le hace a uno ser, “ser otro”.

Espejos, cámaras y pantallas pasan a definir los nuevos sentidos de lo panóptico y lo escópico de nuestra sociedad. El ojo pintado por Magritte es espejo y recuerda el ojo descrito por Dziga Vertov en *El hombre de la cámara* (1929, en Berger, 2007):

Soy un ojo, un ojo mecánico. Yo, la máquina, os muestro un mundo del único modo que puedo verlo. Me libero hoy y para siempre de la inmovilidad humana. Estoy en constante movimiento. Me aproximo a los objetos y me alejo de ellos. Repto bajo ellos. Me mantengo a la altura de la boca de un caballo que corre. Caigo y me levanto con los cuerpos que caen y se levantan. Ésta soy yo, la máquina, que maniobra con movimientos caóticos, que registra un movimiento tras otro en las combinaciones más complejas. (Berger, 2007, p. 24)

El párrafo anterior nos abre el camino hacia esa reflexión magnífica de que para bien o para mal el destino del fotógrafo está vinculado irremediablemente a los destinos de la máquina. Somos artefacto, prótesis; somos herramienta, cámara. Tenemos la necesidad de acercar las cosas, de atraerlas para sí y asirlas. Lo hacemos con la extensión del ojo y de la mano que se choca con la pantalla y su reflejo; nuestros destinos hoy están vinculados a los destinos de las máquinas. Sean estas la pantalla del computador, el celular, la tableta o cualquier aparato tecnológico con capacidad para que veamos y seamos vistos.

Para mí, el ruido del Tiempo no es triste: me gustan las campanas, los relojes... y recuerdo que originariamente el material fotográfico utilizaba las técnicas de la ebanistería y de la mecánica de precisión: los aparatos en el fondo, eran relojes para ser contemplados y quizás alguien de muy antiguo en mí oye todavía en el aparato fotográfico el ruido viviente de la madera. (Barthes, 1989, p. 44)

Pero la cámara que usamos no solo la anteponemos a los ojos, fotografiamos tal vez con todo el cuerpo, congelamos apariencias, semblantes. Esta realidad limitada y acotada por paredes y ventanas se convierte en paradigma de registro, del no registro, de la no memoria, de la no huella.

La docencia fotográfica

Los cambios se suceden con rapidez, sufrimos transformaciones vertiginosas de la realidad social y el profesorado debe dar a las y los estudiantes respuestas en tiempo real con acciones pedagógicas y disciplinarias que no solamente cubran sus expectativas, sino que además estén orientadas a lograr su desarrollo como seres humanos sensibles y sostenibles que comprenden las múltiples realidades y las transformaciones sociales que, muchas veces, son representadas en imágenes.

Nuestro lugar es más de mentoras, de guías para investigar, acompañar a los estudiantes en sus intereses y ayudarlos a tener pensamiento propio y capacidad crítica para intentar tener conciencia de su contexto. El conocimiento y comprensión de los contenidos teóricos es posible que sean abordados con el debido acompañamiento y con los recursos que la tecnología digital nos proporcionan, pero los niveles más complejos de aprendizaje, el análisis y el pensamiento crítico no son sustituibles o resueltos por la tecnología.

Fotografiar es, sin duda, alejarse de lo capturado, pero también es una manera de conservarlo para siempre. Por las imágenes hemos conocido el mundo y su representación, hemos construido imágenes para la historia. Puede que con el tiempo todo desaparezca y que solamente las imágenes nos sobrevivan. Puede que también nos determinen y que necesitemos comprenderlas para que, en esta época en la que vivimos consumiendo imágenes, no nos consuman. De ahí la importancia de abordar en clase los sentidos y los significados de la fotografía, y más en tiempos de pandemia.

Conclusiones

La imagen sigue ocupando un lugar destacado en la vida de todas las personas. Funge como testigo, evidencia, recuerdo y memoria.

Paradójicamente, en la caverna de Platón, en la que seguimos inmersos, vemos sin ver, consumimos sin entender.

Muchas ideas e hipótesis sobre la imagen ya no se ajustan al mundo tal cual es hoy. La invención de la cámara cambió la manera de ver de los seres humanos; esta nos dio a entender que el ser humano no era el centro del mundo. Pero el momento actual virtual y sélfico pone de nuevo nuestra propia imagen como el centro de todo. El espectro de lo visible en el encierro se limitó a registrar nuestro propio reflejo.

El fluir del tiempo y de la vida discurre frente a nuestros ojos, un tiempo metafórico que en imágenes podemos manipular: adelantar pero también atrasar o detener. Congelar la imagen, fragmentar el cuadro, reeditar la historia, resignificar, darle nuevos sentidos, un camino entre la ficción, la irrealidad o la mentira. Ahora, multitud de imágenes que nos atrapan y fascinan pueden ser vistas, compartidas y difundidas en simultáneo, como en una nueva versión cubista que nos hace ver todas las aristas, los distantes límites posibles, juntos y en el mismo instante.

Vemos, narramos y contamos con la premura y el urgente vértigo del instante. Las imágenes se producen, se envían, se pierden, son anónimas, sin autoría, sin palabras y seguramente sin sentido ni significado. La reproductividad anunciada por Benjamín hoy discurre en cifras inimaginables. Los encuentros “invertidos” en el aula discurren con lo enigmático que supone el no saber y constatar la presencia real del otro.

Se producen sin duda narrativas sensibles desde la comunicación, el discernimiento, la razón, pero siempre nos quedaremos con la duda de si los contenidos, ideas, conceptos llegaron hasta el otro lado del “espejo-pantalla” sin disolverse y si lograron ser comprendidos, discutidos o refutados.

Por primera vez en la historia las imágenes son efímeras, volátiles, frágiles, ubicuas, accesibles, carecen de valor, incorpóreas, pero son libres. Nos envuelven, como las palabras o los abrazos, de manera vertiginosa.

El encuentro virtual de las y los profesores con sus estudiantes, en esas nuevas aulas “invertidas” a las que hemos tenido que recurrir de manera imprevista y acelerada, nos está permitiendo cierta conexión, pero también nos está generando profundas reflexiones sobre el lugar de la palabra, sobre los cuerpos en la pantalla, sobre los procesos de aprendizaje, sobre la calidad y eficacia de la comunicación con el otro/otra. Estas circunstancias sugieren nuevos retos pedagógicos y didácticos a docentes e instituciones.

Porque claramente el reto no es solo el de la conectividad en un país tan desigual en temas de accesibilidad. A lo que nos enfrentamos es a la evaluación permanente de lo que estamos haciendo, de generar una reflexión con y desde la imagen fotográfica, que es nuestro objeto de estudio, sobre su producción, sus narrativas y la circulación que hacemos de ellas en estos tiempos tan vertiginosos en los que estamos sumidos.

Las fotografías son fragmentos de vivencias individuales que conjugan percepción, escucha, creación, lenguaje. Son historias únicas y dolencias emocionales que terminan convertidas en instantáneas que transmiten, que comunican, pero que en algunos casos transgreden e incluso transforman nuestros modos de ver y mirar.

La docencia universitaria permite explorar un mundo amplio en torno a la pedagogía del arte, concretamente de la fotografía. Las actuales circunstancias han posibilitado experimentar distintas metodologías, por novedosas y desconocidas para, de alguna manera, encauzar la formación de alumnas y alumnos hacia fines específicos, sean artísticos o comunicativos, en unos entornos virtuales que alejan los cuerpos y producen otras imágenes de una realidad no prevista.

Lo que se ha buscado es que cada estudiante encuentre en las pantallas su propia voz, su particular manera de narrar con imágenes que haga que su obra pueda distinguirse de la imagen masificada que vemos en la cultura visual hoy. Que cada uno indague en las particulares maneras de mirar, en buscar sus propias raíces y en dejarse sorprender con las cosas para poder narrar con su producción fotográfica en circunstancias tan inesperadas y sorprendentes.

El arte no es unívoco. Hoy más que nunca podemos decir que la situación que vivimos ocasionada por la pandemia nos está mostrando la obra de artistas que están transformando las formas de hacer y que subvierten lo anterior, lo que hasta ayer veíamos. Como docentes debemos evitar que las formas de ver y contar de los estudiantes se asemejen los de unos a los otros; debemos intentar que sean miradas personales, propias y no las miradas superficiales que inundan las redes sociales.

Los artistas con sus obras nos han señalado cambios de paradigmas y los fotógrafos con sus imágenes nos muestran los síntomas como expresión de

los acontecimientos. Los docentes hemos tenido que asumir ambas cosas para lograr hacer comprensible a nuestros estudiantes todos estos cambios ocasionados por la pandemia.

Después de años de docencia universitaria en torno a la fotografía, hemos tenido que experimentar con distintas metodologías para poder lograr resultados pedagógicos con sentido, de modo que se consoliden maneras propias de narrar fotográficamente en circunstancias inusuales.

Referencias

- Barthes, R. (1989). *La cámara lúcida*. Paidós Ibérica.
- Benjamin, W. (2004). *Sobre la fotografía*. Pre-textos.
- Berger, J. y Mohr, J. (2008). *Otra manera de contar*. Gustavo Gili.
- Bosch, L. (2005). *Esto que ves es un rostro*. Curbet Comunicación Gráfica.
- Peña Sarmiento, M., Múnera Barbosa, B., Sanabria, C., y Chaves, I. (2020). Cuatro cuentos incidentes. *Question/Cuestión, 1*, e330.
<https://doi.org/10.24215/16696581e330>
- Chaves, J. I., Ruiz, G. y Múnera B. (2020). La imagen y la construcción de la memoria de las realidades que habitamos durante la pandemia. En T. Hidalgo, J. Herrero y Segarra, J. (coords.). *Comunicación, periodismo y publicidad: retos profesionales en tiempos de crisis*. Fragua.
- Fontcuberta, J. (2016). *La furia de las imágenes*. Galaxia Gutemberg.
- Machado, A. (2016). *Antología poética*. Alianza editorial.
- Man Ray. (1929). *Ma dernière photographie (Mi última fotografía)*.
<https://www.pinterest.fr/pin/443182419558068622/>
- Magritte, R. (1928). *L'Image parfaite (La imagen perfecta)*.
<https://www.facebook.com/allmagritte/photos/a.1598328476916503/2294169940665683/>
- Magritte, R. (1929). *Le faux miroir (El espejo falso)*.
<https://www.moma.org/collection/works/78938>

Múnera, B., Sanabria, C., Peña, M. y Chaves, I. (2020). Cuatro cuentos incidentes.

Question/Cuestión, 1, e330. <https://doi.org/10.24215/16696581e330>

Ritchin, F. (2010). *Después de la fotografía*. Serieve.

Sartre, J. P. (2016). *El ser y la nada*. Losada.

Análisis

ISSN: 0120-8454 | e-ISSN: 2145-9169 | DOI: <https://doi.org/10.15332/21459169>

Vol. 53 N.º 98 | enero-junio de 2021

An-other* Reading of Peace Construction in ELT

[Artículos]

Yeraldine Aldana Gutiérrez**

Recibido: 14/11/2020

Aprobado: 14/01/2021

Citar como:

Aldana Gutiérrez, Y. (2021). *An-other* Reading of Peace Construction in ELT. *Análisis*, 53(98). <https://doi.org/10.15332/21459169.6300>



Abstract

Someone recently suggested to me: “war is more profitable than peace” (J. Rodríguez, personal communication, October 24th, 2017). This prompted my consideration of the idea that peace construction in multiple settings could entail purposes other than the taken-for-granted and literal ones (Aldana, in press). In this reflective article, within the journal’s language and conflict theme, I will discuss discourses related to the handling of peace construction in order to examine its transformation in governmental, academic and media documents up to 2019. Documents containing the word *peace* in various contexts were selected, and as such the period varied. The work is approached from my

* *An-other*: This concept is proposed in decolonial studies, such as those by Mignolo, to define alternatives to canonical perspectives, without enacting their inner logic and assumptions.

** Magister in Applied Linguistics of Spanish as a Foreign Language from Pontificia Universidad Javeriana. Current studies in the “Doctorado Interinstitucional en educación” from Universidad Distrital Francisco José de Caldas. E-mail: yaldanag@udistrital.edu.co; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6655-2041>

position as a mixed-race educator and researcher with a decolonial and critical epistemological perspective. This qualitative exploratory study approaches peace construction in ELT from a field of methodological uncertainties and a creative toolbox. Both historicizing and critical discourse analysis resources are employed in an inclusionary manner to achieve the eventualisation (Restrepo, 2008) of multiple ways of understanding and referring to the construction of peace in ELT. In this sense, the role of language appears as an underlying starting point. The results discuss the discourse about pacification for progress in ELT as a discursive event with different universal and market interests. It constitutes an alternative reading of peace construction in ELT as linked to seemingly disperse discursive events mediated by language in real documents.

Keywords: Critical discourse analysis, historization, English language teaching, peace construction, decolonial perspectives.

Una lectura otra sobre la construcción de paz en la enseñanza del inglés

Resumen

Alguien expresó en mi pasado reciente: “la guerra es más rentable que la paz” (J. Rodríguez, comunicación personal, octubre 24 de 2017). Este comentario me hizo pensar en que la construcción de paz en múltiples escenarios implicaría otros propósitos más allá de lo literal (Aldana, en prensa). En este artículo de reflexión, en la línea temática de lenguaje y conflicto de la revista, se discuten algunos discursos subyacentes al tratamiento dado a la construcción de paz, para comprender su transformación desde documentos gubernamentales, académicos y periodísticos recuperados hasta el año 2019. Como criterio para su selección, se tuvo en cuenta la aparición de la palabra *paz* en diversos contextos, lo que implicó una consecuente variación en los periodos de cada tipo de documento. Esta aproximación tiene lugar desde la

perspectiva de una mujer educadora e investigadora mestiza, cuyo posicionamiento epistemológico es decolonial con elementos críticos. Esta investigación de corte cualitativo-exploratorio estudia la construcción de paz en la Enseñanza del Inglés (EI), desde un *campo de incertidumbres* metodológicas que retan la rigidez de los diseños metodológicos prescriptivos. Por esto, acudimos a una caja de herramientas que posibilitó la selección de recursos metodológicos para la historización y el análisis crítico del discurso. Con la eventualización (Restrepo, 2008) realizada, se rastrearon diferentes maneras de entender y referirse a la construcción de paz. En este sentido, el uso del lenguaje jugó un papel importante. Los resultados reflejan el discurso de pacificación para el progreso en ELT como un evento discursivo con diferentes intereses universales bajo las lógicas del mercado. Constituye una lectura alternativa de la construcción de la paz en ELT, en tanto ligada a eventos discursivos aparentemente dispersos y mediados por el lenguaje en documentos reales.

Palabras clave: análisis crítico del discurso, historización, enseñanza del inglés, construcción de paz, perspectivas decoloniales.

Um lendo outro sobre a construção da paz no ensino de Inglês

Resumo

Alguém expressou no meu passado recente: "a guerra é mais lucrativa do que a paz" (J. Rodríguez, comunicação pessoal, 24 de outubro de 2017). Esse comentário me fez pensar que a construção da paz em múltiplos cenários implicaria outros propósitos além do literal (Aldana, na imprensa). Neste artigo de reflexão, na linha temática de linguagem e conflito da revista, são discutidos alguns discursos subjacentes ao tratamento dado à construção da paz, para compreender sua transformação a partir de documentos governamentais, acadêmicos e jornalísticos recuperados até o ano de 2019. Como critério para a seleção,

foi levada em conta o aparecimento da palavra *paz* em diversos contextos, o que implicava uma conseqüente variação nos períodos de cada tipo de documento. Essa abordagem se dá na perspectiva de uma educadora e pesquisadora mestiça, cujo posicionamento epistemológico é decolonial com elementos críticos. Esta pesquisa qualitativa-exploratória estuda a construção da paz no Ensino de Inglês (EI), a partir de um campo de incertezas metodológicas que desafiam a rigidez dos desenhos metodológicos prescritivos. Por essa razão, recorremos a uma caixa de ferramentas que possibilitou a seleção de recursos metodológicos para historização e análise crítica do discurso. Com a eventualização (Restrepo, 2008) realizada, diferentes formas de compreender e referir-se à construção da paz foram traçadas. Nesse sentido, o uso da linguagem teve um papel importante. Os resultados refletem o discurso de pacificação para o progresso na ELT como um evento discursivo com diferentes interesses universais sob as lógicas do mercado. Constitui uma leitura alternativa da construção da paz na ELT, pois está ligada a eventos discursivos aparentemente dispersos e mediados pela linguagem em documentos reais.

Palavras-chave: análise crítica do discurso, historização, ensino de inglês, construção da paz, perspectivas decoloniais.

Introduction

Language use and the colonial mechanisms behind phenomena mediated through language in different scenarios and resources may incorporate stories underlying the emergence of discursive formations which refer to diverse phenomena in real life. From my perspective as a mixed-race language teacher and educator, I have explored certain situations and statements referring to peace construction in order to understand the intricacies, emergences and changes which point towards a transformation in terms of the emerging *pacification for progress in ELT*.

To this end, I historicized the construction of peace in Colombia, while making connections to the ELT field. In this sense, I combined historicizing strategies with Critical Discourse Analysis (CDA) as part of the ongoing toolbox – in a field of uncertainties – which I created for methodological purposes during 2019, while interacting with teachers participating in this project. Indeed, for some sections I chose a narrative style in order to include my experience and learning experiences within the PhD program, whilst epistemologically reflecting upon the methodological tensions in my research and work.

It is worth mentioning that both intellectual intra- and inter-personal reflections made previously provided me with further perspectives from which to understand and address peace construction in ELT. Therefore, this manuscript constitutes an-other reading, articulating different stages in this research. In addition, some documents were selected and filtered, as they showed the occurrence of the word ‘peace’ in particular statements. As a result, different periods of time have been analysed, according to the type of documents retrieved. As a result, this historicizing resource produced an archive in a nonlinear timeline. In particular, National Development Plans in Colombia that were chosen were produced within the presidential terms of Belisario (1982-1986), Uribe (2002-2010), Santos (2010-2018), and Duque (2018-2022). Language policies considered here involved the 2004 National Bilingualism Plan, along with related policies issued in 2015, 2016, and 2017.

Another educational policy consulted, “Lineamientos para la atención educativa a la población vulnerable” (*Guidelines for the education of vulnerable populations*, National Ministry of Education [MEN], 2014) was more general and not exclusively for ELT. Additionally, selected academic documents’ time frames were 2007, 2009, 2012, 2014 and 2018. These

documents included theses, articles, and one online educational submission. Finally, some selected news articles were published in 2017 and 2018.

This article reflects upon the eventualization of certain discourses employed for referring to peace construction in ELT and the possible role of teachers. More precisely, the study explores and unveils hidden meanings, interests and resignifications of peace construction when transformed within different discursive events seemingly responding to the *pacification for progress discourse*, taking into account multiple documents produced in real-life scenarios.

A major challenge in this work was to transform my own mind-set in order to acknowledge the relevance of certain factors and sources, such as news articles or theses, as valuable information, which may contribute to an alternative account regarding peace construction in ELT.

With this in mind, I encountered multifaceted phenomena concerning the emergence of peace construction in ELT. I will refer to them from an eclectic (Navarrete, 2009) epistemological position linking post-structuralist and decolonial stances, as I expressed in PhD classes based on a reflective paper submitted on June 23rd, 2019. Diverse connections were identified between seemingly disperse events that illustrated the complexity behind *peace construction*, and its relational appearance in Colombian ELT settings. Some conceptual background information informed these understandings. Among the major theoretical concepts, peace construction, English language teaching, and neoliberalism supported this reflection. The analysis was informed by these concepts rather than being constrained by them.

Conceptual framework

Notwithstanding this is a reflection article rather than a scientific one, a theoretical clarification around certain concepts that may inform this reflection deserve attention. It is worth clarifying that this work has not been undertaken to validate these theories. In effect, I clarify these concepts' theoretical meanings to identify how *certain* or given categories (macro categories) may reflect some discontinuities or continuities in linear teleological progress (Cerruti, 2012; Foucault, 1971).

More particularly, this reflection article considers, but is not constrained to, the overall discussion of the following conceptual definitions, which constitute permanently transformed theories. Indeed, the methodological decisions explained in the next section point to the possibility of problematizing 'certain' or taken-for-granted categories in the historicizing practice which describes the world. Thus, discursive events suggested by theoretical concepts may not constitute the only conditions for the emergence of the pacification for progress discourse within the search for peace construction in ELT.

Firstly, peace as a single lexical unit stems from the Latin word *pax*, meaning "a subtle panoramic concept that denotes ideal social, cultural, economic and ecological relationships among all life forms in nature" (Miller, 2005. Cited in Gebregeorgis, 2017, p. 57). Although there may be a universalizing discourse behind this definition, I highlight the integration of different dimensions and social institutions. For this reason, peace and its construction may be human and complex rather than monolithic and abstract (Maldonado, 2009; Aldana, in press).

At the same time, I consider Galtung's ideas regarding peace in relation to PC. He is considered one of its principal promoters since 1969. In fact, some sources mentioned here cite Galtung's perspectives. This author

theorized and coined the term peace research. Specifically, he expresses one of the key “*simple principles*” that “*peace is absence of violence*” (Galtung, 1969, p. 167), and particularly the direct one, i.e. the warlike and physical one (Roa-Suarez, 2012). In this work, Galtung (1969) proposes both negative and positive peace. In the former, conflict presence is denied in PC, while the latter assumes conflict as part of everyday life with PC existing as a way of solving it (Galtung, 1969).

Another concept to clarify here corresponds to English language teaching or ELT. To understand it, we may refer to Pennycook (2001), as this author challenges the structural and instrumental understanding of Applied Linguistics (AL) to ELT, and proposes it as an educational field more concerned with critical pedagogy than structural teaching. This author relates critical applied linguistics to ELT, and in this case links language to political phenomena as part of everyday life. As a result, concerns in AL in relation to ELT offer broader possibilities of action in that field, such as: micro and macro relationships in the language class; critical social inquiry; self-reflexivity; and critical theory, among others, explained by Pennycook (2001). Overall, language appears as a mediator or a means, rather than a linguistic system and the main objective of the language teaching practice.

Along these lines, neoliberalism constitutes the final concept to be clarified in this reflection. Firstly, as a political and economic theory, according to which liberation was principally focused on the economic dimension of life, rather than sociocultural or other humanistic ones. Hence, capitalism emerges as the frame through which we examine all societal institutions’ goals and human action. According to de Sousa (2018), neoliberalism “*proclaims that capitalism, colonialism, and patriarchy are the natural way of life*” (p. 32). In so doing, neoliberalism acquires a universalizing

nature in which global capitalism becomes the regulating model for development, even in reference to the sphere of education.

Methodological considerations

This exploratory qualitative research is concerned with possible discursive links between peace construction and ELT, manifested in actual documents.

Rather than a normative approach to reality, I chose an interpretive panorama of methodological contribution, beginning in 2019 from a decolonial perspective supported by some critical elements, such as the focus on power abuse. Specifically, I manifested this proposal and interest in both oral presentations in 2019, and in a written reflection on methodological tensions within a *field of uncertainties* (p. 10) submitted at the beginning of last year¹. In my PhD studies, these presentations and the text I produced constituted relevant spaces to discuss a preliminary set of methodological assumptions identified during 2019. Within them, diverse discursive tensions and dilemmas encountered during research were addressed, and my locus of enunciation as a mixed-race educator and researcher was more prominent. In other words, I am referring to a permanent epistemological reflexivity (Vasilachis, 2009) which paved the way for constantly transformed methodological decisions which in turn led to my conclusion. As a consequence, I felt able to challenge a constraining frame when encountering an established and compartmentalized discourse around how to do research in ELT. Taken-for-granted discourses behind peace construction in general, and in Applied Linguistics to ELT in particular, were more visible through this methodological transformation.

¹ This paper was the product of epistemological reflexivity in a research seminar during 2019 in the PhD program. It was a contribution inspired by these research participants who interacted with me in different co-learning scenarios.

A multifaceted strategy as part of a toolbox for everlasting construction of methodology became possible. Within qualitative research, there are diverse designs (Creswell, 2007), but an interpretive one was selected to integrate a combination of historicizing and Critical Discourse Analysis (CDA) strategies. Identifying the historical conditions for the emergence of enunciations through multiple statements found in these documents revealed an alternative approach to history and its role in research (Foucault, 1996).

Rather than considering the submission of space to time, typical in the modern concept of history (Foucault, 1996), the research methodology explores documents that locate events in spaces which are dynamically related to time. Therefore, rather than addressing a teleological continuity of progress within a linear understanding of history, this historicizing strategy is characterised by discontinuities entailed by seemingly disperse events underpinning discursive enunciations *beyond* a continuous timeline.

These account for emergent knowledge of PC in ELT from and through actual documents. At this point, historicizing involved the concept of *event* beyond its literal meaning by acknowledging its discursive dimension. The process of analysis behind *eventualization* – in historicizing – maintains our distance from what seems evident through certain discourses (Foucault, 2002; Restrepo, 2008).

At the same time, Critical Discourse analysis (CDA) constitutes here an alternative to the interpretation of documents *beyond* and *with* the *linguistic* grammars which make *social* grammars visible. That particular methodological assumption guided the CDA application. Historicizing peace construction in ELT by tracing back discursive enunciations as events required the study of “the relationship between discourse,

domination, and dissent” (Van Dijk, 2015, p. 479). In other words, I refer to CDA as both a process and a perspective in order to unveil tendencies and hidden agendas of “power abuse” mediated by language (Van Dijk, 2015, p. 479). For instance, one strategy utilized in this research for applying CDA was that of Lexicometry (Wodak, 2013). Indeed, the high occurrence or frequency of lexical units facilitated the identification of discursive priorities in favour of certain ideological purposes in each enunciation related to peace construction in ELT.

Findings: An-other reading on peace construction from a multifaceted lens

Some phenomena appear discursively constituted to re-signify peace construction in ELT, even when this is not evident or legitimated at first glance. This aspect was a motivating force for the project, and the findings appear to support such a connection. On the one hand, a possible reification or objectification of peace construction in ELT seems to perpetuate a universalizing manner of understanding it (Aldana, in press). For example, peace education and peacebuilding seem to be applied through a general and universalizing list of contents, in relation to which teachers and students appear as consumers of global models of peace construction. In consequence, stereotypical comprehensions of peace construction may produce equally stereotypical images of those who embark on it. This was one of the contexts prompting me to explore further or alternative readings (referred to later.)

Certainly, assertions such as: “you are the model of peaceful behaviour from now on; if you are working on peace construction, you must display harmonious behaviour with no conflict at all”; “you are not applying the initiative or area of peace construction to your own life” (personal communication, September, 2019), among others, may reflect some

stereotypical images around those who construct peace in ELT. Some English teachers who have worked on peace construction told me they often hear such comments from others, even within the ELT field. This demonstrates how the multifaceted concept of peace construction seems understood only from certain angles, resulting in harmful or structurally violent (Galtung, 1969), and biased discourses around peace construction in ELT. Nevertheless, some teachers opt to transcend these discourses, which are part of truth regimes (Foucault, 1996), even when this choice may be at a significant emotional cost.

Peace within a marketing frame

When considering peace and its construction, various understandings can be traced through actual documents. From this retrospective exploration, there appears to be a marketing frame within which peace is positioned. In other words, a discourse about peace as an asset or resource to indirectly produce financial income emerges. As such, peace and its construction may be understood within a marketing and globalizing discourse of effectiveness and quality within an atmosphere of enterprise.

The current National Development Plan 2018-2022 (NDP, 2019) incorporates an *efficiency* discourse in education for referring to what this document calls *a challenge of efficient interventions in peace construction* (Excerpt 1). Thus, it seems to reproduce a neoliberal discourse of the school as an enterprise where conditions of *quality* supported by *efficiency* and other economic principles need guaranteeing, even through peace construction. Within a marketing frame, this also appears in the National Program of Bilingualism, launched in 2004, which focuses on, among other areas, the objectives of education and its quality in the XXI century (Excerpt 2), based on the target of the “*Plan decenal de educación.*” (10-year education plan).

Excerpt 1

Reto: Coordinar al Estado para intervenciones eficientes de construcción de paz (DNP, 2019, p. 150)

“Aim: Coordinate the State for interventions in the efficient construction of peace”

Excerpt 2

Asamblea Nacional: Fines de la educación y su calidad en siglo XXI (PNB, 2004-2019)

“National Assembly: Educational aims and quality in the XXI Century”

Similarly, the National program of English (MEN, 2015) refers to learning environments of *quality* along with its improvement (Excerpt 3). The Basic Learning Rights for both primary and secondary students (MEN, 2016c) promote the same *quality in education* discourse (Excerpt 3). The most important implication of this is that any reference to peace construction such as equity - as we will later discuss - apparently acquires an economic purpose. The previous government’s National Development Plan 2014-2018 (DNP, 2015) illustrates this when specifically communicating the idea of *economic development management* and *competitiveness* that also contains common enterprise-based language (Excerpt 3).

Excerpt 3

...Ambientes de aprendizaje de calidad El Programa Nacional de Inglés, COLOMBIA Very Well! es una iniciativa que se suma a los otros programas impulsados por el MEN para favorecer el mejoramiento de la calidad de la educación (MEN, 2015, p. 2).

...y que pueda invertir recursos en mejorar la cobertura y calidad de su sistema educativo

...Competitividad e infraestructura estratégicas (DNP, 2015, p. 4).

“‘COLOMBIA Very Well!’, a quality learning environment within the National English Program, is an initiative which, along with others promoted by the Ministry of Education, favours the improvement of educational quality.

... which can invest resources in improvements in the quality and coverage of its educational system

... Competitiveness and infrastructure strategies”

Indeed, the tendency to install neoliberal interests or objectives into educational proposals such as peace construction seems recurrent, even in news items. As an illustration, one Colombian magazine column in 2016 may trivialize and commodify peace construction in this country when designating it, along with other post-conflict sites, as potential territories for touristic and economic development (Excerpt 4). Furthermore, a modelling discourse behind the statement about Cartagena as an example for other cities may suggest a hierarchical approach for comprehending territories where peace-related issues and initiatives take place. The *quality in education* discourse is portrayed as the priority in this news item, and the lack of this is described as the cause of the public educational system’s weaknesses (Excerpt 5). With this statement, official or public education also seems marked as *weak* in relation to private, while perpetuating a dichotomy and an opposition between these contrasting types of educational scenarios. An elitist discourse may support this canonical boundary and division.

Excerpt 4

Cartagena podría ser el ejemplo de cómo una ciudad de Colombia se beneficia del proceso de paz; solo se requiere de cero corrupción y que quienes gobiernan puedan crear un sistema educativo de buena calidad y pertinente a su enorme potencial de desarrollo turístico, industrial y marítimo (Pérez, 2016, par. 1).

“Cartagena could be an example of how a Colombian city can benefit from the peace process. The only pre-requisite is zero-corruption and for those who govern to create a good-quality educational system, in line with its enormous touristic, industrial and maritime potential”.

Excerpt 5

Cartagena and the rest of the potential territories for touristic development in post-conflict Colombian have been affected by the weakness of the official educational system, and this is not only regarding its quality (Pérez, 2016, par. 3).

The economic interest behind peace and English teaching is reinforced in this news report when expressing that if students find it difficult to communicate with visitors in Cartagena – a place where the peace agreements would be signed, according to the article – the principal reason would be the lack of appropriate training for the purpose of economic development, as excerpt 6 suggests (Pérez, 2016).

Peace construction in educational settings and, particularly, in English language classes may emerge as a neoliberal objective (Hurie, 2018). In this news report, for example, the peacetime tourist sector represents an important source of capital for the English language teaching enterprise within a marketing frame. In the same vein, another news report in 2017 refers to the *Soledad Bilingüe* program as linked to this municipality’s

development plan that aims at more *quality* education for peace, along with English as a cultural element for *development* and *competitiveness* (Excerpt 7).

Excerpt 6

[...] ...but a lack of an appropriate education for economic development (Pérez 2016, par. 3).

Excerpt 7

The bilingualism initiative is considered in the “Soledad Confiable” Development Plan, which states among its aims, the achievement of an educated municipality and with quality for peace, promoting the English language use as a cultural element of development and competitiveness. (Patiño, 2017, par. 2).

A pertinent question is the role attributed to teachers in the construction of peace within this marketing frame. Again, a possible answer sheds light on a *must-be* discourse represented by the *instructor* role. What can we do from that role? What are the demands made on teachers? Although these questions will be discussed presently, it should be noted that *becoming* a particular *someone* when constructing peace from ELT constitutes a political decision, not only influenced by stakeholders through NDPs or bilingual policies with a neoliberal stance (teachers as market officials and state officials), but also the mass media. These embrace discourses that could impact on both teachers’ and others’ perceptions of their roles.

In the news article (excerpt 6), there could be a *deficit discourse* to understand both students and teachers who are thought of as having the *need* to become bilingual from a reductionist and imperialist position where a *monolingual bilingualism* (Aldana, 2019) is pursued, i.e.

acquiring and validating a standardized high English language level. Although in-service teachers are already educating students, their further pedagogical knowledge(s) and their bilingual status as speaking both Spanish and English seem undervalued. In this news article, teachers appear as beneficiaries of the language training too (Excerpt 8). Interestingly, the language use in those news articles includes the *maximization discourse*, which frequently employs high figures to provoke a sense of impact and certainty in readers, especially for economic purposes (Excerpt 8).

Excerpt 8

The process also includes the training for 90 teachers from high school. The second phase, planned for 2018 and 2019, will benefit 25.000 students from 6th to 11th grades, and a further 85 teachers. (Patiño, 2017, par. 3)

Peace within a challenged modern frame

In my first (November 7th, 2018) and second (April 30th and October 16th, 2019) versions of the ongoing and changeable problematization (Restrepo, 2008) of the doctoral research proposal, along with the profiling work (June 18th, 2019), I examined relevant documents to contextualize the study. However, I had not considered the importance of further and, perhaps, seemingly non-informative documents, which could involve more discursive events surrounding peace construction in ELT. These documents include some National Development Plans in Colombia that tackled peace differently within a context of more than 55 years' armed conflict and various attempts at peace talks, national language policies connected to the previous ones, and some mass media communications.

In this section, I reflect upon the relevant documents and how modernity seems to shape peace, but also how tackling that peace has produced alternative responses in Colombia. For this, it is worth noting that monolithic and universal understandings of peace in colonial discourses may experience resignifications in some authentic teachers' actions and proposals traced back through academic abstracts, journals, Gruplacs², universities' curricula and repositories. I will contrast these to identify possible tensions or complementary relations amongst them. Overall, I shall express that peace and its construction within a modern frame appears through transforming or changing scenarios (Aldana, in press), inasmuch as this seems reshaped by some institutions and English language teachers who create discursive alternatives to instrumentalized peace in ELT.

De Sousa (2009) discusses the dominant and emergent paradigms as possibly demonstrating a different lens or direction in human history where these epistemological and methodological options may not necessarily be disconnected to each other, but they could interact within a dialogue of knowledge. The *pacification for progress* (Aldana, in press), discourse in the ELT field is present in certain discursive formations around peace construction in ELT that pursue its unlearning and re-learning. This is one of the major findings of this ongoing historicizing and CDA research. To support it, I refer to various discourses originating from documents, such as those already mentioned.

Firstly, the 'pacification for progress' discourse appears constituted by certain taken-for-granted values or principles which establish an abstract and, perhaps, *totalizing* citizenship to create a profile of an ideal subject

² This refers to a platform of the Colciencias organization, which systematizes information about research groups in Colombia.

for *all* societies or a *new* country, as the BLRs (MEN, 2016b) and the Educational guidelines for vulnerable populations state (MEN, 2014). Teachers and educational institutions are assigned a chief role in that task. Indeed, the school is portrayed as a protecting and protected setting for children and adolescents at risk (MEN, 2014). While we consider the transformation of who we are in society, there appears to be a homogenizing and idealizing mechanism that aims to shape our beings for the sake of peaceful societies within the frame of universal understanding. Specifically, one of those modern values characterizing what we can identify as the *modern peaceful subject* encompasses *equity* (Excerpt 9), which is sometimes linked to marketing interests and discourses. Another value corresponds to *pacific living* which has been presented as a goal of peace construction (Excerpt 10), and a compulsory *essential* theme for school curricula (Excerpt 11), as part of an underlying *standardization* discourse. Within it, a reiterative target regarding citizenship is suggested through a discourse of reintegration and reparation in which victims may display special educational needs that could be met by different pedagogies (Excerpt 12). It is worth considering the type of citizen these particular and legitimated ways of teaching initiatives are aimed at, in a kind of transformative peace construction, as Diazgranados et al. (2014) also assert when discussing the *Juegos de paz* ('peace games') program in Colombian rural areas which promote citizenship competencies.

Excerpt 9

Throughout the territory there is the possibility, in the medium term, to enjoy a future where legality is fulfilled, entrepreneurship is fostered and finally equity exists (Duque, 2018, p. 4)

Excerpt 10

Co-existence and social cohesion: Guaranteeing pacific coexistence and the access to the Schooling Coexistence (NDP, 2018-2022, p. 101)

Excerpt 11

For that reason, different essential topics are integrated through English teaching, such as health, and coexistence. ... (MEN, 2016b, p. 9)

Excerpt 12

[The victims]... these ones require a special process of reincorporation to the school, and they have special educational needs, and differential educative attention (MEN, 2014, p. 107)

The British Council in Colombia has similarly approached peace construction as social development through the *Active Citizens* program which they have promoted since 2009. This organization has proposed and carried out workshops helping participants become active citizens through social leadership and intercultural dialogue on a community level, even in rural areas (Excerpt 13). In this case, becoming an active citizen implies the development of actions for a more inclusive and just society, based on the guidelines taught in the program workshops (Excerpt 13). A possible *universalizing* - and thus modern - discourse may appear here, when presenting *workshops' teachings* as the source of practices to be applied by *all* people in the world (Excerpt 13).

Excerpt 13

The program employs the terms: “active citizenship” and “active citizen” to refer to those people, men and women, boys and girls, who put the teachings of this initiative into practice that is managed by the British

Council; this implements it together with other organizations of the civil society around the world. (BC, 2017, p. 8)

Certain works developed by teachers above take place in scenarios where the murder of social leaders have increased since 2019 during post-agreement times (Excerpt 14). In teachers' written works, there is an expressed interest in contributing to an education where students are able to solve conflicts and problems through alternative means, such as *reconciliation* (Westwood, 2014), without drawing necessarily on direct violence-driven notions (NDP, 2015; Yousuf and Shahbaz, 2010). Modern dichotomies around peace construction such as peace versus war are revisited.

Nevertheless, *security* has been cited as another possible principle in peace construction within a broader peace-war discourse in which both discourses appear as opposites. Various Colombian NDPs draw on the security principle, such as Belisario's Citizen Security (1982), Uribe's Democratic Security (2002-2010), Santos' statement: the dream of a secure peaceful country (2010), and Duque's peace contract through legality and security (2018). Peace construction through security mechanisms may imply a citizenship trusting in coercive devices for its achievement. This finding seems important here, given that war-driven discourses appear to remain and support statements about peace construction, from governmental proposals to educational ones, in ELT. Framing peace construction within *legality* and *security* discourses may distort the former, while using the latter two to justify, to a certain extent, direct violent practices (Galtung, 1969) for that purpose.

Excerpt 14

The Human Rights Office of the United Nations Organization cautioned about the increased number of murders of social leaders in Colombia, after noting that 51 cases have been registered during the first four months of 2019.

Along these lines, *democracy* emerges as another modern principle for peace construction, and it appears within the Pedagogical guidelines from the suggested curriculum for ELT (2016b). These guidelines support learning development in a linear fashion where the resolution of conflicts as problems suggests situations related to war and poverty.

While democracy and these aforementioned values may be relevant for post-agreement and post-conflict periods in certain communities, they seem to be represented as unquestionable universal values to be generalized for all contexts (Excerpt 15), replicating the modern logic as a canonical dominant paradigm (de Sousa, 2009), based on totalizing discourses, as this study's problematization explains³ (November 11th, 2018 and April 17th, 2020).

Excerpt 15

The English Basic Learning Rights, which identify key skills and knowledge that all students in grades transition to 11 must develop, have been designed (MEN, 2016c, p. 10).

Chiefly, those modern interests are manifested through the *good practices* and *must-be* discourses in peace construction in ELT, which look to shaping teachers' multiple pedagogical discourses by drawing upon

³ These versions of the problematization have been transformed throughout my studies in the PhD program, reflecting a dynamic epistemological positioning.

progress-based and capitalist frameworks. In the National English Language program (Programa Nacional de Inglés, PNI in its Spanish abbreviation), the MEN (2015) refers to teacher training aimed at progressive interventions for English and its teaching transformations (MEN, 2015, p. 12). Within it, teachers are situated in a workforce position from which *development* is part of the ultimate goal of this *training* to prepare them principally for labour (MEN, 2015, p. 21). What about educating teachers, rather than *recruiting* them (Excerpt 16), as a means of thinking, reflecting, or politically transforming our realities? Here, the word *politically* describes informed decisions in pedagogical practices (Kumaravadivelu, 2003).

Excerpt 16

Support the appropriate inclusion of hours for English in the curriculum, and recruit teachers to cover them (MEN, 2015, p. 17)

Consequently, there seems to be an objectifying discourse on peace as content linked to the discourse of good practices in curricula promoted in various documents such as the above *Suggested curriculum for primary and secondary school* (MEN, 2016), which overlaps the *practical guide* for implementing it (MEN, 2016a), together with its *Pedagogical principles and guidelines* (MEN, 2016b).

This invites the question: Is it possible to teach peace as content or as an *essential topic*? What if teachers break the recipe-driven, rigid plan towards achieving it differently in the class, with and for students, rather than only adopting ‘must be’ and ‘good practices’ discourses? What *another* discourses would emerge to complement - instead of denying - formal ones through the work carried out by English language teachers?

At the same time, some theses in universities' repositories allowed me to trace alternative statements related to peace construction in ELT. These seem to transcend the *peace as content* discourse, with alternative resignifications of formal discursive formations (e.g. peace education, peacebuilding...). On the one hand, Cruz (2016) approaches peace construction as the development of curricula with a social sense in order to assist victims of the armed conflict in the process of becoming the "main actors of a new perspective of life" (Cruz, 2016, p. 29). On the other hand, there is a pair of undergraduate students who promote inner peace through cultural understandings within pedagogical intervention employing 'hippy' song lyrics. Even when there is a marked interest in communicative skills in that study, there is also an extracurricular objective based around solving and accepting "people's differences, ideologies and religions" as a principle from the 'hippy' philosophy (Garay and Segura, 2018, p. 17). Finally, there is a Master's thesis linked to a Gruplac that presents peace construction as peace education from which a strategy to foster secondary students' oral communicative ability derives (Merlo and Saenz, 2018).

In this sense, peace construction seems to be approached from multifaceted perspectives, complicating its understanding as a monolithic and mono-discursive phenomenon only inserted within a current temporality which has *finished*, according to some, because of governmental changes. Indeed, a major conclusion I have drawn from the present historicizing and CDA exploration is that inter- and trans-disciplinary dialogues through various types of documents may broaden our comprehension of peace construction in ELT. Moreover, as a life-driven and complex phenomenon this does not appear to be attached to one trivialized temporality, but rather deserves permanent attention in

order to respond to the multiplicity of types of violence we experience on a daily basis.

In addition, peace construction in ELT within a modern frame has been discursively constituted as *English for Peace*, deriving from the governmental strategy called *Tendiendo puentes*. *English for Peace* has been implemented by the Reincorporation and Normalization Agency (RNA) in Yopal. While this organization promotes English for peace for reconciliation purposes (RNA, 2017), there seems to be a colonial discourse in which English as a linguistic and communicative medium is still a principal goal that prevails over other languages and alternative or extra-linguistic contents. Indeed, the RNA's news report (2017) reproduces the discourse around the English language as a linguistic and notional system of content sequenced in the traditional design of language curricula, such as colours, body parts or days of the week, which are assumed to take children out of violent scenarios. Could languages other than English be integrated towards peace construction? Could peace construction be incorporated in the English class beyond canonical abstract contents, more in line with students' lifestyles? Once again, the *pacification for progress* discourse is enacted, reinforcing what is thought to lead students to an imagined progress in contemporary colonial Colombian society. In other words, I refer to communicative and structural competences in English, as the language for progress, with peace as a secondary instrument to achieve this. What if English were employed as the pretext and means to construct peace in classes in a manner more connected to students' and teachers' lives?

For this reason, *English for Peace* has been perceived as a neoliberal discourse in Colombia that actually expresses peace and conflict through a technical use of language and its teaching as a tertiary priority

(Hurie, 2018). From the documents' analysis here, *English for Peace* in Colombia appears as a strategy for constructing peace in different cities, such as Yopal (the strategy's pioneer department.) In the formal academic arena, *English for Peace* has been used previously within the proposals of *peace linguistics* (Gomes de Matos, 2014) and *peace sociolinguistics* (Friedrich, 2007). According to Friedrich (2007), *English for Peace* refers to the task of studying, "investigat[ing] and promot[ing] healthy peace-building and peace-maintaining practices within the realm of language" (p. 73). However, a discourse of peace/war or armed conflict oppositions is again reproduced by the linguistic violence or statement of war behind *English for Peace* (Friedrich, 2007). This peace/war discourse appears, indeed, within documents such as the National Development Plan 2014-2018 (DNP, 2015. Excerpt 17), and some teachers' research papers (Gebregeorgis, 2017) that perpetuate this dual discourse. This particular dichotomy of producing a closed system of statements to understand peace construction may reflect neoliberal interests in a closed conceptual system primarily concerned with its incontestability (Vergara, 2018).

Similarly, other organizations such as the Culture of peace news network (2015, Excerpt 18) enact this dual discourse in the interests of neoliberalism. Since dichotomies reduce the world to two possibilities, usually cancelling each other out, we could identify how peace construction in terms of peace/war is inserted into a neoliberal conceptual system. Concepts such as quality, effectiveness, training, management, and instructor are part of marketing-based discourses. These seem to reduce peace construction in ELT to modern capitalist options which refer to and practice it, regardless of the contexts and particularities of the experience. Documents presented here illustrate the appearance of modern dichotomies within a neoliberal system, suggesting the pacification for

progress discourse from *war to peace* conditions. Who and what are in the middle?

Excerpt 17

Based on the previous information, it is possible to identify 3 aspects that propose meaningful opportunities to promote a negotiated solution of the inner armed conflict as a key element of an integral peace strategy. (DNP, 2015, p. 40)

Excerpt 18

Peace has been viewed traditionally as the absence of war or direct violence between two or more parties. (Culture of peace news network, 2015, par. 2)

Interestingly, *English for Peace* as both an enunciation and a discourse may relate to an important background statement: *ESL for Peace* back in 2012. This organization with the same name understood “language learning as a tool for peacebuilding, fostering global citizenship, educating about universal human rights, and promoting democratic education” (ESLforPeace, 2012, par. 1). ESLforPeace, as a Colombian organization and an enunciation in itself about peace construction in ELT, may enact a modern/colonial *nativespeakerism* discourse (Philippson, 2000), when implicitly reinforcing the idea of volunteer native speakers as *key* participants in the promotion of English teaching for peace. On this organization’s website, something interesting takes place in relation to how Canadian and Colombian volunteer English teachers are presented, as indications of possible remaining inequalities. While the former group appears with their *own names* as individual human beings, the latter

group is introduced as institutions⁴. The privilege assigned to native speakers has been related to neoliberal aims of the economic interest implied by some English-speaking first-world countries.

This situation is also reflected in the Minga teachers' organization with various openings for international volunteers in Colombia as peace agents who *must have* a native-speaker accent or a C1 language level certificate (Excerpt 19). This requirement encompasses both the *nativespeakerism* and *standardization* discourses with neoliberal ends, even when proposals for peace construction in Colombia refer to teachers.

Excerpt 19

Native-English speaker or C1 English proficient 4-yr bachelor's degree in any field, EFL Teaching certifications preferred (TEFL, TESOL, CELTA) (Minga teachers⁵)

However, *English for Peace* as a formal governmental initiative has ended, according to a news report by the Corresponsables Foundation (2017), which describes it as an *innovative* communitarian project aiming to take children out of violent environments through English teaching, while simultaneously promoting citizenship empowerment and a culture of peace. Apart from the aforementioned discourses behind this strategy, there appears a linear, teleological or progressive discourse within a development model (Escobar, 2007). In other words, a continuous temporality appears to be embedded within peace construction, which emerged as an imagined option, but now as an outdated target in some contexts. This situation resembles the discourse of educational technology in the 1990s, which was proposed as being in one direction – towards

⁴ Visit this ESLforPeace web site: <http://www.eslforpeace.org/>

⁵ Minga site: <https://www.mingateachers.org/>

progress, in a neoliberal sense – and the feeling of being updated that was attributed as being the solution for everything (Litwin, 2005) in a kind of planned obsolescence.

In the case of peace construction in ELT as *peace education*, something similar occurs. The progressive or teleological discourse seems to position peace education, teachers and students within a 21st century citizenship seen as *competent* for *effective* conflict resolution, and as such becoming incorporated into the market (Martínez, 2017). In other words, peace construction as peace education in ELT has been proposed for achieving *progress* understood from a modern, neoliberal and global stance. We may ask ourselves: is this the type of existence teachers and students would wish for when constructing peace?

What also problematizes and produces tensions in my self is that only workers for the Colombian Agency for the Reintegration (CAR), and some teachers from a language institute, were involved in the *English for Peace* project (Excerpt 20). I thereby wonder about the absence of English teachers from other institutions (e.g. public or private schools and universities) in a collective educational effort. The possible disappearance of these agents could represent an epistemic and ontological displacement to a nonbeing zone (Fanon, 2010), representing another structural type of violence (Galtung, 2016).

Excerpt 20

The ARN professionals, supported by teachers from an English institute, developed contents throughout classes, and they could create a space for reconciliation with an educational component.

(Corresponsables, 2017, par. 3)

Furthermore, this historicizing strategy reveals another key statement, in reference to peace construction in ELT: *bilingualism for peace*. Various documents such as a news item in *La Prensa Web* (Excerpt 21), and a local online news site called *La Lengua Caribe* refer to *Bilingualism for Peace*. This is described as a current program by the Córdoba University that is framed within the *Plan Paz Córdoba* (Córdoba Peace Plan) with social projection (Excerpt 22, 2018). Bilingualism for peace is defined as English Language teaching taken to deprived sectors of Córdoba. Some discourses underlying this statement involve: *public or free education, English as the language of knowledge, maximization* discourses when drawing on high figures for persuading (Excerpts 21 y 22), and *language teaching as an instrumental service* (Excerpt 23). These show parallels with the neoliberal discourses behind the previous *English for peace* program and statement.

Excerpt 21

The Córdoba University that keeps strengthening its extension and social projection process, in the framework of Plan Paz Córdoba, increased the coverage of the Bilingualism for Peace program, and it is now benefiting 200 children more from educational institutions, such as Camilo Torres de Mocari and those from Aguas Negras and Garzones. The number of children benefited by Bilingualism for Peace has risen to 600. (La Prensa web, 2018, par. 1)

Excerpt 22

With the “Bilingualism for peace” program led by the Córdoba University, which was released this Friday on September 1st, 400 elementary school students from Cristóbal Colón and the Ribera will learn English for free. (La lengua Caribe, 2017, p. 1).

Excerpt 23

In the strategy about taking the languages centre to the South of the city, the institution would contribute with the methodology, instructors (preservice teachers) and the Mayor's office will have to account for installations (mega schools) and sponsor childrens' texts. (La razón, 2017, par. 6)

Previous phenomena and their associated discourses may reflect the instrumentalization of both peace construction in ELT and English teachers who find themselves in an operative-only role as instructors to achieve a colonial end (Excerpt 23). Indeed, when the *Bilingualism for Peace* program was first released in 2017, *economic* and *social class* discourses, such as a cost-free education for children of low socioeconomic status, and another about marketing-driven peace, were reproduced.

In a supporting role, the quality-for-education discourse (Excerpt 24) has served as a fruitful scenario for the enactment of previous discourses. In fact, *bilingualism for peace* as a statement within peace construction may also perpetuate *linguistic imperialism* (Philipson, 2000) and *monolingual* discourses around English language learning where exposure, production and overall processes exclusively in that language are canonically stated as sufficient and necessary for the process of becoming bilingual.

Teachers' reflections on language policies or didactic materials (Guerrero-Nieto, 2008; Aldana, 2014) have spurred the debate on monolingual perspectives of English learning and teaching, which may ignore the possibilities of being bilingual or plurilingual. In actual fact, none of the documents about PC in ELT mentioned here referred to students' first or mother languages as possible resources, even when they are attached to their cultures. Does this suggest another subtle and structural type of violence?

Excerpt 24

From the Córdoba University, the mentioned projects will be levered for more children to access assistance and quality education. (La Razón, 2017, par. 5)

Wrapping up: An emerging pacification for progress discourse which subdues and inspires resistance

A human connection is expressed through multiple interpersonal and intrapersonal relationships. These are mediated by language whose use may work for different purposes such as conflict, violence, healing, reconciliation... (Aldana, in press). When exploring the connection between language and conflict, different options of being, becoming and relating to each other emerge. This means language may not only constitute a code *per se* to convey transparent messages, but a resource to enact modern violence-driven discourses.

Within this reflection article, I explored different documents through CDA and historicizing strategies selected from a methodological field of uncertainties within a toolbox. These methodological decisions allowed me to recognise and keep track of discourses referring to peace construction in ELT using available statements in a diverse archive. Multiple forces may interact for certain modern neoliberal objectives for peace construction within ELT. Language use underpinning that epistemological scenario and practice seems charged with structurally violent discourses, which circulate in certain documents appearing in daily life. Indeed, what seemed to be de-articulating was actually connected and explanatory for some problematic situations regarding peace construction in ELT.

The discourses identified and discussed in this research seem to reflect the emergent pacification for progress discourse as a modern one through an

instrumentalizing mechanism that supports the constitution of derived teleological discourses. Objectifying the English language *per se*, its teaching, and peace construction within ELT may position English language teachers not only as *effective* instructors (Excerpt 23), or facilitators *to become*, but as ideal targets to become possible sanitizers through a modern marketing-based citizenship (British Council, 2017). Discourses such as *quality in education* or *effectiveness in teaching* may reveal a hidden *marketing* discourse, which attempts to produce subjects within universalizing perspectives for neoliberal ends.

In reality, peace construction in ELT within a modern frame may install a temporality for teachers and students to live in. More precisely, this notion of time seems to connect both the present and future, particularly stressing the latter through a linear understanding of history in a teleological continuity where humans and their reality are subjected to an imminent idea of development or a legitimated lifestyle change with a specific purpose. That is why various documents, such as the Pedagogical Principles and Guidelines booklet for teachers (MEN, 2016), the National Bilingualism Plan (2004-2019), the suggested curriculum for primary and secondary plus the Active Citizens Program (British Council, 2017) insist on peace construction within *21st century* education with pre-defined challenges and abilities to develop in humans. Here, the English teacher appears as a continuous model for human *development*, who is asked to include certain content based around peace in the language class.

Another component of this emergent pacification for progress discourse in ELT could be illustrated by the transformation of understandings of peace construction within the previous and current National Development Plans. Notions of progress are similar and different to a certain extent In these

contrasting plans, while impacting on how peace construction is defined in each.

Although there are some similarities between these two Colombian governments' NDPs, such as the liaison of peace construction with justice and security, there are specific aspects that characterize each approach to it. On the one hand, peace construction was more oriented to conflict resolution as achieved through a culture of peace within a restorative frame in the previous NDP 2014-2018 (DNP, 2015), notwithstanding the aforementioned modern discourses. On the other hand, the current NDP (2018-2022) aims at a culture of legality for peace construction which focuses on the stabilization of victims and territories through financial support provided by diverse institutions such as the Peace Fund. My questions in regards to this situation are in reference to possible transformations and enactments by teachers in reference to those formal progressive proposals, when contributing to peace construction in ELT.

In conclusion, I suggest that peace construction is not a current interest either in the country or in the ELT field (Aldana, in press). Various documents mentioned here allowed for critical analysis of discursive events surrounding peace construction as related to multiple situations that characterise it as a dynamic field, practice and life experience. This in turn is mediated by language(s) in diverse scenarios and across disciplines. For this reason, historicizing peace construction in ELT also seems relevant. The discourse of pacification for progress appears as an emergent one that represents only one aspect of the dynamics behind diverse organizations' and teachers' proposals. More research regarding this version or alternative reading of peace construction in ELT deserves attention.

Acknowledgements

The reflection article constitutes one of the products of ongoing research in my studies in the “Doctorado Interinstitucional en Educación” at Universidad Distrital Francisco José de Caldas. I am especially grateful to God, as part of a silenced spirituality, and I also thank participants’ contributions throughout this research that have inspired this multifaceted reading of peace construction in ELT.

References

- Aldana, Y. (2014). La cartografía digital: una aproximación cultural y comunicacional a la red Conversation Exchange. *Teoría y Praxis Investigativa*, 9(1), 18-38.
<https://revia.areandina.edu.co/index.php/Pp/article/view/404>
- Aldana, Y. (2019). *Materialese* as Border Thinking: The Multimodal Voice of Bilingual Learning Materials. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 10(1), 165-186. <https://doi.org/10.18175/vys10.1.2019.12>
- Aldana, Y. (in press). English Teachers’ sites in the multifaceted lands of peace. In H. Guerrero, Castañeda, H. & Méndez, P., *ELT Local Research agendas II*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- British Council. (2017). *Kit de herramientas para el facilitador del programa de Active citizens*.
https://www.britishcouncil.co/sites/default/files/active_citizens_toolbox_esp.pdf
- Cerruti, P. (2012). La “ontología histórica” de Michel Foucault. Apuntes de método para el análisis crítico socio-cultural. *Sociedade e Cultura*, 15(2), 393-403.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70325252014>
- Corresponsables Foundation. (2017, September). *Finaliza ‘English for Peace’ en Colombia*. <https://colombia.corresponsables.com/actualidad/gestion-de-la-rse/finaliza-english-peace-colombia>
- Creswell, J. (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design Choosing Among Five Approaches*. Sage Publications Ltd.

- Cruz, O. (2016). *A socially responsive curriculum: an alternative for ELT in "popular education"*. [Master's thesis]. Universidad Libre de Colombia.
- Culture of Peace News Network. (2015, October 31st). Peace as a concept; education for peace and the social construction of knowledge. Interview with Alicia Cabezudo. *Culture of Peace News Network*. <https://cpnn-world.org/new/?p=4400>
- Departamento Nacional de Planeación [DNP]. (2015). *Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018*. Departamento Nacional de Planeación.
- Departamento Nacional de Planeación [DNP]. (2019). *Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022*. Departamento Nacional de Planeación. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Prensa/Resumen-PND2018-2022-final.pdf>
- Diazgranados, S., Noonan, T., Brion-Meisels, S., Saldarriaga, L., Daza, B., Chávez, M., & Antonellis, I. (2014). Transformative peace education with teachers: lessons from Juegos de Paz in rural Colombia. *Journal of Peace Education*, 11(2), 150-161.
- Duque, I. (2018). *Peace with legality*. <http://www.posconflicto.gov.co/Documents/Peace-with-legality-Policy-2019.pdf>
- Escobar, A. (2007). *La invención del Tercer Mundo Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Fundación Editorial el Perro y la Rana.
- ESL for Peace. (2012). *Welcome to ESL for Peace*. <http://www.eslforpeace.org/about-us.html>
- Fanon, F. (2010). *Piel negra, máscaras blancas*. Akal.
- Friedrich, P. (2007). English for peace: towards a framework of peace sociolinguistics. *World Englishes*, 26(1), 72-83.
- Foucault, M. (1971). *L'ordre du discours. Leçon inaugurale au Collège de France*. Gallimard French.
- Foucault, M. (1996). *La arqueología del saber*. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.
- Galtung, J. (1969). Violence, Peace, and Peace Research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167-191.
- Galtung, J. (2016). La violencia, cultural, estructural y directa. *Cuadernos de estrategia*, 183, 147-168.

- Garay, M., & Segura, P. (2018). *A word of peace in a piece of the world: hippie songs and lyrics for cultural awareness raising in an EFL class* [Undergraduate thesis]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Gebregeorgis, M. Y. (2017). Peace values in language textbooks: The case of English for Ethiopia student textbook. *Journal of Peace Education*, 14(1).
<https://doi.org/10.1080/17400201.2016.1228526>
- Gomes de Matos, F. (2014). Peace linguistics for language teachers. *D.E.L.T.A.*, 30(2), 415-424.
- Guerrero, C. (2008). Bilingual Colombia: What does It Mean to Be Bilingual within the Framework of the National Plan of Bilingualism? *Profile. Issues in Teachers' Professional Development*, 10, 27-46.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-07902008000200003&lng=en&tlng=en
- Hurie, A. (2018). ¿Inglés para la paz? Colonialidad, ideología neoliberal y expansión discursiva en Colombia Bilingüe. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(2), 333-354. <https://dx.doi.org/10.17533/udea.ikala.v23n02a09>
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. Yale University Press.
- La Razón. (2017). Hoy lanzamiento oficial de “Bilingüismo para la paz”; más de 200 niños se beneficiarán. *La Razón*. <https://larazon.co/monteria/hoy-lanzamiento-oficial-de-bilinguismo-para-la-paz-mas-de-200-ninos-se-beneficiaran/>
- La lengua Caribe. (2017, September 1st). Estudiantes de Cristóbal Colón y La Ribera aprenderán inglés gratis. *La lengua Caribe*.
<https://www.lalenguacaribe.co/2017/region/cordoba/estudiantes-de-cristobal-colon-y-la-ribera-aprenderan-ingles-gratis/>
- La Prensa Web. (2018, March 23rd). A 600 asciende el número de niños beneficiados con Bilingüismo para la Paz. *Laprensaweb*.
<https://www.laprensaweb.co/actualidad/educacion/a-600-asciende-el-numero-de-ninos-beneficiados-con-bilinguismo-para-la-paz/>

- Litwin, E. (2005). La tecnología educativa en el debate didáctico contemporáneo. En: E. Litwin, *Tecnologías educativas en tiempos de internet* (pp. 13-34). Amorrortu Editores.
- Maldonado, C. (2009). Complejidad de los Sistemas Sociales: Un reto para las ciencias sociales. *Cinta Moebio*, 36, 146-157.
<http://www.moebio.uchile.cl/36/maldonado.html>
- Martínez-Lirola, M. (2017). Potenciando el enfoque de la educación para la paz en la enseñanza universitaria española: una propuesta de actividades en asignaturas de lengua inglesa. *Ikala*, 22(1), 87-100.
- Merlo, L., & Sáenz, P. (2018). *Enfoque de aprendizaje integrado por contenidos para el desarrollo de la habilidad comunicativa oral en inglés desde la educación para la paz, en el grado 1004 de la institución educativa municipal Emilio Cifuentes*. [Masters' thesis]. Universidad de los Andes.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2014). *Lineamientos generales para la atención educativa a población vulnerable y víctima del conflicto armado interno*. Ministerio de Educación.
<http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/archivos/LINEAMIENTOS-ATENCION-EDUCATIVA-EDICION-01-ENE2015-VERSION-ELECTRONICA.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2015). *Colombia very well. Programa nacional de inglés 2015-2025*. Ministerio de Educación.
https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-343837_Programa_Nacional_Ingles.pdf
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2016). *Suggested Curriculum structure*. Ministerio de Educación Nacional.
<https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/Anexo%2013%20Suggested%20Structure.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2016a). *Guía práctica para la implementación del currículo sugerido de inglés*. Ministerio de Educación Nacional.
http://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/colombiabilingue/dbacurriculo/guia_practica_implementacion/Guia%20Practica%20de%20implementacion.pdf

- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2016b). *The Pedagogical principles and guidelines booklet for teachers. Transition to fifth grade. Booklet for teachers.* Ministerio de Educación Nacional.
https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/colombiabilingue/dbacurriculo/cartilla_orientaciones_docentes/Pedagogical%20Principles%20and%20Guidelines.pdf
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2016c). *Basic learning rights. Transition to 5th grade.* Ministerio de Educación Nacional.
- Navarrete, Z. (2009). Eclecticismo en las ciencias sociales. El caso del Análisis Político del Discurso. In R. Soriano, & Ávalos, M., *Análisis político de discurso. Dispositivos intelectuales en la investigación social* (pp. 139-151). Plaza y Valdés Editores.
- Patiño, E. (2017, Jun 30th). Estudiantes de 30 colegios de Soledad se convertirán en bilingües. *El Heraldo*. <https://www.elheraldo.co/barranquilla/estudiantes-de-30-colegios-de-soledad-se-convertiran-en-bilingues-377507>
- Pennycook, A. (2001). *Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Pérez, (2016, September 15th). En Cartagena bienvenida la paz, pero sus niños y jóvenes no son bilingües. *Dinero*.
<https://www.dinero.com/opinion/columnistas/articulo/cartagena-bienvenida-paz-pero-ninos-no-son-bilingues-por-angel-perez/231984>
- Philipson, R. (2000). *Linguistic Imperialism*. Oxford University.
- Reincorporation and Normalization Agency [RNA]. (2017, July 18th). English for peace', estrategia de construcción de paz. *Noticia ARN*.
<http://www.reincorporacion.gov.co/es/sala-de-prensa/noticias/Paginas/2017/07/English-for-peace-estrategia-de-construccion-de-paz.aspx>
- Restrepo, E. (2008). Cuestiones de método: “Eventualización” y “problematización” en Foucault. *Tabula rasa*, 8, 111-132.

- Roa Suárez, H. (2012). Entrevista a Johan Galtung. Construyamos paz y democracia en América Latina: Aportes a su debate y concreción. *Análisis Político*, 25(75), 139-153. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-47052012000200007&lng=en&tlng=es
- De Sousa, B. (2009). *Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI Editores.
- De Sousa, B. (2018). *The end of the cognitive empire, the coming of age of epistemologies of the South*. Duke University Press.
- Van Dijk, T. (2015). Critical Discourse Analysis. In D. Tannen, H. Hamilton, & D. Schiffrin (Eds.), *The Handbook of Discourse Analysis (2nd ed.)*. Blackwell publishers Ltd.
- Vasilachis, I. (2009). Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa. *Forum Qualitative Social Research (FQSR)*, 10(2), 1-25. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1299/2778>
- Vergara, J. (2018). Una crítica epistemológica al neoliberalismo. In C. Piedrahita; P. Vommaro, & X. Insausti Ugarriza, *Indocilidad reflexiva: el pensamiento crítico como forma de creación y resistencia* (pp. 213-223). Cooperativa Editorial Magisterio.
- Westwood, M. (2014). Addressing Reconciliation in the ESL Classroom. *International Journal of Christianity and English Language Teaching*, 1, 82-92.
- Wodak, R. (2013). Critical discourse analysis. In C. Seale; G. Gobo; J. Gubrium, & D. Silverman, *Qualitative Research Practice* (pp. 185-201). Sage Publications Ltd.
- Yousuf, M., & Shahbaz Sarwar, M. (2010). Peace Perceptions of Prospective Teachers For Promoting Peace Activities For School Settings In Pakistan. *Journal of College Teaching and Learning; Littleton*, 7(3), 53-57.

Análisis

ISSN: 0120-8454 | e-ISSN: 2145-9169 | DOI: <https://doi.org/10.15332/21459169>

Vol. 53 N.º 98 | enero-junio de 2021

Estudiantes afrodescendientes: desafíos en inclusión y acompañamiento en la Universidad Santo Tomás, Bogotá*

[Artículos]

*Manuela Preciado Cortés***

*Adriana Riaño Triviño****

Recibido: 4/11/2020

Aprobado: 15/01/2021

Citar como:

Preciado, M. y Riaño, A. (2021). Estudiantes afrodescendientes: desafíos en inclusión y acompañamiento en la Universidad Santo Tomás, Bogotá. *Análisis*, 53(98).

<https://doi.org/10.15332/21459169.6332>



Resumen

El presente artículo presenta una revisión del proceso actual de inclusión a estudiantes afrodescendientes en la Universidad Santo Tomás (USTA), Bogotá. Se parte de la idea de que la dimensión cultural debe ser central

* El presente artículo de investigación hace parte de la convocatoria Jóvenes Investigadores USTA 2019 y se encuentra vinculado al proyecto de investigación "Nuevas perspectivas en acompañamiento estudiantil: comunidades de aprendizaje y TAC en la experiencia del Semillero Mareiwa", el cual hace parte de la convocatoria para el Fomento de la Investigación Fodein, 2019.

** Estudiante de Derecho, Universidad Santo Tomás. Correo electrónico: manuelapreciado@usantotomas.edu.co

*** Psicóloga, por la Universidad Santo Tomás y magíster en Educación, por la Pontificia Universidad Javeriana. Docente de Humanidades de la Universidad Santo Tomás. Correo electrónico: adrianariano@usantotomas.edu.co; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4610-5196>

en la inclusión de estudiantes afrodescendientes para comprender su identidad, evitar prácticas de discriminación y racismo, y garantizar que la inclusión vaya más allá de beneficios económicos y que permita la incorporación de saberes de esta comunidad en las instituciones de educación superior (IES). Se implementó una metodología cualitativa, en la cual se revisaron documentos institucionales y se recolectaron testimonios a partir de entrevistas, que luego fueron canalizadas bajo las categorías de ‘discriminación racial / racismo’, ‘identidad afrodescendiente’ e ‘inclusión’. Se encontró que, excepto por la política de descuentos, no hay, a la fecha, documentos ni prácticas orientadas explícitamente a la inclusión de la comunidad afrodescendiente en la USTA Bogotá; sin embargo, existe apertura desde las diferentes instancias para construirlas. Asimismo, en las entrevistas se evidenciaron diferencias respecto al concepto de ‘afrodescendiente’ y se enunciaron eventos de racismo que no contaron con ningún registro ni acompañamiento. Se concluye que se requiere un acuerdo institucional sobre lo que significa ser afrodescendiente y generar estrategias que vayan más allá de las cuotas o descuentos, y favorezcan la identificación y atención a las interacciones simbólicas que podrían producir escenarios de discriminación racial. Las políticas de inclusión para afrodescendientes deben responder tanto a las necesidades individuales como a la apertura de la Universidad para interactuar con el aporte histórico y cultural propio de esta comunidad.

Palabras clave: afrodescendientes, tutorías, inclusión, educación superior.

Afro-descendant students: challenges in inclusion and tutoring in Universidad Santo Tomás, Bogota

Abstract

This article presents a review of the current process of inclusion of Afro-descendant students at the Universidad Santo Tomás (USTA), Bogota. It is based on the idea that the cultural dimension must be cornerstone in

the inclusion of Afro-descendant students to understand their identity, avoid discrimination and racism, and ensure that the inclusion goes beyond economic benefits and allows the incorporation of knowledge of this community in higher education institutions. A qualitative methodology was implemented, in which institutional documents were reviewed and testimonies were collected from interviews that were later channeled under the categories of 'racial discrimination / racism', 'Afro-descendant identity' and 'inclusion'. It was found that, except for the discount policy, to date there are no documents or practices explicitly oriented to the inclusion of the Afro-descendant community in USTA Bogota; however, there is openness from the different instances to build them. Likewise, the interviews revealed differences regarding the concept of 'Afro-descendant' and events of racism were voiced that did not have any record or support. It is concluded that there is a need for an institutional agreement on what means to be Afro-descendant and to generate strategies that go beyond quotas or discounts, and favor the identification and attention to symbolic interactions that could produce scenarios of racial discrimination. Inclusion policies for Afro-descendants should respond both to individual needs and to the openness of the University to interact with the historical and cultural contribution of this community.

Keywords: Afro-descendants, tutoring, inclusion, higher education.

Estudiantes afrodescendientes: desafíos na inclusão e acompanhamento na Universidad Santo Tomás, Bogotá

Resumo

Este artigo apresenta uma revisão do atual processo de inclusão de estudantes afrodescendentes na Universidad Santo Tomás (USTA), Bogotá. Baseia-se na ideia de que a dimensão cultural deve ser central para a inclusão de estudantes de ascendência africana para entender sua identidade, evitar práticas de discriminação e racismo, e garantir que a

inclusão ultrapasse os benefícios econômicos e permita a incorporação do conhecimento dessa comunidade nas instituições de ensino superior (IES). Foi implementada uma metodologia qualitativa, na qual foram revisados documentos institucionais e coletados depoimentos a partir de entrevistas, que foram então canalizadas nas categorias 'discriminação racial/racismo', 'identidade afrodescendente' e 'inclusão'. Verificou-se que, com exceção da política de descontos, não há, até o momento, documentos ou práticas explicitamente orientadas para a inclusão da comunidade afrodescendente na USTA Bogotá; no entanto, há abertura de diferentes instâncias para construí-los. Da mesma forma, as entrevistas evidenciaram diferenças em relação ao conceito de 'Afrodescendente' e expuseram eventos de racismo que não tinham registro ou acompanhamento. Conclui-se que é necessário um acordo institucional sobre o que significa ser afrodescendente e gerar estratégias que vão além de cotas ou descontos, e favorecer a identificação e a atenção às interações simbólicas que possam produzir cenários de discriminação racial. As políticas de inclusão para pessoas de ascendência africana devem responder tanto às necessidades individuais quanto à abertura da Universidade para interagir com a contribuição histórica e cultural própria dessa comunidade.

Palavras-chave: afrodescendentes, tutorias, inclusão, ensino superior.

Introducción

A medida que han avanzado los procesos de inclusión en las instituciones de educación superior (IES), se va profundizando la mirada sobre comunidades o grupos específicos. Uno de ellos es la comunidad afrodescendiente. En la USTA, al igual que en otras IES de Latinoamérica, se evidencia una primera etapa en esta apuesta por la inclusión, la cual trata de garantizar unos cupos de matrícula para estudiantes pertenecientes a esta comunidad. Sin embargo, esta acción inicial, si bien favorece el acceso y tiene un propósito de reparación histórica, no logra la

inclusión completamente, pues existen aspectos culturales fundamentales que es necesario visibilizar para avanzar hacia una perspectiva más cercana a una nación plural, en la que se reconozca la igualdad de los pueblos y se visibilicen los aportes y liderazgos de las personas afrodescendientes.

Este texto abordará tres de los aspectos culturales que, de acuerdo con la literatura y los aportes de diferentes miembros de la comunidad educativa, se consideraron relevantes para tener una mejor comprensión de lo que podría ser el siguiente paso en inclusión para afrodescendientes. En un primer momento se abordará el binomio ‘discriminación racial/racismo’, en el entendido de que estas prácticas implican la vulneración de derechos y, por lo mismo, son más evidentes y censurables, antecedidas por escenarios de discriminación racial que se dan en los intercambios culturales y que suelen ser menos evidentes y más sutiles. En segundo lugar, se abordará la identidad afrodescendiente, desde la comprensión de su complejidad más allá de las características fenotípicas. Por último, se abordará la inclusión y, dentro de ella, las acciones afirmativas, como estrategias de reconocimiento de derechos y resignificación cultural que favorecen los procesos de inclusión.

En el presente artículo, se analiza el caso de la Universidad Santo Tomás, Sede Bogotá; sin embargo, se presentarán algunos antecedentes en el marco jurídico que permiten, desde una perspectiva muy local, visibilizar algunos desafíos cruciales de la inclusión de estudiantes afrodescendientes en el panorama colombiano y realizar un breve contraste con las experiencias de las IES Latinoamericanas. Se pretende, entonces, afirmar que la dimensión cultural debe ser central en la inclusión de estudiantes afrodescendientes y tiene un papel relevante en el marco jurídico en relación con estos procesos, para comprender su identidad, evitar prácticas de discriminación y racismo, y garantizar que la inclusión vaya

más allá de beneficios económicos, al igual que permita la incorporación de saberes de esta comunidad en las IES, con miras a favorecer la igualdad entre los pueblos.

Discriminación racial y racismo

En el interior de una sociedad, cuando el sector de la población considerado superior histórica y socialmente ejerce sobre una comunidad vulnerada actos de exclusión, vulneración de derechos y la restricción total o parcial en el goce y ejercicio de estos, por condiciones étnico-raciales y culturales propias e inherentes de la comunidad vulnerada, existe racismo y la discriminación racial (Segato, 2007).

Ahora bien, el racismo está compuesto por un factor interno y uno externo. El interno surge a partir de una actitud racista en el fuero íntimo de la persona, reflejado en sus convicciones personales; esto se denomina racismo prejuicio. Por otro lado, el factor externo, es la consecuencia del racismo prejuicio en la esfera pública, mediante el trato diferencialmente negativo y la vulneración de derechos; esto se denomina racismo discriminación (Segato, 2007).

El racismo prejuicio es un proceso cultural que se presenta en las interacciones cotidianas, comentarios, chistes, decisiones y no constituye en sí mismo alguna vulneración de derechos a la población sobre la cual recae. Sin embargo, este contexto antecede al racismo discriminación, en el cual sí se presenta la vulneración de algún derecho, y puede, por lo tanto, tener implicaciones jurídicas.

Bajo esta comprensión es necesario poner la mirada en el racismo estructural, comprendiendo que existen las prácticas y valores insertos en las instituciones, que promueven el estado de inferioridad de las personas

discriminadas y el racismo, y reproducen las desventajas de la población discriminada.

Con lo anterior mente expuesto, es importante aclarar lo que se entiende por raza y etnia. La raza es una categoría histórica definida por la apariencia física o por el origen del grupo familiar; generalmente hace referencia a aspectos observables ya sea en la apariencia corporal (características fenotípicas) o en los documentos que permiten demostrar su parentesco. La etnia hace referencia a características culturales de la persona o comunidad que las vinculan a un grupo étnico en particular. Por ello que existen tres grupos sobre los cuales puede recaer el racismo: a) raza con etnicidad: tener características raciales y étnicas, es decir cuando un signo fenotípico se enlaza con un patrimonio cultural; b) raza sin etnicidad: cuando se tiene características raciales, pero no étnicas, es decir, cuenta con un signo fenotípico, pero no se vincula a un patrimonio cultural, y c) etnicidad sin raza: se cuenta con características étnicas, pero no raciales, es decir, se presenta el signo cultural pero no el fenotípico (Segato, 2007).

Identidad afrodescendiente

Las definiciones anteriormente presentadas nos llevan a precisar lo que se comprenderá en este documento como *identidad afrodescendiente*.

Organizaciones como Cepal entienden por *afrodescendiente* únicamente a los descendientes de africanos esclavizados en las Américas; sin embargo, dependiendo del país donde vivan estos descendientes, serán llamados con el prefijo afro y el nombre del país: “Cuando nos referimos a los afrodescendientes aludimos a las personas descendientes de africanos esclavizados en América Latina y el Caribe. Son también llamados

“negros/as” y, según el país donde viven, se conocen por ejemplo como afroecuatorianos o afrocostarricenses” (Hopenhayn et ál., 2006).

El origen del término ‘afrodescendiente’ se establece en la Conferencia Regional de las Américas, contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia, celebrada en Santiago de Chile. Este concepto deja de lado el término ‘negro’ impuesto por los colonos y da paso al reconocimiento a un sujeto con resistencia política y con derechos. Por esto, el artículo hace referencia a la comunidad afrodescendiente y no “negra” o a “las negritudes”. (Septien y Bidaseca, 2017).

El concepto de ‘afrodescendencia’ ha venido siendo determinado por hechos históricos como la esclavización de personas africanas en las Américas, factores fenotípicos, y elementos culturales originados únicamente por la esclavización. Estas aproximaciones, aunque válidas, promueven una definición que dista de la realidad actual, pues, en el presente, las personas con características fenotípicas o culturales afro pueden provenir también de personas africanas que no han vivido esclavitud. En ese sentido, aquí el término se extiende tanto a una persona descendiente de africanos esclavizados, como a migrantes africanos o migrantes con antecesores africanos.

Inclusión

En la actualidad el porcentaje de afrodescendientes en las IES corresponde al 12 % en Latinoamérica (Freire et ál., 2018); sin embargo, la inclusión de esta población y el reconocimiento de su identidad y derechos aún presenta importantes desafíos para las comunidades educativas.

La inclusión de las diferentes poblaciones es uno de los retos actuales más relevantes en el sistema educativo, pues no solo las poblaciones diversas o

tradicionalmente discriminadas merecen un trato digno y una educación ajustada a sus características, sino que también las comunidades educativas requieren de esa diversidad para construir comprensiones más amplias del mundo y de la propia identidad. La inclusión entonces implica un trabajo conjunto de la comunidad educativa.

Desde esta perspectiva, es importante resaltar:

Inclusión es un proceso. La educación inclusiva no es algo que tenga que ver meramente con facilitar el acceso a las escuelas ordinarias a los alumnos que han sido previamente excluidos. No es algo que tenga que ver con terminar con un sistema ordinario que no ha cambiado. El sistema escolar que conocemos —en términos de factores físicos, aspectos curriculares, expectativas, estilos del profesorado y roles directivos— tendrá que cambiar. Y ello porque la educación inclusiva es participación de todos los niños y jóvenes y remover, para conseguirlo, todas las prácticas excluyentes. (Arroyo, 2013, p. 150)

En ese sentido, para la misma la autora, se considera como

[...] el proceso de análisis sistemático de las culturas, las políticas y las prácticas escolares para tratar de eliminar o minimizar, a través de iniciativas sostenidas de mejora e innovación escolar, las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de los alumnos y alumnas en la vida escolar de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables [...]. (Ainscow et ál., 2006, citado por Arroyo, 2013, p. 150)

Desde esta perspectiva, comprendemos que la inclusión no se limita al acceso, sino que tiene que ver con la participación (dar voz para entrar en diálogo) de las comunidades tradicionalmente excluidas y, por lo tanto, con construir transformaciones de las prácticas y los territorios. Esta definición de 'inclusión educativa' será la que oriente este estudio.

Para el caso de la USTA Bogotá¹, desde hace más de cinco años se cuenta con la Unidad de Desarrollo Integral Estudiantil (Udies), que tiene como propósito “promover, acompañar y articular programas que fortalezcan el ingreso, la participación, la permanencia y la graduación oportuna, mediante acciones coordinadas entre las distintas instancias académicas y administrativas a nivel nacional, que favorezcan el desarrollo” (Universidad Santo Tomás [USTA], 2015). Desde el periodo rectoral 2015-2018, esta unidad y la Unidad de Gestión Integral de la Calidad Universitaria (UGICU) desarrollan un proyecto de investigación que parte de las condiciones actuales de la USTA frente a las acciones incluyentes hacia las personas en condiciones diversas, para identificar los factores que pueden consolidar una política educativa, fundamentada en la identidad institucional, su historia y memoria, que se replica por todos los actores de la comunidad universitaria (USTA, 2018). Esta política será uno de los tópicos por explorar en relación con la inclusión de estudiantes afrodescendientes en la USTA Bogotá.

Acciones afirmativas

Ahora bien, uno de los procesos que materializa en mayor medida los procesos de inclusión de la población son las acciones afirmativas (AA), las cuales, según la Corte Constitucional, poyada en la Constitución Política de Colombia de 1991,

[...] fueron expresamente permitidas en la Carta para que el legislador pudiera, sin violar la igualdad, adoptar medidas en favor de ciertas

¹ La Universidad Santo Tomás (para este documento: USTA Colombia) es una Institución de Educación Superior católica de carácter privado, sin ánimo de lucro y de orden nacional. Hace presencia en cinco ciudades del país con sedes y seccionales en Bogotá, Bucaramanga, Medellín, Tunja y Villavicencio en la modalidad presencial y 23 Centros de Atención Universitaria CAU en la modalidad Abierta y a Distancia. La sede Principal Bogotá contaba, para 2019-1, con 21 programas y 9739 estudiantes de pregrado y 45 programas de posgrado.

personas o grupos, sin tener que extender el beneficio resultante a otras personas o grupos que, por ello, se consideran discriminadas. [...]
Cuando la Constitución protegió de manera especial a ciertos sujetos, permitió que sólo ellos fueran destinatarios de medidas específicas en su favor con el fin de avanzar hacia una sociedad menos desigual y un orden justo. (Constitución Política de Colombia, 1991, arts. 2 y 13)

Estas acciones provienen del ámbito jurídico, pues son prerrogativas creadas por el legislador. Por medio de ellas, una determinada comunidad o sector de la población, que por sus características particulares ha sido históricamente discriminada y excluida de diferentes sectores de la sociedad y en consecuencia ha sido vulnerable, puede acceder a espacios de los cuales ha sido excluida, ahora en condiciones menos desiguales.

Las acciones afirmativas serían entonces, según Rita Segato,

[...] mecanismos para compensar y revertir formas de discriminación negativa que recayeron históricamente sobre las categorías sociales vulnerables como, por ejemplo, la población negra e indígena, en los diversos ámbitos de la vida social –política, jurídica, económica– y de las prácticas cotidianas. (2007, p. 82)

Para el caso de los estudiantes afrodescendientes, estas acciones se constituyen como medidas efectivas que aseguran que los miembros de comunidades étnicas históricamente discriminadas puedan acceder en condiciones de igualdad a una educación superior cuyo acceso ha sido preponderantemente para poblaciones hegemónicas que han ejercido una subyugación sobre las comunidades discriminadas. En este sentido, se presentan algunas experiencias de otras universidades latinoamericanas que vale la pena revisar. En la Universidad de la Frontera en Chile (Ufro), el 13 % de la comunidad estudiantil pertenece a la comunidad indígena mapuche; allí se implementaron acciones afirmativas para este grupo, orientadas, en un primer momento, a generar conocimiento sobre la

situación de la población estudiantil mapuche en la Ufro y determinar la existencia de AA existentes allí; y luego la elaboración, aplicación y evaluación del programa de apoyo académico para estudiantes mapuches. El proceso, que duró cerca de 5 años, pretendió documentar la experiencia con el fin de difundirla y estimular la adopción de AA (Universidad de La Frontera, 2019).

El caso de Perú es un caso particular, pues dentro del desarrollo y aplicación de las acciones afirmativas, se constituyeron dos universidades indígenas, además de otras bilingües en las que se imparten clases en castellano y determinado dialecto indígena (Sanborn y Arrieta, 2011). En Brasil, la creación y aplicación de acciones afirmativas en las instituciones educativas superiores, se dio por la presión de los medios de comunicación y algunas luchas políticas. Este es el caso de la Universidad del Estado de Río de Janeiro, la cual implementó una prueba de ingreso, con un sistema de cuotas mínimas para estudiantes autodeclarados negros (Hermida, 2007).

Contexto jurídico colombiano

En Colombia, la Ley 70 de 1993 es la fuente jurídica con mayor relevancia para la comunidad afrodescendiente, dado que es la única herramienta jurídica específica para esta comunidad; se desprende de la Constitución de 1991 y brinda el marco para el aseguramiento de derechos. Las directrices presentadas en dicha ley se materializan en casos concretos a partir de sentencias que marcan hitos y orientaciones para avanzar en la reivindicación de los derechos de esta comunidad. Algunas de estas sentencias están relacionadas con acciones afirmativas para la población afrodescendiente del territorio colombiano y tienen una gran significación, ya que, al ser la comunidad afro marginada, discriminada e invisibilizada a través de la historia con huellas vigentes, es importante establecer

mecanismos que le permitan participar dentro de la sociedad de forma activa y equitativa.

La Corte Constitucional, en la sentencia T-680/16, destacó la importancia de las acciones afirmativas en el ámbito educativo para la comunidad afrodescendiente. De no ser aplicadas, se estarían violentando otros derechos y garantías fundamentales de la comunidad y de la persona en general:

En conclusión, la Constitución, el Bloque de Constitucionalidad, la ley y los reglamentos internos de las universidades, públicas y privadas, reconocen la necesidad de *crear medidas afirmativas que acerquen a los miembros de las comunidades negras a escenarios de igualdad efectiva en materia de educación superior*, logrando así que una comunidad clásicamente discriminada acceda en condiciones dignas a una prestación esencial para garantizar otros derechos. Por lo anterior, *negarle el acceso a una persona miembro de estas comunidades a una medida de discriminación positiva de la que son sujeto implica la vulneración de su derecho a la igualdad*². (Sentencia T-680/16, 2016)

Conforme a lo anterior, en la Universidad del Valle, de Cali, se desarrollaron acciones afirmativas por medio de “cupos especiales” para las comunidades afrodescendientes:

En el año 2003 mediante la Resolución 097/03, el Consejo Académico de la Universidad del Valle, aprobó el 4 % del cupo de cada programa académico para aspirantes pertenecientes a las comunidades negras. Posteriormente, el Consejo Superior aprobó la Resolución n.º 038 del 13 de mayo de 2010, a través de la que la Universidad del Valle establece “la exención en el valor de la matrícula básica de los Programas Académicos

² Énfasis de las autoras.

de Pregrado denominada “Comunidades Negras o Afrocolombianas”.
(Universidad del Valle, Resolución n.º 097, 2003, p. 4)

Por su lado, la región Caribe colombiana expone cuáles fueron las políticas de inclusión desarrolladas por siete IES públicas de la región. Dichas políticas o mecanismos de inclusión son denominadas “apoyos”, los cuales pueden ser financieros, académicos y otros, además de “cupos especiales” asignados a los estudiantes matriculados de poblaciones vulnerables. (Morón-Cárdenas et ál., 2013).

Tres sentencias, tres formas de materializar las acciones afirmativas

Tanto la legislación vigente como las sentencias presentadas en este artículo exponen el fenómeno de la discriminación, que ha sido impedimento para el acceso de forma equitativa e igualitaria al ejercicio de los derechos y acceso a las garantías de las comunidades que la sufren. También dan las herramientas pertinentes para poder ser empleadas y aplicadas tanto por el sector de la sociedad que puede llegar a ejercer la discriminación como por el sector que la recibe y, por medio de ello, se pretende llegar al acceso pleno de los derechos y garantías, sin impedimentos por razón de etnia, rasgos fenotípicos o condición específica.

No obstante, a pesar de que se ha venido abordando la acción afirmativa o política de inclusión desde un enfoque académico y destinado para las comunidades étnicas, la Corte Constitucional, en reiteradas ocasiones y diferentes circunstancias, nos ha permitido comprender que estas fueron creadas para todo sector de la población que se considere vulnerable por parte del legislador.

En la sentencia C-964/03 de la Corte Constitucional se aborda la discriminación positiva, en torno a la formación de igualdad de género.

Con ella, para darle sentido a esta condición, el legislador dispuso prerrogativas para la mujer cabeza de familia, excluyendo a los hombres con la misma condición, debido a la discriminación histórica de la que ha sido víctima la mujer. Además de ello, es importante resaltar que la misma Corte expone que dichas prerrogativas no se pueden extender a otros sujetos. De acuerdo con esto, se podría establecer que, para poder acceder a las acciones afirmativas, es indispensable ser parte de una población considerada históricamente vulnerable, pues si hay sujetos con la misma situación fáctica, pero sin contar con tal calidad, no podría acceder a ellas invocando aplicación de igualdad. Finalmente, dicha igualdad no se le puede conceder en aras de formar una sociedad menos desigual.

Las llamadas acciones afirmativas fueron expresamente permitidas en la Carta para que el legislador pudiera, sin violar la igualdad, adoptar medidas en favor de ciertas personas o grupos, sin tener que extender el beneficio resultante a otras personas o grupos que, por ello, se consideran discriminadas [...]. Cuando la Constitución protegió de manera especial a ciertos sujetos, permitió que solo ellos fueran destinatarios de medidas específicas en su favor con el fin de avanzar hacia una sociedad menos desigual y un orden justo. (Corte Constitucional, Sentencia C-964/03, 2003)

Por otro lado, la sentencia C-293/10 desarrolla el concepto de discriminación positiva alrededor de las personas con algún tipo de discapacidad que les impida poder acceder a determinados sectores laborales, económicos y sociales de la colectividad. Lo interesante de esta sentencia es que presenta el origen de las acciones afirmativas, las cuales surgen en los Estados Unidos en el siglo XX para salvaguardar a la comunidad negra de los escenarios de discriminación de los cuales han sido sujetos durante años. Asimismo, plantea que, detrás de cada acción

afirmativa, hay un precio y una obligación que debe ser asumida en conjunto por la sociedad, procurando que dicha carga no sea desmedida:

En todos los casos la implementación de una acción afirmativa conlleva costos o cargas, que deben ser razonables, y que frecuentemente se diseminan y son asumidos por la sociedad como conjunto. Sin embargo, debe resaltarse que, en el caso de las acciones de discriminación positiva, la carga puede recaer de manera exclusiva sobre personas determinadas. (Corte Constitucional, Sentencia C-293/10, 2010)

Finalmente, en la sentencia C-115-2017, se busca proteger el derecho constitucional al trabajo, por medio de exenciones establecidas específicamente para la población juvenil, con la finalidad de que pueda acceder a un empleo. Demuestra la Corte que está en la búsqueda de crear condiciones donde la protagonista sea la igualdad materializada. Sin embargo, la expresa que estas medidas también traen consigo consecuencias positivas para la macroeconomía, aportes tributarios y al sistema de seguridad social y formalización del empleo. Esta situación pone una alerta sobre la posibilidad de que las acciones afirmativas puedan, en algunos casos, apoyarse en la garantía de igualdad, pero persigan intereses que terminan privilegiando a sectores que tradicionalmente han oprimido a las mismas poblaciones que se busca proteger.

La sentencia T-680/16 concluyó que el propósito de la creación de medidas afirmativas dirigidas hacia la comunidad afrodescendiente tiene el objetivo de acercar a dichas comunidades a escenarios de igualdad en materia de educación superior. Asimismo, el negar el acceso de una acción afirmativa a un miembro de esta comunidad implica la vulneración de su derecho a la igualdad.

En este sentido, la USTA ha realizado un avance en la creación de acciones afirmativas, teniendo en cuenta la revisión de documentos institucionales. Estas acciones se ven reflejadas en un descuento en la matrícula, que aunque es útil, podría tener un mayor impacto si se amplía la mirada, dada la realidad que vive la comunidad afro en la institución, así como las barreras para acceder y permanecer en la Universidad en condiciones de igualdad. Un verdadero avance consistiría en incluir el componente étnico de la comunidad, que es indispensable para entender cuáles pueden ser las herramientas que la USTA puede intentar implementar, de modo que dichas acciones sean realmente efectivas y abarquen las realidades de una comunidad clásicamente discriminada y protejan su derecho a la igualdad. En el caso concreto, por medio de instrumentos jurídicos como las sentencias, los sectores de la sociedad clásicamente discriminados exponen al Estado sus principales problemáticas, y es el Estado por medio de las altas cortes el que manifiesta su postura y reconoce que se han vulnerado los derechos de estos sectores de la población de forma constante en el tiempo. Así, por medio de las decisiones que allí manifiesta el Estado, despliega una serie de acciones que está obligada a cumplir la sociedad en general para detener la vulneración de derechos de las comunidades discriminadas. Justamente, la construcción de acciones afirmativas, aterrizadas en los diferentes sectores de la sociedad, dará lugar a un acceso igualitario y equitativo al goce y ejercicio de los derechos de las comunidades que las necesitan.

Método

Dado que la pretensión inicial de este estudio es tener una comprensión de la situación actual de la inclusión para estudiantes afrodescendientes en la USTA Bogotá, se ha optado por una metodología de triangulación. La triangulación se refiere al uso de varios métodos (tanto cuantitativos como

cualitativos), de fuentes de datos, de teorías, de investigadores o de ambientes en el estudio de un fenómeno. La triangulación ofrece una oportunidad para que se elabore una perspectiva más amplia en cuanto a la interpretación del fenómeno en cuestión, porque señala su complejidad; esto, a su vez, enriquece el estudio y brinda la oportunidad de que se realicen nuevos planteamientos (Benavides y Gómez-Restrepo, 2005, p. 118).

La triangulación es relevante para este tipo de estudios, dado que ha sido hasta ahora un tema poco explorado en la USTA Bogotá y es importante comprenderlo a partir de distintas fuentes que permiten obtener un panorama más completo de la situación el cual involucre distintas miradas al mismo fenómeno.

En este sentido, se recogieron tres tipos de datos diferentes para comprender la situación de los estudiantes afrodescendientes en la USTA Bogotá. Inicialmente se acudió a la revisión de tres documentos institucionales para conocer: a) cómo la Universidad actúa respecto a la inclusión de estudiantes afrodescendientes; b) si existen algunas decisiones institucionales, y c) en qué oportunidades se menciona a esta comunidad dentro de dichos textos. En segunda instancia, se recurre a la base de datos del sistema académico SAC, con el fin de tener un panorama general respecto a la cantidad de estudiantes afrodescendientes matriculados en relación con el total de estudiantes. Por último, para poder ampliar la comprensión a partir de los testimonios de diferentes personas relacionadas con el proceso de inclusión de estudiantes afrodescendientes, se realizan seis entrevistas: cuatro estudiantes afrodescendientes cuya selección estuvo basada en un muestreo por conveniencia, dada la imposibilidad de conocer el listado de estudiantes identificado como “negritudes”, y la cercanía y disponibilidad de los estudiantes con una de las autoras del presente estudio, también

afrodescendiente; un docente no afrodescendiente, y un administrativo no afrodescendiente, quienes fueron seleccionados por su relevancia y trayectoria en la Universidad en los procesos de inclusión y su participación directa en la construcción de las políticas de inclusión de la Universidad.

En la tabla 1 se describen las fases en las que se realizó el estudio:

Tabla 1. Ruta del estudio

Fases del proceso	Tiempo	Objetivo	Fuentes
Fase 1. Recolección de datos institucionales	Primer semestre, 2015 - segundo semestre, 2018	Identificar la mención de la población afrodescendiente en tres documentos institucionales. Identificar la forma de registro de los estudiantes afrodescendientes y la cantidad de inscritos en relación con la cantidad total de estudiantes de pregrado, Bogotá.	Documento marco de Desarrollo Integral del estudiante (2015), Reglamento de auxilios y descuentos educativos (2019) y el <i>Informe de gestión - Rectoría General 2015-2018</i> (2018). Base de datos de SAC 2015-2018, registro de inscritos que se han identificado como "Negritudes".
Fase 2. Elaboración de entrevistas semiestructuradas	Junio - agosto, 2019	Comprender las perspectivas de diferentes actores de la comunidad educativa en relación con la inclusión de estudiantes afrodescendientes.	Entrevistas realizadas a cuatro estudiantes afrodescendientes, un docente y una directiva (líder de la Udies), vinculados con la construcción de las políticas de inclusión.
Fase 3. Sistematización de los datos	Septiembre – noviembre, 2019	Organizar los datos de acuerdo con las categorías definidas: 'discriminación racial / racismo'; 'identidad afrodescendiente'; 'inclusión' (acciones afirmativas).	Se utilizó el <i>software</i> oTranscribe, para la transcripción de las entrevistas, y el <i>software</i> Excel tanto para la categorización de las entrevistas como para el análisis de la base de datos de SAC.
Fase 4. Análisis de los datos	Noviembre, 2019	Interpretar la información sistematizada con el fin de comprender la situación de los estudiantes afrodescendientes en la USTA, a partir de las categorías definidas.	N/A

Fuente: elaboración propia.

Resultados

La presentación de los resultados hallados en cada fuente, se realizará a partir de las tres categorías de análisis propuestas en la introducción: discriminación racial / racismo; identidad afrodescendiente; inclusión (acciones afirmativas).

Identidad afrodescendiente

Respecto al registro de estudiantes afrodescendientes, de acuerdo con la información suministrada por el Sistema Académico SAC, entre los años de 2015 y 2018, 44 estudiantes de 82728 fueron registrados en el sistema con caracterización “Negritudes” en ante la USTA, es decir un 0,053 %. En la tabla 2 se presenta la relación por semestre y programa académico:

Como se evidencia, el nivel de caracterización de los estudiantes es muy bajo y, si bien no hay un registro alternativo que nos permita identificar si existe un subregistro, es importante preguntarse por este aspecto, que puede tener dos explicaciones: por un lado, el hecho de que los estudiantes ven como no relevante o incluso vergonzoso identificarse como estudiantes afrodescendientes o que, tal como lo manifestó uno de los estudiantes participantes:

[...] algunos estudiantes afrodescendientes solo se identifican como tal con el propósito de obtener el descuento en la matrícula, pues no hay ningún otro beneficio, pero, para obtener ese descuento es necesario presentar un certificado que muchas veces cuesta igual que lo que le van a descontar a uno, entonces uno no lo saca ni solicita el descuento. (Estudiante 1, comunicación personal, octubre de 2019)

Asimismo, es relevante revisar el registro en el SAC, debido a que la categoría “Negritudes” no integra completamente la identidad afrodescendiente, pues este término se limita a la característica fenotípica y desconoce los componentes étnicos que constituyen ser afro.

Tabla 2. Estudiantes con caracterización "Negritudes" en el sistema académico SAC

Etiquetas de fila	2015-1	2015-2	2016-1	2016-2	2017-2	2018-2	2018-1	Total general
Administración de empresas	1		1		2		2	6
Comunicación social	1	1	1					3
Contaduría pública	1						1	2
Cultura física, deporte y recreación		1			1			2
Derecho	1	2	3				3	9
Diseño gráfico	1							1
Economía		1						1
Estadística							1	1
Gobierno y relaciones internacionales					1			1
Ingeniería civil		2	1					3
Ingeniería de telecomunicaciones	1		1					2
Ingeniería electrónica				1				1
Ingeniería industrial			1		1			2
Ingeniería mecánica					1			1
Licenciatura en filosofía y lengua castellana					1			1
Mercadeo	1			1				2
Negocios internacionales				1		1	1	3
Sociología	1				1			2
Teología	1							1
Total general	9	7	8	3	8	1	8	44

Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, en las entrevistas realizadas a los cuatro estudiantes, el docente y el administrativo de la USTA-Bogotá, se pudo evidenciar que el concepto de afrodescendiente es para ellos un concepto universal, en el cual se incluyen no solo las características fisiológicas como el color de la piel, sino también el territorio en el que se nació, las costumbres, los rituales, etc. En este sentido, tener descendencia de africanos y atender a prácticas culturales heredadas de los individuos pertenecientes a esta comunidad, son actos y circunstancias propias de una persona que se identifique como afrodescendiente. Así las cosas, a la pregunta por “¿qué entiende por afrodescendiente?”, un estudiante manifestó: “La definición que encuentro yo de afrodescendiente o una persona afrodescendiente es descendiente de África que recoge ciertas características culturales, étnicas...” (estudiante 2, comunicación personal, octubre de 2019). Otro de ellos afirmó:

Sí, en primera medida y más allá de un tema de un color de piel, lo siento así por el tema cultural, me gusta la música de la región pacífica, que es la región de donde yo soy, que es una región con alto contenido de personas afrodescendientes, por el tema de la relación que tengo con las personas y pues más allá de un tema de explicación, por un tema de identidad que sí siento que me identifico. (Estudiante 3, comunicación personal, octubre de 2019)

Paralelamente a lo expresado por los estudiantes, el docente manifestó: “Las características fisiológicas no son suficientes para determinar la identidad... Lo afro va más allá del color de la piel, tiene que ver con sus creencias con una manera de entender y relacionarse con el entorno y consigo mismo y con los otros” (docente, comunicación personal, octubre de 2019).

Por su parte, el administrativo manifestó: “Nos sometemos al criterio nacional, o sea hay un acuerdo, creo que es un acuerdo, es que no me

acuerdo, que dice cuáles son los estudiantes afrodescendientes y para eso hay organizaciones que lo certifican” (funcionario administrativo, comunicación personal, octubre de 2019).

A partir de estas respuestas, se evidencia una coincidencia entre las comprensiones de los estudiantes y el docente, mientras que en la entrevista del administrativo, se evidencia poca exactitud en la comprensión más compleja que se tiene de la identidad afrodescendiente. Se evidencia allí la necesidad de que surjan espacios de intercambio, que permitan, tanto con este como con los demás grupos étnicos, comprender la amplitud de características que reúne la identidad para las comunidades y generar así estrategias que respondan a esta comprensión.

Discriminación racial-racismo

A pesar de que el racismo (como prejuicio), ya sea por el color de piel, el acento, la forma de hablar e incluso las características del cabello, es una situación que podría parecer superada, inexistente u obsoleta, en las entrevistas realizadas a los estudiantes se evidenció que dos de los cuatro entrevistados refirieron haber sido víctimas de racismo prejuicio, pues experimentaron eventos de rechazo, burlas o comentarios o acciones prejuiciosas por sus características fenotípicas y culturales. En este sentido, la Corte Constitucional indicó lo siguiente:

[...] el trato desigual e injustificado que, por lo común, se presenta en el lenguaje de las normas o en las prácticas institucionales o sociales, de forma generalizada, hasta confundirse con la institucionalidad misma, o con el modo de vida de la comunidad, siendo contrario a los valores constitucionales de la dignidad humana y la igualdad, por imponer una carga, no exigible jurídica ni moralmente, a la persona. (Corte Constitucional, Sentencia T- 131/06, 2006)

En las entrevistas con los estudiantes afrodescendientes se lograron identificar prácticas de racismo (prejuicio) en algunas interacciones que han tenido actualmente en la USTA. Ese es el caso de una estudiante de la facultad de Derecho:

Estudiante 3: En mi caso, sí he sufrido varios escenarios de discriminación en la Universidad. Fue en primer semestre cuando inicié mi carrera y, a lo largo de este, estuve presentando momentos en los que mucha gente no estaba conmigo, duraba dos o 10 minutos en un grupo y me tenía que salir por la alta presión social por parte de cada uno de los integrantes de estos grupos.

Entrevistadora: ¿Y qué se hizo al respecto?

Estudiante 3: Pues yo sufrí, lloré y diferentes situaciones... Lo llevé a Decanatura, lo llevé a donde el Secretario de División de la Facultad y no hicieron nada al respecto... Otro momento pasó cuando un profesor, más o menos en cuarto o quinto semestre, dijo: “Yo tengo un familiar afro y no quiero que le hagan ningún tipo de vulneración a esta estudiante o a las personas que se encontraban dentro del aula de clases...” ¿Y qué pasó al respecto? Toda la continuación del semestre con ese profesor fue alta presión social. ¿Y quiere respeto? Yo hablaba y no me dejaba. Entonces no sé qué tipo de respeto están promoviendo en esta Universidad.

(Estudiante 3, comunicación personal, octubre de 2019)

Este relato revela no solo el impacto socioemocional que vivió la estudiante a partir de estos comentarios, que se dan en la esfera íntima del aula, sino también la ausencia de un canal institucional para denunciar y acompañar estos eventos, en aras de prevenir en un futuro situaciones de discriminación racial con implicaciones jurídicas.

El segundo estudiante manifestó lo siguiente:

En una clase, un profesor dijo que la protección de la que estábamos hablando era hecha para personas de ciertos grupos y entre esos hablaba de las comunidades negras o afrodescendientes, y decía que del mismo modo que una persona era discriminada en Bogotá, una persona de Bogotá era discriminada en Cartagena o en un lugar donde la mayoría de la población fuera afrodescendiente. Yo le contesté que no estaba de acuerdo porque se debía tener en cuenta un contexto histórico y él me respondió que había cosas que se debían superar y dejar ahí. Entonces no trascendió más, yo tampoco dije más nada, pero sí fue un momento en el que sentí la discriminación. (Estudiante 2, comunicación personal, octubre de 2019)

Tanto este relato como el anterior evidencian la falta de comprensión que algunos docentes tienen sobre lo que significa la discriminación racial. Como se evidencia, las reivindicaciones no pueden ser trabajo activo solo del estudiante y se dificultan en espacios donde hay cierto poder, como un salón de clases donde predomina la posición del docente o de los estudiantes que no pertenecen a una comunidad étnica históricamente vulnerada. Se dificulta lograr nuevas comprensiones por parte de la comunidad educativa y el estudiante se puede estar viendo enfrentado a una revictimización.

En consonancia con el testimonio anterior, la respuesta del administrativo revela que sí atendió un caso de discriminación en la USTA, pero fue a causa de la actitud del estudiante:

[A él le daba] “vergüenza” ser negro. Estoy tratando de recordar un estudiante... En ese caso él mismo se excluyó: no se ubicaba dentro del grupo y tuvimos que hacerle acompañamiento, porque él no se aceptaba, le daba pena ser negro. (Funcionario administrativo, comunicación personal, octubre de 2019)

En este caso, se le está atribuyendo la responsabilidad de la exclusión al estudiante por medio del endorracismo, es decir, afirmar que hubo un autorrechazo por una condición étnica y racial. En respuesta a esa misma línea de comportamientos, se consideró oportuno brindarle un acompañamiento que solo se enfocara en su comportamiento y no en el de sus demás compañeros. En este sentido, es importante resaltar que, si bien es importante el acompañamiento individual, en estos casos es necesario comprender que, cuando se presenta una “autoexclusión”, seguramente hubo una exclusión externa previa a este evento, y ese es un elemento clave para ampliar el espectro de acompañamiento.

Por otro lado, en las entrevistas, los estudiantes expresaron que no tienen conocimiento de la existencia de políticas de inclusión ni de un protocolo de atención al que puedan acudir ante la presencia de escenarios de racismo o discriminación por razones étnicas, así como tampoco acciones en torno al acompañamiento estudiantil para estudiantes afrodescendientes. El docente y el administrativo de la USTA corroboran esta información: En la USTA Bogotá no existe actualmente una política de inclusión ni una ruta para el manejo de situaciones de discriminación racial. Se espera que bajo el marco de las políticas de inclusión puedan inscribirse este tipo de estrategias.

En este aspecto es importante señalar que, si bien las personas no afrodescendientes no evidencian este tipo de agresión, y por eso mismo consideran que no existe, la vivencia de las personas afro es completamente diferente. En este sentido, es importante tener en cuenta la percepción de esta comunidad, pues, de lo contrario, se termina invisibilizando esta problemática desde las narrativas de las personas no afrodescendientes.

Inclusión

Respecto a la participación de los estudiantes afrodescendientes en la construcción de las políticas de inclusión, se evidencia que este grupo étnico no fue convocado de manera explícita para la construcción de estas:

Bueno, los estudiantes... ha habido varios procesos de participación. Se hicieron varios grupos focales de estudiantes, docentes, directivos y administrativos, y en los grupos focalizados se hizo una convocatoria a algunos estudiantes que consideramos. No recuerdo si haya participado algún afrodescendiente, no recuerdo... Ah sí, pero ella estaba en doble condición, víctima del conflicto armado y afrodescendiente. (Funcionario administrativo, comunicación personal, octubre de 2019)

Sin embargo, se evidencia la disponibilidad y cuestionamiento por parte del funcionario administrativo para comprender a fondo la situación de los estudiantes afrodescendientes en la USTA Bogotá:

Pero, por ejemplo, ¿cuáles son las necesidades de un estudiante afrodescendiente?, ¿cuándo nos hemos preguntado qué es lo que necesita él?, ¿sí? O sea, constitucionalmente son de los grupos priorizados, constitucionalmente nos dice que esas comunidades deben estar priorizadas. ¿Y cuándo constitucionalmente nos hemos preguntado cuál es la prioridad, por qué es prioritario, qué es lo que necesita y por qué es una comunidad de prioridades? No lo hemos hecho, entonces el paso a seguir es preguntar a estos grupos qué es lo que verdaderamente necesitan institucionalmente a nivel administrativo, académico, socioeconómico, institucional. Ahí ya la política aterriza. (Funcionario administrativo, comunicación personal, octubre de 2019)

El siguiente paso consiste en comprender que la inclusión va más allá de cubrir necesidades. Para el caso de las comunidades étnicas, se trata de abrir espacios en la Universidad para la interacción con los saberes ancestrales de estos grupos. Se trata de un diálogo en el que la comunidad

universitaria no afrodescendiente pueda interactuar con estos saberes y hacer a la vez una legitimación de su importancia histórica en la construcción del país.

Adicional a esto, a partir de las entrevistas realizadas en este estudio, se evidencia la necesidad de propiciar un espacio de encuentro de estudiantes afrodescendientes de la USTA Bogotá, la justificación de este espacio es claramente descrita por uno de los estudiantes:

Reunir a todos los afros de la USTA y poder dar información del apoyo que se quiere brindar desde la Universidad, como somos una población minoría en la Universidad sería bueno hacer esos campos de todos unirnos y saber todas las cosas que se pueden hacer hacia los afros. Además, ese acompañamiento debería ser adicionado en cuanto a un acompañamiento histórico, decir: bueno ¿qué ha pasado con la comunidad afro y su trayectoria? (Estudiante 3, comunicación personal, octubre de 2019)

Inclusión. Acciones afirmativas

Se revisaron tres documentos institucionales: *Documento marco de desarrollo integral del estudiante* (USTA, 2015), *Reglamento de auxilios y descuentos educativos* (USTA, 2019) y el *Informe de gestión de la Rectoría General, 2015-2018* (USTA, 2018), por considerarlos de importancia en el panorama actual de los procesos de inclusión de la USTA.

En dos de los tres documentos —*Documento marco de desarrollo integral del estudiante* (USTA, 2015) y el *Informe de gestión de la rectoría general 2015-2018* (USTA, 2018)— no se encontraron referencias explícitas a la comunidad afrodescendiente. En este sentido, no es posible encontrar menciones orientadas al tratamiento de las situaciones de racismo, discriminación racial o acciones afirmativas para este grupo de población.

En relación con el *Reglamento de auxilios y descuentos educativos* (USTA, 2019), se presenta la definición de “comunidades afrodescendientes”, relacionada en la introducción. Asimismo, se define un auxilio del 20 % para esta población, previo cumplimiento de requisitos administrativos y de la “carta de presentación del estudiante como integrante del resguardo o comunidad a la cual pertenece”. Sin embargo, como lo mencionará un estudiante más adelante, esta certificación ha llegado a tener un costo similar al del descuento, por lo cual los estudiantes no la solicitan ni acceden a este beneficio.

Discusión

La comprensión de identidad afrodescendiente en interior de la USTA es una tarea que se debe ir complejizando. Los hallazgos presentados en este estudio evidencian una falencia habitual en las IES: la desarticulación entre las discusiones teóricas, las luchas comunitarias y las decisiones administrativas. Esto puede hacerse evidente en la denominación de las comunidades afrodescendientes como “negritudes” en el sistema académico SAC, que hace referencia solo a características fenotípicas y desconoce el conjunto de elementos que definen la identidad afrodescendiente, así como las discusiones teóricas contemporáneas en relación con este aspecto. Sin embargo, esto no es algo que solo suceda en la USTA, también sucede en la Universidad del Estado de Río de Janeiro, donde el sistema de cuotas mínimas está destinado para estudiantes autodenominados negros.

En este sentido, es pertinente que haya una articulación entre las construcciones que se dan desde la academia y las mismas comunidades afrodescendientes, con las políticas y lineamientos, de manera que se materialicen claramente en documentos orientadores que presenten disposiciones concretas de carácter institucional.

Asimismo, a partir de las entrevistas realizadas, se evidencia una diferencia entre la comprensión del concepto de identidad afrodescendiente explicitado por el funcionario administrativo y lo planteado por los estudiantes, el docente y la misma teoría, en los que se reivindica la importancia histórica y la complejidad cultural de este grupo étnico que se deriva de una reivindicación de derechos (Hopenhayn et ál., 2006). Lo anterior reafirma la necesidad de vincular la academia con los procesos administrativos, de modo que se logren discursos transversales que favorezcan la incorporación de estos principios en las decisiones y documentos de inclusión y acompañamiento estudiantil en la USTA Bogotá.

Ahora bien, al hablar de inclusión para comunidades afrodescendientes en la USTA Bogotá, se identifica la incorporación de acciones afirmativas en el caso de los descuentos de matrícula. En los hallazgos de las seis IES latinoamericanas revisadas, se encuentra que tres de ellas se acogen como única forma de acción afirmativa al sistema de cuotas mínimas y las otras tres implementaron diversas formas y manifestaciones de acciones afirmativas en sus instituciones. Lo anterior se plantea en la tabla 3.

Tabla 3. Comparativa de inclusión por universidades, en acciones afirmativas

IES latinoamericanas	Cuota de cupos/descuentos	Otras acciones afirmativas
Caso Chile: Universidad de la Frontera		Se implementaron acciones afirmativas por medio del programa RUPU.
Caso Perú		Se constituyeron dos universidades indígenas, además de otras bilingües en las que se imparten clases en castellano y determinado dialecto indígena.
Caso Brasil: Universidad del Estado de Río de Janeiro	Sistema de cuotas mínimas	
Caso Colombia: Universidad del Caribe	Sistema de cuotas mínimas	Otras acciones afirmativas

IES latinoamericanas	Cuota de cupos/descuentos	Otras acciones afirmativas
Caso Colombia: Universidad del Valle	Sistema de cuotas mínimas	
Caso Colombia: USTA	Descuentos en el porcentaje de la matrícula	

Fuente: elaboración propia.

Estas acciones tienen un papel relevante ya que, según Alfaro (2007) pretenden realizar una reivindicación histórica con miras a construir una sociedad menos desigual y un orden justo. Además de esto, toda acción afirmativa contiene una carga y obligación razonable que debe ser asumida por la sociedad en conjunto y que, en este caso, por la Universidad, de manera que cumpla al trato equitativo a la comunidad afrodescendiente. Esta alternativa da cuenta de un primer avance en el reconocimiento y compromiso de la USTA por cerrar la brecha histórica de exclusión.

Sin embargo, los hechos de racismo en la USTA narrados por los estudiantes en las entrevistas muestran que el sistema de cuotas desarrollado por la Universidad como única acción afirmativa, y representada como política de inclusión, no es suficiente para incluir de forma efectiva a la comunidad afrodescendiente de la USTA y tampoco es el mecanismo pertinente para abordar los hechos discriminatorios narrados con el fin de ser detenidos. Todo ello hace evidente la necesidad de construir una ruta de atención para situaciones de racismo y discriminación racial. Esto favorecerá que la Universidad declare de manera explícita un respaldo hacia la comunidad afrodescendiente y, en esa misma medida, la comunidad denuncie y se acoja a un acompañamiento que, está claro, no sería solo para los sujetos involucrados, sino para la comunidad entera y, finalmente, permitiría enfrentar la dificultad del subregistro e invisibilización de esta

problemática, pues, al no tener canales claros de atención, no se reportan los casos y se cree que la situación no está ocurriendo.

Esta identificación y acompañamiento a las situaciones de racismo y discriminación racial son un elemento favorable no solo para la población afrodescendiente, sino para toda la comunidad educativa. Ampliar la mirada que se tiene desde la Universidad a las comunidades afrodescendientes redunda no solo en la construcción de una sociedad más equitativa, sino que permite a la Universidad diversificar sus miradas. Las comunidades afrodescendientes y sus individuos son portadores de una tradición histórica y cultural que es preciso incorporar en la Universidad, a fin de que la inclusión se traduzca también en la articulación con sus significados, formas de vida y apuestas políticas. Esto implicaría, a su vez, la generación y fortalecimiento de espacios y jornadas académicas, destinadas a la socialización de estos aspectos:

Pensar en los aportes de las culturas afroamericanas a la América Latina actual significa hacer que muchos símbolos culturales y estrategias de lucha política para las comunidades negras de Iberoamérica, como el cimarronaje y la afrocentricidad, decantados a lo largo de cinco siglos, sean ahora finalmente incorporados a la gramática general del pensamiento iberoamericano. (Carvalho, 2009, p. 27)

En este sentido, es importante resaltar que un plan de inclusión para los grupos étnicos beneficia no solo a quien pertenece a un grupo, sino a la comunidad universitaria en su globalidad, pues permite a todos los actores interactuar y comprender el aporte que ha tenido la comunidad a nivel histórico y académico, así como comprender sus comportamientos y lenguajes, creencias y tradiciones, y cómo han sido relevantes en la construcción del país. No contar con estrategias de inclusión perjudica no solo a los sujetos afrodescendientes sino a la comunidad entera, al perder

la posibilidad de recuperar esos saberes e incluirlos en el tejido de la comunidad universitaria.

De allí, resulta la urgencia abrir espacios de participación, claramente determinados para este y otros grupos étnicos, a fin de que ellos mismos tengan un lugar en la construcción de las acciones de inclusión y acompañamiento, y puedan explicitar sus aportes y requerimientos frente a la Universidad. Esto favorecerá además una comprensión adecuada de las características de la población afrodescendiente de la USTA-Bogotá.

Ahora bien, dado que las políticas de inclusión en las IES están orientadas a toda la comunidad educativa, en un próximo estudio valdría la pena ampliar la exploración realizada en este ejercicio investigativo a personas afrodescendientes pertenecientes a la USTA Bogotá como directivos, administrativos, docentes, y personal de apoyo. Tal como lo manifiesta la administrativa entrevistada: “La política de inclusión no solo debe ir a los estudiantes; también a los docentes, a los administrativos, a los directivos” (funcionario administrativo, comunicación personal, octubre de 2019).

En conclusión, puede afirmarse que las universidades latinoamericanas abordadas y, en particular, la USTA Bogotá se enfrentan en la actualidad al reto de articular la trayectoria jurisprudencial, académica y comunitaria con los documentos y políticas que orientan la interacción con la comunidad afrodescendiente. Con esto, se garantiza una inclusión que favorezca a toda la comunidad y se oriente a la desnaturalización y eliminación de los escenarios de racismo y discriminación racial.

Referencias

Arroyo, M. (2017). La educación intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Educación Inclusiva*, 6(2), 144-159.

- Benavides, M. O. y Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1),118-124.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502005000100008&lng=en&tlng=e
- Carvalho, J. J. (2009). Cimarronaje y afrocentricidad: los aportes de las culturas afroamericanas a la América Latina contemporánea. *Pensamiento Iberoamericano*, 4, 25-48.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7079769>
- Constitución Política de Colombia. (1991). *Gaceta Constitucional*, 116.
<https://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia.pdf>
- Corte Constitucional. (2016, 5 de diciembre). *Sentencia T-680/16* (Jorge Iván Palacio, M. P.). <https://bit.ly/3eaGe2G>
- Corte Constitucional. (2006, 23 de febrero). *Sentencia T-131/06* (Alfredo Beltrán Sierra, M. P.). <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2006/T-131-06.htm>
- Corte Constitucional. (2010, 21 de abril). *Sentencia C-293/10* (Nilson Pinilla Pinilla, M P.). <https://bit.ly/2O5tYFP>
- Corte Constitucional. (2017, 22 de febrero). *Sentencia C-115-2017* (Alejandro Linares Cantillo, M. P.). <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2017/C-115-17.htm>
- Corte Constitucional. (2003, 21 de octubre). *Sentencia C-964/03* (Álvaro Tafur Galvis, M. P.). <https://bit.ly/2PAgFha>
- Freire, G., Díaz-Bonilla, C., Schwartz, S., Soler López, J. y Carbonari F. (2018). *Afrodendientes en Latinoamérica: hacia un marco de inclusión*. Grupo Banco Mundial.
<https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/30201/129298-7-8-2018-17-30-51-AfrodendientesenLatinoamerica.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Hermida, J. F. (2007). Acciones afirmativas e inclusión educacional en Brasil. En *Escenarios mundiales de la educación superior. Análisis global y estudios de casos* (pp. 193-228). CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/formacion-virtual/20100719075611/07Hermida.pdf>

- Hopenhayn, M., Bello, A. y Miranda, F. (2006). *Los pueblos indígenas y afrodescendientes ante el nuevo milenio*. Cepal.
<https://repositorio.cepal.org/handle/11362/6123>
- Congreso de la República de Colombia. (1993, 27 de agosto). *Ley 70. Por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política*. Diario Oficial n.º 41.013.
http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0070_1993.html#:~:text=La%20presente%20ley%20tiene%20por,con%20lo%20dispuesto%20en%20los
- Morón-Cárdenas, J. A., Pedrozo-Martínez, A. M. y Torres-Cabrera, M. A. (2013). Acciones afirmativas como mecanismo de inclusión social en la educación superior pública: el caso de la Región Caribe Colombiana. *Clío América*, 7(14), 110-119.
<https://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/clioamerica/article/view/756>
- Sanborn, C. y Arrieta, A. (2011). *Universidad y acción afirmativa: balance y agenda pendiente*. Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico.
<https://repositorio.up.edu.pe/bitstream/handle/11354/376/DD1116.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Segato, R. (2007). Racismo, discriminación y acciones afirmativas: herramientas conceptuales. En Alfaro, S. González, M. Mujica, L. Segato, R. Villasante, M. *Educación en ciudadanía intercultural* (pp. 63-91). Pontificia Universidad Católica del Perú. Fondo Editorial.
<http://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/53738>
- Septien, R. C. y Bidaseca, K. (eds.). (2017). *Más allá del decenio de los pueblos afrodescendientes*. CIPS, Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas.
http://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/libro_detalle.php?id_libro=1289&orden=nro_orden&pageNum_rs_libros=0&totalRows_rs_libros=1236&orden=nro_orden
- Universidad de La Frontera. (2019). *Programa de apoyo académico para estudiantes Mapuche*. Universidad de la Frontera.
https://www2.ufro.cl/servicios/menu_cont.php?cod_menu=2&cod_pagina=2&sit=30

Universidad del Valle. (2003, 16 de octubre). *Resolución n.º 097. Por la cual se crea la Condición de Excepción comunidades afrocolombianas para el ingreso a los Programas Académicos de Pregrado.*

<http://proxse16.univalle.edu.co/~secretariageneral/consejo-academico/resoluciones/2003/CA-097-CondiciondeExcepcion-Negritudes.pdf>

Universidad Santo Tomás. (2018). *Informe de gestión - Rectoría General 2015-2018. Universidad Santo Tomás.*

http://planeacion.usta.edu.co/images/documentos/Informe_RECTOR_GENERAL_Nov_18.pdf

Universidad Santo Tomás. (2019). *Reglamento de auxilios y descuentos educativos USTA.* <https://sindicatura.usta.edu.co/index.php/recursos/reglamento-de-auxilios-y-descuentos-educativos>

Análisis

ISSN: 0120-8454 | e-ISSN: 2145-9169 | DOI: <https://doi.org/10.15332/21459169>

Vol. 53 N.º 98 | enero-junio de 2021

Concepciones de ciencia desde la perspectiva de diversidad cultural en profesores de programas de licenciaturas en ciencias naturales y educación ambiental en Colombia*

[Artículos]

*Juan David Adame Rodríguez***

Recibido: 10/09/2020

Aprobado: 26/11/2020

Citar como:

Adame, J. (2021). Concepciones de ciencia desde la perspectiva de diversidad cultural en profesores de programas de Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental en Colombia. *Análisis*, 53(98).

<https://doi.org/10.15332/21459169.6130>



* Artículo de investigación científica y de desarrollo tecnológico. Producto de la Tesis Doctoral titulada "Concepciones de ciencia desde la perspectiva de diversidad cultural en profesores de Programas de Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental en Colombia". Doctorado interinstitucional en Educación, énfasis Educación en Ciencias. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

** Candidato a Doctor en Educación. Doctorado Internisitucional en Educación. Énfasis Educación en Ciencias. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Grupo de Investigación Didaquim. Correo electrónico: bioadame@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5626-0694>

Análisis

ISSN: 0120-8454 | e-ISSN: 2145-9169 | DOI: <https://doi.org/10.15332/21459169>

Vol. 53 N.º 98 | enero-junio de 2021

Resumen

La ciencia occidental pareciera verse como único fin de la enseñanza de la educación científica. Esta situación visibiliza una de las principales dificultades en la formación de un profesorado que se circunscribe ante una diversidad de saberes arraigados a una nación pluriétnica y multicultural como la nuestra. Este artículo presenta los resultados de investigación de la tesis doctoral *Concepciones de ciencia desde la perspectiva de diversidad cultural en profesores de licenciatura en ciencias naturales y educación ambiental en Colombia*. Inicialmente, expone tendencias actuales relacionadas con las concepciones de ciencia presentes en el profesorado desde el marco de la diversidad cultural y su relación con la enseñanza. Posteriormente, describe un cuerpo metodológico que, desde el diseño y validación de dos instrumentos (situaciones en contexto y cuestionarios sobre representaciones de contenido), permitió analizar el objeto de investigación en docentes y documentos maestros de tres programas de formación inicial de profesores, distribuidos en tres regiones diferenciadas culturalmente del país. Finalmente, se encuentra en la epistemología universalista un eje fundante que sobresale en la formación del profesorado en ciencias en nuestro territorio.

Palabras clave: concepciones de ciencia, diversidad cultural, formación inicial de profesores, ciencias naturales y educación ambiental.

Conceptions of science from the perspective of cultural diversity in teachers of bachelor's degree programs in natural sciences and environmental education in Colombia

Abstract

Western science seems to be seen as the sole purpose of science education teaching. This situation envisions one of the main difficulties in the training of teachers that is circumscribed by a diversity of

knowledge rooted in a multiethnic and multicultural nation as ours. This article presents the research results of the doctoral thesis “*Conceptions of science from the perspective of cultural diversity in teachers of bachelor’s degree programs in natural sciences and environmental education in Colombia*”. Initially, it exposes current trends related to the conceptions of science existing in teachers from the framework of cultural diversity and its relationship with teaching. Subsequently, it describes a methodological body that, from the design and validation of two instruments (situations in context and questionnaires on content representations), allowed to analyze the object of research in teachers and master documents of three initial teacher training programs distributed in three culturally differentiated regions of the country. Finally, the universalist epistemology is found as a fundamental aspect that stands out in the training of science teachers in our territory.

Keywords: Conceptions of science, cultural diversity, initial teacher training, natural sciences and environmental education.

Concepções da ciência a partir da perspectiva da diversidade cultural em professores de programas de licenciaturas em ciências naturais e educação ambiental na Colômbia

Resumo

A ciência ocidental parece ser vista como o único fim do ensino de educação científica. Essa situação visibiliza uma das principais dificuldades na formação de um professor que está cercado por uma diversidade de conhecimento enraizada numa nação multiétnica e multicultural como a nossa. Este artigo apresenta os resultados da tese de doutorado *Concepções da ciência a partir da perspectiva da diversidade cultural em professores de licenciatura em ciências naturais e educação ambiental na Colômbia*. Inicialmente, expõe tendências atuais relacionadas às concepções de ciência presentes em professores a partir do quadro da diversidade cultural e sua relação com

o ensino. Posteriormente, descreve um corpo metodológico ideal que, a partir da concepção e validação de dois instrumentos (situações em contexto e questionários sobre representação de conteúdo), permitiu a análise do objeto de pesquisa em professores e documentos mestres de três programas iniciais de formação de professores, distribuídos em três regiões culturalmente diferenciadas do país. Finalmente, há na epistemologia universalista um eixo fundador que se destaca na formação de professores em ciências em nosso território.

Palavras-chave: concepções de ciência, diversidade cultural, formação inicial de professores, ciências naturais e educação ambiental.

Introducción

Los países latinoamericanos viven una marcada tendencia cultural hegemónica y homogeneizante, o sea, una tendencia a la occidentalización del mundo, que día a día conduce a la pérdida de la identidad cultural y la diversidad cultural en países multiculturales y pluriétnicos. Estos terminan influenciados por la imposición de modelos económicos, políticos y educativos que generan el detrimento de diversas costumbres, saberes y tradiciones que constituyen y fundamentan la base de estas sociedades (García, 2004).

En relación con lo anterior, la ciencia occidental pareciera verse como único fin de la educación científica (Vázquez et ál., 2001). En este aspecto podría emerger una de las principales problemáticas contemporáneas de la enseñanza de las ciencias y la formación de su profesorado (Sepúlveda y El-Hani, 2004), pues el aula se concibe como un espacio heterogéneo y el acto educativo se consolida a través de la diversidad. Esto conduce a replantear su imagen a través de las diferentes concepciones arraigadas a creencias, cosmovisiones, cosmogonías o epistemologías propias del estudiantado (Sánchez-Arteaga et ál., 2013). Conforme a lo descrito, la siguiente es la pregunta que orienta la investigación: ¿cuáles son las

concepciones de ciencia desde la perspectiva de la diversidad cultural en profesores de programas de formación inicial de licenciados en ciencias naturales y educación ambiental en tres regiones de Colombia?

Uno de los principales retos que debe afrontar los programas de formación inicial de profesores subyace en la adaptación del currículo escolar a la diversidad cultural (Nuñez, 2009). En relación con lo anterior, el docente en formación debe reconocer la diversidad cultural no solo como una característica de la sociedad que le permite apreciar y comprender la heterogeneidad entre individuos, sino como una oportunidad de enriquecer su desarrollo conceptual y discurso educativo (Molina, 2010). Adicionalmente, debe apoyarse desde la investigación en la didáctica de las ciencias para el diseño, formulación y reestructuración de metodologías, procedimientos y estrategias de enseñanza, que favorezcan procesos de conceptualización más complejos, con el fin de permitir la contextualización de diferentes conocimientos, saberes y prácticas científicas en entornos únicos y específicos, delimitados por dimensiones políticas, económicas, sociales y culturales. De esta manera, se favorece la reestructuración de la imagen de ciencia (Garay, 2011).

A través de esta investigación, se abordó el análisis de las concepciones de ciencia desde la perspectiva de diversidad cultural en la enseñanza, a partir de enfoques epistemológicos, antropológicos, didácticos de las ciencias y sociológicos del conocimiento científico. A su vez, se describió e interpretó las concepciones de ciencia desde la diversidad cultural en profesores(as) de programas de formación inicial de licenciados de ciencias naturales y educación ambiental en Colombia.

Tendencias contemporáneas sobre concepciones de ciencia desde la perspectiva de diversidad cultural en profesores de ciencias naturales

Desde la educación contemporánea en ciencias, autores como Cobern y Loving (2001), y Molina et ál. (2004) reflexionan sobre la importancia de empoderar diversas posturas que difieran meramente de los conocimientos científicos para explicar fenómenos de la naturaleza, teniendo en cuenta la gran diversidad cultural presente desde los diferentes contextos que enfrenta el maestro en sus aulas de clase.

De esta forma, podemos encontrar que la enseñanza y aprendizaje de las ciencias de la naturaleza es considerada cada vez más como un proceso cultural, en el cual confluyen varias culturas y sus correspondientes sistemas de conocimiento (Molina y Utges, 2011). Entonces, como parte de las investigaciones en educación científica y en relación con el conocimiento escolar desde las concepciones de ciencia con una perspectiva de la diversidad cultural, se pueden establecer las siguientes cinco tendencias, a partir de Molina et ál. (2009), y Molina y Mojica (2013): universalismo, multiculturalismo, pluralismo epistemológico, interculturalismo y contextualismo cultural.

Southerland (2000) sostiene una postura universalista, en la medida en que manifiesta que la ciencia posee un cuerpo de conocimientos y un campo de acción de carácter universal. Así, esta no puede ser enseñada desde una perspectiva multicultural, debido, según como afirma Siegel (1997), al poder epistémico superior presente de la ciencia moderna occidental en relación con otras formas de conocimiento.

Por otra parte, Ogawa (1995) propone una visión multiculturalista al introducir en la enseñanza de las ciencias una reflexión acerca del estudio de un conocimiento tradicional ecológico (TEK), que reconoce la importancia de conocimientos ancestrales y tradicionales presentes en la

diversidad cultural, con lo que, en contraposición, actúa la postura universalista desde el punto de vista epistemológico, moral y político. En este mismo sentido, autores como Kawagley et ál. (1998) defienden el concepto de 'ciencia' teniendo en cuenta otros saberes que también tienen validez; es decir, las ciencias modernas se pueden enriquecer a partir de diferentes visiones presentes desde la pluralidad y diversidad cultural, con el fin de comprender fenómenos naturales y el mundo desde un panorama más integral.

Los pluralistas epistemológicos como El-Hani y Bizzo (1999) reconocen la importancia del conocimiento científico como uno de los pilares de la educación científica, pero no desconocen otros tipos de conocimientos de carácter ancestral o tradicional que pueden estar arraigados en los procesos de enseñanza-aprendizaje presentes en el aula. Cobern y Loving (2001) argumentan que, debido al marcado cientificismo existente en nuestras sociedades, se ha dejado de dar la importancia que se merece a otras formas de conocimiento que pueden provenir del arte, la literatura o la religión.

Autores como Molina y Utges (2011) sostienen una postura orientada a la interculturalidad, cuyo intercambio entre conocimientos de orígenes culturales diversos puede favorecer a superar problemáticas desde la didáctica de las ciencias y donde las concepciones de enseñanza del profesorado asumen exclusivamente una postura científicista.

Por otra parte, los contextualistas culturales plantean que la ciencia debe entenderse desde contextos culturales específicos, lo cual redundaría en un proceso de enseñanza-aprendizaje más próximo a las necesidades escolares presentes en la educación científica (García, 2004).

Metodología

Población objeto de estudio

Esta investigación se realizó con programas de formación inicial de profesores de ciencias naturales y educación ambiental en Colombia (licenciaturas, tal y como se denominan estos programas en concordancia con lo establecido en la Ley 30 de 1992 y en la Ley 115 de 1994). No obstante, solo se tuvieron en cuenta aquellos programas que se encontraban activos y tenían a la fecha registro calificado por parte del Ministerio de Educación Nacional (MEN). Dentro de los reportes registrados se tuvieron en cuenta todos los programas que presentaran un objeto de formación similar u homologable registrados ante el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES).

Muestra

Al momento de seleccionar la muestra, 34 programas de licenciatura estaban suscritos bajo las denominaciones descritas y cumplían con las características mencionadas en el punto anterior. Eran ofertados por 22 universidades (15 oficiales y 7 privadas) en un total de 24 municipios; 29 de ellos se orientan en modalidad presencial y 5 a distancia. De este total, se priorizaron para esta investigación tres, los cuales se describen en la tabla 1.

Tabla 1. Programas de educación superior objeto de estudio (casos)

Región	Universidad	Programa	Modalidad	N.º de docentes
Caribe	Universidad de Córdoba	Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental	Presencial	1 Práctica profesional
Centro	Universidad Pedagógica y	Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental	Presencial	1

Análisis

ISSN: 0120-8454 | e-ISSN: 2145-9169 | DOI: <https://doi.org/10.15332/21459169>

Vol. 53 N.º 98 | enero-junio de 2021

Región	Universidad	Programa	Modalidad	N.º de docentes
	Tecnológica de Colombia			Práctica profesional
Pacífico	Universidad del Valle (sede Buenaventura)	Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental	Presencial	1 Práctica profesional
	Universidad del valle (sede Cali)	Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental	Presencial	1 Práctica profesional

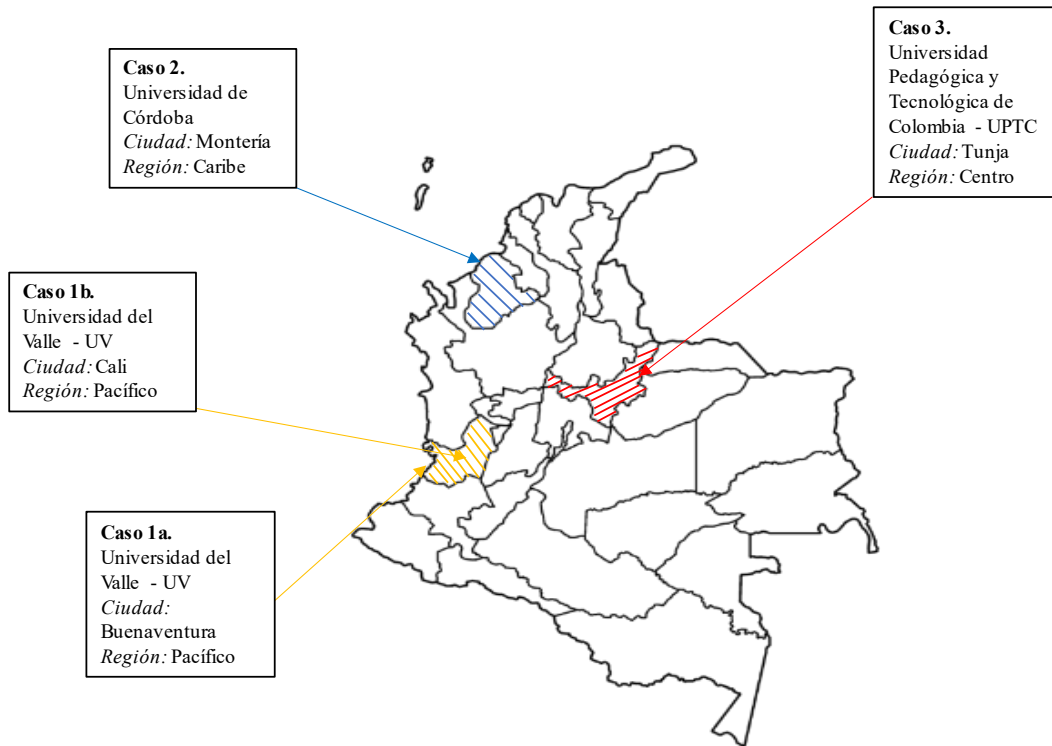
Fuente: elaboración propia.

Ubicación del área de estudio

Esta investigación buscó cubrir el territorio nacional. Teniendo en cuenta las diversas características culturales que tiene nuestro país, se tomó como referente los trabajos antropológicos de Gutiérrez de Pineda (1975) y la investigación de Molina et ál. (2014), quienes circunscriben la población colombiana en ocho regiones conforme a sus características étnicas y sociales: región Andina central, región Andina meridional, región santandereana, región paisa, región fluvio-minera Caribe, región fluvio-minera del valle alto del Magdalena, región fluvio-minera del valle medio del Magdalena, región fluvio-minera Pacífica valluna y región fluvio-minera Pacífica costera

Es de resaltar que, conforme a los registros obtenidos por parte del Sistema Nacional de Información para la Educación Superior en Colombia (SNIES), los programas de licenciatura en ciencias naturales y educación ambiental no son ofertados en las regiones oriental, amazónica e insular. Por tal razón, dichos lugares no fueron tenidos en cuenta para esta investigación (figura 1).

Figura 1. Estudio de caso múltiple y su ubicación por región (Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental)



Fuente: elaboración propia.

Enfoque investigativo

Se diseñó una puesta metodológica posicionada desde el paradigma de investigación cualitativa hermenéutica. El método de investigación se abordó desde un diseño sistemático que parte de una codificación abierta, la cual definió las categorías de la pesquisa.

Para el caso de esta investigación, se diseñó un método enfocado a través del estudio de casos múltiples, con el fin de abarcar el territorio nacional. Se diseñaron y validaron con expertos dos instrumentos de intervención (grupo Intercitec, Universidad Distrital Francisco José de Caldas; grupo Didaquím, Universidad Distrital Francisco José de Caldas; grupo Didacies, Universitat de València; grupo Gepic, Universidade Federal do

Análisis

ISSN: 0120-8454 | e-ISSN: 2145-9169 | DOI: <https://doi.org/10.15332/21459169>

Vol. 53 N.º 98 | enero-junio de 2021

Triângulo Mineiro – UFTM), con el fin de recabar información a partir de entrevistas a docentes y documentos maestros de las licenciaturas en estudio, por medio de situaciones en contexto y cuestionario sobre representaciones de contenido (*ReCo*).

Se establecieron cinco dimensiones las cuales se definieron como *categorías sistemáticas* (dimensión educativa, dimensión político-escolar, dimensión histórica, dimensión diversidad epistémica y dimensión intercultural). Estas se cruzaron con una *hipótesis de progresión* de las diferentes epistemologías docentes encontradas desde la educación científica sobre la diversidad cultural, producto del rastreo de la información en circulación especializada (universalistas, pluralistas epistémicas, multiculturalistas, interculturalistas y contextualistas culturales).

A partir del discurso narrativo de los docentes y de los documentos entrevistados, se obtuvieron las transcripciones que fueron tratadas por medio de la estrategia de *análisis de contenido*, en donde las unidades muestrales fueron trianguladas a partir de las categorías propuestas (diseño sistemático) e *hipótesis de progresión*. Se hicieron redes semánticas y tablas de coocurrencia a partir del programa ATLAS.ti v8 (figura 2).

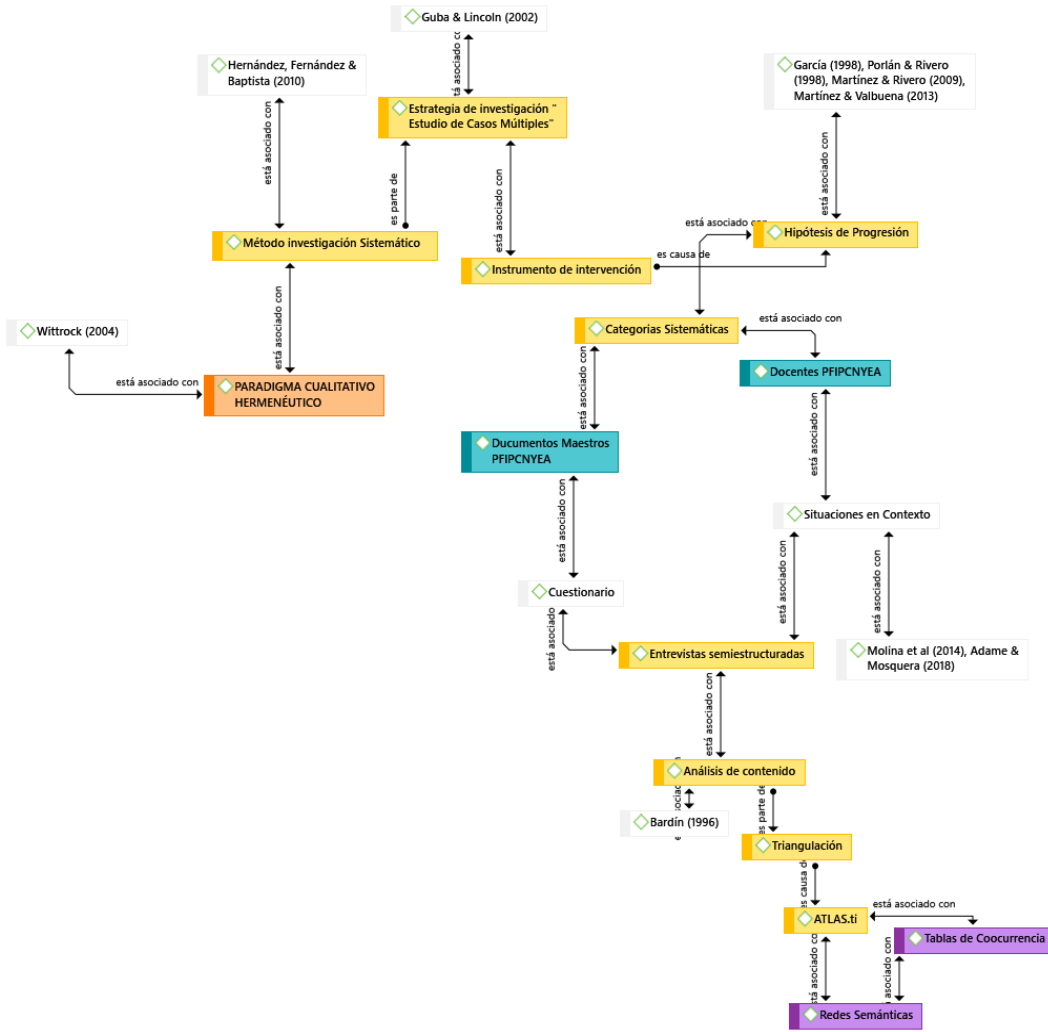
Instrumentos

Para este tipo de estudio, se formularon dos instrumentos que, sobre las mismas preguntas a los distintos casos, realizaron una interpretación de las respuestas dentro criterios de validez aceptados en este tipo de investigaciones (Guba y Lincoln, 1994). Lo anterior, para llegar a conclusiones que permitieron identificar concepciones sobre las ciencias y sus posibles relaciones con la cultura y su diversidad en docentes de

programas de formación inicial en ciencias naturales y educación ambiental. Los diseños de los instrumentos de intervención se estructuraron desde su protocolo a partir de dos enfoques conforme al objeto de estudio de la investigación. Se basó en dos tipos de entrevistas: la primera, de tipo semiestructurada, a través de situaciones en contexto (Molina et ál. (2014)); la segunda, a través de un cuestionario abierto, con preguntas orientadoras (Cuestionario ReCo).

Con el fin de conocer las concepciones presentes de los docentes entrevistados, se aplicó el primer tipo de instrumento. Este correspondió a las diferentes categorías sistemáticas propuestas para esta investigación (dimensiones) que, a través del desarrollo de diferentes situaciones (Molina et ál., 2014), fueron cruzadas con una tendencia de progresión de las epistemologías presentes encontradas desde la educación en ciencias.

Figura 2. Fundamentación del diseño metodológico de investigación



Fuente: elaboración propia.

En relación con lo anterior, es de resaltar que la hipótesis de progresión (HdP) surge como una alternativa en el proceso de organización del conocimiento, que favorece su comprensión a través de una construcción paulatina y gradual. En dichas hipótesis se asume el conocimiento como una transformación conceptual que parte de concepciones simples (intuitivas o poco elaboradas) hasta alcanzar concepciones más complejas, fruto de la reflexión, la experiencia y la investigación (Porlan et ál., 1998;

Análisis

ISSN: 0120-8454 | e-ISSN: 2145-9169 | DOI: <https://doi.org/10.15332/21459169>

Vol. 53 N.º 98 | enero-junio de 2021

Martínez y Molina, 2011). De esta manera, se van determinando cambios conceptuales cuya diferenciación sirve de marco de referencia y de orientación en los procesos dinámicos de enseñanza y aprendizaje (Martinez y Rivero, 2005).

Dimensiones de la investigación

Dimensión histórica

Se enfoca en las contribuciones que pueden hacer la historia a la formación del profesorado de ciencias desde la diversidad cultural. Esas contribuciones incluyen la mejora del conocimiento de los contenidos, la aportación de una componente cultural al currículo, la identificación de obstáculos de aprendizaje en el estudiantado, herramientas para el diseño de unidades didácticas y una plataforma general de actitudes y valores sobre la ciencia (Adúriz, 2010).

A su vez, es imprescindible reconocer cuál ha sido la influencia en procesos de enseñanza y aprendizaje en aspectos como el cientifismo, el racismo científico, la violencia epistémica, el epistemicidio y la homogenización del saber. Todo esto ha sido suscitado ante grandes movimientos mundiales como el colonialismo, la modernidad o la misma globalización (De Sousa Santos, 2009; Molina et ál., 2014; Pulido, 2009; Uribe, 2019).

Dimensión intercultural

Es definida como el intercambio cultural en el espacio escolar, a través de la diferencia entre los diversos contextos culturales y la oferta educativa. Puede ser vista también desde la heterogeneidad regional y la desigualdad educativa. La enseñanza de las ciencias en escenarios interculturales implica “el intercambio, la negociación, la construcción y reconstrucción de significados” (Hongming, 2009). El aula de ciencias naturales, vista desde la perspectiva intercultural, privilegia significados propios de la

ciencia moderna para algunos estudiantes, como para otros lo puede hacer desde sus propias formas de conocimiento (Uribe, 2019).

En relación con esto, una visión hegemónica no es posible en una sociedad diversa. Es necesario el cuestionamiento de la relación ciencia-escuela occidental hegemónica y que se estudien los aspectos que limitan la generación de ambientes y dinámicas interculturales; la educación en ciencias se debe construir desde el diálogo entre múltiples bases culturales (Uribe, 2019). Walsh (2004) sugiere que el enfoque intercultural en la enseñanza de las ciencias y en la formación de profesores de ciencias contribuye a reconstruir la lógica de cómo los diversos grupos étnicos y culturales han producido conocimiento en las ciencias de la naturaleza bajo una mirada de interculturalidad.

Dimensión de diversidad epistémica

Es definida como la valoración de los conocimientos de acuerdo con su funcionalidad en las diversas culturas. La diversidad cultural en la enseñanza de las ciencias y en la formación de profesores de ciencias contribuye a reconstruir la lógica de como los diversos grupos étnicos y culturales han producido conocimiento en las ciencias de la naturaleza bajo una mirada de interculturalidad epistémica (Walsh, 2004).

Por esto, desde la enseñanza de las ciencias es imperativo considerar que en la escuela existen diferentes epistemologías con sus respectivos discursos, por lo que se pueden valorar diferentes tipos de conocimiento (Essobra, 2006). De esta forma, la diversidad cultural da especial importancia a los contenidos y costumbres culturales que, para la educación contemporánea, invitan a reflexionar desde el aula por una puesta panorámica multicultural y de intercambio cultural (Bhabha, 2002).

La diversidad epistémica reconoce la heterogeneidad del pensamiento, lo cual posibilita que una persona pueda albergar numerosos modos de conocer y pensar. En este sentido, podría definirse como la valoración de los conocimientos según su funcionalidad en las diversas culturas (Mortimer y El Hani, 2014; Rodríguez y Molina, 2012; Valderrama, 2016).

Dimensión política-escolar

Es definida como la relación presente entre la educación propia (contexto cultural), nacional e internacional (occidental), a partir de las diferentes normativas de nuestro territorio y las tendencias globales. Martínez (2017) manifiesta que, en gran cantidad de situaciones, las políticas educativas y curriculares (especialmente las latinoamericanas) intentan proyectar una identidad profesional docente sometida a un perfil técnico, en donde el profesor es visto como implementador de orientaciones establecidas para otros lugares y contextos, por otras contingencias, lo que conduce la docencia de una dimensión de saber y de práctica política.

Tales políticas, principalmente las vinculadas a la enseñanza de ciencias, no consideran la especificidad de entendimiento pedagógico e intentan sustituir la educación solo por la enseñanza, y la enseñanza exclusivamente de las temáticas de contenido, derivadas exclusivamente de la lógica científica. En este proceso, la educación en ciencias está restringida al proceso de transmitir información científica. Lopes (2008) argumenta que la investigación de políticas de currículo se puede beneficiar con aportes teórico-metodológicos que permitan considerar dimensiones contextuales, articulaciones entre demandas de sujetos colectivos diversos y reinterpretaciones discursivas. De esta manera, se aporta a la construcción de consensos que pueden desenredar posibles conflictos tras la lucha por nuevas hegemonías del conocimiento.

Dimensión educativa

Está definida a través de las relaciones entre cognición, enseñanza y aprendizaje de las ciencias desde la educación tradicional (propia), nacional y occidental. Gurgel (2003) analiza que el énfasis sociocultural se puede constituir en un camino posible para avanzar en la construcción de un currículo orientado por aspectos sociológicos, políticos y epistemológicos, y así ampliar las dimensiones de su análisis frente al momento actual, en el cual la globalización tecnoeconómica parece estar aniquilando las posibilidades de sobrevivencia de procesos sociales diversos.

Asimismo, la autora anota que también los profesores tienen dificultades para tener en cuenta los elementos del contexto del conocimiento y de la complejidad de la realidad social de las escuelas y de su aprendizaje. Esta perspectiva adopta la idea de la diversidad cultural del aula; por lo tanto, el currículo se considera como un espacio de construcción de las culturas. Para Geelan (1997) y El-Hani y Bizzo (1999), el conocimiento científico no puede ser visto en la escuela como algo dado, sino que este debe ser aprendido; dan importancia al papel de la cultura en el desarrollo y en la validación de las creencias individuales, y buscan insertar la ciencia en el contexto sociocultural, con lo que la consideran una segunda cultura para los estudiantes. Finalmente, con respecto a las investigaciones en la enseñanza de las ciencias de la naturaleza y su relación con la cultura, cada vez más se preocupa por estudiar las relaciones entre enseñanza, aprendizaje y cultura. Al respecto, son varios los campos de trabajo que han emergido (Molina et ál., 2014).

La revisión de estas dimensiones se evidencia en el instrumento 1 (tabla 2).

Tabla 2. Instrumento n.º 1. Entrevista con base en situaciones contextuales

Preguntas orientadoras	Categorías (dimensiones)	Situaciones
<p>¿Qué es lo que se enseña con más frecuencia sobre la ciencia?</p> <p>¿Qué es lo que se enseña con más agrado sobre la ciencia?</p> <p>¿Cómo se procede cuando los estudiantes muestran desinterés sobre la ciencia?</p> <p>¿Qué metodologías utiliza con mayor frecuencia con los procesos de enseñanza?</p> <p>¿Qué metodologías se acogen con mayor facilidad por parte de los estudiantes en los procesos de enseñanza de la ciencia?</p> <p>¿Cuáles son las estrategias de evaluación que más se utilizan?</p> <p>¿Cuáles son las estrategias de evaluación que se acogen con mayor facilidad por parte de los estudiantes?</p> <p>¿Se vincula el contexto de vida de los estudiantes en la enseñanza y aprendizaje?</p> <p>¿Cuál es el papel de la historia y de la epistemología de las ciencias en estos programas de formación?</p> <p>¿Cuál es la idea de ciencia que se vislumbra en estos programas?</p> <p>¿Por qué son importantes los programas de</p>	<p>Dimensión intercultural</p> <p>Dimensión diversidad epistémica</p> <p>Dimensión política - escolar</p> <p>Dimensión histórica</p>	<p>Inti es un niño de origen sikuani y Pablo es oriundo de la ciudad de Villavicencio. Ambos chicos son compañeros de clase y cursan octavo grado. En clase de ciencias naturales se encuentra estudiando la temática de sistemática vegetal. En una disertación académica el profesor pregunta a los estudiantes de la clase si conocen sobre la planta llamada vulgarmente “Dinde” (<i>Maclura tintórea</i>). Pablo manifiesta que dicha planta la siembran en los parques, pues por su tamaño y las flores es muy bonita (ornamental). Posteriormente, Inti hace referencia que en su cabildo es utilizada tradicionalmente, pues el juguito de sus hojas favorece que se caigan los dientes que se encuentran dañados. Los demás compañeros de clase se ríen del comentario de Inti. “Bueno —dice el profesor—, no hay que burlarse de los compañeros, pero realmente este aporte no corresponde a una clase de ciencias”. ¿Si usted fuera el docente haría lo mismo que el profesor?</p> <p>En una clase de ciencias naturales de grado sexto, el profesor Armando se encuentra dialogando sobre el concepto de <i>evolución</i> y las teorías del origen de la vida con sus estudiantes, cuando uno de ellos se levanta del puesto muy molesto manifestando que, para él y desde sus creencias, Dios es el creador absoluto de todo lo que existe y nos rodea. Por eso, no quiere continuar escuchando sobre el tema y le pide el favor al profesor que hable sobre otra temática. El profesor le dice al estudiante que él tiene que aprender la ciencia que se le enseña. Si usted fuese el profesor Armando, ¿cómo actuaría?</p> <p>Tres practicantes están trabajando en la clase de la profesora Luisa, titular de grado octavo. Ellos tienen que elaborar la planeación individual de la unidad temática sobre la clasificación de los seres vivos, la cual se encuentra en el programa y es de particular agrado para la profesora. Uno propone tener en cuenta las nociones previas y experiencias de vida de los estudiantes, el otro plantea desarrollar una unidad expositiva sobre esta y el tercero utiliza lo que están realizando en el Proyecto Ambiental Escolar (PRAE), por sugerencia de otra colega de la profesora Luisa, para planear la unidad respectiva. Sin embargo, en todos los casos la profesora les dice que es mejor planear la clase desde los estándares y competencias del área porque hay que tener en cuenta los resultados de las pruebas SABER. Finalmente lo que vale realmente es lo que dice el Ministerio de Educación Nacional. Si usted fuera el practicante, ¿qué haría frente a las recomendaciones propuestas? Si usted fuera el director de práctica de estos practicantes, ¿cómo los orientaría? Si usted fuera el profesor titular de estos practicantes, ¿qué les diría?</p> <p>El profesor Germán, quien es maestro del programa Licenciatura en Ciencias Naturales y titular de la asignatura de Microbiología de una seccional rural de la universidad, decide no realizar prácticas de laboratorio, pues afirma que los estudiantes van a ser solamente profesores y además van a trabajar con minorías étnicas que muy seguramente no tendrán escuelas dotadas de dichos espacios. Por el contrario, los invita a aprovechar el campo y su diversidad biológica para realizar</p>

Preguntas orientadoras	Categorías (dimensiones)	Situaciones
formación de profesores de ciencias? ¿Qué importancia tiene el entorno para los programas de formación?		actividades más acordes a la población de su contexto. La directora del programa se enteró de que el profesor no enseñaba nada y el programa estaba atrasado, entonces lo llama a pedirle cuentas sobre su actuación. ¿Usted, como docente, qué opina sobre estas dos formas de enfrentar la docencia? ¿Usted considera que el espacio físico del laboratorio es fundamental en el proceso de enseñanza de las ciencias naturales?
	Dimensión educativa	Camila, estudiante de 10.º semestre de una licenciatura en Biología, asiste a la conferencia de un profesor de básica secundaria del sector oficial, quien inicia su intervención diciendo: "... cuando era niño fue dañino con su tierra, se la pasaba tumbando madera del bosque. Por eso, cuando entendió el deber que cada uno tiene de cuidar el planeta, inclina sus esfuerzos a desarrollar en la comunidad escolar la conservación por el medio ambiente. Estudió Licenciatura en Química, se dedicó a la enseñanza de las ciencias naturales y lleva más de 15 años en la docencia. En el último colegio, el profesor trabaja como coordinador de convivencia y, con un solo grupo de estudiantes de grado noveno, desarrolla actividades de recuperación del entorno de la escuela, aplicando el conocimiento científico que posee. Camila comenta con su compañera Lina, que es una situación ideal pero utópica, ya que en clase lo objetivo son los contenidos sobre el medio ambiente y no las actitudes que tengan los estudiantes frente a él. Lina está de acuerdo y además agrega que un trabajo como el del profesor es fácil cuando se tiene solo un grupo de alumnos, pues esto no sería posible con la carga académica que tiene un docente normal (por lo menos 6 grupos), sin contar con todos los formatos que hay que elaborar. ¿Cuál ha sido su experiencia al respecto? ¿Por qué cree que se presentan estas posturas?

Fuente: elaboración propia.

Con el fin de analizar las concepciones docentes presentes en los *documentos maestros* de los programas de licenciatura estudiados, se les aplicó un cuestionario ReCo (tabla 3). Corresponde a un instrumento que, a partir de la formulación de preguntas orientadoras, buscó entrevistar a los *documentos maestros* de los tres programas de formación inicial de profesores de Ciencias Naturales y Educación Ambiental de esta investigación.

Los instrumentos ReCo sobre representaciones de contenido, propuestos por Loughran et ál. (2004) como *CoRe (Content Representation)*, han sido muy utilizados para conocer el conocimiento pedagógico del contenido de profesores (*pedagogical content knowledge [PCK]*). Ha buscado desde sus

finalidades responder preguntas o cuestionamientos sobre el “conocimiento del maestro” a través de la reflexión sobre sus epistemologías, ideas o concepciones, a partir de ellas mismas, como agentes de interrelación a sus prácticas educativas (Martinez y Valbuena, 2013).

De otra parte, los documentos maestros sustentan los registros calificados, la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior en nuestro país. Estos se rigen bajo lo consagrado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) a través del Decreto 1330 de 2019. Se analizaron las concepciones docentes bajo los siguientes puntos: denominación del programa, justificación del programa, aspectos curriculares, organización de las actividades académicas y proceso formativo, investigación, innovación y creación artística y cultural, relación con el sector externo y profesores.

Tabla 3. Cuestionario ReCo (Representaciones de Contenido)

Dimensión histórica	Dimensión intercultural	Dimensión diversidad epistémica	Dimensión política-escolar	Dimensión educativa
¿En el texto se proyecta el conocimiento científico como una construcción permanente y provisional en relación con aspectos propios de la realidad natural y social? Ello implica que las teorías científicas que se desarrollan producto del progreso en la investigación científica son siempre provisionales y, por tanto, no constituyen en sí mismas la realidad?	¿En el texto se proyecta a la ciencia como una construcción dialógica entre culturas?	¿En el texto se resalta la valoración de los conocimientos científicos y tradicionales según la funcionalidad de las diversas culturas?	¿La enseñanza de las ciencias debe obedecer a la política pública educativa (estándares, competencias y contenidos disciplinares)?	¿En el texto, el proceso de la enseñanza de las ciencias es visto como una conexión entre los conocimientos ancestrales y científicos?

Dimensión histórica	Dimensión intercultural	Dimensión diversidad epistémica	Dimensión política-escolar	Dimensión educativa
¿La investigación científica se considera adecuada cuando, producto de las revisiones necesarias (contrarias a ordenamientos teleológicos), se va encontrando coherencia entre la concepción teórica que fundamenta la situación problemática y las expectativas esperadas en los resultados de dicha investigación?	¿En el texto se plantea una formación del profesorado para una enseñanza de la ciencia desde contextos culturalmente diferenciados?	¿Lo práctico y sistematizable del conocimiento tradicional es funcional y creíble?	¿En el documento se puede evidenciar si se priorizan los conocimientos propios frente a los nacionales o los globales?	¿En el texto se puede evidenciar que el aprendizaje de las ciencias naturales y la educación ambiental puede estar delimitado desde el contexto cultural?
¿En el documento se evidencia que el conocimiento científico surge por el interés de solucionar por parte de las comunidades científicas (que son sub-culturas académicas), situaciones problemáticas de interés? ¿Las respuestas (conceptuales o prácticas) a dichas situaciones, son en muchas ocasiones una alternativa para dar respuestas a necesidades sentidas por las sociedades en general (cultura)?	¿Ante la diversidad cultural presente en la escuela, se deben enseñar los conceptos de ciencia más generalizados?	¿Se acepta como fuentes de conocimiento escolar las experiencias y conocimientos ancestrales u otros tipos diferentes a los conocimientos científicos convencionales?	¿En el documento se vislumbra al profesor de ciencias naturales y educación ambiental como eje fundamental de la transformación social y apropiación del territorio?	¿La cognición sobre la ciencia es innata y derivada del contexto cultural?
¿En el texto se explica el contexto histórico que enmarca el desarrollo de las ciencias?	¿En el texto se evidencia una proyección de la formación del profesorado en ciencias, que promueva el dialogo entre culturas presentes desde la diversidad en	¿La validez de los conocimientos científicos o de los conocimientos tradicionales son subjetivos al contexto en donde se desarrolla?	¿En los documentos se alude la importancia de homogeneizar el conocimiento científico para superar las desigualdades educativas?	¿En el texto se evidencia que, para enseñar ciencias naturales y educación ambiental en contextos culturales diversos, es necesario desarrollar

Dimensión histórica	Dimensión intercultural	Dimensión diversidad epistémica	Dimensión política-escolar	Dimensión educativa
	el aula de clases y la escuela?			una didáctica y una pedagogía específica para tal fin?
¿Una nueva teoría científica ha de ser más coherente, predictiva y explicativa, caracterizándose entonces por solucionar un tanto mejor aquellos problemas de su interés?, Ello implica que la nueva teoría casi siempre implica rupturas respecto a teorías anteriores.	¿En el texto se hace referencia a la ciencia desde la heterogeneidad regional?	¿Solo el tipo de conocimiento que puede ser sistematizable, medible, cuantificable, replicable, puede explicar fenómenos naturales?	¿En el texto se asocia la ciencia desde la diversidad cultural con respeto a la discriminación social, económica o de género?	¿Se evidencia en el documento del programa académico la importancia y relación de los conocimientos científicos y tradicionales como base para el desarrollo científico y tecnológico de la región?

Fuente: elaboración propia.

Resultados

A las universidades del Valle (sedes Cali y Buenaventura), Córdoba (sede Montería) y Pedagógica y Tecnológica de Colombia (sede Tunja) denominadas como *caso 1*, *caso 2* y *caso 3* respectivamente, se les aplicaron dos instrumentos de intervención, con el fin de recabar e interpretar información a partir de entrevistas a docentes y documentos maestros de los programas de ciencias naturales y educación ambiental, por medio de situaciones en contexto y cuestionario sobre representaciones de contenido (ReCo). Se indagaron sus concepciones acerca de la ciencia vista desde la perspectiva de diversidad cultural. La información obtenida fue triangulada a partir de tablas de coocurrencia y redes semánticas producto del software ATLAS.ti. V8 (tabla 4).

Para la Universidad del Valle (*caso 1*), se encontró una disrupción entre las concepciones docentes presentes, pues el documento maestro desde la

generalidad enmarca una postura *universal* de la ciencia (figura 3), mientras la tendencia global de las entrevistas docentes (sedes Cali y Buenaventura) apunta a la *interculturalidad*:

Yo creo que la clave es un ejercicio, la práctica pedagógica es fundamento dialógico entre los diferentes mundos que se ponen en juego y ahí es donde está la capacidad como profesional de hacer un ejercicio, en donde vuelvo y acuño esa es la idea, ser capaz de poner en diálogo diferentes realidades. [DUVSP, (28)]

En relación con lo mencionado por el docente, la interculturalidad debe ser entendida como un diálogo de saberes que promueve la descolonización del conocimiento. De esta manera, la formación de profesores en Colombia debe hacer provecho de la riqueza étnocultural, lingüística, biológica y geográfica, como una prerrogativa para construir conocimiento desde la heterogeneidad de culturas (Uribe, 2019).

De otra parte, la Universidad de Córdoba (*caso 2*) presenta puntos de congruencia y otros polarizados entre las concepciones de ciencia vistas desde la diversidad cultural, en donde el documento maestro y la entrevista docente se ciñen en términos generales al universalismo, haciendo salvedad a la dimensión histórica y la intercultural que perfilan al contextualismo cultural e interculturalidad.

Tabla 4. Concepciones, docente U. Valle sede regional Buenaventura.
Coocurrencias de unidades de contenido entre tendencias de progresión y familias (situaciones en contexto) ATLAS.ti.

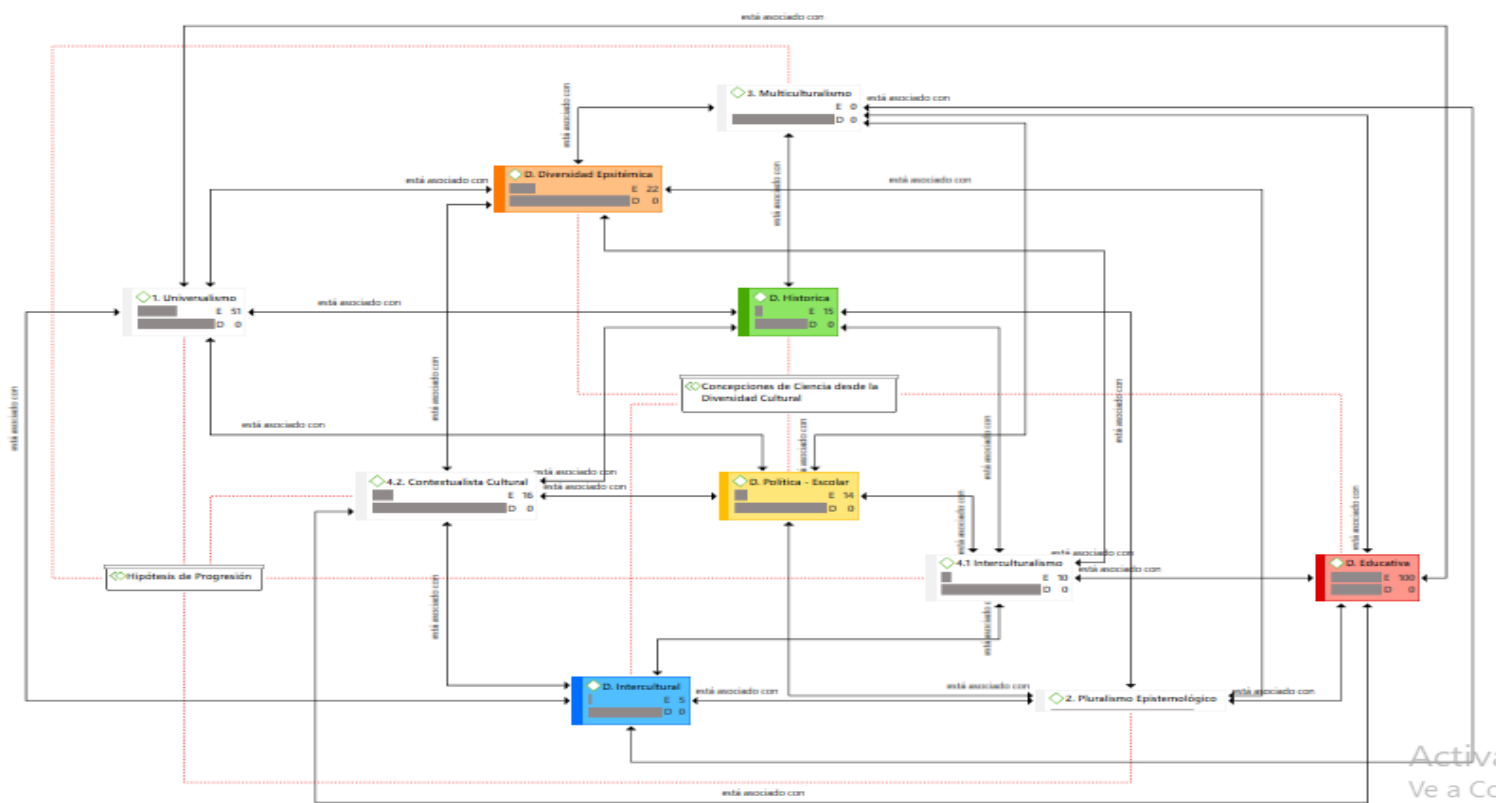
	Contextualista 9	Interculturalista 12	Multiculturalista 1	Pluralista Epistémico 0	Universalista 14
D. Epistémica 7			1 (0,14)		1 (0,05)
D. Educativa 17	7 (0,37)	6 (0,26)			5 (0,19)
D. Histórica 6		1 (0,06)			1 (0,05)
D. Intercultural 14	4 (0,21)	8 (0,44)			
D. Político – Escolar 21	5 (0,20)	9 (0,38)	1 (0,05)		2 (0,06)

Códigos entrecruzados

Proximidad a 1 demuestra mayor correlación entre hipótesis de progresión y familias (categorías sistemáticas).

Fuente: elaboración propia.

Figura 3. Concepciones docentes, documento maestro U. Valle. Cuestionario ReCo. Ejemplo de red semántica de unidades de contenido entre hipótesis de progresión y familias ATLAS.ti.



Fuente: elaboración propia.

Análisis

ISSN: 0120-8454 | e-ISSN: 2145-9169 | DOI: <https://doi.org/10.15332/21459169>

Vol. 53 N.º 98 | enero-junio de 2021

[...] Por esa razón, el problema de la enseñanza solo se puede entender como un problema del conocimiento. Tal conocimiento está dado por la ciencia que el maestro enseña, los conceptos que los estudiantes tienen, antes de ser formalmente enseñados y la interrelación entre los conceptos de las diversas ciencias que el maestro enseña. [DMUV, (49)]

En la enseñanza de la ciencias, parece aún prevalecer entre docentes e investigadores una diferenciación entre los conocimientos científicos y las concepciones denominadas erróneas, en donde se sobrevalora el conocimiento producto de la ciencia frente a otras diversas formas de conocimiento. Dicha situación incluso lleva al desconocimiento de estas en la enseñanza (Pérez, 2014).

Tabla 5. Concepciones, Docente U. Córdoba sede Montería. Coocurrencias de unidades de contenido entre hipótesis de progresión y familias (situaciones en contexto)

		Contextualista 30	Interculturalista 5	Multiculturalista 3	Pluralista epistémico 10	Universalista 3
D. Epistémica	3		4 (0,40)	1 (0,09)	1 (0,06)	
D. Educativa	48	27 (0,53)	2 (0,04)	2 (0,04)	8 (0,16)	3 (0,06)
D. Histórica	22	15 (0,41)			2 (0,07)	2 (0,09)
D. Intercultural	7				6 (0,55)	
D. Político Escolar	22	16 (0,44)		1 (0,04)	6 (0,10)	2 (0,09)

Fuente: elaboración propia.

En relación con la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (caso 3), se aprecian matices de concordancia y puntos disímiles presentes en las concepciones docentes que se asocian al documento institucional y las situaciones en contexto presentes en la entrevista. Sin embargo, en términos generales, sobresale un posicionamiento que tiende al universalismo de la ciencia. No obstante, hace salvedad en ciertos matices presentes en el escrito maestro que tiende desde el dominio intercultural al contextualismo cultural.

Los profesores que estamos transformando a otros tenemos un modelo hegemónico en el que nos formamos y es muy difícil romperlo a mí me paso algo muy curioso cuando quise hacer el árbol de problemas con mis profesores y habían unos filósofos que decían: “Profesora todo no es causa – efecto” un momentico considérenme a mi yo tengo ese modelo porque así es que yo cuestiono y llego a la implementación y claro profesores usted complemente el modelo pero tengo que reconocer que ese es mi modelo o sea el hecho de que ahorita estemos descolonizando no quiere decir que no reconozca que yo soy más eurocéntrica que más no podemos ser. [DUPTC, (59)]

Desde diferentes rasgos históricos y políticos en el marco del desarrollo educativo, el universalismo se ha caracterizado por la reducción de las diferencias en la búsqueda de una identidad particular, tal vez la denominada “cultura científica”. En este sentido, dicha cultura podría definirse como la expresión del pensamiento científico, que sustenta su actuación en la búsqueda de solución de problemas y fenómenos de la naturaleza que atañan a la sociedad actual, a través del uso de un método que permite indagar y explicar dichas situaciones por medio de procesos validables (Gutiérrez et ál., 2018). Esto favorece su superposición sobre

otros tipos de conocimientos considerados poco confiables o alternos, con lo cual se legitiman actos epistemicidas y coloniales del saber (Walsh, 2004; Molina et ál., 2014; Uribe, 2019).

Finalmente, se realizó una compilación por clústeres de las tablas de coocurrencia presentes en los diversos casos relacionados a las situaciones en contexto y los cuestionarios ReCo (tabla 6), los cuales se interpretaron y analizaron. Para Colombia se encontró una concepción docente que, desde la diversidad cultural, a grandes rasgos, aprecia la ciencia de forma universal como eje fundamental del proceso formativo de los futuros licenciados en ciencias naturales y educación ambiental. Sin embargo, reconocen la importancia de la interacción y dialogismo entre conocimientos propios y científicos en procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias naturales y la educación ambiental.

Atendiendo el enorme acervo cultural que destaca nuestra nación y reflexionando sobre esta consideración, la formación docente debe emanciparse como alternativa y respuesta educativa que permita acercar al estudiantado a un conocimiento que representa a una sociedad plural (Guido et ál., 2013). Entonces, es imperativo desde la educación científica romper con la imagen de la ciencia como saber universal y aproximar conocimientos alternos y legítimos de nuestras comunidades a los procesos formativos en nuestras aulas de clases. Asimismo, es necesario reivindicar la imagen histórica y social que ha plasmado el conocimiento científico como agente epistemicida y perpetrador de exclusiones culturales, racistas, de género y saberes.

Perspectivas como la epistemología del sur (De Sousa Santos, 2009) permiten reflexionar sobre la reivindicación de los saberes propios de

nuestra nación frente aquellos conocimientos universales agentes del progreso y de la modernidad, que desde la occidentalización del mundo no son nada menos que instrumentos de homogenización de la sociedad. En relación con lo expuesto, surgen como propuestas la descolonización del conocimiento dentro de la formación docente (Walsh, 2004), con lo que se permita reconocer la diversidad cultural como una riqueza que potencia el acto educativo dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias naturales. A partir de ello, se favorece la conservación de nuestro acervo y se establecen rutas que conduzcan a un diálogo intercultural en la escuela, por medio de una apertura de las concepciones de los sujetos a través de la comprensión e interacción de pluralidades epistémicas.

Tabla 6. Resúmenes de cuadros de coocurrencia. Caso Colombia

	Hipotesis de progresión	Casos	Universa lismo	Pluralismo epistemológico	Multiculturalismo	Interculturalismo	Contextualista cultural
Unidades de contenido	Dimensión epistémica	Valle.C.*	0,4	0,63		0,07	0,03
		Valle.CP+	0,25	0,8	0,2		
		Valle.BP+	0,05		0,14		
		Córdoba.M*	0,25	0,09	0,1	0,05	0,13
		Córdoba.PM+		0,4	0,09	0,06	
		UPTC. T.*	0,33	0,13	0,03	0,12	0,51
	UPTC.PT+	0,06	0,41	0,14			
	Dimensión histórica	Valle.C.*	0,5	0,21		0,09	0,16
		Valle. CP+	0,11	0,07		0,14	
		Valle.BP*	0,05			0,06	
		Córdoba.M*	0,02	0,02		0,08	0,03
		Córdoba.PM+	0,41			0,07	0,09

Análisis

ISSN: 0120-8454 | e-ISSN: 2145-9169 | DOI: <https://doi.org/10.15332/21459169>

Vol. 53 N.º 98 | enero-junio de 2021

	Hipotesis de progresión	Casos	Universa lismo	Pluralismo epistemológico	Multiculturalismo	Interculturalismo	Contextualista cultural
		UPTC. T.*	0,26	0,04		0,04	0,03
		UPTC.PT+	0,28	0,14	0,08	0,13	0,03
	Dimensión educativa	Valle.C.*	0,16			0,04	0,11
		Valle. CP+	0,41	0,14	0,04	0,29	0,15
		Valle.BP+	0,19			0,26	0,37
		Córdoba.M*	0,46		0,03	0,11	0,31
		Córdoba.PM+	0,53	0,04	0,04	0,16	0,06
		UPTC. T.*	0,35	0,11	0,01	0,14	0,46
		UPTC.PT+	0,43	0,16	0,04	0,17	0,1
	Dimensión intercultural	Valle.C.*		0,04		0,36	0,11
		Valle. CP+				0,68	0,42
		Valle.BP+				0,44	0,21
		Córdoba.M*	0,02			0,29	0,05
		Córdoba.PM+				0,55	
		UPTC. T.*		0,07	0,17	0,13	0,02
		UPTC.PT+				0,57	0,19
	Dimensión política escolar	Valle.C*	0,18			0,09	0,07
		Valle. CP+	0,17		0,09	0,14	
Valle.BP+		0,06		0,05	0,38	0,2	

Fuente: elaboración propia.

Conclusiones

Interpretando los discursos narrativos implícitos en los documentos maestros de los programas de formación de licenciaturas en ciencias naturales y educación ambiental, y las transcripciones de las entrevistas realizadas a los docentes de las Universidades del Valle, Córdoba, y

Análisis

ISSN: 0120-8454 | e-ISSN: 2145-9169 | DOI: <https://doi.org/10.15332/21459169>

Vol. 53 N.º 98 | enero-junio de 2021

Pedagógica y Tecnológica de Colombia, se proyecta desde el marco general una postura universal de la ciencia como eje fundamental del proceso formativo de los futuros licenciados, en relación con la concordancia encontrada en los dos instrumentos de intervención aplicados a partir de la mayoría de las familias analizadas (dimensión educativa, dimensión histórica, dimensión política-escolar e incluso dimensión diversidad epistémica para los documentos maestros).

Sin embargo, es otra postura la que asumen los docentes en relación con la dimensión intercultural, pues el interculturalismo y el contextualismo cultural emergen como pretensión a la diversidad en la búsqueda de la conservación de los acervos culturales, el dialogismo entre los conocimientos propios y científicos, el desarrollo de aprendizajes contextualizados, los significados y los contextos culturales. Además, ponen como tema de reflexión aspectos como la hegemonía del conocimiento, el diferenciamiento cultural, el desconocimiento de las realidades culturales y la estandarización del conocimiento.

Como consideración al estado actual, es necesario posicionar una formación docente más inclusiva conforme a las demandas de la sociedad que están enmarcadas en el contexto de nuestra nación. Esto nos orienta hacia la coexistencia cultural a través del diálogo y de la interacción, es decir, se busca comprender la importancia del conocimiento científico en el desarrollo de la humanidad sin desconocer las realidades locales y sus saberes propios. Es una apuesta que, sin duda, la escuela tendrá que afrontar en búsqueda de la promoción de sinergias que favorezcan la interacción entre los diferentes agentes educativos y sociales, para viabilizar la democratización del saber y el establecimiento de espacios de

consensos y negociación que posibiliten la construcción de un conocimiento escolar integral.

Referencias

- Adúriz, A. (2010). Aproximaciones histórico-epistemológicas para la enseñanza de conceptos disciplinares. *EDUCyT*, 1(1), 107-126.
- Bhabha, H. (2002). *El lugar de la cultura: el compromiso con la teoría*. Manantial. <https://asodea.files.wordpress.com/2009/09/bhabha-homi-el-lugar-de-la-cultura.pdf>
- Cobern, W. y Loving, C. (2001). Defining “science” in a multicultural world: implications for science education. *Science Education*, 85(1), 50-67.
- Congreso de la República de Colombia. (1992). *Ley 30. Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior*. Diario Oficial n.º 40700. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1586969>
- Congreso de la República de Colombia. (1994, 8 de febrero). Ley 115. Por la cual se expide la Ley General de Educación. Diario Oficial n.º 41214. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html
- Essomba, M. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Graó.
- De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Clacso.
- El-Hani, C., y Bizzo, N. (1999). Formas de constructivismo: Teoria da mudança conceitual e constructivismo contextual. En A. Moreira, y F. Ostermann, *Atas do II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*. <http://www.abrapecnet.org.br/enpec/ii-enpec/index.html>
- Garay, F. (2011). Perspectivas de historia y contexto cultural en la enseñanza de las ciencias: discusiones para los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Ciência & Educação*, 17(1), 51-62. <https://doi.org/10.1590/S1516-73132011000100004>

- García, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la Interculturalidad*. Gedisa.
- Geelan, D. (1997). Epistemological anarchy and the many forms of constructivism. *Science y Education*, (6), 15-28. <https://doi.org/10.1023/A:1017991331853>
- Gurgel, M. (2003). Por um enfoque sociocultural da educação das Ciências Experimentais. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 2(3), 254-262. http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen2/REEC_2_3_3.pdf
- Guido, S., García, D., Lara, G., Jutinico, M., Benavidez, A., Delgadillo, I., Sandoval, B. y Bonilla H. (2013). *Experiencias de educación indígena en Colombia: entre prácticas pedagógicas y políticas para la educación de grupos étnicos*. Universidad Pedagógica Nacional CIUP. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/dcs-upn/20160601014243/Experienciaseducacionindigena.pdf>
- Guba, E. G., y Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. en N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Sage Publications.
- Gutiérrez de Pineda, V. (1975). *Familia y Cultura en Colombia*. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura. Colcultura.
- Gutiérrez, I., Peralta, H., y Fuentes, H. (2018). Cultura científica y cultura científico investigativa. *Humanidades Médicas*, 18(1), 8-19.
- Hongming, M. (2009). Chinese secondary school science teachers understanding of the Nature of Science Emerging from their views of nature. *Research in Science Education*, 39(5), 701-724. <https://doi.org/10.1007 / s11165-008-9100-2>
- Kawagley, A., Norril-Tull, D. y Norris-Tull, R. (1998). The indigenous worldview of Yupiang culture: Its scientific nature and relevance to the practice and teaching of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 35(2), 133-144. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2736\(199802\)35:2<133::AID-TEA4>3.0.CO;2-T](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2736(199802)35:2<133::AID-TEA4>3.0.CO;2-T)

- Lopes, A. (2008). Articulaciones en las políticas de currículo. *Perfiles Educativos*, 30(120), 63-78.
- Loughran, J., Mulhall, P., y Berry, A. (2004). In search of pedagogical content knowledge in science: developing ways of articulating and documenting professional practice. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(4), 370-391.
- Martínez, C. (2017). *Ser maestro de Ciencias. Productor de conocimiento profesional y de conocimiento escolar*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Martínez, C., y Molina, A. (2011). La especificidad del conocimiento profesional y del conocimiento escolar en las clases de ciencias: algunas relaciones con la cultura. *Revista EDUCyt*, 2(2), 35-57.
- Martínez, C., y Rivero, A. (2005). Algunos aspectos a considerar en una propuesta de conocimiento escolar desde una perspectiva compleja. Reflexiones en torno a un estudio de caso en las clases de ciencias. *Revista Enseñanza de las Ciencias*, 1(6), <http://hdl.handle.net/11441/58334>
- Martínez, C., y Valbuena, E. (2013). El conocimiento profesional de los profesores de ciencias sobre el conocimiento escolar: resultados de investigación. En C. Martínez, E. Valbuena, A. Molina, y C. Martínez, *Énfasis Libros de los énfasis del Doctorado interinstitucional de educación* (pp. 174-181). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Ministerio de Educación Nacional. (2019, 25 de julio). Decreto 1330. *Por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 -Único Reglamentario del Sector Educación*. <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-387348.html? noredirect=1>
- Molina, A., El-Hani, N., Sepulveda, C., López, D., Mojica, L., y Espitia, M. (2004). Enfoques culturales en investigaciones acerca de la enseñanza, el aprendizaje los textos escolares en la evolución de la vida. *Cuadrenos de investigación*(4), 9-33.
- Molina, A. (2010). Una relación urgente: Enseñanza de las ciencias y contexto cultural. *EDUCyT*, 1(1), 45-58.

- Molina, A., y Utges, G. (2011). Diversidad cultural, concepciones de los profesores y los ámbitos de sus prácticas. Dos estudios de caso. *Revista de Enseñanza de la Física*, 24(2), 2-26. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revistaEF/article/view/8168>
- Molina, A., Martinez, C., Mosquera, C., y Mojica, L. (2009). Diversidad cultural e implicaciones en la enseñanza de las ciencias: reflexiones y avances. *Revista Colombiana de educación* (56), 103-128. <https://doi.org/10.17227/01203916.7582>
- Molina, A. y Mojica, L. (2013). Enseñanza como puente entre conocimientos científicos escolares y conocimientos ecológicos tradicionales. *Magis - Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6(12), 37-53. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m6-12.ecpe>
- Molina, A., Mosquera, C., Utges, G., Mojica, L., Cifuentes, C., Reyes, D., Martinez, C. y Pedreros R. (2014). *Concepciones de los profesores sobre el fenómeno de la diversidad cultural y sus complicaciones en la enseñanza de las ciencias* (Vol. 6). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Núñez, I. (2009). La adaptación del currículo escolar a la diversidad cultural. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(2). <https://doi.org/10.35362/rie4922102>
- Ogawa, M. (1995). Science education in a multiscience perspective. *Science Education* 79(5), 583-593. <https://doi.org/10.1002/sce.3730790507>
- Porlan, A., Rivero, G., y Martin del Pozo, R. (1998). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores II, estudios empiricos y conclusiones. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 16(2), 271-288. <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21534>
- Pulido, G. (2009). Violencia epistémica y descolonización del conocimiento. *Sociocriticism*, 24(1-2), 173-201.
- Rodríguez, L., y Molina, A. (2012). Pensamiento profesional en formación y relaciones de saberes. *Revista EDUCyt, Extraordinario*, 223-231.
- Sánchez-Arteaga, J., Sepúlveda, C. y El-Hani, C. (2013). Racismo científico, procesos de alterización y enseñanza de ciencias. *Magis, revista internacional de investigación en educación*, 6(12), 55-67. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m6-12.rcpa>

- Sepúlveda, C. y El-Hani, C. (2004). Quando visões de mundo se encontram: Religião e ciência na trajetória de formação de alunos protestantes de uma Licenciatura em Ciências Biológicas. *Investigações em Ensino de Ciências*, 9(2), 137-175.
- Siegel, H. (1997). Science education: multicultural and universal. *Interchange*, (28), 97-108. <https://doi.org/10.1023/A:1007314420384>
- Southerland, S. (2000). Epistemic Universalism and shortcomings of curricular multicultural Science Education. *Science & Education*, 9(3), 289-307. <https://doi.org/10.1023/A:1008676109903>
- Uribe, M. (2019). *Concepciones y prácticas de profesores de ciencias en formación inicial, en relación al enfoque intercultural en la enseñanza de las ciencias. Un estudio en el contexto colombiano* [tesis doctoral]. Universidad Distrital, Bogotá.
- Valderrama, D. (2016). Diálogo entre conhecimentos científicos escolares e tradicionais em aulas de ciências naturais: intervenção e pesquisa na comunidade de taganga (magdalenacolômbia) [tesis de doctorado, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Brasil]. Repositório UFBA. <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/24734>
- Vázquez, A., Acevedo, M., Manassero, A. y Acevedo, P. (2001). Cuatro paradigmas básicos en la naturaleza de las ciencias. *Argumentos de Razón Técnica*, (4), 135-176.
- Walsh, C. (2004). *Pensamiento crítico y matriz (de) colonial*. Editorial Abya Yala.

Análisis

ISSN: 0120-8454 | e-ISSN: 2145-9169 | DOI: <https://doi.org/10.15332/21459169>

Vol. 53 N.º 98 | enero junio de 2021

Mujeres en la educación: desigualdades sociales más allá del género*

[Artículos]

*Claudia Bibiana Ruiz***

Recibido: 27/10/2020

Aprobado: 24/11/2020

Citar como:

Ruiz, C. (2021). Mujeres en la educación: desigualdades sociales más allá del género. *Análisis*, 53(98). <https://doi.org/10.15332/21459169.6237>



Resumen

El presente es un ensayo teórico-reflexivo que pretende hacer una aproximación a la manera en que el rol de la mujer ha estado sesgado por representaciones sociales, heredadas por generaciones. En estas representaciones, los hombres están más estrechamente asociados con el trabajo y el desarrollo profesional, mientras las féminas se vinculan principalmente con las labores de la casa y de la familia. Uno de los epicentros de esta problemática, que se suma a lo anterior, es la educación. Con todo, en América Latina, y en concreto en Colombia, las desigualdades sociales son muy profundas y reflejan una brecha de género, reproducida permanentemente, que podría ser rastreada en

* Artículo de reflexión.

** Doctoranda en Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Nacional de Colombia. Profesora-investigadora en la Universidad Santo Tomás (Sede Villavicencio) y la Universidad Sergio Arboleda (Barranquilla). Correo electrónico: claudiabruiz@usantotomas.edu.co; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2587-9088>

términos de colonización e interseccionalidad. Este documento abordará tres momentos clave. En primer lugar, se sitúa a las mujeres en la educación; en segundo lugar, se observan, desde una mirada general, los desafíos en términos de equidad de género para la educación superior (ES) a partir de la incorporación de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), y, finalmente, se expone una perspectiva metodológica en clave interseccional, que logre dialogar entre los momentos enunciados. Se pretende hacer un primer abordaje a este concepto desde la perspectiva educativa como una oportunidad que dé cuenta de la promesa de inclusión social y equidad para las mujeres en la academia.

Palabras clave: TIC, educación superior, equidad de género, desigualdad, interseccionalidad.

Women in education: social inequalities beyond gender

Abstract

This is a theoretical-reflective essay that aims to approach the way in which the role of women has been biased by social representations, inherited by generations. In these representations, men are more closely associated with work and professional development, while women are mainly associated with housework and family. One of the epicenters of this problem, in addition to the above, is education. Overall, in Latin America, and specifically in Colombia, social inequalities are very deep and reflect a gender gap, permanently reproduced, which could be traced in terms of colonization and intersectionality. This paper will address three key moments. Firstly, it places women in education; secondly, it observes, from a general point of view, the challenges in terms of gender equity for higher education (HE) from the incorporation of the Information and

Communication Technologies (ICT), and finally, it presents an intersectional methodological perspective, which manages to dialogue between the aforementioned moments. It is intended to make a first approach to this concept from the educational perspective as an opportunity that realizes the promise of social inclusion and equity for women in the academy.

Keywords: ICT, higher education, gender equity, inequality, intersectionality

Mulheres na educação: desigualdades sociais além do gênero

Resumo

O presente é um ensaio teórico-reflexivo que visa aproximar-se da forma como o papel das mulheres tem sido tendencioso pelas representações sociais, herdadas por gerações. Nessas representações, os homens estão mais associados ao trabalho e ao desenvolvimento profissional, enquanto as mulheres estão associadas principalmente ao trabalho doméstico e familiar. Um dos epicentros desse problema, que se soma ao dito anteriormente, é a educação. No entanto, na América Latina, e especificamente na Colômbia, as desigualdades sociais são muito profundas e refletem uma lacuna de gênero, permanentemente reproduzida, que poderia ser rastreada em termos de colonização e interseccionalidade. Este documento abordará três momentos-chave. Em primeiro lugar, situa as mulheres na educação; em segundo lugar, observa, de uma perspectiva geral, os desafios em termos de equidade de gênero para o ensino superior(ES) a partir da incorporação de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), e, por fim, uma perspectiva metodológica é exposta numa área interseccional, que consegue dialogar entre os momentos enunciados. Pretende-se fazer uma primeira abordagem desse conceito do ponto

de vista educacional como una oportunidad que concretize a promesa de inclusión social e equidade para as mulheres na academia.

Palavras-chave: TIC, ensino superior, equidade de gênero, desigualdade, interseccionalidade.

Introducción

No hay barrera, cerradura ni cerrojo que puedas imponer a la libertad de mi mente.

Virginia Woolf

La literatura contemporánea documenta ampliamente la forma en que la dominación, desde la época de la Colonia, ha perfilado a las mujeres en oficios histórica y hereditariamente domesticados, mientras que los hombres pueden acceder a diferentes servicios y derechos como la educación, en aras de un progreso y desarrollo personal y profesional, que les permita mejorar su calidad de vida. La predominancia de los estereotipos de género ha tenido una amplia influencia respecto a los ideales que se espera sean y hagan las mujeres y, por ende, los hombres. Estos roles de género han marcado el paso de generaciones respecto al qué y cómo deben ser las personas en la sociedad.

Es importante mencionar que el concepto de *estereotipo* fue abordado por Smith y Mackie (1997) como una representación cognitiva que emerge y se reproduce en un grupo social determinado; son históricos y hacen parte de la estructura cultural de este. Así como señalaron Durkheim y posteriormente Moscovici (1961), el estereotipo se inserta en las *representaciones sociales* (RS) debido a que estas se configuran como sistemas de valores, de ideas y prácticas con doble función: 1) para darle orden y sentido a las acciones y pensamientos de los individuos, es decir,

poder orientarse en el mundo socio-material, con el fin de dominarlo; 2) para generar la comunicación entre humanos que comparten códigos comunes y así intercambiar ideas sobre cómo nombrar y clasificar aspectos de su mundo, de su historia individual y colectiva.

Según Bourdieu (2000), como lo citó Kubissa (2017), uno de los lugares en los que la dominación masculina se manifiesta de manera más indiscutible y visible es en la unidad doméstica. En este espacio se reproducen las relaciones de fuerza materiales y simbólicas que allí se ejercen situadas en instituciones como la iglesia, la escuela o el Estado. Es común escuchar frases como “los hombres no lloran”, “las mujeres no saben conducir” o “ellas son mejores en profesiones del cuidado” (Cook y Cusack, 2010, p. 1). Sin duda, en estas oraciones usuales se plantean las representaciones sobre lo deseable del comportamiento de la mujer y del hombre, lo que invisibiliza a las personas y sus necesidades.

Según Bourdieu (2002, 2014), las estructuras que organizan de forma relacionada las matrices de dominación de las sociedades, también establecen posiciones de privilegio y dominación según la clase social, la edad, la raza, el género, etc. Estas se “presentan” en el mundo social de forma objetivada y visible (por ejemplo, color de piel, rasgos faciales y corporales, vestimenta, etc.) y de forma incorporada y pegada a la piel (formas de andar, de gesticular con las manos, de sentarse, de tocar, entre otros). Así pues, se convierten en disposiciones corporales (*habitus*) que facilitan una forma de “violencia simbólica” difícilmente sistematizable en un formulario de demandas sociales.

En este sentido, la realidad social muta y se transforma de acuerdo con las condiciones socioculturales e históricas de una sociedad. A pesar de las luchas históricas y mundiales de movimientos feministas por disminuir la brecha ante la desigualdad en las relaciones de género en el campo

académico y laboral, se han construido y naturalizado etiquetas o atributos que clasifican, nombran y operan como estereotipos, que permanecen de forma silenciosa como parte de la violencia cultural y estructural a la que se refiere Galtung (2000). Sin embargo, es justo decir que hay muchas cuestiones que afectan a las mujeres más allá del género, debido a que estas no pueden abordarse como una masa homogénea.

En cuanto al concepto de *género*, la Real Academia Española (RAE) lo define como “grupo al que pertenecen los seres humanos de cada sexo, entendido este desde un punto de vista sociocultural en lugar de exclusivamente biológico”. Sin embargo, desde la mirada de las teorías feministas, este concepto es, además, un sinónimo de acciones, enfoques y programas que tienen que ver con las “mujeres”, en el que género se relaciona con otros términos que también son de análisis social. Incluso, se profundiza en el motivo de las diferencias entre ellos y ellas y la manera en que se construyen, sostienen y benefician tanto a hombres como a féminas en circunstancias y situaciones dadas. Este concepto ha sido incluido en la formulación de políticas públicas y, por esta razón, la igualdad de género ha aparecido como una prioridad en instrumentos internacionales como los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) y ahora los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) aprobados por la Asamblea de las Naciones Unidas en septiembre de 2015.

Además del género, se deben tener en cuenta otras circunstancias como la clase social, la edad, la etnia, para obtener una idea más integral de la conformación de un individuo y de sus relaciones sociales. Oakley (1972) como se citó en Unesco (2016) “observó en sus estudios realizados, la forma en que niños y niñas de la clase obrera americana aprendían antes los papeles de género que las niñas de clase media” (p. 20).

Recientemente, se pudo comprender la relación entre género,

analfabetismo y localidad geográfica gracias a que la Unesco informó que, en pleno siglo XXI, más de 700 millones de personas en el mundo son analfabetas y, de esta cifra, 493 millones son féminas que se encuentran en su mayoría en zonas rurales (Unesco, 2016).

En cuanto a la interseccionalidad¹, es pertinente identificar las múltiples identidades que confluyen en una persona o colectivo y, asimismo, entender las desventajas o privilegios que se le presentan a lo largo de su vida. Por ejemplo, el acceso a oportunidades y ejercicio de derechos de una fémina afrodescendiente, adulta mayor, con una discapacidad, es distinta de una mujer blanca, joven, en una zona urbana. Si bien la naturaleza de este artículo no es hacer una revisión del término de *interseccionalidad*, sí es fundamental resaltar los seis principios encontrados por autores como Cooper (2015), Collins y Bilge (2016), los cuales son descritos en un apartado más adelante. Sus planteamientos permiten trazar una ruta de comprensión respecto a la interseccionalidad como una “forma para entender y analizar la complejidad del mundo, de los seres humanos y sus experiencias” (Collins y Bilge, 2016, p. 25).

Al abordarse el género sin la interseccionalidad como herramienta de análisis, la reproducida y naturalizada discriminación (raza, género, entre otras) e invisibilización de determinadas mujeres en diferentes áreas disciplinares o de conocimiento puede seguir influyendo en el acceso que ellas pueden tener a diferentes derechos y oportunidades (académicas y laborales) en tensiones constantes de opresión y privilegio. Según López (1992), “lo femenino ha sido devaluado de modo consistente en el sistema educativo [...] la producción cultural de la mujer se ha silenciado, trivializado o distorsionado en la construcción del saber que han hecho los

¹ Concepto que, en derechos humanos y género, es aplicable tanto a hombres como a mujeres.

hombres” (p. 4). Un caso ilustrativo fue la ideología del mestizaje que prevaleció hasta finales del siglo XX, en el que se buscaba privilegiar la homogeneidad nacional enmarcada en una misma religión, lengua y raza. En este caso se ejemplifica que la palabra, la educación y el poder eran, en mayor medida, liderados por hombres.

En consecuencia, desde 1989, año en el que la abogada afroestadounidense Crenshaw acuñó el término de interseccionalidad, se empieza a pensar en la articulación entre los sistemas de opresión. De igual forma, se confrontó el hecho de que muchos de los problemas de justicia social, como el racismo y el sexismo, a menudo se superponen y crean múltiples niveles de injusticia social en todos los escenarios, ya sean culturales, sociales, académicos, laborales etc. En los años 90, los cuestionamientos sobre el centralismo de tal homogeneidad no se hicieron esperar. Por ende, surgió la redefinición del relato nacional, que alcanzó niveles constitucionales con el reconocimiento de la multiculturalidad y la creación de políticas públicas dirigidas a los grupos en “desventaja”. Incluso, la palabra *raza* quedó prohibida por concebirse como racista *per sé*. Por consiguiente, para entender dicho concepto, se deben analizar de manera simultánea las dimensiones raciales y de género, a partir de una perspectiva interseccional.

Con el concepto *interseccional* se inició una suerte de superación de la conceptualización matemática de las desigualdades sociorraciales. En este sentido, es importante resaltar que esta puede ser entendida como algo que ayuda a comprender la complejidad social, no como algo que alinea las opresiones o la dominación, sino que trata de indagar la forma en que se da la dinámica entre sexo, género, clase y raza, en unos contextos de dominación que han sido históricamente contruidos.

La relevancia de tomar en cuenta las féminas y la educación en el mundo contemporáneo mediado por las TIC radica en que la educación, como derecho fundamental, es una víctima de las diferentes desigualdades que van más allá del género. La educación, especialmente la de niñas y mujeres, es una de las inversiones más efectivas para la paz y el desarrollo sostenible (Arango y Corona, 2016). La educación también es uno de los principales espacios para promover la igualdad de género, en el que todas las personas deberían poder gozar de manera equitativa las mismas oportunidades de acceso a una formación de calidad. Lo anterior debido a que esta área del conocimiento brinda formación académica, valores y conocimientos indispensables para desarrollar las habilidades humanas y, de esta manera, poder mejorar la calidad de vida de las mujeres en lo personal, lo social y lo económico.

Las mujeres y la educación

En las últimas décadas, frases como “paz, equidad y educación” en Colombia han sido protagonistas en las propuestas de políticas públicas que esperan ser la esperanza de grupos vulnerables, personas de bajos recursos económicos, comunidades indígenas, individuos con discapacidad, afrodescendientes y, dentro de estas características, en su gran mayoría, también féminas. Aunque el Gobierno Nacional ha generado algunas iniciativas que suponen mejoran los procesos de equidad e inclusión social, la distribución desigual de la educación sigue siendo una constante.

A pesar de los cambios del sistema socioeducativo, en el que se introducían modificaciones en la enseñanza primaria y secundaria, estos últimos también se hacían extensivos a la enseñanza femenina. Sobre todo, desde el Decreto 227 de 1933 (2 de febrero), reformativo del Decreto 1487 de

1932 (13 de septiembre)², en el que a la fémina se le ofrece la oportunidad y el acceso a la educación formal. Sin embargo, después de más de setenta años, la fémina sigue siendo vista como la que debe cumplir las labores de cuidado en el hogar. “Desde una edad muy temprana se socializa a los niños y las niñas para que adopten los ideales concretos de la masculinidad y la feminidad” (Marcovici, 2002, p. 4), situación que dificulta la vinculación con diferentes campos del saber para desarrollar sus habilidades científicas e intelectuales.

Según el *Informe Mundial sobre la Educación de la Unesco* (1991), más del 30 % de las mujeres eran analfabetas. Tal es el caso de Bolivia, El Salvador y Guatemala, donde las áreas rurales son las más afectadas. Desde el análisis de datos, las cifras demuestran que existe una predominancia en que la población infantil pasa alguna vez por la escuela, siendo en su mayoría una representación femenina. Sin embargo, esto no significa que permanezcan all . Las cifras de deserción escolar dejan entrever que, en los países de América Latina, sólo el 70 % de los estudiantes matriculados completan la escuela primaria. Ya a nivel secundario, aunque el acceso es heterogéneo y la predominancia es femenina, las mujeres tienen preferencia por una educación media que conduzca a la universidad o a profesiones del sector servicios tales como el bachillerato o la escuela comercial. Los varones, en cambio, son mayoría en los establecimientos de educación técnica y agropecuaria.

² La segunda enseñanza en lo sucesivo comprender  seis años, cuya mínima extensión de estudios será necesaria lo mismo para los alumnos que aspiren a ingresar a la universidad como para aquellos que quieran seguir la carrera del magisterio, o solamente adquirir el título de bachiller. Terminados los estudios de segunda enseñanza, el alumno que aspire al título de bachiller o al certificado de estudios para ingreso a la universidad, refrendado por el Gobierno, deberá someterse previamente a un examen de cultura general, en desarrollo de lo ordenado por el artículo 9.  de la Ley 56 de 1927. Este examen tendrá lugar en la capital de la República o en las capitales de los Departamentos [...].

Entre otras desigualdades en América Latina, respecto a lo que ES se refieren, Chiroleu (2014) afirmó que se debe aludir a otros factores que influyen: desigualdades económicas, desigualdades étnico-raciales, desigualdades derivadas de la concentración urbana y regional de la oferta universitaria, desigualdades relativas a la permanencia y el egreso y las desigualdades de género. En esta misma línea, Martínez (2013) ilustra el caso de México, en el que las desigualdades sociales, en el marco de la ES, se asocian a conceptos como pobreza, lucha de clases, marginación, desventajas individuales y colectivas que sobrepasan la clasificación del género y, por consiguiente, donde la educación supone ser el vehículo más importante para la movilidad social (d'Addio, 2007).

De manera general, se puede detallar la forma en que los países del mundo entero buscan reducir las desigualdades heredadas del estatus socioeconómico y garantizar, al menos, un mínimo nivel de estudios, siendo la ES una forma de desarrollo, puesto que supone traerá mayor oportunidad laboral, competitividad, equidad, igualdad y flexibilidad de la economía. Sin duda, este panorama es un desafío para las Instituciones de Educación Superior (IES) que han evitado, como si fuesen piedras, las cuestiones de equidad y género en el interior de los diferentes espacios y procesos que se hacen más visibles a partir de diferentes diagnósticos e investigaciones. Tal es el caso de los hallazgos que el *Boletín del Observatorio de Asuntos de Género* de la Universidad Nacional de Colombia dio a conocer por primera vez en el año 2017. En este documento se llevó a cabo un análisis comparativo de las poblaciones aspirantes y admitidas desde una perspectiva de género. A partir del examen de admisión que evaluó cinco componentes (matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, análisis textual y análisis de la imagen) se supone garantizar un proceso de admisión equitativo y que sea para todos.

Las informaciones regionales revelan que las mujeres optan preferentemente por las áreas correspondientes a Educación, Bellas artes y Ciencias sociales. Sin embargo, en los últimos años se han experimentado algunos cambios. Un caso excepcional es Cuba: en 1988 el 55,3 % de los graduados en Ciencias exactas y tecnología eran mujeres (Bonder, 1994, p. 1).

Es común que los términos de equidad e igualdad de género sean confundidos. De ahí surge la necesidad de revisar su definición. En primera instancia, la Unesco (2014), como se citó en Unesco (2016), declaró que la igualdad de género es un principio relativo a los derechos humanos, un prerrequisito para un desarrollo sostenible centrado en las personas y un objetivo en sí mismo. Igualmente, el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA) indicó que la igualdad de género parte de la idea de que todas y todos somos iguales en derechos y oportunidades. Así pues, la igualdad de género implica que féminas y varones tengan las mismas posibilidades u oportunidades en la vida en cuanto a acceder a recursos y bienes valiosos desde el punto de vista social y, asimismo, la oportunidad de controlarlos. En contraste, la equidad de género supone el trato imparcial entre féminas y varones, de acuerdo con sus necesidades respectivas. Ahora bien, con frecuencia, para asegurar la justicia, deben adoptarse estrategias y medidas para compensar las desventajas históricas y sociales, en el que la equidad es el camino hacia la igualdad (UNFPA, 2005).

No obstante, se puede observar en los hallazgos del estudio de Caro la forma paradójica en que las dificultades de admisión a la universidad son mucho mayores para *ellas*, a pesar de tener perfiles iguales a los de *ellos*. Con base en lo anterior, Quintero (2017) aseveró que “la mayoría de las mujeres tiene un puntaje menor al de los hombres en matemáticas y

análisis de imagen, por lo que no alcanzan a ser admitidas en la Universidad”. Además, determina habilidades bajo el sesgo de género a partir de un examen que evidentemente va en contravía de la apuesta “equidad para todos”. Las dificultades y desigualdades en los contextos educativos tienen sus orígenes desde los primeros pasos por la academia tanto a nivel nacional como internacional.

Asimismo, lo demuestra otro estudio realizado por el estudio de Instituto Nacional de las Mujeres sobre féminas y educación en México (2015), el cual resalta que más de 2,5 millones de niñas no tienen instrucción escolar. Sin duda, este panorama da cuenta de una realidad de mayor vulnerabilidad en sectores donde las adultas mayores o indígenas son las más afectadas, ya que presentan una tasa de analfabetismo superior al 33 %. En este mismo sentido, ocho de cada 100 mujeres mayores de 14 años no saben ni leer ni escribir mientras que más del 90 % de madres adolescentes no asisten a la escuela.

En cuanto al contexto colombiano, desde los años treinta, la presencia de la mujer poco a poco se amplió en los escenarios educativos de la ES. No obstante, para esas pioneras, el escenario se revestía de diversas ambigüedades: reinaba el paternalismo y la galantería en las relaciones de género; la hostilidad de algunos profesores para quienes el saber era cosa de hombres; la ausencia de sanitarios para féminas; la expedición de los títulos en el universal masculino, por ejemplo, doctor en Medicina o en Derecho. Para la década de los años 60, según lo declaró el Departamento Nacional de Estadística (DANE, 1970), tanto hombres como mujeres han tenido una participación similar: hombres el 68,6 % y las mujeres 68,5 %, respectivamente (p. 3). Lo cual puede ser un indicador de un número similar en la población masculina y femenina entre los siete y los catorce años.

Sin embargo, no se trata solo de acceder al sistema, sino de permanecer en él, sobre todo, incorporar las diferencias entre lo rural y urbano. Según Rama (1968), más del 14 % de la población era urbana, mientras que el 41,3 % era de origen rural. Al analizarse, estos datos evidencian una suerte de discriminación del sistema educativo colombiano, en el que sólo el 9,7 % de niños en las áreas rurales logra terminar el ciclo de básica primaria.

En cuanto a la educación media, el DANE en 1968 reportaba que la diferencia entre ellos y ellas que se involucraron en este marco fue tan solo de 1 %. Debido a que los matriculados fueron 49,5 % mujeres frente a 50,5 % hombres. De este modo, puede decirse que la discriminación va más allá del género, debido a que las cuestiones de acceso respecto a quienes pueden matricularse o no y, a su vez, mantenerse en sus espacios de estudio, son también una forma de desigualdad. En cuanto a diferencias de rendimiento académico entre mujeres y hombres, no cabe duda de que es un tema que está ampliamente documentado. Se apunta a que, además del sesgo por habilidades en ciertas disciplinas, también se pueden observar factores socioculturales que influyen sobre estos grupos (Coronado et ál., 2012). En este sentido, la literatura permite comprender que esta problemática trasciende culturas.

Por ejemplo, las autoras López y Escalante (2016) detectaron la persistencia de violencia de género entre estudiantes universitarios españoles y mexicanos y el personal académico. Se concluyó que este último variaba el trato hacia sus estudiantes dependiendo del género. Entonces, al igual que Caro (2017), los principales aportes de estas investigaciones radican en la identificación de un problema de falta de equidad de género que se sostiene y reproduce en la educación de todos los niveles hasta llegar a la universidad y que, lastimosamente, prevalece en

diferentes países. La desigualdad de género se convierte entonces en uno de los retos más importantes que enfrentan las IES. No obstante, no se puede ignorar que las luchas y exigencias del siglo XXI han traído una mejora para el ingreso a la ES de las féminas de forma progresiva (Alvarado, 2004). En la práctica, la inequidad de género persiste, no sólo en relación con el acceso, sino también tiene que ver con los nombramientos, las promociones o ascensos y evaluaciones propios del ámbito académico, que también se ven salpicadas por situaciones de violencia de género. Estas son visibilizadas en las diversas circunstancias de acoso y hostigamiento a la que se ven ellas permanentemente expuestas.

Si bien es cierto que las mujeres con estudios universitarios hoy en día incrementan su participación en diferentes contextos en todos los países del mundo, también es cierto que su ascenso ha sido complejo y, en muchos casos, frustrante (Eagly y Carli, 2012). En general, se tiende a suponer que el hostigamiento y el acoso son las únicas formas de violencia de género a las cuales se enfrentan las féminas en los escenarios de la ES. Sin embargo, estudios como el de Quintero y Caro (2017) dan cuenta de un tema “incómodo” que durante muchos años ha sido obviado y que, a su vez, señala una problemática que es una realidad no solo en Colombia o Latinoamérica, sino también en el mundo. Esta situación se ve atravesada por situaciones sociales, económicas, de clase, generación, raza y, particularmente, en función de género.

Por ejemplo, Caro (2017) exhibió en su tesis las primeras aproximaciones a la exclusión de las mujeres como un problema en el proceso de admisión de la Universidad Nacional de Colombia (UNAL), lo cual puede entenderse como un mecanismo de reproducción de los órdenes sociales y de género que podrían ser revisados también en las demás IES. Por lo tanto, los

temas de discriminación, desigualdad y violencia de género en la ES se configuran como uno de los grandes desafíos a superar, puesto que los planteamientos en relación con la equidad de género pretenden ser principios fundamentales para el acceso a la educación.

Las féminas han sido abocadas a ejercer labores y profesiones del cuidado (enfermeras, manicuristas, amas de casa, niñeras, docentes). Esto lo demuestra el DANE (2020) cuando aseguró que en Colombia sobre el campo de la educación y la atención humana ocupan un 59 % frente a los hombres, así como las mujeres realizan el 76,2 % del trabajo de cuidados directos en el interior de los hogares sin remuneración económica; cifra que se resume en que el 91 % de la población colombiana la mujer ejerce el rol de empleada doméstica. Por su parte, los hombres han acaparado las carreras STEM (Ciencias, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas). En Colombia, para el mes de junio del presente año (DANE, 2020) respecto a actividades de comunicación e información, el hombre ocupa un 61 % como un 91 % en el campo del transporte. En estas carreras se asignan y exigen características como la integralidad (inteligente, atractivo, y caballero) independencia, fuerza, racionalidad, orientación a la consecución de metas y la competencia como forma de supervivencia.

Aunque muchas universidades han empezado a establecer protocolos, campañas políticas, públicas y programas para alcanzar la equidad. Asimismo, han orientado sus esfuerzos en superar la discriminación, el acoso y otras formas de violencia de género, pero estas siguen reproduciéndose en el mundo contemporáneo. De este modo, podría decirse que un diagnóstico como el que presentó el Observatorio de Asuntos de Género de la Universidad Nacional de Colombia a partir de la tesis de Caro, es un llamado a incorporar la perspectiva de género en los procesos de admisión de las IES. En ese sentido, los diagnósticos que

puedan generarse sobre la condición de igualdad entre hombres y mujeres de cada institución, podrían ser analizados para homogeneizar criterios que permitan generar políticas institucionales que en el mediano y largo plazo puedan garantizar la participación con equidad de género en los distintos escenarios de ES. Así las cosas, no solo se garantizaría la paridad de género en las convocatorias y admisiones, sino que también impulsaría el acceso al trabajo, el desarrollo profesional y el fomento de la investigación para ellas.

En este sentido, la constante evolución del mundo contemporáneo y la incorporación de las TIC en la educación exigen, especialmente en contextos de ES, promover espacios de equidad, igualdad e inclusión para todos. Sin embargo, como mencionó, la distribución desigual de la ES sigue siendo una constante. Es así como en términos de acceso, permanencia y movilidad, la exclusión es el común denominador, en particular para las mujeres y, aún más, si ellas quieren vincularse en disciplinas relacionadas con el mundo de la ciencia y la tecnología.

No se puede ignorar que las brechas digitales de género son ahora una apremiante realidad que se anexa a las otras desigualdades ya mencionadas y, por consiguiente, van más allá del género. Esta idea está relacionada con la ausencia de competencias digitales, formación en servicios TIC tanto para la formación como para la investigación. Esto brindaría también oportunidades de liderazgo y emprendimiento en ofertas de trabajo en escenarios del sector digital. Todo lo anterior requiere de participaciones femeninas en STEM que ayuden a derrotar los sesgos de género acerca de las mujeres en los retos de la sociedad del mundo de hoy que tiene todo que ver con la articulación de la relación de género y TIC.

En síntesis, reflexionar en la manera de diagnosticar y sobre qué tan equitativo es el acceso a las IE puede ser un primer gran paso. Por ejemplo, las coordenadas de género del mundo contemporáneo están definidas por fenómenos tan diversos como la masculinización de la cultura laboral en corporaciones transnacionales y multinacionales (Connell, 2014). Por lo tanto, la organización social del mundo contemporáneo, las categorías femenino-masculino, la incorporación y el uso de los artefactos tecnológicos en la educación y la propia humanidad engendran a diario desigualdades que podrían ser un objeto de observación para una futura investigación. En esta podrían articularse las políticas de igualdad de oportunidades para la mujer en los ámbitos de la educación. Claro está, se debe pensar en tres momentos desde una postura feminista en el que ni las situaciones de tensión, ni las implicaciones epistemológicas y políticas que esto genera puedan ser obviadas.

Desafíos TIC y equidad de género

La tecnología no es neutral, está dentro de lo que hacemos, y está dentro de nosotros.

Vivimos en un mundo de conexiones e importa cuales se hacen y deshacen.

Donna Haraway

Es importante aclarar que la comprensión del sesgo de género para las mujeres en la tecnología es también tratar de descubrir que, desde que se menciona la desigualdad de género en diferentes escenarios, estos siempre terminan siendo un conductor de tensiones, discusiones, intolerancias, tiranías y debates. La sexualidad y el género desde la interseccionalidad

han puesto en evidencia el modo en que las formas de las relaciones de poder y la dominación social están profundamente vinculadas. Aunque desde hace algunos años la interseccionalidad se ha convertido en la expresión utilizada para designar la perspectiva teórica y metodológica que busca dar cuenta de la percepción cruzada o imbricada de las relaciones de poder, el modelo predominante de dominación masculina sigue siendo la característica por resaltar de los últimos siglos.

Desde hace más de quince años el mundo ha estado inmerso en una suerte de “boom” en torno al uso de las TIC. De acuerdo con Castells, como se citó en Silvela (2004), se determina una nueva era acompañada por varios fenómenos de trascendencia histórica denominada “La era de la Información”. En esta se modifican las bases materiales de la sociedad, el modo en el que los hombres se relacionan entre sí y con su entorno, así como sus modos de producción y de consumo. Estas transformaciones sociales cotidianas no se han logrado de igual forma entre grupos socioeconómicos o a nivel de género. Así pues, quienes tienen mayor poder adquisitivo poseen además un mayor acceso a las TIC (Cabero y Ruiz-Palmero, 2018), en el que se origina la brecha digital.

La discriminación de género ha sido una característica permanente a lo largo de los acontecimientos de la historia. La era de la revolución digital también la ha heredado como producto de sociedades patriarcales y desiguales que aún están en busca de la igualdad de género. Dentro de este marco se encuentra la “brecha digital de género” caracterizada por: “patrones de segregación sexual que se reproducen en la economía de la información, nuevas desigualdades entre las mujeres en empleos relacionados con las TIC y participación de mujeres en el teletrabajo muestran las nuevas facetas de sobre explotación” (Bonder, 2006, p. 8). Por lo tanto, un reto del mundo de hoy consiste en desarrollar un modelo

social que garantice el acceso y uso de las TIC a las féminas, una apuesta de democratización de la educación y de la promoción de la participación de las mujeres en la producción de conocimiento. La inclusión de ellas en las TIC podría hacer una gran diferencia en la disminución de la brecha digital de cara al futuro.

En cuanto a la brecha digital, para Compaine (2001), autor del libro *The Digital Divide*, este concepto puede entenderse como la división percibida “entre aquellos que tienen acceso a las tecnologías de la información y la comunicación contemporáneas y aquellos que no, donde quienes no tienen acceso, terminan quedándose en una evidente desventaja económica y social respecto de los demás” (p. 32). De manera general, el factor determinante para medir la brecha digital se fundamenta en la falta de acceso a internet, ya sea por la ausencia de conectividad, la mala calidad de esta o por el desconocimiento en su uso. Estas características son propias de la región por su ubicación geográfica y por razones de desarrollo político-social, en los que se percibe que la conectividad sigue siendo uno de los retos más grandes.

A lo anterior, se suma lo que dijo ONU (2020), a partir de la crisis presentada por la pandemia mundial: el cierre de escuelas en trece países para contener la propagación de COVID-19 ha precipitado un cambio radical y tecnológico en toda la dinámica mundial. No se puede ignorar que la ES fue uno de los sectores que ha experimentado más impacto y transformación digital. La educación está convocada a la utilización de las TIC y, en esta misma vía, los docentes y estudiantes deben afrontar nuevos retos profesionales en constante cambio, donde “la adaptación a las circunstancias obligará a tener una mente abierta y la información circulará por doquier” (González, 2016, p. 26). En definitiva, esta es una de las consecuencias innatas de la evolución de las TIC y los efectos negativos

del COVID-19, lo que obvia las experiencias, trayectorias y realidades de quienes asisten a la academia y, aún más, de las mujeres que aprenden o enseñan de cara a estos asuntos.

En este sentido, la incorporación, uso y acceso a este tipo de tecnología no siempre está al alcance de quienes enseñan (por las distancias generacionales), quienes se forman (por cuestiones de enfoque), las IES que forman (oficiales-privadas) y las brechas digitales que se visibilizan (por razones de género, edad, raza, clase, entre otros factores). Estas desigualdades pueden ser detonantes de factores de exclusión y que llevan detrás una construcción histórica de roles para los géneros que no están relacionadas con las capacidades individuales de las mujeres (Romero, 2018). El acceso de ellas al conocimiento y a las TIC son esfuerzos insustituibles para quienes aspiran a contribuir a superar los problemas causados por la desigualdad de género. Esto ha sido ratificado en las Metas 2030 para América Latina (CEPAL, 2018), en el que se estableció el presente fin: “lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y las niñas, mejorando el uso de la tecnología, en particular la tecnología de la información y las comunicaciones, para promover el empoderamiento femenino”.

Así, de manera muy sutil, la feminización de los estilos de liderazgo, la redefinición de las jerarquías y el poder adquisitivo de las féminas ha desplazado milimétricamente del centro de poder los roles y actitudes (sobre todo masculinas) frente a lo que se identifica hoy como trabajo y familia. Estos dos últimos se han concebido históricamente como conceptos separados, en el que el hombre se ocupa de lo primero y la mujer de lo segundo, como si las implicaciones epistemológicas y sociales les impidieran una sana convivencia. Si uno de los objetivos de la educación es formar a los estudiantes para enfrentarse a la complejidad de

problemas propios del mundo y de la sociedad en general, entonces es prioritario promover entre los estudiantes la capacidad para pensar de manera lógica y crítica. Así pues, buscar alternativas para adoptar diferentes enfoques sistémicos en cuanto a la toma de decisiones que reflejen la realidad fuera del aula (Andenoro et ál., 2017; Haber-Curran, Paige y Tillapaugh, 2013, citados por Díaz, 2020). En suma, una realidad atravesada por temas de equidad de género.

No obstante, según Mancilla et ál. (2019), son varias las investigadoras que se han referido a las TIC como “un nuevo club de hombres”. En otros términos, un mundo dominado por parámetros masculinos que pretende que las mujeres se adapten a las tecnologías tal cual están planteadas. Lo anterior sucede sin que se consideren, en muchos casos, puesto que su configuración responde netamente al mundo simbólico masculino; situación que puede seguir reproduciendo desigualdades. Aunque la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres ha sido una prioridad para todos los aspectos de desarrollo del país, existe una baja representación de la mujer en todos los sectores que tienen que ver con el uso de tecnología desde la educación hasta el trabajo. La Comisión Interamericana de Derechos Humanos de la Organización de los Estados Americanos (CIDH/OEA) destacó que “entre las barreras persistentes en Latinoamérica, el propio sistema educativo puede constituir el principal obstáculo para lograr una educación en condiciones de igualdad”.

Por otro lado, las formas de organización del mundo como se conoce hoy se han visto permanentemente abocadas a extremos y vínculos entre lo femenino y lo masculino. De ahí que se perciban frases como “los hombres no lloran” y las mujeres “dicen que sí cuando quieren decir no”. Sin embargo, la diversidad sexual y de género del escenario contemporáneo redefine la identidad de género con una perspectiva interseccional de

liderazgo, que sobrepasa los condicionamientos de los roles o el aspecto físico, al sentir individual. Los líderes inclusivos, de acuerdo con los planteamientos de Fernández y Hernández (2013), son individuos que promueven la diversidad, equidad, la mejora continua, la confianza, el desarrollo profesional y el trabajo en equipo.

El conocimiento epistemológico ha de verse transformado en una realidad en el que la ciencia y la tecnología van cada vez más rápidos. Se abren espacios para la división digital (nuevas formas de nombrar la brecha digital), en el que los seres humanos más allá de su raza, género, condición y clase, deben diariamente enfrentar y buscar cómo superarla. La división digital es definida por Rogers (2001) como se citó en Castaño (2008):

La brecha que existe entre individuos que sacan provecho de Internet y aquellos otros que están en desventaja relativa respecto a Internet” y lo relaciona con la hipótesis de la brecha del conocimiento (*knowledge divide*), es decir: A medida que aumenta la difusión de los medios de comunicación de masas en el sistema social, ciertos segmentos de la población, con un nivel socioeconómico más elevado tienden a apropiarse de la información a una velocidad más rápida que los del nivel más bajo, y de esta manera la brecha entre estos segmentos tiende a aumentar en lugar de a reducirse. (párr. 14)

Aquí las cuestiones de interseccionalidad deben conducir a la construcción de propuestas situadas empíricamente en una situación problémica que refleje el porqué de los diferentes cruces de desigualdades, e inclusive de la brecha digital de género. Es fundamental precisar que se redefine si existe por razones de habilidades, de raza, de edad o clase, entre otras categorías, incluida la ubicación geográfica. En Colombia, a pesar del reconocimiento de la ciudadanía a partir de la diferencia cultural y de los derechos sociales, económicos y políticos, las desigualdades sociales son cada vez más

profundas en el conjunto de la sociedad (Quintero, 2017). Al reflexionar sobre la clave interseccional, se debe permitir la aproximación a otra forma de identidad, igualdad y poder, y, de esta forma, sobrepasar el género o las categorías establecidas socialmente y que, en últimas, terminan siendo las que definen el acceso o no a diferentes derechos y oportunidades. De este modo, enaltecer y abrazar la diversidad para posibilitar el acceso a los procesos educativos en todas las instituciones.

A pesar de estos datos, las mujeres siguen ocupando menos puestos de poder e incorporación en los ámbitos de la economía, la ciencia, la tecnología y, en general, de la educación. Por ende, la incorporación y uso de las TIC se convierte tanto en un reto como una oportunidad para ellas, puesto que, sin duda, ayudará a reducir la desigualdad de género y a reducir las distintas brechas digitales de género. Asimismo, Unesco (2019) declaró ocho perspectivas en las que es indispensable que las mujeres cuenten con competencias digitales:

1. Facilitan la toma de decisiones y se favorece la incorporación de las féminas a la actividad económica y el empleo.
2. Son esenciales para garantizar la seguridad de las mujeres tanto *online* como *offline*.
3. Favorecen la participación de ellas en la vida política y la comunidad.
4. Aportan beneficios económicos a las mujeres y a la sociedad.
5. Facilitan la incorporación de ellas en la educación *online*, a las posibilidades de emprender un negocio propio o incorporarse al mercado laboral.
6. Para que participen en el diseño de las tecnologías de manera que contribuyan al planteamiento de la OCDE (2018). Con ello pueden contribuir a cerrar la brecha salarial, debido a que las compensaciones

para las mujeres con competencias digitales son mayores que las que se pueden obtener gracias a otras competencias.

7. Empoderan para la igualdad de género.
8. Aceleran el progreso de las mujeres hacia la consecución de los objetivos de desarrollo sostenible. Lo cual se encuentra contemplado en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) específicamente en los Objetivos de Educación de Calidad (ODS 4) y de igualdad de género (ODS 5).

Las IES deben entonces promover la diversidad y la inclusión de manera permanente. Esto implica contar con equipos de trabajo compuestos por individuos con características y experiencias diferentes. Lo anterior promueve la diversidad de género, edad, lugar de origen, ideología y, a su vez, el fomento de prácticas directivas inclusivas que lleven a la participación de todos para potencializar sus diferencias (Sherbin y Rashid, 2017). De este modo, la experiencia educativa consolida las relaciones de equidad y solidaridad, en el que las mujeres puedan alcanzar la igualdad de género y contribuyen al desarrollo económico del país como agentes de cambio.

Para terminar este apartado se concluye lo siguiente: la digitalización y la imparable difusión de la automatización y la inteligencia artificial constituyen el gran reto del empleo presente y futuro, tanto en términos cuantitativos (cuántos empleos se crean y destruyen) como cualitativos (cuáles serán los nuevos empleos creados; cómo se transformarán los empleos que permanezcan). (Sáinz et ál., 2020, p. 15)

Entender la situación de las féminas hoy en día y de su constante lucha por la equidad de género, en escenarios donde las tecnologías de la información y de la comunicación se encuentran altamente relacionadas, se convierte en un aporte que, desde esta perspectiva, puede ser abordada

en futuras investigaciones. Las cifras demuestran que más del 50 % de la población mundial son mujeres y más de la mitad de las titulaciones universitarias son para ellas. Sin embargo, en la ES, la influencia de lo masculino se encuentra en las metodologías, los procedimientos, los temas seleccionados y el lenguaje utilizado (Gore, 1996).

Pensando en clave interseccional

No se nace mujer, sino que se llega
a serlo.

Simone de Beauvoir

En primera instancia, es vital citar el discurso pronunciado por Sojourner: “Ain’t I a woman?”³ (¿acaso no soy una mujer?) en la Convención de Mujeres de Akron-Ohio en diciembre de 1851. Esta experta nació en 1797 bajo la esclavitud y dedicó parte de su vida a ser una abolicionista y activista por los derechos de la mujer. Ella acudió a los tribunales para recuperar a sus hijos y se convirtió en la primera fémina negra en ganar un juicio en contra de un hombre blanco. El nombre de nacimiento de Sojourner era Isabella (Bell) Baumfree, pero cambió su nombre a Sojourner Truth en 1843 que significa “residente temporal de la verdad”. Su discurso es uno de los primeros discursos públicos transmitidos oralmente, en el que se empiezan a plantear las primeras ideas sobre lo que posteriormente será la teoría de la interseccionalidad. En él realizó una crítica doble: al feminismo blanco, debido a que las mujeres negras esclavas no se sentían recogidas en él, y al movimiento abolicionista por mantener la diferencia entre varones negros y féminas negras.

³ Interpretación del discurso: <https://www.youtube.com/watch?v=eUdxsQ0Qsrc>

Posteriormente, en los años setenta surgió la organización feminista negra Colectiva del río Combahee, liderada por la primera guerrillera americana Harriet Tubman, que dirigió una acción de liberación de más de 750 esclavos en Carolina del Sur. La Declaración de la Colectiva del río Combahee (*Combahee River Collective Statement*) empieza a reivindicar el pensamiento negro feminista con la recuperación de discursos e historias como el de Sojourner. Esta declaratoria permite ubicar una primera formulación de la teoría de la interseccionalidad y es considerada como un manifiesto político desde el pensamiento negro feminista, el cual trascendió lo político hacia la academia.

El documento se encuentra dividido en cuatro partes: 1) génesis del feminismo negro contemporáneo en el que se reconoce el legado de mujeres que no son conocidas, pero que reconocen la identidad sexual e identidad racial como situaciones vitales que sirven para enfocar batallas políticas. 2) Postura política y de creencias del colectivo, en la que se declara su valor propio e independiente como reclamo de devolución de su humanidad, igualdad y libertad como mujeres negras desde su propia política de identidad propia. 3) Problemas históricos en la organización de las feministas negras, en dicho apartado se propone la no segregación en la organización política y, en consecuencia, la ampliación del feminismo negro a otros feminismos “del sur”. 4) Propuesta de temas y práctica feminista en el que se incluyen preocupaciones por los derechos sexuales y reproductivos, así como el acceso a servicios de salud. Además, políticas concretas para la lucha en contra de desigualdades generadas a través del racismo, clasismo y sexismo como los grandes sistemas de opresión.

Claramente, las subjetividades en relación con el tema y que configuran la actualidad son construidas en forma macrosocial, mientras se observa el desarrollo de habilidades que permiten ver o no algunas cosas. Esas

“cosas” prevalecen en el marco de dos tensiones configuradas por la sociedad, en términos de lo que es y hace hombre y lo que es y hace una mujer. Y es que lo que no se puede ver, eso que no se puede describir en términos de igualdad de género persiste en el “estar ahí”, en el que quiera que se piense ese “ahí”.

Por lo tanto, la perspectiva interseccional surge como tejido social que, a su vez, es un tejido construido de forma interseccional. En este se subraya el carácter diferenciador de lo personal, de lo social, la centralidad de la relación interespecies como una perspectiva epistemológica relacional que invita a salir del individualismo metodológico. Así pues, se resalta la importancia y pertinencia de la relación, los vínculos e inclusive de la interdependencia. En este sentido, la teoría propone que se debe pensar en cada elemento o rasgo de una persona como unido de manera inextricable con todos los demás elementos, con el fin de comprender de forma completa la propia identidad.

Una primera noción de interseccionalidad está elaborada a partir del estudio de “la gente oprimida”, es decir, de aquellas oprimidas por el género, por la raza y por la clase y, asimismo, las intersecciones que se dan entre estas. Otra noción se aleja del estudio de los grupos sociales para pasar al de las relaciones de dominación y, de este modo, reflexionar la interseccionalidad desde una perspectiva de la experiencia. Esta última tiene en cuenta que todas las personas se encuentran atravesadas por el género, la raza y la clase, es decir, todas están en la intersección de esos tres sistemas, inclusive aquellos que son dominantes o que ocupan un lugar de privilegio. De esta forma, la interseccionalidad se puede entender como esa imbricación de sistemas de dominación y de opresión, en el que todas las personas viven de manera diferencial esos mismos sistemas de dominación.

Esa segunda noción de interseccionalidad está implementada por los estudios críticos que se preguntan por la construcción social ideológica e histórica de la raza, a partir de la cual se construyen categorías de dominación como “indio” o “negro”. Asimismo, el análisis relacional de la dominación implica contemplar categorías dominantes frente a las de dominación, por ejemplo, la categoría dominante en raza sería “lo blanco”. Pensada así la interseccionalidad, se entiende que las categorías tienen un carácter político y que, por lo tanto, se convierten en campos sociales en disputa en sí mismas.

Ahora bien, el racismo cotidiano en universidades puede ser entendido entonces como un proceso social. Incluso, es preciso considerar la actual situación de pandemia por el COVID-19, la cual ha renovado en grandes proporciones el racismo en el país. No es un secreto afirmar que la revolución digital transforma el mundo como se conocía, lo que ha acelerado la competitividad y producción de conocimiento. En este sentido, sin una alfabetización digital suficiente y pertinente para las necesidades de ese mundo, otras desigualdades se visibilizan. Esto hace que de forma simultánea, se incluyan y excluyan a los miembros de la sociedad a partir de la brecha digital. Las desigualdades que genera el avance significativo de la tecnología, igual que cualquier otro avance en la historia, dejan en riesgo a muchas personas, por razones de estatus, género.

Mirándolo así, excluye a la población, limita el acceso, la incorporación y uso de las TIC. Lo que, por obvias razones, empieza a dejarles fuera de oportunidades para el futuro. Por ende, quienes tengan acceso o no y aquellos que usen la tecnología o no, quedan rezagados en una sociedad altamente tecnificada. Esto resulta interesante desde la teoría de la interseccionalidad para incluir una perspectiva situacional, la cual debe

combinar lo estructural y lo situacional como elementos para comprender las desigualdades sociales y así poder también abordar la brecha digital de género.

Hay entonces un gran reto, puesto que la trilogía (clase, género, raza) quizás no sea la verdad de oro para abordar. Connell (1995) señaló que el género, como estructura que ordena la práctica social, interactúa con otras estructuras sociales, por ejemplo: raza, clase, nacionalidad o posición en el orden mundial. “Para entender el género, entonces, debemos ir constantemente más allá del género”, ya que “las relaciones de género son un componente importante de la estructura social como un todo” (Connell, 1995, p. 76). Aquí, las relaciones de poder y el capitalismo, generalmente patriarcal y racista, serían entonces conceptos imbricados que deben incomodar y llevar a posturas feministas. Es vital que interpelen los conocimientos de todas las disciplinas para, desde ahí, tratar de comprender la participación de las mujeres en el uso de las TIC en la ES.

Las desigualdades que se (re)producen en el mundo contemporáneo a partir de la incorporación, uso y acceso a las TIC, dejan entrever que la utilización de internet por parte de los ciudadanos es desigual (Norris, 2001; Van Deursen y Van Dijk, 2014 citados en Herranz et ál., 2017). Sobre todo, en estos tiempos donde la crisis por la pandemia, esto ha descarnado una realidad en torno a brechas de género y digitales de género que conllevan grandes desafíos para las IES, que se evidencia en la manera de garantizar procesos de admisión y permanencia en términos de equidad e igualdad de género. Según el informe de Género y TIC de Gurumurthy (2004), existe un cambio en el curso de la sociedad a partir de las innovaciones tecnológicas y en relación con el debate sobre la igualdad y la justicia en el ámbito del derecho de las féminas al acceso igualitario.

La utilización y la administración de los espacios digitales hace hincapié respecto a dos momentos de la historia entre pre- y posinternet, en el que se formula una propuesta teórica sobre las relaciones que ellas enfrentarán en un mundo laboral altamente tecnificado. Esto está sucediendo en este preciso momento, de este modo que es obligatorio contar con nuevos enfoques y metodologías que empezaran a dar cuenta de una sociedad de la información incluyente, democrática y con justicia de género. Sin embargo, en este marco sólo sería posible construir desde la sociedad civil y la academia.

La literatura revisada hasta el momento da cuenta de lo que es la realidad, en cuanto a las tensiones, retos y oportunidades que enfrentan todos los colectivos, asociaciones comunitarias e individuos que pugnan por un uso de las TIC y de internet libre, neutral y accesible. El ideal se fundamenta en derribar estereotipos y redefinir las relaciones de poder; se democratice la exposición de la diversidad cultural y se abran espacios equitativos para la reflexión sobre múltiples temas relacionados con las dimensiones de igualdad, género y diversidad social y cultural. Estos elementos pueden ser considerados desde la interseccionalidad, la cual puede ayudar a dar cuenta de la no homogeneidad de las mujeres en la ES, puesto que requiere aprehender las relaciones sociales como construcciones simultáneas en distintos órdenes en el que coexisten múltiples dimensiones de la opresión, exclusión y la marginación (Viveros, 2016).

Queda claro que durante los últimos años se ha construido un destino social. Pero también es evidente que, para el mundo globalizado actual, hay que ir más allá de las razas y las cuestiones de género, en el que se conceptualice la diferencia de género como un instrumento y artefacto del dominio masculino. Las diferencias son naturalizadas para reproducir las desigualdades de clase y esa naturalización es un producto ideológico. Así,

hay unos grupos que son más iguales que otros, e incluso hay vidas que importan más que otras. La realidad que se enfrenta hoy en día frente a la pandemia ha puesto en evidencia lo que ya existía: una democracia que celebra igualdad de oportunidades, pero que aún excluye. ¿Cómo es posible que, al ser todos humanos, se mantengan estas agencias frente a los iguales?

Al ser Colombia un país multicultural, la interseccionalidad aparece entonces como herramienta en el que hablar de mujer y tecnología puede propiciar un entorno que esté centrado en las personas, la comunicación y la cultura para que las féminas prosperen. Esta sería la implicación epistemológica y política que, además, no se limita a los campos feministas, sino que interpela de formas particulares la situación de la academia latinoamericana y de otras regiones no centrales a la producción del conocimiento. A diferencia de hace un tiempo atrás, en el presente se puede ser globales en escenarios análogos y digitales, en el que la competitividad ya no es de permisión exclusiva de entornos grandes, blancos, masculinos y bastante homogéneos del pasado, exclusivos de personas procedentes de un contexto económico, educativo y familiar específico.

Aunque la brecha digital de género sea una constante en el tiempo, las mujeres también están decididas a adaptarse y no morir en este intento. “A veces para resistir, uno tiene que irse, otras, uno tiene que quedarse; jugar el juego. No para obtener el reconocimiento en las lógicas neoliberales del sistema, sino porque se desea tener una conversación horizontal” (Viveros, 2016, p. 1).

Aunque el concepto de la interseccionalidad se ha posicionado como un referente teórico contemporáneo en los asuntos de género, el asunto que refiere a cómo “estudiar a las mujeres”. Esto es aún algo nuevo y en

construcción, puesto que no existe un consenso respecto de la manera de abordarla, dado su carácter interdisciplinario y su aplicabilidad a varios propósitos. (Brah, 2013, p. 18)

Al respecto, McCall (2005) planteó la interseccionalidad como un reto metodológico en el que el sujeto de análisis puede incluir varias dimensiones y entonces no se puede abordar desde una sola mirada, puesto que se podría caer en el reduccionismo o la simplificación.

Como cualquier herramienta analítica, esta se ve condicionada al uso que pretenda dársele y, de este modo, así evitar en su aplicación como una suerte de justicia social, no caer en nuevas injusticias. Tal como lo advirtió Lugones (2005): la interseccionalidad no resuelve el problema, solo lo muestra. Por lo tanto, no se trata solamente de utilizar el término “interseccional”, sino de situarse en una genealogía determinada que abarque los problemas de igualdad y las diferencias con sus relaciones con el poder, en el que se puedan observar los riesgos, impactos, experiencias y necesidades diferenciadas de todas las personas.

En este sentido, los indicadores de inclusión social y equidad deberían permitir, en términos generales, una aproximación a un aspecto de la realidad social. Claro está, se debe entender sus diversas tipologías de clasificación entre lo cualitativo y lo cuantitativo, lo absoluto y lo relativo, lo simple y lo compuesto. “Gracias a la información que estos indicadores proporcionan, se pueden hallar respuestas a problemas sociales concretos y a tomar decisiones de políticas públicas sustentadas en la evidencia empírica” (Cecchini, 2005, p. 11). En este sentido, las iniciativas de medición de equidad de género a nivel internacional son variadas y muchas.

Según se mencionó en la introducción, desde Cooper (2015), Collins y Bilge (2016) se reconocen seis principios sobre la interseccionalidad como

herramienta analítica: 1) la desigualdad social para la cual el cruce, clase social, género y raza son generadores predominantes de dominación⁴; 2) la realidad social debe ser entendida desde las relaciones de poder que la sostienen; 3) se debe evitar la carnalización de situaciones binomiales a partir del pensamiento relacional; 4) es indispensable proporcionar una mirada interseccional como una suerte de contextualización; 5) se deben comprender los fenómenos sociales desde cómo se da la intersección (clase, raza, género, etc.) más allá de entenderla solamente como manifiesto de opresión; 6) y asociar la interseccionalidad como un proyecto orientado a la justicia social. De este modo, es posible reconocer que tal vez muchas investigaciones se han abordado desde este concepto sin haberlo definido como tal, lo cual puede favorecer el diálogo entre diferentes problemáticas⁵ inter, trans y multidisciplinares.

Un caso ilustrativo es la propuesta de Social Watch (2009) sobre el Índice de Equidad de Género (IEG) para medir las dimensiones sociales, económicas y políticas de género. También, la propuesta del Foro Económico Mundial (2006) con el índice Global de la Brecha de Género, el cual aborda la distribución de los recursos económicos, nivel educativo alcanzado, la tasa de supervivencia, la salud y la participación política. Seguido de esto, encuentro el índice de Instituciones Sociales y de Género (SIGI), conformado por la Organización para el Desarrollo Económico (OCDE), que incluye aspectos cualitativos, por ejemplo: relaciones patriarcales, composición familiar, entre otras. Igualmente, el Programa

⁴ "Hablar de matriz de dominación remite al trabajo de la socióloga afroamericana Patricia Hill Collins (1990) que, con esa metáfora de matriz, quiere que se comprenda que la dominación y la resistencia se construyen y moldean en un cruce" (Martínez, 2020, p. 285).

⁵ En el sentido amplio del término, como casos, problemas, realidades sociales, malestares, aquellos que aquejan a largos sectores de la población y tienen que ver con las condiciones objetivas y subjetivas de vida en sociedad. Sus causas pueden hallarse en aspectos económicos, políticos, entre otros.

de las Naciones Unidas del 2010 para el Desarrollo (PNUD) con el índice de Desigualdad de Género que combina medidas de bienestar y potenciación de género desde tres perspectivas: salud, empoderamiento y participación en el mercado laboral.

En cuanto al contexto latinoamericano, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal) (2007) creó el Observatorio de Igualdad de Género de América Latina y el Caribe. En este buscó proporcionar a los países miembros indicadores estratégicos de género y variadas herramientas analíticas para la formulación de políticas públicas.

Como se puede observar, son muchas las organizaciones que han emprendido una campaña para diagnosticar, analizar y revisar a profundidad las cuestiones de género en el mundo. A pesar de eso, la ausencia de estadísticas especializadas en torno a estos asuntos es una realidad. Por lo tanto, abordar de manera completa la complejidad de las desigualdades de género es un deber ser en los procesos investigativos a los que clama el mundo de hoy. Sumado a esto, los desafíos a los que se enfrentan las Instituciones de educación de Colombia sobrepasan los indicadores de género. En un principio se empieza por la necesidad de definir con claridad a que se refieren las instituciones en términos de equidad, igualdad e inclusión.

De este modo, la historia de la mujer en la educación colombiana es uno de los logros más importantes de la Colombia contemporánea. Han pasado más de 83 años desde que la primera colombiana entró a la universidad. La presencia de la mujer en estos escenarios permite visibilizar diferentes tipos de violencia y desigualdad que pueden ser interpretados desde diferentes perspectivas científicas, mientras abren camino para futuras generaciones y abordajes de estudio que trascienden de lo académico a las leyes y, por ende, a la vida.

Recordar las múltiples experiencias actuales que permiten a todas las mujeres un acceso a la ES menos masculinizado, es un llamado a tener siempre presente y, asimismo, identificarlas como personas situadas desde unas experiencias concretas. Al realizar dicha estrategia de forma explícita en las diversas indagaciones e investigaciones, sin duda, es una muestra de honestidad y objetividad. Desde la pedagogía feminista, en diálogo con las pedagogías críticas, se abre el espacio para fomentar escenarios de libertad en el que se abre el espacio para otras pedagogías que rompan las barreras invisibles propias de la historia.

De modo que, si se aprecia y reconoce la diversidad femenina, inter, multi y pluridisciplinar, inquieta, como cúmulo de interseccionalidades, incluso más allá del género, se generan conexiones entre disciplinas y variedad de temas. Desde esta perspectiva, es un deber el desnaturalizar la raza, la clase y el género y, asimismo, seguir resistiendo a las colonialidades como ejercicios epistemológicos, metodológicos y empíricos, sobre todos a estos sistemas de dominación que atraviesan y heredan permanentemente la historia y que terminan siendo incorporados en los semilleros, proyectos y procesos de investigación.

Finalmente, diagnosticar es apenas el principio de un universo que debe ser analizado, estudiado y comparado entre países de América Latina. Así pues, la idea consiste en trascender la estadísticas y datos que se centran en procesos de matrícula escolar a permanencia y trayectoria en los estudios. Incluso, en estos tiempos de crisis, la brecha de género y la brecha digital están aún más visibilizadas, no solo con respecto a los aspirantes, admitidos en procesos de ES, sino también en la comunidad académica en general con una mirada especial a los docentes. Son las comunidades de aprendizaje colectivo y las alianzas de cooperación mediadas por la tecnología, una gran oportunidad de reconocimiento a la

interdependencia que puedan ayudar de manera sostenible a la seguridad de los procesos de educación para todos.

La relevancia y pertinencia de una apuesta investigativa con una perspectiva interseccional podrían concebirse como un espacio de información y comunicación de experiencias y debates. En estos últimos se abordan temáticas de inclusión social y equidad en la ES; asimismo, se evalúan opciones de oportunidad para superar desigualdades sociales que sistemáticamente se relacionan con la brecha de género y por la presencia permanente de la mediación tecnológica en la educación que ahora también abre la puerta a la brecha digital de género.

En definitiva, la educación debe ser sinónimo de desarrollo productivo con equidad para las mujeres en el mundo contemporáneo. Debe asegurar el acceso, la calidad y la inclusión como derroteros de la desigualdad. En este sentido, teorías como la de la interseccionalidad permiten construir la realidad a partir del cuestionamiento de los procesos sociales y culturales y, asimismo, no solo naturalizarlos. Al categorizar la cotidianidad y sus significados, se debe profundizar en sus significados. Con esto, se podría desmontar y actualizar los “falsos consensos” de que las categorías son monolíticas y universales. Entonces, las identidades no son tan estables y fijas como se piensa y, por ende, han de entenderse en relación con otras formas estructurales de desigualdad, en el que la clase social, la sexualidad, el acceso a la educación, entre otras, están directamente aludidas e imbricadas en las posibilidades de mejora de calidad de vida de las féminas.

De ahí la importancia de pensar en clave interseccional, para no generar una “única” interpretación desde la posición situada de quienes interrogan la realidad desde diferentes frentes, puesto que se incluyen los propios sesgos e intereses. Finalmente, para superar las desigualdades más allá del

género, se debería hacer énfasis en opciones educativas y ocupaciones en todos los momentos educativos: generar oportunidades más allá del género. Esta idea implica reevaluar las áreas que se han considerado tradicionalmente femeninas, lo que hace visibles los interés y perspectivas de las mujeres desde la educación preescolar hasta la ES en el que se promueva la igualdad de oportunidades en todas las disciplinas. Asimismo, es importante articular cambio de actitudes y cambio en las estructuras de poder de la mano de conocimientos en competencias digitales para optimizar el uso, apropiación e incorporación de las TIC, con el fin de superar los sesgos, la discriminación y las brechas de género.

Referencias

- Alvarado, M. (2004). *La educación "superior" femenina en el México del siglo XIX. Demanda social y reto gubernamental*. CESU/Plaza y Valdés.
- Arango, M. y Corona, E. (2016). *Guía para la igualdad de género en las políticas y prácticas de la formación docente*. Unesco.
- Bonder, G. (1994). Mujer y educación en América Latina: hacia la igualdad de oportunidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6, 1.
- Bonder, G. (2006). *Equidad de género y cultura de la innovación colaborativa: nutrientes para fortalecer la sociedad del conocimiento*. Conferencia Internacional Know How.
- Bourdieu, P. (2002). *Interventions Politiques*. Marsella.
- Bourdieu, P. (2014). *La distinción*. Taurus.
- Brah, A. (2013). Pensando en y a través de la interseccionalidad. En M. Zapata, S. García y J. Chan, *La interseccionalidad en debate. Actas del Congreso Internacional "Indicadores Interseccionales y Medidas de Inclusión Social en Instituciones de Educación Superior"* (págs. 14-20). MISEAL.
- Cabero, J. y Ruiz-Palmero, J. (2017). Las Tecnologías de la Información y Comunicación para la inclusión: reformulando la brecha digital. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 9, 16-30.

- Caro, C. (2017). Posibilidades de acceso a la Universidad pública. Estudio interseccional con perspectiva de género sobre los perfiles de las personas aspirantes y admitidas a la Universidad Nacional de Colombia 2010-2017 [tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia].
<https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/60944/TESIS%20Cindy%20Caro%20C%3%a1rdenas.pdf?sequence=1&isAllowed=y0>
- Castaño, C. (2008). *Nuevas tecnologías y género. La segunda brecha digital y las mujeres*. Mujeres en Red.
- Cecchini, S. (2005). *Indicadores Sociales en América Latina y El Caribe. Estudios Estadísticos y Prospectivos*. Cepal/ Naciones Unidas.
- Chiroleu, A. (2014). Desigualdades en educación superior y políticas públicas. Los casos de Argentina, Brasil y Venezuela. *Universidades*, (59), 9-22.
- Collins, P. y Bilge, S. (2016). *Intersectionality*. Polity Press.
- Compaine, B. (2001). *The Digital Divide: Facing a Crisis or Creating a Myth?* MIT Press.
- Connell, R. (1987). *Gender and Power: Society, the person and Sexual Politics*. Redwood City: Standford University Press.
- Connell, R. (1995). *Masculinities*. Polity Press.
- Connell, R. (2014). *The Sociology of Gender in Southern Perspective*. *Current Sociology*, 62(4), 550-567.
- Cook, R. y Cusack, S. (2010). *Estereotipos de género: perspectivas legales transnacionales*. Bogotá. Pro-Familia.
- Cooper, B. (2015). Intersectionality. En L. Disch y M. Hawkesworth, *The Oxford Handbook of Feminist Theory* (pp. 1-15). Oxford.
- Coronado, S., Sandoval, S. y Torres, A. (2012). Relaciones interpersonales virtuales en los procesos de formación de investigadores en ambientes a distancia. *Sinéctica*, 39, 1-14.
- D'Addio. (2007). *Intergenerational Transmission of Disadvantage: Mobility or immobility cross Generations? A review of the evidence for OECD Countries*. OECD Social, Employment and Migration Working Papers.

- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (1970). *Boletín mensual de estadística*. DANE.
- Díaz, E. (2020). Liderazgo transformacional y equidad de género: el caso de estudiantes de posgrado. *Universidad & Empresa*, 22(39), 1-21.
- Eagly, A. & Carli, L. (2012). Women and the labyrinth of leadership. *Contemporary Issues in Leadership*, 147-162.
- Fernández, J. y Hernández, A. (2013). El liderazgo como criterio de calidad en la educación inclusiva. *Estudios sobre Educación*, (24), 83-102.
- Foro Económico Mundial. (2006). *Índice Global de la Brecha de Género*. FEM.
- Galtung, J. (2000). La violencia: cultural, estructural y directa. *Cuadernos de Estrategia*, 183, 147-168.
- Gore, J. (1996). Pedagogías críticas y pedagogías feministas: ¿adversarias, aliadas u otra cosa? En *Controversias entre las pedagogías: discursos críticos y feministas como regímenes de verdad* (pp. 33-71). Morata.
- Gurumurthy, A. (2004). *Gender and icts*. Institute of Development Studies, BRIDGE.
<http://ict4fisheries.org/wp-content/uploads/2016/12/GenderAndICTs.pdf>
- Herranz, C., Lorente, J. y Sánchez, I. (2017). *Una mirada desde la interseccionalidad a la brecha digital*. <https://aecpa.es/files/view/pdf/congress-papers/13-0/1889/>
- López, I. (1992). El conocimiento sin exclusiones: la importancia de la revisión curricular. En *Proyecto de Estudios de la Mujer. Hacia un currículo no sexista: integración de los estudios de la mujer y el género en los cursos introductorios de español, inglés y ciencias*. Universidad de Puerto Rico.
- Lopez, I. y Escalante, A. (2016). Análisis comparativo entre universidades española y mexicana. *Sinéctica*, (46), 1-20.
- Lugones, M. (2005). Multiculturalismo radical y feminismos de mujeres de color. *Revista Internacional de Filosofía Política*, (25), 61-76.
<https://www.redalyc.org/pdf/592/59202503.pdf>
- Mancilla, M., Barros, D. y Mora, D. (2019). Identificación de brechas y perfil del género femenino en relación con su interacción con las tecnologías de la información. *Revista Científica de la UCSA*, 6(3), 63-73.

- Marcovici, K. (2002). *El ungass, género y la vulnerabilidad de la mujer a la vih/sida en América Latina y el Caribe*.
<https://www.paho.org/Spanish/AD/GE/GenderandHIVSpanish.pdf>
- Martínez, J. (2020). La interseccionalidad como herramienta analítica para la praxis crítica del Trabajo Social. Reflexiones en torno a la soledad no deseada. *Cuadernos de Trabajo Social*, 33(2), 379-390.
- Martínez, S. (2013). *Desigualdad social y educación superior. Análisis sociológico comparado del caso de México*.
https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/27539/1/Tesis_Martinez_Dordella.pdf
- McCall, L. (2005). The Complexity of Intersectionality. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 30(3), 1771–1800.
- Moscovici, S. (1961). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.
- Noticias ONU. (2020). *Cierre de escuelas por el coronavirus: hay 850 millones de niños y jóvenes afectados*.
<https://news.un.org/es/story/2020/03/1470641#:~:text=El%20cierre%20de%20e%20scuelas%20en,brindando%20apoyo%20inmediato%20a%20los>
- Posada, L. (2017). Sobre Bourdieu, el *habitus* y la dominación masculina: tres apuntes. *Revista de Filosofía*, 73, 251-257.
- Prieto, E. (2016). La necesidad de educar en comunicación digital en la sociedad global. *Revista Linhas. Florianópolis*, 17(33), 08-28.
- Quintero, O. (2017). Aprendiendo la “R”: Racialización y racismo prosaico en escuelas bogotanas. *Revista Antropologías del Sur*, 4(8), 105-125.
- Rama, G. (1968). Origen social de la población universitaria. En G. Cataño, *Educación y Sociedad en Colombia* (p. 199). Universidad Pedagógica.
- Romero, T. (2018). *Cartilla Género*. Ministerio de Justicia.
<https://minjusticia.gov.co/Portals/o/Conexi%C3%B3n/CajaHerramientas/genero/Cartilla%20G%C3%A9nero%20final.pdf>
- Sáinz, M., Arroyo, L. y Castaño, C. (2020). *Mujeres y digitalización. De las brechas a los algoritmos*. Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades.

- Sherbin, L. y Rashid, R. (2017). *Diversity doesn't stick without inclusion*. Harvard Business Review Digital Articles.
- Silvela, E. (2004). Manuel castells. la era de la información. individualismo y comunalismo en el origen de la violencia del siglo XXI. *Cuadernos de Estrategia*, 124, 147-172. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2203829.pdf>
- Smith, E., & Mackie, D. (1997). *Psicología Social*. Panamericana.
- Social Watch. (2009). *El índice de equidad de género social watch 2008*. <https://www.socialwatch.org/es/node/9939>
- Unesco. (1991). *Informe mundial sobre la Educación*. Unesco.
- Unesco. (2016). *Guía para la igualdad de género en las políticas y prácticas de la formación docente*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260891_spa
- Viveros, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, 52, 1-17.

Revista Análisis

ISSN: 0120-8454 | e-ISSN: 2145-9169 | DOI: <https://doi.org/10.15332/21459169>

Vol. 53 N.º 98 | enero junio de 2021

La conciliación entre libertad y necesidad en la *Ética* de Spinoza*

[Artículos]

Alejandro Villamor Iglesias**

Recibido: 26/10/2020

Aprobado: 16/12/2020

Citar como:

Villamor, A. (2021). La conciliación entre libertad y necesidad en la *Ética* de Spinoza. *Análisis*, 53(98). <https://doi.org/10.15332/21459169.6236>



Resumen

Spinoza presenta en su *Ética* una ontología en virtud de la cual el hombre no es más que un modo determinado por otros modos. Nos encontramos, así pues, con una concepción de la naturaleza del hombre que ha sido considerada tradicionalmente como determinista. Tal y como denunciaron algunos autores como Jacobi o Tschirnhaus, de esta concepción según la cual toda acción humana es necesaria y está determinada de antemano, se seguiría la ausencia de la responsabilidad moral. Ahora bien, lejos de abandonarnos en un mundo amoral, en la propuesta de Spinoza no sólo está presente una determinada concepción de la libertad, sino también una concepción normativa de la ética. En consecuencia, en el presente trabajo se mostrará la senda seguida por el

* Artículo de reflexión.

** Máster en Formación de Profesorado de la Universidad de Santiago de Compostela, España. Máster en Lógica y Filosofía de la Ciencia de la Universidad de Salamanca, España. Actualmente ejerce como profesor de Filosofía de Educación Secundaria en la Comunidad de Madrid (España). Correo electrónico: alejandrovillamoriglesias@yahoo.es; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7265-7528>

autor de la *Ética* para llegar a la conclusión de que libertad y necesidad son conceptos compatibles. Esto será posible tras abordar consecutivamente la concepción antropológica, ontológica y ética spinoziana.

Palabras clave: *Ética*, libertad, “libertad necesaria”, necesidad, Spinoza.

Reconciling freedom and necessity in Spinoza’s Ethics

Abstract

Spinoza presents in his *Ethics* an ontology by virtue of which man is nothing more than a mode determined by others. Therefore, we find ourselves with a conception of man’s nature that has traditionally been considered deterministic. As some authors have denounced, such as Jacobi or Tschirnhaus, this conception, according to which all human action is necessary and is determined in advance, the absence of moral responsibility would follow. However, far from abandoning us to an amoral world, in Spinoza’s proposal there is present not only a certain conception of freedom, but also a normative conception of ethics. Consequently, this paper will show the path followed by the author of the *Ethics* to reach the conclusion that freedom and necessity are compatible concepts. This will be possible after addressing consecutively the anthropology, ontology and ethics conception of Spinoza.

Keywords: *Ethics*, freedom, “necessary freedom”, necessity, Spinoza.

A conciliação entre liberdade e necessidade na *Ética* de Spinoza

Resumo

Spinoza apresenta em sua *Ética* uma ontologia em virtude da qual o homem é apenas um modo determinado por outros modos. Por isso, nós

nos deparamos com uma concepção da natureza do homem que tem sido tradicionalmente considerada determinista. Conforme denunciado por alguns autores como Jacobi ou Tschirnhaus, dessa concepção segundo a qual toda ação humana é necessária e determinada de antemão, seguiria a ausência de responsabilidade moral. Agora, longe de nos abandonar num mundo amoral, a proposta de Spinoza não só apresenta uma certa concepção de liberdade, mas também uma concepção normativa de ética. Consequentemente, este artigo mostrará o caminho seguido pelo autor da *Ética* para chegar à conclusão de que liberdade e necessidade são conceitos compatíveis. Isso será possível depois de abordar consecutivamente a concepção antropológica, ontológica e ética de Spinoziana.

Palavras-chave: *Ética*, liberdade, "liberdade necessária", necessidade, Spinoza.

Introducción

En sus *Cartas a Mendelssohn*, Jacobi advierte a Lessing del grave peligro al que nos avoca la filosofía racionalista (Barreiro, 1999, pp. 175-189). Abanderada por Spinoza, considerado el más consecuente de todos los filósofos racionalistas, esta filosofía nos conduce inevitablemente a un determinismo fatalista. En las *Cartas*, al igual que Jacobi, Lessing reconoce en la figura de Spinoza el autor que ha llevado a la filosofía a sus últimas consecuencias. La distancia entre ambos se impondrá a la hora de valorarlas. Mientras que Lessing no consigue otear el problema —pues afirma que no aspira “a que la voluntad sea libre”—, Jacobi reitera vehementemente que el determinismo de Spinoza conduce a un fatalismo nada deseable. Si solamente hubiera causas eficientes, nunca finales, según Jacobi los individuos simplemente seríamos meros “espectadores” de la naturaleza. La preocupación de Jacobi fue compartida, asimismo, por Tschirnhaus (Chauí, 2011, p. 269), quien afirma en sus cartas a Spinoza

que, si consideramos la libertad como ausencia de determinación¹, estamos abocados al fatalismo tan ironizado por Diderot en *Jacques el fatalista*. En definitiva, no fueron pocos los autores que consideraron que la propuesta ontológica pergeñada por Spinoza nos conduce inevitablemente a un pernicioso fatalismo que, por ejemplo, eximiría a todos los hombres de su responsabilidad moral.

Con el fin de mostrar cómo, desde las antípodas de los temores de Jacobi o Tschirnhaus, en Spinoza se produce una conciliación entre libertad y necesidad, en el primer apartado de este artículo realizaremos una sucinta exposición acerca de la revaloración de los afectos por parte de Spinoza. En la misma línea, el segundo apartado ahondará en la concepción del hombre como ser afectivo presentada en la *Ética*. A continuación, se caracteriza al hombre como ser determinado por otros modos y las afecciones que estos producen en él. Luego se presentarán los tres grados del conocimiento, que nos permitirá, al hablar del conocimiento intuitivo, introducir la noción de ‘libertad necesaria’ de Spinoza². Finalmente, se concluye que en la obra clave del autor holandés no solo está presente una comprensión de la libertad lo suficientemente amplia, sino que a partir de esta se plantea una determinada propuesta normativa.

A favor de los afectos

Lejos de la tradicional visión del hombre como el ente caracterizado por la posesión de un libre albedrío —de ser un *imperium in imperio*—, Spinoza afirma que el hombre no es una excepción en lo que al orden de la

¹ Como veremos, esta será propiamente la definición de libertad propuesta por Descartes, mas no por Spinoza. En una carta posterior el mismo autor de la *Ética* intentará sacar a Tschirnhaus de su error (Chauí, 2011, pp. 269-270).

² También denominada ‘verdadera libertad’ (Kisner, 2011; Peña, 2018; Yu, 2020).

naturaleza respecta (E, 3Pref.)³. Por lo contrario, a lo largo de la tradición numerosos autores han pretendido ver una realidad segregada entre el hombre y la naturaleza. Así, mientras que la última se erige como el reino de las pasiones, del vicio y de la necesidad, la primera contiene en sí la posibilidad de la libertad, pues hay una voluntad entendida como causa capaz de generar múltiples efectos (Chauí, 2011, p. 122). Por esto, la tradición teológico-metafísica con la que rompe Spinoza, desde Platón hasta Montaigne (Fernández, 1999, pp. 74-77), ha promovido una suerte de desdén, si no desprecio, por los afectos. Como consecuencia, no ha sido escasa la filosofía moralista entendida como *ars moriendi* en detrimento de la *ars vivendi*; en aras del olvido de los afectos, estos filósofos han edificado un “*hombre del resentimiento*, para quien toda felicidad es una ofensa y que hace de la miseria o la impotencia su única pasión” (Deleuze, 2009, p. 36)⁴.

En el mismo prefacio de la tercera parte de la *Ética* nuestro filósofo presentará a los llamados “hombres eminentes”. A diferencia de la tradición teológico-metafísica, señalada en el anterior párrafo, estos hombres no vilipendiaron las pasiones humanas. No se trata de que los “hombres eminentes” ridiculicen o desprecien los afectos, sino que, de hecho, consideraron el problema con toda su gravedad. Su inconveniente reside en el otro lado, es decir, en su excesiva confianza en el poder de la razón. Pretendieron estos “hombres eminentes” hacer frente a las pasiones a través de un “*imperium absolutum in nostras passiones*” (E, 5Pref.), es decir, a través de su dominación. Descartes y los estoicos serán

³ Con el objetivo de respetar la citación consensuada de la *Ética* de Spinoza, en este artículo se combina la citación APA con aquella. Así, las referencias a la *Ética* podrán ser comprobadas en cualquier edición. En nuestro caso hemos seguido Spinoza, 2014.

⁴ Como nos indica Deleuze, por esta misma causa Spinoza se encuentra en la estirpe crítica con las pasiones basadas en la tristeza, que va desde Epicuro hasta Nietzsche (2009, p. 68).

paradigmáticamente los autores de esta índole. Al francés le reprochará Spinoza especialmente la relación jerárquica establecida entre cuerpo y alma: para Descartes el alma posee una libre voluntad que puede ejercer en el cuerpo a través de la glándula pineal y los celeberrimos *esprits animaux*. Muy por el contrario, para Spinoza “no hay en el alma [*mens*] ninguna voluntad absoluta o libre...” (E, 2P48).

Además, por supuesto, que la obra de Spinoza se caracterizará también por la ruptura de la primacía jerárquica del alma —en Spinoza más bien mente— sobre el cuerpo. La potencia de ambos se encuentra indisolublemente amalgamada y, por ende, carece de sentido contemplar la posibilidad de que, por ejemplo, la mente se encuentre activa mientras el cuerpo esté pasivo (E, 3P2, esc.). A los estoicos, Spinoza les achacará —a pesar de que podemos decir que Spinoza respira cierto aire estoico— la ingenuidad de considerar que nuestros afectos dependen de nosotros mismos, “de nuestra voluntad” y de que, por lo tanto, podamos domeñarlos a través de ella (E, 5Pref.). En definitiva, Spinoza se rebelará contra la desconsideración de los afectos, sea cual fuere la vertiente de esta, para, a través de una concepción del hombre como ser preponderantemente afectivo, lograr una filosofía como *ars vivendi*, una filosofía de la alegría que nos conduzca al *summum bonum* y a la libertad (Fernández, 1988, pp. 75-81)⁵.

El hombre como ser afectivo

¿Qué es el hombre para Spinoza? Nos dice el autor de la *Ética* que el hombre es un modo finito más de entre los múltiples que componen el

⁵ Estos motivos pudieran ya valerlos para comprender el profundo rechazo provocado por la obra de Spinoza. No obstante, a esta apología de la alegría también habrá que sumarle la heterodoxa concepción de Dios, el rechazo del finalismo o la supresión de la libre voluntad (Chauí, 2011, p. 195).

espesor ontológico del *Deus sive natura*; esto es, una afección de la substancia (*Deus sive natura*) que se encuentra entre la infinita selva de los demás modos que, asimismo, afectan a este (E, 1Def.). Así, el hombre es, en simultáneo, mente, en cuanto expresión del atributo pensamiento, y cuerpo, en cuanto expresión del atributo extensión y son, como sabemos, estos los dos atributos, de entre los infinitos existentes, que nuestro entendimiento percibe de la substancia. Como nos dice Margot, “si la sustancia se expresa en sus atributos, estos se expresan en sus modos” (2011, p. 34). Como hemos dicho, no existe una independencia entre cuerpo y mente, a diferencia de lo que autores previos al holandés habían pretendido ver. La mente y el cuerpo se encuentran en una interdependencia tal que, de hecho, la mente no es otra cosa que la idea del cuerpo, esto es, de las afecciones del cuerpo.

Vemos hasta aquí, pues, que somos un “cuerpo intercorporal” en relación constante, en coexistencia, con otros cuerpos externos, y es esta interrelación la que se manifiesta en la mente a través de las afecciones. De esto podemos extraer varias consecuencias: en primer lugar que, en virtud de los afectos, “mente y cuerpo son una sola y misma cosa” (E, 3P2, esc.). También que la “esencia de la mente consiste en afirmar la existencia de nuestro cuerpo” (E, 3P10, dem.). Es decir, si tenemos conciencia de la existencia de nuestro cuerpo, es precisamente porque las afecciones que en él se producen, debido a sus relaciones con modos externos, afectan a la mente. De este modo, podemos derivar otro corolario de gran relevancia: aquello que aumenta o disminuye la potencia de obrar de nuestra mente aumenta o disminuye respectivamente la potencia de obrar de nuestro cuerpo (E, 3P11).

Pero, más concretamente, ¿qué son los afectos?, o ¿a qué nos referimos cuando hablamos de la potencia de obrar? Los afectos los define nuestro

filósofo como “las afecciones del cuerpo, por las cuales aumenta o disminuye, es favorecida o perjudicada, la potencia de obrar de ese mismo cuerpo, y entiendo, al mismo tiempo, las ideas de esas afecciones” (E, 3Def.). Se extrae de aquí, pues, que mientras que la afección (*affectio*) se produce ante el inevitable contacto del hombre con lo externo, el afecto (*affectus*) es la idea misma de la variación producida por la afección. Se quiere decir, en su relación con los múltiples modos externos, que el hombre es afectado ora positiva ora negativamente. Positivamente en la medida en que resulta beneficiado, y por eso aquello que lo beneficia será lo bueno o útil, y negativamente en la medida en que resulta perjudicado, siendo la causa de que sea perjudicado lo malo. Spinoza llamará alegría al afecto que, derivado de una causa que entenderá como lo útil, hace pasar a la mente a una mayor perfección o potencia; la tristeza será lo contrario (E, 3P11, esc.). Pero todavía existe, con todo, un afecto más primordial en el hombre: el deseo. El deseo (*cupiditas*) es ni más ni menos que la conciencia del hombre de su esfuerzo por perseverar en su ser, esto es, la conciencia del conatus (*potentia sive conatus*) que subyace a todas las cosas, su esencia siempre actual (E, 3P6; 3P7; 3P9).

Los modos no son, en consecuencia, inertes. Todas las cosas tienden, se esfuerzan a mantenerse en su ser o, lo que es lo mismo, tienden a no ser destruidas necesariamente por otras cosas externas (E, 3P4). El hombre no es una excepción. El hombre, sometido a las mismas leyes de la naturaleza que los otros modos, quiere “durar por durar” (Álvarez, 1999, p. 141). Siempre en constante movimiento, el hombre está inmerso en una relación activa a varias partes: afectamos a lo demás, estos nos afectan a nosotros y nos autoafectamos. En cualquier caso, “el deseo es la esencia misma del hombre” (E, 3P9, esc.). Y, por supuesto, el deseo mismo es un afecto, el primero del que se derivan todos los demás; inmediatamente a la alegría y

la tristeza. De todo lo dicho hasta ahora se sigue que lo alegre, lo bueno⁶ o útil aumentarán nuestra potencia —tanto del cuerpo como de la mente— o, lo que es lo mismo, nuestra perfección.

Sin necesidad de entrar más pormenorizadamente en detalles, es menester introducir en este punto las dos modalidades de los afectos: la acción y la pasión. En el caso de que podamos ser causa adecuada de nuestras afecciones, afirma el autor de la *Ética*, estas serán acciones. Por la misma regla, si solo podemos ser su causa inadecuada o parcial, estas serán pasiones⁷. La diferencia entre ambas se manifiesta, así, en el grado en que nosotros mismos podamos ser la causa de la afección del cuerpo. Las acciones, afecciones en las que nosotros somos la causa adecuada, nos hacen “autónomos” en la medida en que estamos determinados por causas internas, por nosotros mismos. Por su parte, las pasiones nos hacen heterónomos, dependientes y desgraciados, pues estamos determinados por lo externo a semejanza de “las olas del mar agitadas por vientos contrarios” (E, 3P59, esc.). ¿Cuál es la solución al problema? Esta residirá en el fomento del conocimiento adecuado que permita transformar las pasiones en acciones.

Los grados de conocimiento

Parece que tenemos claro que debemos ser causa adecuada para poder aumentar nuestra potencia o perfección, lo cual que permitirá lograr, asimismo, el *summum bonum*, la suprema felicidad (*beatitudo*) y alegría; o, podemos adelantar, la libertad. Pero, ¿qué es, más específicamente, el

⁶ Vemos, pues, cómo Spinoza deja de lado los absolutos bueno y malo en virtud de lo bueno y de lo malo. Esto responde a la crítica de Spinoza a la atribución de tales absolutos a Dios o la naturaleza. En otras palabras, siguiendo a Deleuze, la *Ética* como “tipología de los modos inmanentes de la existencia” reemplaza a la moral, “referida a la existencia de valores trascendentes” (2009, p. 34).

⁷ Lo cual no quiere decir que no pueda haber pasiones alegres, como por ejemplo el amor (E, 3P13).

conocimiento adecuado? Para responder a esta cuestión debemos remitirnos someramente a los tres géneros de conocimiento presentes en la *Ética*. Como es bien conocido, al primer género de conocimiento correspondiente a la “opinión” o “imaginación” pertenecen las “ideas inadecuadas o confusas” (E, 2P40, esc. II; 2P41). Estas ideas se dicen inadecuadas o parciales puesto que, a partir de ellas, tan solo conocemos vagamente las “modificaciones” de nuestro cuerpo, las afecciones a las que se encuentra sometido. Solo dan cuenta estas ideas confusamente de las afecciones del cuerpo, pero nada pueden decir acerca del origen de ellas. El problema se encuentra en que conocer, nos dice Spinoza, es conocer la causa —de otro modo estamos abocados a la heteronomía antes señalada—.

En consecuencia, este conocimiento de la imaginación, propio de los ignorantes, es la única “causa de la falsedad” (E, 2P41). En virtud de ella los hombres padecen, pues están sometidos a las pasiones, esto es, los hombres se encuentran *obnoxius affectibus*. Por mor de este conocimiento inadecuado a lo largo de la tradición los hombres, han caído en dos graves ilusiones o prejuicios:

1. En palabras de Deleuze, la “ilusión psicológica de la libertad” (2009, p. 73). Este prejuicio es una clara muestra de las consecuencias derivadas del conocimiento inadecuado: los hombres tienen la ilusión de que son libres, de que poseen una libre voluntad, debido simultáneamente al conocimiento de sus afecciones —resultantes de sus “choques” con los demás modos— y el desconocimiento de su causa (E, 2P35, esc.).
2. La “ilusión teológica de la finalidad”, asimismo, ha propiciado “el alejamiento del verdadero conocimiento *in vera rerum natura* y nos ha empujado a buscar explicación de las cosas apoyándonos en las causas finales” (Alves Latournerie, 1999, p. 167). Unas causas finales

generalmente consideradas como dispuestas por Dios —entendido como causa trascendente—. Sin más, como nos dice Jean-Paul Margot, en un universo necesario como el que nos bosqueja Spinoza la posibilidad de distinción “entre lo posible y lo real” es nula. No puede haber ni decisión ni finalidad puesto que todo lo real es ya siempre necesario (Margot, 2011, p. 31).

Vemos entonces la necesidad de dirigir la mirada a los dos géneros de conocimiento restantes. En el segundo género de conocimiento, el propio de la razón, ya nos encontramos con un conocimiento adecuado de las cosas (E, 2P40, esc. II), fundamentalmente por el conocimiento de las nociones comunes en las que tanto énfasis pondrá Deleuze (2009, pp. 113-118). Todos los cuerpos, necesariamente, tienen algo en común y, asimismo, esto que tienen en común son necesariamente ideas adecuadas (E, 2P38; 2P39). En cualquier caso, la razón, en tanto “esencia de la mente cuando conoce clara y distintamente” (Chauí, 2011, p. 316), juega el papel de conocer las causas eficientes de las cosas con el fin de que nosotros mismos podamos ser causa adecuada de aquellas.

El objetivo es conocer el orden necesario de la naturaleza para, pudiendo ser nosotros mismos causa adecuada, transformar las pasiones que padecemos en acciones. De este modo, alcanzaremos finalmente el tercer género de conocimiento, la “ciencia intuitiva”, que consiste en el conocimiento de la esencia eterna e infinita de Dios (E, 2P46), en el amor a Dios (*amor Dei intellectualis*). Así también, alcanzará el hombre (*exemplar humanae naturae*), mediante este conocimiento, la libertad⁸.

⁸ Vemos con esto que, para alcanzar la libertad o felicidad, de lo que se trata es de transformar los afectos a los que necesariamente estamos abocados, no de ejercer un *imperium absolutum in nostras passiones*.

La sabiduría como garante de la libertad

De lo dicho precedentemente se desprende el objetivo primero de la *Ética*: llevar al hombre de la servidumbre, o ignorancia, a la libertad, felicidad o alegría suprema por medio de la sabiduría. Para ello, acabamos de ver cómo la enfermedad y el diagnóstico están claros: los hombres padecemos en la medida en que somos afectados por pasiones ajenas, estamos por esto en una situación de servidumbre (*servitude*). A través del conocimiento de las causas eficientes, a saber, *de origine et natura affectuum (de affectibus)*, debemos transformar las pasiones en acciones en las que nosotros mismos seamos autónomos (*sui iuris*). Sin embargo, un grave problema se nos presenta: el hombre es un modo finito más sometido a las relaciones con los demás y, en consecuencia, la “servidumbre es estructural e ineliminable” (Fernández, 1999, p. 101). Es decir, en ningún caso un hombre se puede erigir como un ser puro, infinito y libre como el *Deus sive natura*.

El hombre es finito y por eso no puede ser causa adecuada de todo lo que le sucede, de todos sus cambios (de potencia). Ahora bien, debemos distinguir esta servidumbre consustancial al humano (*externe determinatur*) de la servidumbre en la que el propio hombre es culpable por su ignorancia (*interne determinatur*). A través de la razón hemos visto que podemos reducir o tornar el conocimiento inadecuado en adecuado, las pasiones en acciones. Debemos pasar de ser *alterius juris* a *sui juris*.

Con todo, la proposición 7 de la parte IV parece que nos vuelve a complicar las cosas al demostrar que un afecto tan solo se puede eliminar a través de otro más fuerte (E, 4P7). Por esto mismo, la razón debe ser comprendida ella misma como un afecto. La virtud (E, 4P, def.) será la potencia del hombre en la cual el deseo (como afecto primero) y la razón convergen. Esto es, la nuestra no es una razón fría o aséptica independiente de las

afecciones tal como la han caracterizado una larga lista de moralistas, sino una “razón deseante”, que es en sí misma el afecto más fuerte y fuente de la que emanan las acciones adecuadas (E, 4P58; 4P59; 4P61; 4P62). El hombre libre (*exemplar humanae naturae*) frente al sometido a la servidumbre de lo externo es libre “por sus afectos” y no “a pesar de ellos”. Su libertad reside en su fortaleza (E, 3P59, esc.), gracias a la cual actúa racionalmente a través del esfuerzo por “obrar bien y estar alegre” (E, 4P73, esc.) así como juntándose a los demás hombres en amistad (E, 3P59, esc.)⁹,

Con todo, la de Spinoza dista mucha de ser una mera oda al hombre libre. De lo que se trata, ya en la quinta parte de la *Ética*, en *De libertate*, es mostrar cómo lograr esa figura aparentemente tan utópica. Para ello se remarcará especialmente la potencia de nuestra mente sobre los afectos (E, 5P20, esc.). El fin será, como venimos diciendo, formarnos ideas claras y distintas, conocer la génesis de las pasiones para que dejen de ser tales (E, 5P3). A través de este conocimiento no solo padeceremos menos, sino que transformaremos estas mismas pasiones en acciones por el propio conocimiento. El propio Spinoza pondrá el ejemplo de la ambición (E, 5P4, esc.). La ambición es una pasión alegre consistente en hacer exclusivamente aquello que complace a los hombres (E, 3P29, esc.). Pues bien, en el hombre que vive bajo el dictamen de la razón esta pasión se torna, por su propio conocimiento, en la moralidad, en el deseo de hacer bien a los demás (E, 4P37, esc. I).

No obstante, parece claro que no se puede considerar precisamente liviana la tarea de alcanzar un “perfecto conocimiento de nuestros afectos”. Por

⁹ Esto se debe, cabe decir, a que nada es más útil para el hombre que los demás hombres que actúan “bajo la guía de la razón”. Así, cuando esto sucede los hombres se prestan mutua ayuda uniéndose en amistad. A pesar de ello, el propio Spinoza nos advierte que raramente acaece que los “hombres vivan bajo la guía de la razón” (E, 4P35, dem., cor. I, cor. II, esc.).

este motivo, en el escolio de la proposición décima de la última parte de la *Ética*, nos propone nuestro filósofo una “norma recta de vida” (*rectam vivendi rationem*) que nos garantice unos “principios seguros” que nos sirvan de guía: “Por ejemplo, hemos establecido, entre los principios de la vida, que el odio debe ser vencido por el amor o la generosidad, y no compensado con odio” (E, 5P10, esc.). De la misma forma, mientras aplicamos esta suerte de rutina vital, que ciertamente nos va aportando el conocimiento “de la virtud y sus causas”, iremos dirigiendo “nuestras acciones según el imperio de la razón” (E, 5P10, esc).

El esfuerzo del hombre que se quiera liberar de las ataduras de la servidumbre debe pasar por el conocimiento que aporta la “ciencia intuitiva”, desembocando finalmente en el “mayor contento [*acquiescentia*] del alma” (E, 5P27). La felicidad —ligada a la libertad— se manifiesta aquí como un punto clave, culminante, de este proceso de transformación de los afectos¹⁰. Como nos dice Eugenio Fernández: “Ella es la virtud misma y no un premio” (1999, p. 111). Así, mientras que en las éticas moralistas tradicionales la felicidad era el premio *post mortem* de una vida dedicada a la represión de los afectos¹¹, en Spinoza la felicidad es el estado en el que se encuentra el sabio, ya libre, que ha sabido manejar sus afectos. Por ende, poco sentido tienen las quejas que Blijenbergh manifestaba en su correspondencia a Spinoza, especialmente la respectiva a la recompensa divina por una vida dedicada a la servidumbre (Chauí, 2011, pp. 259-260). Empero, es importante recordar una vez más que ni siquiera en el sabio libre desaparecen por completo las pasiones. Jamás un

¹⁰ En el que conviene remarcar la importancia del cuerpo como se manifiesta en la demostración de la proposición 39 del *De libertate*.

¹¹ Una de las más celeberrimas proposiciones de la *Ética* se encargará de demostrar que “un hombre libre en nada piensa menos que en la muerte” (E, 4P62). Incluso, se nos dirá que cuanto más conocimiento tengamos conforme al segundo y el tercero de los géneros de conocimiento tanto menos temeremos a la muerte (E, 5P38).

modo finito podrá alcanzar la libertad absoluta, monopolizada por el *Deus sive natura*. Las pasiones son consustanciales a nosotros y “por eso siguen con nosotros, incomodando y alentando, dando quebraderos de cabeza y alegrías. Su destino no es diluirse en el silencio y descanso eternos. Ni el nuestro ser espíritus puros, plácidos ángeles apáticos” (Fernández, 1999, p. 112).

Es evidente, por tanto, que Spinoza no entiende la libertad del mismo modo que Descartes. La libertad no consiste en una ausencia de determinación en la medida en que tal ausencia es imposible. Siempre nos topamos determinados. Ahora bien, no es menos cierto que existe una importante diferencia, en la que Spinoza pone el acento, entre la determinación externa y la interna. Chauí caracteriza esta libertad como “una conquista contra la fortuna en el campo de la fortuna” (Chauí, 2011, p. 202). De lo que se trata es de ser libre siendo nosotros nuestra propia determinación. Una acción es libre en el momento en que esté “internamente determinada por la necesidad de nuestra naturaleza” (Chauí, 2011, p. 283).

Esta es la concepción de libertad manejada por Spinoza, la llamada “libertad necesaria” (Chauí, 2011, p. 273) que tanto escandalizó a Jacobi. El hombre libre, al conocer el origen de sus afecciones, únicamente se encuentra autodeterminado hasta el punto de que “no permitirá que los pensamientos y deseos de otros dicten lo que él piensa y quiere” (Bennett, 1990, p. 331). Pero ¿cómo lograr en su zenit esta “libertad necesaria”? Como hemos mencionado, siguiendo la guía de la razón hasta alcanzar el mayor conocimiento posible, el conocimiento del entramado inmanente y necesario del que el hombre forma parte (sub specie aeternitatis), esto es, la esencia misma del *Deus sive natura*. Se conoce así la determinación a la que estamos sometidos buscando una “totalidad de control voluntario”

(Bennett, 1990, p. 334). En este momento de amor a Dios, de amor intelectual, de aceptación de la necesidad natural, el hombre habrá alcanzado el conocimiento intuitivo pasando del estado de servidumbre (obnoxius fortunae potestate) al de libertad. Es este, además, el punto en el que se logrará, por fin, una armoniosa relación entre lo que es y lo que debe ser, así como entre el concepto y el afecto (Deleuze, 2009, p. 158).

No serán pocas las críticas a la noción de “libertad necesaria” esbozada¹². Ciertamente, cabe reconocer que algunas de las consecuencias que Spinoza extrae de la mentada noción resultan seriamente cuestionables. Serán de especial interés las críticas recibidas por su ya nombrado coetáneo Tschirnhaus. Ciertamente, sabemos que estas críticas fueron respondidas una por una por el autor de la *Ética*. En general, una de las vertientes en la que se muestra la acusación fatalista cuestiona, en virtud de la doctrina spinozista, la ausencia de responsabilidad moral: “Além disto, se assim fosse, toda maldade estaria desculpada”, nos dice Tschirnhaus (Chauí, 2011, p. 268). Pero nada más lejos de la realidad; de la propuesta de Spinoza, no se sigue que los hombres nos topemos en una suerte de quietud resignada. Aun a pesar de su concepción ontológica, Spinoza consigue conjugar lo que es —nuestra determinación en tanto modos finitos— con lo que debe ser —el hombre libre guiado/determinado por la razón que, entre otras cosas, abandera afectos como la firmeza, la generosidad, la *pietas* o la moralidad—. Todavía más, lejos de promover un olvido de nuestros deberes para con los demás, la ética de Spinoza —un ilustrado *avant la lettre*— remarcará la ayuda al prójimo precisamente bajo la guía de la razón.

¹² Para una crítica más contemporánea a esta concepción de la libertad véase la propuesta por Isaiah Berlin en su célebre *Two Concepts of Liberty* (1958), sintetizado magistralmente por De Toffoli (2019).

Conclusiones

Spinoza se opondrá a una dilatada tradición, paradigmáticamente representada por Descartes, que venía presentando a la naturaleza humana preponderantemente como una entidad racional que debía domeñar su dimensión pasional, sometida a los “instintos naturales”. Esto es, la naturaleza es un lugar irracional e inmoral que hay que contrarrestar. Venían predicando los moralistas que debemos construir una frontera entre nosotros y nuestros afectos. Spinoza será quien muestre la imposibilidad de tal empresa al no ser el hombre otra cosa que un ser afectivo. Desechando estas visiones ficticias del hombre, el autor de la *Ética* consigue cimentar una concepción del ser más acorde a la naturaleza humana. Para el caso, una concepción donde la libre voluntad, tal y como se venía entendiendo, se muestra como una ficción.

No obstante, lejos de abandonarnos en una suerte de mundo amoral Spinoza conseguirá lograr una perfecta armonía de este ser, depurado de vetustas fantasías, con el deber ser. Un deber ser que ya no se presenta, consecuentemente, como una contradicción con el propio ser. Ya no se trata de renegar de nuestra propia naturaleza —ni de la naturaleza en general—, sino de aceptarla gracias al conocimiento que nos proporciona la razón, el conocimiento más excelso, el intuitivo. Así, ya no solo no se trata de que Spinoza nos conduzca a un “fatalismo del todo indeseable”, como se temía Jacobi, sino que las consecuencias de su filosofía resultan del todo positivas.

A modo de ejemplo, Spinoza nos presenta cuatro beneficios (E, 4P49, esc.). Primeramente, esta doctrina de la “libertad necesaria” tal y como la hemos visto nos confiere un “completo sosiego” ante el conocimiento de nuestra condición en el *Deus sive natura*; así como la comprensión de lo absurdo de esperar una recompensa divina por nuestras “buenas acciones”. En

segundo lugar, el sosiego proporcionado por esta doctrina se extiende hasta el punto de que debemos, por nuestra propia felicidad, contemplar con “ánimo equilibrado” los sucesos de la fortuna que no caen bajo nuestra potestad. De la misma manera, también es esta doctrina útil para la vida social, esto es, a la hora de relacionarnos con los demás. Puesto que conocemos su situación de modos finitos, determinados, como individuos que nos hallamos bajo la guía de la razón, nos abstendremos en la medida de nuestras posibilidades de, por ejemplo, odiar, envidiar, burlar o despreciar a los demás. Por último, esta doctrina también será útil en el plano político. Por ejemplo, para que los gobernantes comprendan que no se trata de dirigir a los ciudadanos “para que sean siervos, sino para que hagan libremente lo mejor” (E, 4P49, esc.).

Vemos que no son pocos los beneficios que la noción de “libertad necesaria”, manejada por Spinoza, nos pueden proporcionar, tanto a nivel individual como colectivo (Taylor, 2020). La cuestión de lograrlo, nunca de manera plena, es asunto de cada uno, ya que como sentencia nuestro filósofo “todo lo excelso es tan difícil como raro” (E, 5P42, esc.).

En el presente trabajo se ha visto cómo, lejos de ser conceptos irreconciliables, libertad y necesidad se encuentran en el marco del sistema spinoziano indisolublemente amalgamados. De hecho, este corolario puede llevarse a tal punto radical que una correcta comprensión de la antropología, ontología y ética de Spinoza no deja lugar, como hemos intentado mostrar, a ninguna otra interpretación.

Para finalizar, nada más queda por decir que tal armonioso edificio intelectual construido por este filósofo proporciona un soplo de aire fresco en el mundo actual. Un mundo donde, permítasenos decir, predomina en el imaginario colectivo el desdén por la figura del sabio y que se encuentra atorado de numerosas consideraciones acerca de los afectos huérfanos de

valor intelectual. En un mundo así, la reflexión spinoziana sobre el ser humano, sus afectos y pasiones, la libertad... resulta extremadamente necesaria.

Referencias

- Álvarez, A. (1999). El místico y el rebelde: dos modos de ser racionalista. En J. M. Blanco-Echauri (Ed.), *Espinosa: Ética e Política. Encontro Hispano-Portugués de Filosofia, 5-7 de abril de 1997* (pp. 137-164). Universidad de Santiago de Compostela.
- Alves Latournerie, E. (1999). Los modos, operarios de la fábrica spinozista. En J. M. Blanco-Echauri (Ed.), *Espinosa: Ética e Política. Encontro Hispano-Portugués de Filosofia, 5-7 de abril de 1997* (pp. 165-174). Universidade de Santiago de Compostela.
- Barreiro, X. L. (1999). Ilustración y fideísmo. La polémica Jacobi-Lessing y sus repercusiones. En J. M. Blanco-Echauri (Ed.), *Espinosa: Ética e Política. Encontro Hispano-Portugués de Filosofia, 5-7 de abril de 1997* (pp. 175-189). Universidad de Santiago de Compostela.
- Bennett, J. (1990). *Un estudio de la Ética de Spinoza*. Fondo de Cultura Económica.
- Chauí, M. (2011). *Desejo, paixão e ação na ética de Espinosa*. Companhia das Letras.
- Deleuze, G. (2009). *Spinoza: filosofía práctica*. Tusquets.
- Fernández, E. (1999). Dominio de los afectos. En J. M. Blanco-Echauri (Ed.), *Espinosa: Ética e Política. Encontro Hispano-Portugués de Filosofia, 5-7 de abril de 1997* (pp. 73-112). Universidad de Santiago de Compostela.
- Kisner, M. J. (2011). *Spinoza on Human Freedom: Reason, Autonomy and the Good Life*. Cambridge University Press.
- Margot, J. P. (2011). Libertad y necesidad en Spinoza. *Praxis Filosófica*, 32, 27-44. <https://doi.org/10.25100/pfilosofica.voi32.3437>
- Spinoza, B. (2014). *Ética demostrada según el orden geométrico*. Alianza.
- Taylor, D. (2020). *Spinoza and the Politics of Freedom*. Edinburgh University Press.
- Yu, A. (2020). *Spinoza on Human Freedom* [tesis de maestría]. University of Chicago.

Revista Análisis

ISSN: 0120-8454 | e-ISSN: 2145-9169 | DOI: <https://doi.org/10.15332/21459169>

Vol. 53 N.º 98 | enero junio de 2021

Intelectualismo ético de Platón: relación de gnoseología y ética a partir del libro VII de la *República**

[Artículos]

*Estiven Valencia Marín***

Recibido: 20/03/2020

Aprobado: 18/05/2020

Citar como:

Valencia, E. (2020). Intelectualismo ético de Platón: relación de gnoseología y ética a partir del libro VII de la *República*. *Análisis*, 53(98).

<https://doi.org/10.15332/21459169.5556>



Resumen

El conocimiento ha incursionado como tema de gran alcance dadas las múltiples disciplinas que lo evocan y cuyos intereses investigativos incurren en una definición para este. Primeras cavilaciones acerca del conocimiento se adelantaron bajo una óptica dualista de materialismo e idealismo, ambas posturas de carácter filosófico que determinaron el

* Artículo de reflexión derivado de investigación formativa, realizada en la Universidad Tecnológica de Pereira en torno al problema de los fundamentos gnoseológicos para el desarrollo ético-moral desde el pensamiento platónico. En cuanto al uso de términos en griego, paralelos a la versión castellana de las citas sobre Platón que se toman de los diálogos desarrollados por la editorial Gredos, se usa la edición del inglés Ioannes Burnet y su *Opera Platonis* (1928).

** Licenciado en Educación Religiosa, catedrático y miembro del grupo de investigación del Fenómeno Religioso en la línea de Filosofía y Religión de la Universidad Católica de Pereira. Maestrante y Licenciado en Filosofía de la Universidad Tecnológica de Pereira, coinvestigador y colaborador logístico del grupo de investigación de Filosofía Antigua. Correo electrónico: estiven.valencia@ucp.edu.co; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9652-7701>

pensar de Occidente. Dicho así, desde la Grecia clásica pensadores como Platón, entre otros clásicos, entronizaron esta cuestión, pero dicho trato dualista en el ámbito del saber estuvo fuertemente vinculado con una reflexión de talante ético del que Platón no se eximió. Con lo dicho, el presente artículo busca describir los postulados gnoseológicos y éticos en Platón con el fin de esclarecer el nexo entre conocimiento y práctica humana.

Palabras clave: Filosofía Antigua, Ética Platónica, Gnoseología, Intelectualismo Moral, República de Platón.

Plato's ethical intellectualism: relation of gnoseology and ethics from book VII of The Republic

Abstract

Knowledge has become a subject of great scope given the multiple disciplines that evoke it and whose research interests incur in a definition for it. The first disquisitions on knowledge were made under the dualistic view of materialism and idealism, both philosophical positions that determined the thinking of the West. Thus, since Classical Greece, thinkers such as Plato, among other classics, exalted this issue, but such dualistic treatment in the field of knowledge was strongly related to an ethical nature from which Plato himself was not released. This said, this article seeks to describe the gnoseological and ethical postulates in Plato in order to clarify the nexus between knowledge and human practice.

Keywords: ancient philosophy, Plato's ethics, gnoseology, moral intellectualism, Plato's Republic.

Intelectualismo ético de Platão: relação da gnoseologia e ética do livro VII da *República*

Resumo

O conhecimento entrou como um assunto de grande alcance dadas as múltiplas disciplinas que o evocam e cujos interesses investigativos incorrem numa definição para ele. As primeiras reflexões sobre o conhecimento foram avançadas sob uma perspectiva dualista de materialismo e idealismo, ambas posições de natureza filosófica que determinaram o pensamento do Ocidente. Dito isso, desde a Grécia clássica, pensadores como Platão, entre outros clássicos, entronizaram essa questão, mas esse tratamento dualista no campo do saber estava fortemente ligado a uma reflexão da disposição ética da qual Platão não se isentava. Com isso, este artigo busca descrever os postulados gnoseológicos e éticos em Platão, a fim de esclarecer a ligação entre conhecimento e prática humana.

Palavras-clave: Filosofia Antiga, Ética Platônica, Gnoseologia, Intelectualismo Moral, República de Platão.

En qué consista y cómo se practique la virtud, no será resuelto por el estudio de la conducta humana en cualquiera de sus manifestaciones, sino que exige de una previa posición abstracta del sentido del problema expreso.

Juan Nuño. *El pensamiento de Platón*

Introducción

El filósofo Platón (427-347 a. C.), quien fue un discípulo de Sócrates y adoptó el método dialéctico para hacer filosofía tal cual se evidencia en sus múltiples escritos, dejó consignado a excepción de su maestro el pensamiento proferido en su tiempo. Con él, estableció bases de talante objetivo y firmes para la definición de las virtudes estimadas por cualificaciones que posibilitan las opiniones correctas, además de ser un fundamento para la construcción de valores de la cultura. En esta misma línea, Sócrates (470-399 a. C.) como antecedente de cimientos conceptuales para la ética, la antropología, gnoseología, la cosmología y educación en Platón, preconiza una reflexión intelectual dialogada –asumiendo que este trasmitía su erudición oralmente– sobre las acciones del hombre supeditada a la temática político-moral, y que el mismo filósofo adepto de Sócrates acentúa en su proyecto reflexivo con el propósito de justificarlo.

Si bien exponer los asuntos relevantes de la filosofía platónica es el interés en el presente texto, la exhibición de la teoría de las ideas o formas, partiendo de la concepción dual de la realidad en tanto hay un mundo inteligible-suprasensible (κόσμος νοητός) y otro sensible-material (κόσμος ὁρατός), ha sido de especial interés tanto para una crítica como para la

aceptación en corrientes de pensamiento posteriores a Platón que se desarrollaron en el transcurso de la historia. En general, ese mundo sensible o visible es solo la parte inferior de la realidad, un estado nimio de verdad pues de los objetos se define lo que son al constituirse en otra existencia que guarda conceptos/ideas para las cosas según Rowe (citado en Gill, 2005, p. 217). Sin embargo, el acceso a la verdad de las cosas por mor de las aptitudes reflexiva y discursiva, inherentes al hombre dotado de λόγος (razón), reside en la delimitación y determinación del principio material por parte del formal (Reale, 2001, p. 191). Desde este argumento, se desmiente una absoluta separación de mundos.

En efecto, el tránsito de lo sensible a lo inteligible gracias a la razón posibilita un conocer las ideas, empero dicho conocimiento presupone de ciertos medios como son las virtudes tal como se muestra implícito en el siguiente fragmento platónico: “Si triunfan las mejores partes de la mente que hacen a un régimen de vida arreglado y la filosofía, pasan a una vida feliz” (*Fedro*, 256b). De esta manera, es el hombre reflexivo el que se orienta desde la razón y con apoyo de la virtud para hacerse con *correct ethical judgments*, juicios relativos a la consecución del bien social que deben fundarse en naturalezas fijas y estables tal cual sostiene Ferejohn (citado en Benson, 2006, p. 153). Discernir, entonces, los medios para conocer y cómo las ideas inciden en las acciones resulta un posible insumo para argüir el nexo conocimiento-praxis el cual se intenta demostrar en este texto.

Con base en estos presupuestos que perfilan ser una escueta presentación del pensamiento platónico y que se ha de profundizar en los próximos acápites, el presente artículo tiene por objetivo el esclarecer los elementos teóricos de los que Platón se sirve para justificar el conocimiento de lo real, a partir de la dimensión práctica del hombre desde el libro VII de la

República que integra el *corpus platonicum*, y posteriormente reflexionar sobre los argumentos que subsumen el aspecto ético al conocimiento. Para ello se requiere, previamente, explorar de modo sucinto en una serie de apartados, los fundamentos de la teoría del conocimiento referenciada por la moción de las ideas u objetos del saber, y recopilar los principales juicios respecto de la dimensión ética como un componente para el desarrollo individual y social de la humanidad, siendo la gnoseología y la ética temáticas que sintetizan de todo el pensamiento platónico.

Generalidades a la teoría del conocimiento en Platón

El tratado gnoseológico en Platón no tiene intención sistemática en comparación con autores como Aristóteles, quien optó por exponer sus ideas a través de opúsculos dedicados a un tema específico. La obra platónica, por lo general, aborda múltiples cuestiones entre las que sobresale la posibilidad y condiciones del saber, tema ampliamente escrutado en sus diálogos —*República*, *Menón*, *Sofista*, *Teeteto*, entre otros—. Ciertamente es que el problema del conocimiento ha sido una cuestión muy abordada con anterioridad a Platón, caso especial del eleata Parménides para quien existe una diferencia entre opinión y verdad, pero es de considerar que en ambos pensadores la definición de la opinión —como aspecto que comprende los datos de los sentidos inaprehensibles en su naturaleza, en su esencia— y la verdad —que integra la concepción de un saber esencial por cuanto no está sometido a cambios, ni mucho menos alberga contradicciones— hace parecer que comparten ciertas consideraciones.

La verdad que concibió Parménides con carácter de objetividad rebasa los saberes que ofrecen los sentidos por cuanto son relativos, lo cual orientó en Platón la distinción de lo inteligible-real y lo sensible-aparente. No obstante, su fidelidad hacia tales presupuestos se vio cercenada, según

Cornford (1989), por reconocer para el mundo aparente su participación en lo real (p. 139). Asimismo, prescindir de los sentidos es derogar el inicio mismo de la actividad epistémica, un desconocer los estímulos que suscitan ejercicios de intelección tal cual profiere el joven Teeteto al respecto de la fuente del saber en el diálogo homónimo. Frente a este argumento, Platón no duda en referir a Protágoras por cuanto él sostiene que todo saber depende de la percepción: “De hecho el que sabe algo percibe eso que sabe [...] saber que es percepción —δοκεῖ οὖν μοι ὁ ἐπιστάμενός αισθάνεσθαι τοῦτο ὃ ἐπίσταται [...] οὐκ ἄλλο τί ἐστὶν ἐπιστήμη ἢ αἰσθησις—” (Teeteto, 151e), pero dicho criterio sensista no es exclusivo generador del proceso de conocimiento.

Consecuencia de esto, Platón afirma que toda percepción sensible no es la única forma del conocimiento, mas existe otra forma de saber que trasciende el límite sensitivo: “El saber no radica en nuestras impresiones sino en el razonamiento que hacemos de ellas. Allí nos es imposible aprender el ser y verdad, pero aquí es posible” (Teeteto, 186d).¹ En esencia, el saber verdadero refiere al ser de las cosas, no a las cosas mismas que están sometidas a transformaciones que pueden contrariar la infalibilidad y objetividad buscadas. De esta manera, la distinción gradual entre realidades que Platón acepta como suya desde el pensar eleata: mundo

¹ Respecto de este fragmento tomado del Teeteto (186d), es uno de los muchos fragmentos que dan pie al postulado platónico de la teoría de las Ideas o de las Formas. La separación dual de la realidad: το ὄρατῶ και το νοητῶ —lo visible y lo inteligible— de la que procede dicho tratamiento, alude específicamente a los tratados presocráticos del eleata Parménides y del efesio Heráclito respectivamente. El problema de lo uno y lo múltiple ha estado en vigencia hasta la aparición de Platón, pese a que, como sostiene Cornford (2007): “los objetos percibidos no pueden ser los únicos objetos del conocimiento como lo implicaba la identificación del conocimiento con la percepción [...] todo conocimiento de la verdad que es algo distinto del trato inmediato con los datos sensibles, implica relación con las Formas que no son objetos de percepción ni están comprometidas con el flujo heraclíteo” (pp. 142-143), dejando entredicho que para el pensador clásico en cuestión existe aún dicha diferencia. Sin embargo, estos presupuestos platónicos parecen ser un aporte a la solución de semejante problema por cuanto lo uno y lo múltiple son instancias útiles para la comprensión integral del mundo.

inteligible y el mundo sensible a los cuales pertenecen las ideas y los objetos externos respectivamente, es ese germen de la teoría de las ideas y el núcleo y propuesta insigne de todo su pensamiento.

En cuanto a las ideas o formas (εἶδη), estas son objetos del conocimiento cuyas características de inmateriales, inmutables y eternas las hace existentes en el complejo ejercicio del pensar y, por demás, representan una conceptualización objetiva de las cosas. Esto se dice porque todas las εἰδή son solamente cognoscibles por vía de la razón, pues se tratan de afirmaciones o proposiciones como presenta Ross (1993), que no proceden de percepción en tanto que no poseen propiedad física alguna. Confirma esta idea Platón, ofreciendo una descripción sucinta del mundo inteligible (κόσμος νοητός) en el que se establecen aquellas εἶδη y sus respectivos atributos: “Porque incolora, informe e intangible (ἀχρώματός καὶ ἀχρημάτιστος καὶ ἀναφής) esa esencia cuyo ser es realmente ser, vista por el entendimiento y alrededor del cual crece el verdadero saber (ἀληθοῦς ἐπιστήμης), ocupa un lugar semejante” (Fedro, 247d).

Anexo a tal conjetura, la teoría del conocimiento platónico se funda en otros aspectos: los grados del saber y las facultades del alma como elementos propiciadores del saber. En primer lugar, el alma, fundamentalmente entendida como principio de racionalidad de carácter divino e inmortal, además de cauce vital (dicho de otro modo, participa de una no procedencia del mundo sensible) es una entidad afín a las ideas inmateriales y eternas arraigadas en el ámbito inteligible, aunque no se trate de un εἶδος más (Ross, 1993, p. 43). Empero, la unión de alma con el cuerpo que Platón dice efecto de una *caída*, deja expuesta una escisión entre tales componentes que hacen del alma intermediaria entre lo inteligible y visible cuyos intereses son eminentemente cognoscitivos (Nuño, 1988, p. 77), tal cual se expresa en la célebre alegoría del *carro*

alado: “Si es perfecta y alada [el alma] surca las alturas y gobierna el cosmos, pero la que ha perdido sus alas se agarra de lo sólido donde se asienta, y se hace con el cuerpo” (Fedro, 246b-c).

Con base en esta alegoría de solvencia órfica-pitagórica, se percibe que las almas unidas al cuerpo son consecuencia de algún desorden o culpa contraída; no obstante, esta relación se destaca como transitoria, es decir, la permanencia de la ψυχή (alma) en el σῶμα (cuerpo) se alarga, mientras fenece la existencia terrena. Ahora, pensar esta noción mítica en el orden del saber implicaría decir que, si propio del alma es el supeditarse al mundo de las ideas y su actividad no es más que escrutar el ser de los objetos particulares, de explicarlos adecuadamente en términos de Fine (2003, p. 226), mientras esté sometida al cuerpo es necesario, por vía de purificación, disponerse para la aprehensión de las εἶδη. Tal proceso asiente dominar las pasiones, surgidas de necesidades somáticas que aquejan al alma en su tarea de atender a la adquisición de la verdad por vía de esas ideas: “Reflexiona óptimamente [el alma] cuando no la perturba esas cosas [necesidades del cuerpo] sino que aquella se encuentra en sí misma [...]” (Fedón, 65c).

Seguidamente, la cuestión de los grados del saber según los cuales se concibe a esta como proceso *in crescendo* desde lo sensible hasta la aprehensión de los conceptos/ideas que indican un nivel de realidad más pleno, no quita importancia a los sentidos. Para este caso, los componentes sensitivos, al igual que la percepción, se identifican con el conocimiento dado que el contacto con estos no solo activa facultades sensibles e intelectuales para hacer entendibles los datos de la experiencia (Boeri, 2007, p. 92), sino que también precisa de un aspecto anamnético propio de la gnoseología platónica.

En este sentido, un rasgo necesario para el conocimiento de ideas es la reminiscencia (ἀνάμνησις) entendida bajo el paradigma de *scientia memoria est*, que estima la aceptación parcial de lo sensible en el saber, a pesar de tener las sensaciones una incapacidad de revelar la naturaleza de las cosas, es decir, el ser de estas y que, además, necesitan de una intervención de la razón para la adquisición del saber verdadero.

Así, por la reminiscencia Platón atiende a la preexistencia del alma y a su saber adquirido antes de someterse al cuerpo: “el alma inmortal, habiendo nacido muchas veces y viendo todas las cosas tanto las de aquí como las del Hades, no hay nada que no haya aprehendido” (*Menón*, 81c)², y asegura en la dimensión sensible un estado de expectación al recuerdo de aquellas ideas que olvida el alma tal cual se nota implícito en el discurso de Diotima adosado a lo bello en sí: “Quien quiera ir por el recto camino comience a dirigirse hacia los cuerpos bellos [...] luego considerar la belleza del alma [...]” (*Banquete*, 210a-c). No obstante, Platón alega la distinción de los modos de saber usados por el acervo eleático: la opinión que se forma desde la experiencia sensible y la ciencia de la que emerge verdad.

Con los elementos descritos, aquel mundo de realidades perfectas hizo méritos a la defensa platónica de que el hombre participe de lo sensible no tiene únicamente en las sensaciones medios de saber si bien existen

² Tal fragmento tomado del diálogo del *Menón* que reflexiona al respecto de la naturaleza de la virtud, traduce: “el alma, pues, siendo inmortal y habiendo nacido muchas veces, y viendo efectivamente todas las cosas, tanto las de aquí como las del Hades, no hay nada que no haya aprendido” (81c). En la misma línea y cotejando con otros diálogos del Platón, en el *Fedón* se expresa lo mismo en boca de Cebes quien toma palabras de Sócrates, tras la discusión al respecto de la inmortalidad del alma: “[...] el aprender no es otra cosa sino recordar, y según este es necesario que de algún modo nosotros hayamos aprendido en algún tiempo aquello de lo que ahora nos acordamos. Y eso es imposible al menos que nuestra alma haya existido en algún lugar, antes de llegar a existir en esta forma humana” (173a). Tal argumento de herencia órfico-pitagórica es el sustento teórico en el que Platón se basa para justificar la preexistencia del alma.

accesos a otros modos de conocimiento, que perfilan ser estados superpuestos a la simple experiencia. Ahora bien, la racionalidad que distingue al hombre de otros seres vivientes no solo recae en la comprensión de las ideas, sino también en la capacidad reflexiva de cara a las acciones que ejecuta y se funda en la razón. De hecho, la virtud se convierte en instrumento de la ya mencionada purificación del alma, si bien es esta la que somete a examen todos los elementos distintos de su propiedad; mas la κάθαρσις τῆς ψυχῆς es la que logra para el alma su atención en lo que le verdaderamente le compete, en lo que le conviene: un proceso que se impone al dominio de las siempre presentes apetencias somáticas.

Generalidades del proyecto ético de Platón

Las ideas de justicia, de bondad, templanza, prudencia, etc., presentes en el pensamiento platónico se convirtieron en materia de discernimiento para la elección de lo que es conveniente al desarrollo individual del sujeto y el de la sociedad a la que pertenece, de aquí la articulación de ética y política. Pero más allá de tales mociones, es perentorio indicar la importancia no solo del argumento de las ideas (εἶδη) en el proyecto ético de Platón, sino también la célebre partición antropológica cuerpo-alma (σῶμα καὶ ψυχὴ) que supone de un ejercicio moral, por cuanto existe existen fines incompatibles entre dichos componentes. Según Annas (1981), el alma y el cuerpo explicitan un principio de conflicto e instan a todas las personas a buscar fines distintos (pp. 141-142). Dicho así, el alma que posee propiedades como la inmaterialidad y la inmortalidad, y cuyas facultades abrazan la actividad racional y moral del ser humano, convive transitoriamente con el cuerpo cuyos caracteres materiales y corruptibles le hacen semejante a la dimensión que pertenece: lo sensible.

Por ello, al poseer propias exigencias e inclinaciones, la atención para con las necesidades del cuerpo ameniza las preocupaciones del alma hasta el punto de decir que el aquel es un monumental obstáculo del que el alma debe despojarse para recuperar sus atributos y luego retornar a sus orígenes divinos. De hecho, el σῶμα se entiende desde Platón como un lastre para los verdaderos intereses humanos por mor de las apetencias a las que se haya sometido. Según Fred Miller (citado en Benson, 2006, p. 281) los deseos o apetitos revelan la naturaleza compleja del hombre en tanto envuelve capacidades conativas y cognitivas que, sin transitar por una depuración, quedan imposibilitadas de atender a lo mejor, esto es, en términos de Platón, el ejercicio intelectual. Entonces el intelecto es verdadero interés que, al decir de Châtelet (1995) en uno de sus comentarios respecto de la moral platónica, comporta un dominio de los deseos:

[...] a lo que debe tender el individuo es a realizar la mejor jerarquía, a conseguir que las concupiscencias se sometan al valor, y este a la razón. Trátese siempre de liberar la parte divina del alma: esta ascensión purificatoria puede llevarse a cabo mediante el ejercicio intelectual, parte calculadora dando firmeza y aumentando su poder hasta lograr mantener a nivel a las otras partes del alma. (p. 127)

Hablar de otras partes del alma remite a la alegoría del carro alado condensada en el citado diálogo del *Fedro*, en el cual se estima una triada de funciones en el alma, a saber: función racional, actuación irascible y parte concupiscible, representadas las dos últimas por corceles cuyas actitudes o comportamientos de docilidad y de rebeldía ilustran todas las inclinaciones en ocasiones sobrias y en otras disonantes (246a-b).

Dichas inclinaciones o tendencias anímicas ganan fama de malsanas cuando el ser humano que se deja dominar por tales no logra para sí

estados de bienestar. Este es identificado entre algunos pensadores clásicos como el sosiego anímico (ἀταραξία τῆς ψυχῆς), algo bueno en sí mismo que se entiende a la luz de la regularidad y el orden establecidos entre las partes de un todo, según propone Mason (citado en Herrmann et ál., 2007, p. 200). Por estar sometido a un proceso de purificación de tales tendencias desde la recta satisfacción de estas, el ser humano se procura estados de tranquilidad deseados.

Por lo demás, el iteradamente referido proceso de purificación o de depuración que Platón presenta en términos de “salida de los prisioneros y posterior dejación de las cadenas” (*República*, 514a-517a) figura, también, como actividad moral a la que está llamado todo hombre que no desea coexistir con otros irreflexivamente. Análoga al campo de esas tendencias volitivas y apetitivas del ser humano, la causa catártica a la que este se somete implica una atención a la proporción, esto es, una aptitud moderada respecto a deseos que imbrican en la existencia humana, de manera que abogan por una satisfacción de querer que no estiman exceso ni defecto³. En este sentido el ser humano logra la *virtud* (ἀρετή), la cual comporta una disposición para identificar acciones correctas, y saber cuándo y cómo hacerlas, de tal manera que, por la práctica de estas, se pueda adquirir estados de satisfacción como su más esperada consecuencia.

La medida en la satisfacción de los deseos, tanto de las partes del alma que corresponden a lo irascible y concupiscible como en relación con la parte

³ No es explícito el empleo de los términos exceso y defecto para definir la virtud en Platón - caso contrario el de Aristóteles para quien, en su obra *Ética a Nicómaco*, virtud es: “ἡ δ’ ἀρετὴ περὶ πάθη καὶ πράξεις ἐστίν, ἐν οἷς ἡ μὲν ὑπερβολὴ ἀμαρτάνεται καὶ ἡ ἔλλειψις” (1106b, 25). Sin embargo, existen atisbos que remiten a considerar tal acepción por medio de los vocablos μετριότης καὶ ἀμετρία, términos que aducen moderación y desmesura respectivamente. Dicho así, pese a que Platón no se refirió al término medio como en Aristóteles - entendido en griego como el μέσον - ya en él está implícita tal concepción.

racional, alude a virtudes insignes cuyo ejercicio asiduo procura ajustar de modo conveniente todas las actuaciones humanas. De esta manera, la sabiduría, el valor y la templanza (φρόνησις καὶ ἀνδρεία καὶ σωφροσύνη) regentan los aspectos racional, irascible y concupiscible, respectivamente (*República*, 442c-d)⁴. Dicha relación, lograda conjuntamente, tiende a la justicia por la cual el orden y el equilibrio se hacen patentes en la individualidad y colectividad humanas. Esta última virtud hace del sujeto un ser competente para neutralizar sus apetencias, capacidad que asegura lo correcto y conveniente como realización del bien deseado y como un camino para su perpetuación. Así lo interpreta Nuño (1988) en su texto *El pensamiento de Platón* en los siguientes términos:

[...] la justicia ayuda a comprender la conducta social e individual consecuencia del cumplimiento de la *areté*, pero no resulta indispensable para conferir sentido a las potencias cognitivas del hombre, esto es, a los diferentes tipos del saber relacionados [...] A lo que apunta Platón es a la noción de bien que pasará, luego, a organizar todos los aspectos éticos y políticos, como la revisada estructuración de las relaciones ontognoseológicas. (p. 67)

Análogamente a la teoría de las ideas en la que se evidenció la jerarquía de los saberes, y del cual se colige *grosso modo* que del mundo sensible no puede emerger ciencia pues el saber que ofrece es limitado para las pretensiones de un saber universal y necesario, Platón sitúa la actividad catártica, actividad propia del filosofar, como medio ineludible para descubrir los objetos de conocimiento inmutables y eternos que

⁴ De la tradición platónica se hereda la designación de las cuatro virtudes cardinales: justicia, prudencia, fortaleza y templanza, hecho que para la teología medieval y escolástica no pasó inadvertida, aunque se agregan las denominadas *virtutes theologicae*. Durante el auge del imperio romano, Cicerón ya se había remitido a tales virtudes en su obra *De Officiis*, además que el emperador filósofo Marco Aurelio en su célebre obra *Meditaciones las había compilado*.

pertenecen a lo inteligible; esta es la idea suprasensible del bien, que es el canon por el que se valora el grado de realidad y el grado de perfección de lo que se percibe. Desde esta óptica, la idea del bien que configura el mundo inteligible es para Platón el estatus de “lo que aporta verdad a las cosas cognoscibles y otorga al que conoce el poder de conocer [...]” (*República*, 508e). Por ello, el bien es cúspide de virtudes y de todas las ideas que conforman tanto el mundo de las ideas como el sensible.

De los elementos anteriores se puede inferir, por una parte, que la ética está sujeta al saber del bien, una aplicación de conocimiento general que por antonomasia es criterio estructurante de la realidad tal y como lo asevera el mismo Platón: “[...] A las cosas cognoscibles no solo les viene del bien el ser conocidas, sino también existir aunque este no es esencia sino algo que se eleva más allá en cuanto dignidad y potencia” (*República*, 509b). Con lo dicho, ello implica decir que el bien es un canal a la unidad de toda la multiplicidad, por cuanto hace inteligible todo lo sensible, dotando de orden y equilibrio esto, que, por sí mismo, no puede darse.

Por otra parte, el oficio de la *κάθαρσις τῆς ψυχῆς* como vía para la verdad supone de una práctica correctiva en tanto redirecciona a todas las personas en los medios para comprender el mundo. En efecto, el examen de todo prejuicio y la lucha por el establecimiento de un orden anímico frente a la posible disensión entre juicios y deseos, según Platón, determinan al método de purificación (Cornford, 2007, p. 229).

En definitiva, la *κάθαρσις* e idea del bien en sí mismas perfilan ser dos rasgos sustanciales en la reflexión ética de Platón, aquella, por ser medio para el alcance del bien, y esta, como criterio de pensamiento que garantiza la consecución de una vida moral y política. Pero, si bien la sofística se había preocupado por los quehaceres humanos y dejaba de lado las cuestiones físicas que explicaran el origen y estructura del cosmos,

aún se carecía de ciertas reflexiones que diesen los fundamentos universales para un conocimiento certero. Este suceso Platón lo asume imprimiendo en aquel contexto la racionalidad, que se exhibe contra toda presunción de verdad que pudiese extraviar los deseos en hazañas contraproducentes para el bienestar de sus coetáneos.

Hasta aquí, la reflexión platónica tiene una inspiración sustancialmente práctica y, a la vez política, que discurrirá en una asociación entre la dimensión del conocimiento y la dimensión ética.

Dimensión gnoseológica de la ética en el libro VII de la *República*

El ser humano, si bien es un compuesto de cuerpo cuya estructura material le hace perteneciente a lo sensible y cuyas características hacen de este alguien finito, pero también posee un alma en la que ocurre el conocimiento de esas otras realidades que no perecen por cuanto inmutables y eternas, es de considerar que influyen ambos componentes en las prácticas humanas.

Estos postulados que trasvasan los múltiples diálogos platónicos revelan a una teoría de las ideas que incide en los comportamientos a través de la reflexión que suscita un proceso de reorientación al bien. Tal valoración moral del conocimiento resulta explícita por Platón en el siguiente axioma: “La sabiduría y la virtud no son otra cosa que el conocimiento de la justicia, y su desconocimiento es ignorancia y maldad patentes” (Teeteto, 176c).

De lo dicho se ratifica el valor de la δικαιοσύνη (justicia) por la que un orden y equilibrio se hacen patentes tanto en la individualidad como en la colectividad del hombre, pero que requiere de purificar las apetencias banales para hacerse con la vida intelectual y manifestar en acciones la

idea de bondad. He aquí la mutualidad *conocimiento y perfeccionamiento moral*: si bien la persona que es catalogada de “sabia” y cuyo carácter lo forma el conocimiento de las ideas, no le basta con teorizar acerca de estos objetos del pensar, sobre todo con dar razón de lo que es el bien como idea vértice de lo que constituye el mundo inteligible. De hecho, la idea del bien que da al alma la facultad para extraer la verdad de las cosas, en palabras de Platón, no es más que una medida exacta o perfecta según aquellos que conocen directamente sus doctrinas al decir de Reale (2001, p. 233); por ello, el sabio, al perseguir el orden, asiste a quienes no otean lo laxo como riesgo para el bienestar. Todo lo dicho respecto al significado del bien se ilustra en la célebre *alegoría de la caverna*:

Representate hombres en una morada subterránea, que tiene una entrada abierta a la luz. En ella están hombres atados de piernas y cuello [...] Arriba se haya una luz de fuego que brilla detrás de ellos y junto al fuego y a los prisioneros hay un muro construido [...] del otro lado pasan sombras que llevan variados utensilios [...] Examina ahora que uno de ellos fuese forzado a levantarse y a marchar hacia la luz. Con respecto al sol concluirá que es lo que gobierna todo en el ámbito de lo visible [...] Y si se acordara de su primera morada y de sus compañeros todavía cautivos ¿no piensas que los compadecería? (*República VII, 514a-517a*)

La temática del fragmento citado no es más que un asunto ético el cual goza de importancia dentro de la filosofía platónica y, por demás, es abordado en perspectiva de un Estado ideal que tiene sus fundamentos en el conocimiento de aquellas ideas facilitadoras del bienestar. El sentido que suministra el tratamiento de esa alegoría resume formidablemente el ideario platónico y, al mismo tiempo, dedica esfuerzos por explicar el ejercicio del saber y sus implicancias éticas por medio de signos presentes en el relato.

Sucede a dicha narración, la interpretación de las imágenes expuestas, a saber: la morada-prisión, el fuego, las ataduras, la marcha fuera de la caverna, la luz del sol y el retorno a la caverna:

La región que se manifiesta por medio de la vista es la morada-prisión, la luz del fuego es el poder del sol [...] el ascenso y contemplación de las cosas de arriba es la ruta del alma hacia lo inteligible, hacia la verdad.
(*Republica VII*, 517b)

En otros términos, las sombras representan la percepción del mundo sensible y el sol, que al iluminar todo propicia la vista al hombre, es el que permite ver las cosas en sí mismas; luego, ese escape fuera de la caverna representa el ascenso al mundo suprasensible en el que converge el bien representado en el sol. A grandes rasgos, la contemplación de las ideas significa su reconocimiento, y estas no derivan de la percepción ofrecida por el mundo sensible al ser caracterizadas por el mismo Platón, según Rowe (citado en Herrmann et ál., 2007), como principios cósmicos que dan forma, sentido y existencia al mundo (p. 25). No obstante, esto no lleva desconocer para las sensaciones su intervención en procesos de conocimiento, como lo advierte Boeri (2007) dada la capacidad que tales prestan al alma (*ψυχή*) procedente del *κοσμος νοητός*, para hacer presente en ella (*ἀνάμνησις τῶν εἰδῶν*) los objetos de conocimiento.

Aunque no puede decirse categóricamente que conocimiento es percepción conserva la verdad que contiene el análisis sensualista del fenómeno de un conocimiento entendido en términos de *aisthesis*. El no hacerlo significa eliminar el aspecto sensible de la percepción humana, y de un modo general, la manera en que el ser humano se conecta con aquello que es externo a él [...] Es más, a pesar de la recomendación de procurar separarse de lo corporal para lograr alcanzar “lo en sí” Platón mediante la idea de reminiscencia nos recuerda la importancia de la percepción como paso previo para el acceso a lo real (pp. 112-113).

Las percepciones, en tanto derivan del contacto con objetos de la experiencia y con los que se sirve el hombre para comprender su entorno, participan en el proceso del saber. No obstante, este proceso no queda reducido a la simple captación sensible puesto que, como se ha indicado, existe un desplazamiento desde lo empírico a la intelección por medio de las εἶδη. Ahora bien, pensar las ideas como principios causativos de mundo las cuales se imponen al hombre para ser seguidas por ser buenas, es erróneo afirmar con ello, según McCabe (citada en Gill, 2005), que su valor es independiente de la persona que las acepta (p.213). Con esta precisión, Châtelet (1995) comenta, acerca de la teoría de las ideas, que el *status* universal de intelección de estas es la simple forma de paliar una posible contradicción que suministra el *status* empírico a través de conjeturas, de hipótesis: “Poco consciente de su poder es ese intelecto que se encierra en los límites hipotéticos [...] el mundo inteligible está para que el hombre quede a salvo del inevitable absurdo” (p. 99).

Por lo que sigue al proceso de percepción y su consecuente abstracción del universal, se deduce la capacidad humana para percibir directamente la verdad en la contemplación de las ideas, es decir objetos de conocimiento que, al ser captados conceden el alto rango del saber, definido por el mismo filósofo ateniense como *ciencia* (ἐπιστήμη). De igual modo, quien logra el conocimiento de las εἶδη (ideas o conceptos del entendimiento), está en la capacidad de comprender el bien, cuyas consecuencias prácticas resultan de mucho provecho para las acciones humanas. Estas constituyen la expresión del bien individual, en tanto compromete a la persona en su aforo racional para imponerse sobre sus deseos desenfrenados, y el bien social, por cuanto comprende la formación de relaciones armónicas entre clases sociales y la dinámica que cada una de estas realiza, en sus posibles facultades, para el bienestar de los demás (*República*, 443d-e).

En resumen, tanto connotaciones ético-políticas como principios de conocimiento resultan manifiestos en la *alegoría de la caverna*.

Explícitamente, el hecho de conocer las ideas y dejar la simple intelección de estas para retornar a quienes las desconocen y comunicar lo conocido es el acto de responsabilidad que adquiere el σοφός de cara a la ciudad para que todos sus miembros alcancen igualmente aquel conocimiento del bien. He aquí el vínculo de virtud y bien, vínculo que el mismo Platón sitúa en términos de justicia y sensatez para la consecución de un bienestar: “Tanto mujer como varón necesitan de la justicia y la sensatez (δικαιοσύνης καὶ σωφροσύνης) si pretenden ser buenos” (Menón, 73b). Para el filólogo inglés Guthrie (1990), “la forma del bien es causa de todo lo justo y bueno que existe por doquier, y sin la cual nadie puede actuar con sabiduría” (p. 493).

Entonces el bien del hombre, en tanto de bienestar se trata, tiende a darse por medio de una actitud virtuosa, cosa que para Platón es determinante a la hora de elegir los medios que conducen al bien, aunque este le sea inherente al hombre. De hecho, una carencia de virtud no supone de absoluta corrupción en la naturaleza humana, puesto que el accionar péfido no es innato a la persona en tanto le es propio desear el bien, y este actuar nocivo ocurre por el desconocimiento (ἄγνοια) de lo provechoso.

En esencia, una falta de virtud equivale a la ignorancia, más para efectos contrarios, y el hecho de actuar virtuosamente sobreviene a la recta comprensión del bien por cuanto estima el bienestar de otros. Anexo a esto, el conocimiento del bien comporta un estado integral de perfección moral que luego se evidencia en los actos, que benefician al individuo que practica estos en el medio al que este pertenece.

Consideraciones finales

Semejante al tratamiento gnoseológico, el asunto ético trasvasa los distintos diálogos que de Platón se conservan, pero la evidencia de una incesante interrogación por la virtud que se concretiza en un esfuerzo por la definición de la amistad, la templanza, piedad, valentía, la belleza, entre otras, revela un acérrimo interés por parte del filósofo hacia el ámbito moral del ser humano.

Ahora bien, el argumento de la teoría de las ideas ya mencionado, además de ser tal el soporte para todo el entramado de cuestiones que aborda, a saber: lo ético, político, gnoseológico, antropológico, epistemológico, cosmológico y educativo, es también el fundamento de superación del relativismo y escepticismo que en su tiempo dejó en suspenso la existencia de valores universales. Este es el caso de las proposiciones filosóficas de los sofistas, académicos y posteriores escépticos, valores que orientan a las comunidades griegas en sus prácticas cotidianas.

Identificar, entonces, la virtud con el conocer, el saber de lo justo y lo bueno tanto para el individuo como para el colectivo en el que este se inserta es peculiar del *intelectualismo ético*, cuyo referente es el bien para la construcción de un Estado ideal. Asimismo, una asociación de ética con política es notable en Platón y, en esta óptica lo que por virtudes se asume conduce a la unidad de hombres dispuestos que desean contribuir con el bien de la ciudad considerando, de antemano, que es ella misma la que ofrece, a todos sus miembros, posibilidades de desarrollo moral. De este modo, aunque la práctica de la justicia revela al hombre el ser una virtud esencial para las relaciones entre civiles, es necesario también, en aras de la realización del Estado perfecto, comprender lo justo y el bien universal, lo cual implica que por las acciones e ideas/formas recíprocamente articuladas se alcanza conocimiento (Annas, 1981, p. 211).

Allende a esta descripción, Platón retorna a la naturaleza humana para tratar de someter a examen la disposición de los seres humanos respecto a una moral en condiciones apropiadas, para lograr el desarrollo social querido. Así pues, ante la constante necesidad humana por la satisfacción de deseos que, como advierte Guthrie (1990), “si dejan que tomen la delantera puede desarrollar una condición patológica [respecto de la analogía platónica de la salud corporal] en la cual la capacidad de resistencia ya no está en el poder humano” (p. 560), los deseos degenerarían en notables perjuicios. Contra ello, el mismo Platón repara que los hombres son más que los simples impulsos apetitivos; esto deriva en una triada axiológica que corresponde al dominio de la razón en cada parte del alma: la sabiduría, la fortaleza y la templanza que ejercen su dominio en la irascibilidad y concupiscibilidad, inherentes a los seres humanos (*República*, 442c-d).

En síntesis, dado que el hombre es más que simple apetencia y conocer sensible, por cuanto que los objetos percibidos no son únicos objetos del saber según la identificación de conocimiento con percepción, y un conocer cosas que dado a la razón puede alcanzarse por la purificación de deseos, prorrumpe en un estado armonioso que contribuye al seguimiento del bien deseado. Dicho de otro modo, la perfección moral es efecto de la perfección intelectual, una tendencia para posicionar la facultad racional en materia de ética, y cuyo propósito no es más que someter lo teórico y práctico al propósito de discernir lo bueno. Con esto, la relación del saber y el modo de vida del ser humano, *modus vivendi que* concierne a lo ético y lo moral, significa para la actividad intelectual un principio de acción, si bien aquella no se queda retenida en simples teorías, pues toda acción exterioriza, hace patente y revela lo que en dicho teorizar profieren los seres humanos.

Referencias

- Annas, J. (1981). *An introduction to Plato's Republic. Belief, knowledge and understanding*. Oxford University Press.
- Benson, H. H. (2006). *A Companion to Plato. Platonic Epistemology, Ethics and Metaphysic. First Published*. Blackwell Publishing.
- Boeri, M. (2007). *La apariencia y realidad en el pensamiento griego*. Ediciones Colihue.
- Cornford, F. M. (2007). *Teoría platónica del conocimiento*. Paidós Ibérica.
- Conford, F. M. (1989). *Platón y Parménides*. Editorial Visor.
- Châtelet, F. (1995). *El pensamiento de Platón*. Editorial Colección Labor.
- Guthrie, W. (1990). *Historia de la filosofía griega IV. Platón. El hombre y sus diálogos*. Editorial Gredos.
- Herrmann, F-G., Penner, T. y Cairns, D. (2007). *Pursing the Good. Ethics and Metaphysics in the Republic*. Edinburgh University Press.
- Nuño, J. (1988). *El pensamiento de Platón. Teoría política y problemas éticos*. Fondo de Cultura Económica.
- Platón. (1988). *Diálogos IV. República* (Eggers Lan C., trad.). Editorial Gredos.
- Platón. (1988). *Diálogos III. Fedón, Banquete y Fedro* (García Gual, C., Martínez, M., y Lledó Iñigo, E., trads.). Editorial Gredos.
- Reale, G. (2001). *Platón. Búsqueda de la Sabiduría Secreta* (Heraldo Bernet R., ed.). Editorial Herder.
- Ross, D. (1993). *Teoría de las ideas de Platón*. Ediciones Cátedra.

Revista Análisis

ISSN: 0120-8454 | e-ISSN: 2145-9169 | DOI: <https://doi.org/10.15332/21459169>

Vol. 53 N.º 98 | enero junio de 2021

Cuatro artículos para la co-institución del acontecer del pensamiento*

[Artículos]

*Agostino Molteni***

*David Solís Nova****

Recibido: 30/10/2020

Aprobado: 01/12/ 2020

Citar como:

Molteni, A. y Solís, D. (2021). Cuatro artículos para la co-institución del pensamiento. *Análisis*, 53(98). <https://doi.org/10.15332/21459169.6253>



Resumen

Este trabajo tiene por objetivo presentar los cuatro artículos fundamentales para la co-institución del acontecer del pensamiento. Con

* El presente trabajo es un artículo de reflexión, producto de un proyecto interno regular de investigación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile, titulado "El acontecimiento del pensamiento: dimensiones jurídicas-económicas-cívicas. Una propuesta filosófica y teológica". Código DI-REG 01/2019.

** Doctor en Teología por la Universidad Pontificia de Salamanca (España). Profesor-Investigador de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile. Publicaciones recientes: "El Estado-Iglesia: Kierkegaard vs. Lutero y el protestantismo (Razones filosóficas)", *Veritas* n. 42, abril 2019; "La encarnación vista desde lo pagano. La lectura de Charles Péguy de *Booz endormi* de Victor Hugo", *Franciscanum* 62 (174), 2020. Correo electrónico: amolteni@ucsc.cl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5392-0183>

*** Doctor en Filosofía por la Universidad Pontificia de Salamanca (España). Profesor-investigador de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile. Publicaciones recientes: "El ícono y su herencia en el arte", *Veritas* n. 44, diciembre 2019. Correo electrónico: dsolis@ucsc.cl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2462-8436>

estos cuatro artículos se quiere proponer una dogmática (conceptos claros y distintos) del pensamiento del sujeto competente de actos lógicos imputables por sus conclusiones-beneficios. Se quiere, por tanto, llegar a proponer un acontecer del pensamiento que sea *lato sensu* jurídico-económico, lo que puede aportar un ensanchamiento de la misma lógica del pensamiento. Lo anterior podría ofrecer las condiciones de posibilidad para la co-institución de un pensamiento cívico tan necesario en nuestro tiempo.

Palabras clave: acontecer, pensamiento, *vocatio*, autoridad de competencia, *partner*, satisfacción.

Four articles for the co-institution of the occurrence of thought

Abstract

This article aims to present the four fundamental articles for the co-institution of the occurrence of thought. With these four articles we want to propose a dogmatics (clear and distinct concepts) of the thought of the competent individual of logical arts attributable for their conclusions-benefits. To propose is, therefore, to propose an occurrence of the thought that is *lato sensu* juridical-economic, which can provide a widening of the logic of thought itself. This could offer the conditions of possibility for the co-institution of a civic thought so necessary in our time.

Keywords: occurrence, thought, *vocatio*, competence authority; partner; satisfaction.

Quatro artigos para a co-instituição do acontecimento do pensamento

Resumo

Este artigo tem como objetivo apresentar os quatro artigos fundamentais para a co-instituição dos acontecimentos do pensamento. Com esses quatro artigos, queremos propor uma dogmática (conceitos claros e distintos) do pensamento do sujeito competente de atos lógicos imputáveis por suas conclusões-benefícios. Pretende-se, portanto, propor um acontecer de pensamento que seja lato *sensu* jurídico-econômico, o que pode proporcionar uma ampliação da mesma lógica de pensamento. Isso poderia oferecer as condições de possibilidade para a co-instituição de um pensamento cívico tão necessário em nosso tempo.

Palavras-chave: acontecer, pensamento, *vocatio*, autoridade incompetência, *partner*, satisfação.

Introducción

La temática del *acontecimiento*, que ha sido revalorizada en nuestros tiempos, ha sido vista a menudo, como indica el subtítulo de la obra de Dosse que habla de la *renaissance de l'événement*, como “un desafío para el historiador” (2010), de modo que circunscribe el ámbito de reflexión sobre el acontecimiento a un saber historiográfico. Por otro lado, si bien se ha producido una amplia reflexión filosófica en referencia al acontecimiento (entre otros, señalamos especialmente: Badiou, 1988; Romano, 1998, 1999), esta ha sido más bien realizada como una reflexión *sobre* el acontecimiento, *sobre* su naturaleza, con un método que, podríamos decir, es externo al mismo acontecer.

En este sentido, el objetivo de nuestro estudio es sugerir una ampliación de esta perspectiva y consiste en la presentación de lo que consideramos son los cuatro artículos fundamentales para la co-institución del *acontecer*

del pensamiento. A este propósito, no queremos proponer una reflexión externa *sobre* el acontecer del pensamiento, sino más bien obrar una elaboración crítica sobre la experiencia *in actu exercito* de este acontecer, es decir, sobre su generación. De hecho, en esta elaboración se muestra que el pensamiento es *genitus non factus*, por lo tanto, no causado, sino más bien engendrado y coconstituido.

Con estos cuatro artículos se propone una dogmática (conceptos claros y distintos) del pensamiento del sujeto competente de actos lógicos imputables por sus conclusiones-beneficios. Una dogmática-ciencia del pensamiento que no es sumisa, ni causada, ni predeterminada por saberes externos al mismo pensamiento, ya sean de tipo religioso, filosófico, ideológico, político o social. En este sentido, se quiere, en cierto modo, hacer el mismo ejercicio hecho por Kelsen: el de elaborar una doctrina pura del pensamiento; “pura” en cuanto no es dependiente-causada-sumisa a algo anterior al pensamiento, a una epistemología, es decir, a un saber superior (*epi*). Por otro lado, es “pura” en cuanto es regida por leyes propias. Con esto, se afirma la competencia legisladora y positiva del sujeto, a quien se le reconoce *poder* producir, poner leyes, sin ninguna sumisión a saberes superiores.

Esta elaboración crítica *in actu exercito* del acontecer del pensamiento hace evidente que este se coconstituye, que es engendrado, que es excitado con inicios siempre nuevos, justamente porque se compone entre sujetos, mejor dicho, en una amistad propiciatoria-excitatoria del pensamiento.

En este sentido, deseamos proponer *un* método del pensamiento que existe solo en cuanto es un acontecer *semper condendum* o, como diría Bergson, no ya hecho (*tout fait*), sino *se faisant* (2011, pp. 29-30). Este método, por tanto, no es exterior al mismo pensamiento, sino que es puesto, que es compuesto y reconocido por el mismo pensamiento *in actu*

exercito. De hecho, para nosotros, pensamiento y método coinciden, puesto que se trata justamente del *acontecer* del pensamiento que, usando una expresión de Bergson, es “un acto generador del método” (2011, p. 40). Cualquier pensamiento que actúe por fuera, ya sea anterior o posteriormente a este acontecer compuesto, es, para nosotros, definido como *sistema* y solo puede producir un falseamiento del acontecer del pensamiento.

Estos cuatro artículos no son una hipótesis que habría que verificar, pues no se trata de postular una condición de posibilidad extraña al mismo acontecer del pensamiento. Postular una hipótesis implicaría plantear una tesis que todavía no experimenta ni verifica este acontecer del pensamiento.

Con base en lo que hemos señalado hasta ahora, el método que hemos seguido es producido por el mismo acontecer compuesto del pensamiento. De este modo, método y contenido coinciden: es el acontecer del pensamiento (su contenido *semper condendum*) que genera el método y que, a su vez, genera el contenido. Es un método bergsoniano: desde dentro de la experiencia de un encuentro y amistad del pensamiento se han reconocido los cuatro artículos de su coconstitución. Dicho de otro modo, el acontecer del pensamiento no se ha presentado a nosotros, usando el lenguaje de Gabriel Marcel, como un “problema” exterior a nuestra experiencia ante el cual no quedaría más que “mantenerse afuera” (Marcel, 1987, p. 33), como tentativa de fundamentar *a priori* las posibilidades del acontecer del pensamiento, sino que más bien ha sido reconocido críticamente desde dentro de la experiencia de una amistad del pensamiento. Solo desde dentro del método del encuentro y de la cita del pensamiento entre sujetos se pueden reconocer-imputar sus contenidos-beneficios. Este método, como dice Marcel, ha sido “comúnmente ignorado o desdeñado” por los filósofos (1987, p. 41).

Por lo tanto, este trabajo no solo es la elaboración crítica sobre el método del acontecer del pensamiento, sino sobre su utilización y ejercicio mismo. Esto ha implicado volver a pensar de nuevo algunos términos acostumbrados del lenguaje a los cuales hemos dado un sentido propio.

Los cuatro artículos del acontecer del pensamiento compuesto

Muchas de las grandes tradiciones de la filosofía surgieron de *societas* de pensamiento. Si se transformaron en *escuelas*, es decir, en *sistemas*, esto se debe al hecho de que no permanecieron en el método del acontecer del pensamiento compuesto, sino que se usó del *pensar* para “tomar vistas inmóviles” (Bergson, 2011, p. 29). Cuando los contenidos de pensamiento ya no encuentran en un método compuesto, su verificación e imputabilidad se transforman en ‘escuelas-sistemas’, que repiten teorías que pueden ser pensadas desde afuera del acontecer del pensamiento. No negamos, por lo tanto, el hecho de que una considerable parte de lo que llamamos ‘historia de la filosofía’ surgiera de un trabajo compuesto con el pensamiento de otros filósofos contemporáneos o anteriores, trabajo crítico de herencia y, por ende, hecho con beneficio de inventario.

Puesto que la nuestra quiere ser una elaboración crítica desde dentro del acontecer compuesto del pensamiento, hemos reconocido *in actu exercito* cuatro artículos de este acontecer. Se podrían definir también como ‘dimensiones’, pues, como dice la etimología del término, son las que miden los frutos-contenidos, es decir, miden si estos pueden ser imputados como beneficiosos o no.

En la generación del acontecer del pensamiento, reconocemos cuatro artículos que, heredados de la lección de san Agustín y de Freud, elaboramos con un sentido más amplio que literal. La herencia agustiniana nos viene de la expresión puesta en el inicio de sus *Confesiones: tu excitas*

ut laudare te delectet (1979, p. 73). Sintéticamente, podemos leerla de esta manera: *Tu excitas* (acto puesto por otro sujeto, es decir, *vocatio*-excitación); *ut laudare* (el sujeto es hecho capaz de una competencia propia de pensamiento; es fuente de juicio libre); *te* (por medio del acto de otro); *delectet* (es la satisfacción recíproca de los sujetos, punto final de la imputación). La herencia freudiana que elaboramos libremente, sin ninguna pretensión de literalidad, es la articulación que hacemos de los cuatro artículos contenidos en *Pulsiones y destinos de pulsiones* (1992d, pp. 117-119): “Drang” (*vocatio* por medio de otro); “Quelle” (la *vocatio* se co-instituye como fuente de competencia del sujeto); “Objekt” (aquí proponemos una corrección: no es el “objeto” lo que nos interesa, sino la *societas-partnership* coconstituida de modo continuo con otro); “Ziel” (meta-satisfacción-solución).

De antemano, aclaramos que cuando hablamos de ‘pensamiento’ no lo entendemos separado del cuerpo. Al contrario, lo entendemos como la ley de movimiento del cuerpo, lo que hace que el cuerpo sea el del hombre. Más adelante desarrollaremos este punto.

La *vocatio-excitatio*

El primer artículo de la generación compuesta del pensamiento es la *vocatio-excitatio*. Usamos el término *excitatio* en su sentido etimológico, como puesta en movimiento del pensamiento hacia una satisfacción.

La *vocatio-excitatio* es un acto de pensamiento que, siendo propiamente la ley de movimiento del cuerpo de otro, es propuesto como oferta beneficiosa para ser trabajada. Se la podría llamar “exigencia de trabajo” (Freud, 1992d, p. 117). Sin embargo, corrigiendo esta expresión, se la podría denominar más bien como una “propiciación” al trabajo. De hecho, esta *vocatio-excitatio* no es prescriptiva, obligante, no implica un mandato al cual someterse. Esto significa que no es predefinida por ningún

contenido, es decir, es *formal*. Con el término ‘formal’ entendemos que la *vocatio-excitatio* no pretende imponer ningún contenido; es una *norma de comparación libre*. Esta norma de comparación es vacía, por lo que se refiere al sujeto excitado, en cuanto a contenidos; fundamenta, pero no establece *a priori* los contenidos. Estos contenidos serán libremente elaborados por el trabajo legislativo del sujeto excitado.

En este punto, definimos la *vocatio-excitatio* como el *habeas corpus* de un sujeto hacia otro, es decir, la coconstitución de un sujeto jurídico capaz de ser imputado y, por tanto, *sui iuris* (2.º artículo). El sujeto excitado es quien deberá elaborar los más distintos contenidos a través de la comparación libre con esta norma.

Que la *vocatio-excitatio* sea entendida como norma libre de comparación evita la imposición de contenidos satisfactorios. Pongamos un ejemplo: en el niño, que ve a su padre leyendo con gusto un libro, se engendra el deseo-pensamiento de ser satisfecho con contenidos que son generados por esta *vocatio-excitatio*. El acto de lectura del padre es *formal* en cuanto no prescribe-impone-obliga en el niño contenidos predeterminados, no impone contenidos de satisfacción. Estos contenidos serán dejados a la libertad del niño, que se comparará libremente con esta norma fundamental formal, o sea, vacía de contenidos. Por eso, los contenidos serán diversísimos: el niño podrá ser escritor, crítico literario, filósofo, librero, etc. El niño, que no está predeterminado por ciertos contenidos mandados, obligatorios, *podrá* elaborar la *vocatio-excitatio*, esta *norma fundamental* (Kelsen, 1960, pp. 39-41), al buscar satisfacción a este original y primer *habeas corpus* que es la *vocatio-excitatio*.

Por otro lado, la *vocatio-excitatio* es formal, pues revela el principio de conveniencia-placer del sujeto que genera la *vocatio-excitatio*. La ley de movimiento de su cuerpo se muestra como acto satisfecho, como

satisfacción del principio de placer-conveniencia de su cuerpo. En un cierto sentido, se podría definir la *vocatio-excitatio* como la *materia prima* de una norma de conveniencia-placer, que se ofrece para ser elaborada a través de una comparación libre.

En este sentido, la *vocatio-excitatio* es heredad de lo que llamamos *ley paterna*, la de un patrimonio ‘formal’ universal, pues sus contenidos no son predeterminados ni impuestos. Es la ley paterna que hereda el universo de todo lo real (palabras, pensamientos, obras y actos en general) como materia prima usufructuable, es decir, sin ninguna prohibición de un patológico y prescriptivo “árbol del bien y del mal”. Hay que notar que esta ley paterna, a su vez, es fruto de una elaboración por parte del sujeto que obra la *vocatio-excitatio*. De este modo, puesto que, como dice Tomás de Aquino, *non est procedendum ad infinitum* (S. Th. I, art. 3: 2001, p. 112), se debe inferir que al inicio de la *vocatio-excitatio* hay un sujeto jurídico, lo que laicamente se podría llamar “Padre”.

Ahora bien, para tomar un ejemplo desde la historia de la filosofía, el desinteresado acto kantiano no puede constituir ninguna *vocatio-excitatio* del acontecer del pensamiento. Habría que tomar en serio lo que dice Hannah Arendt (2003, p. 83) cuando escribe que Eichmann, el ejecutor de la *solución final*, “no pensaba”, pues autodefiniéndose como kantiano era solo un perfecto funcionario, un ejecutor mecanizado y perfectamente responsable de órdenes superiores, que a su vez obedecían a un *deber-imperativo categórico*, en este caso, la eliminación de los hebreos. Solo el principio de placer-conveniencia revelado en la satisfacción del acto de pensamiento, que es ley de movimiento de un cuerpo, puede representar una *vocatio* del acontecer del pensamiento: hay *vocatio-excitatio* donde hay satisfacción y hay satisfacción, a su vez, donde hay *vocatio-excitatio* heredada como ley paterna.

En este sentido, parafraseando a Kelsen, podemos decir que la *vocatio-excitatio* no pretende que los hombres “se conduzcan de una manera determinada” (Kelsen, 1960, p. 95); por ejemplo, inducir a los hombres a hacer el bien o a no robar, pues esto significaría volver a un iusnaturalismo del pensamiento que supone un legislador superior que prescribe una ley de pensamiento con contenidos. Esto significaría malentender la *vocatio-excitatio* como “el cazador que coloca cebos para atraer la caza a la trampa” (Kelsen, 1960, p. 96).

La *vocatio-excitatio*, por consiguiente, se podría simplemente definir como la oferta de *partnership* que escapa de cualquier intencionalidad de causalidad. *Vocatio-excitatio*, por tanto, no es causa. El acto de pensamiento propuesto no causa, sino que genera, es decir, hace acontecer el pensamiento; no se impone, no es impuesto, sino que es propuesto: es oferta de un *patrimonio* elaborado de modo satisfactorio. Generar es acto metafísico en cuanto es propio de la naturaleza metafísica del pensamiento. Un metal que es calentado necesariamente se dilata, es decir, es causado en su efecto (Kelsen, 1960, p. 16). El pensamiento, en cambio, no causa pensamiento; al contrario, lo genera justamente porque es un acto metafísico, que no está contenido en leyes naturales-físicas. El pensamiento excede a la naturaleza: es lo que la naturaleza no puede producir. En este sentido, hablamos del acto de la *vocatio-excitatio* como de un acto *jurídico-económico* que pone, o sea, que co-instituye en acto una ley paterna de herencia susceptible de ser heredada por otro sujeto. Finalmente, la *vocatio-excitatio* no es de ningún modo un acto educativo, no es una enseñanza, no causa alumnos de ‘escuelas’ de pensamiento. Como decía Péguy, “no es que no se tenga el derecho de descender de otra filosofía y de otro filósofo; sin embargo, se debe descender por las vías naturales de la *filiación* [trabajo de la ley paterna] y no por las vías escolares del alumnado” (1988, p. 662). Dicho de otro modo, la *vocatio-*

excitatio, entendida como *ley paterna*, no quiere enseñar contenidos preestablecidos, sino excitar al otro a la elaboración de contenidos universales que pueden ser diversísimos. La *vocatio*, como primera dimensión, es más bien introducción a la totalidad de lo real (entendido como heredad legítima) por medio de la elaboración de la ley paterna.

El sujeto como fuente de una autoridad de competencia

La *vocatio-excitatio* genera en otro sujeto la “autoridad de competencia” (*autorité de compétence*: Péguy, 1987, pp. 1803, 1816), es decir, pone en otro el pensamiento de ser satisfecho (4.º artículo) por medio de otro (s) (3.º artículo). Se trata del acontecer del pensamiento, pues esta generación-acontecer es imprevista e imprevisible, no es ya inscrita o prescrita en la naturaleza ontológica del hombre.

Aquí nos servimos de un significativo testimonio literario. Cuando Dante, en la cumbre del *Purgatorio*, escucha el nombre de Beatriz, Virgilio le dice: “Lo tuo piacere omai prendi per duce” (“Lo que te complace toma ahora por guía-orientación”: Purg. XXVII, v. 131, 1972, p. 398), es decir, le indica justamente el acontecer en él de un criterio, de una fuente de jurisdicción-juicio fundamentado en lo que le da placer, en el complacerse en la *vocatio-excitatio* puesta en él por medio de otro (Beatriz). El acontecer del pensamiento en Dante, de su principio de conveniencia-placer, es propiamente el acontecer de un *poder-capacidad* en él, de un juicio-imputación sobre el bien-beneficio producido por medio de otro. Esto hace acontecer en Dante, por otro lado, la sanación del albedrío, que es “libre”, no causado, “derecho” (capaz de jurisdicción, de imputabilidad), “sano” (es decir, laico, salvado de cualquier autoridad de mando): “Libero, dritto e sano è tuo arbitrio” (“Libre, derecho y sano es tu arbitrio”: Purg. XXVII, v. 140, 1972, p. 399). Es más, Virgilio dice a Dante que no seguir este criterio-fuente, el principio de conveniencia-placer, sería propiamente

un pecado: “E fallo fora non fare a suo senno” (“Sería una falta-pecado no juzgar con este principio”: Purg. XXVII, v. 141, 1972, p. 399). De hecho, este principio de placer-imputación del bien-beneficio producido por medio de la *vocatio-excitatio* hace al libre albedrío del hombre capaz de jurisdicción sobre los asuntos laicos y la misma revelación de Dios: “Per ch’io te sovra te corono e mitrio” (“Te reconozco capaz de jurisdicción como un rey y un Papa”: Purg. XXVII v. 142, 1972, p. 399).

La *vocatio-excitatio* genera al otro sujeto como *fuentes* de pensamiento libre, como *primum ius, compos mentis, compos sui, sui iuris*, capaz de poner actos de pensamiento imputables, sin necesidad de recurrir a ningún argumento de autoridad, a una epistemología, es decir, a un saber superior. Por ello, Péguy podrá decir que un campesino francés “juzga como un papa” (1988, p. 192), *urbi et orbi*, de modo universal, pues “ejerce en la realidad *una jurisdicción, ya que él es la suprema jurisdicción*” (1992, p. 76). Usando las expresiones de Gabriel Marcel, se puede decir que el encuentro con la *vocatio-excitatio* del otro acontece “como principio interior a mí mismo” (1987, p. 43). En este mismo sentido, es válido para la autoridad de competencia del sujeto el axioma *quod principii placuit, legis habet vigorem*, claro está, entendiendo el ‘príncipe’ como el sujeto de un poder entendido como verbo, como acto de constante reinicio y no como el poder, o sea, un atributo ya hecho.

Remitimos, para refrendar esta fuente de competencia individual generada en el sujeto por la *vocatio-excitatio* de otro, a la afirmación (que entendemos en sentido laico) de Cristo a la samaritana que consideramos incomparable, pues define la autoridad de competencia (puesta y compuesta por la *vocatio*) como fuente-*fons*: *sed aqua quam ego dabo ei, fiet in eo fons aquae salientis in vitam aeternam* (Jn. 4, 14, 1953, p. 1381). Podríamos parafrasear esta afirmación diciendo que la *vocatio* pone en el sujeto excitado una fuente de pensamiento *superiorem non recognoscens*,

que se autoriza por sí sola sin necesidad de una fuente externa de autorización que la cause. Es más, este autorizarse por sí solo es el cumplimiento, el logro de la *vocatio-excitatio* puesta por otro.

Que esta *vocatio-excitatio* genere al sujeto como fuente de competencia individual significa que este se mueve en lo que podríamos llamar *permiso jurídico*, o sea, en el ámbito de lo que no es impuesto ni prohibido. En este punto, hay que entender que estamos lejos de afirmar una autonomía del sujeto, es decir, de considerarlo como una fuente absoluta, sin relación con la *vocatio-excitatio*. Por otro lado, estamos lejos de afirmar una heteronomía, o sea, la dependencia de una ley externa imperativa-coercitiva. Se propone más bien que el sujeto es fuente de competencia como tal en cuanto propiciado por la *vocatio*-fuente externa de otro.

Ya hemos señalado que la *vocatio* es propiamente un *habeas corpus* que co-instituye al individuo excitado como sujeto jurídico, lo que equivale a afirmar la co-institución de un sujeto propiamente metafísico, imputable por sus actos y, al mismo tiempo, capaz de imputar lo real.

En este sentido, la *vocatio-excitatio* hace acontecer lo que no existe en la naturaleza, lo que no es mero mecanismo biológico, o sea, genera el pensamiento como *principio metafísico de conveniencia* que, en nuestra lectura, coincide con el principio de placer del que hablaba Freud (1991, pp. 224-227). En este punto, tomamos el término ‘conveniencia’ del mismo léxico de Cristo cuando decía a los hombres: “Les conviene...” (Mt. 5, 29; *expedit* en la Vulgata, 1953, p. 1276; συμφέρω en griego).

El principio de conveniencia-placer lo entendemos como norma de comparación libre, sin predeterminaciones prescriptivas. Es importante notar que se trata ante todo de un *principio* igual a los de una Constitución compuesta de artículos-principios. Por tanto, ‘principio’ significa la ley de movimiento del cuerpo “a placer”, libertad del pensamiento de determinar

los contenidos convenientes en la comparación con el universo de todos los otros y de lo real.

A este propósito, lo que estamos diciendo no se debe confundir con el hedonismo, con una hedonología, pues el principio de conveniencia-placer es más bien *nomología*, lógica generada en un sujeto que es elaborada como norma de comparación libre. Esto implica que la *vocatio-excitatio* hace acontecer el principio de conveniencia-placer como *principio lógico*, capacidad de juicio sobre lo que conviene (Péguy, 1988, p. 853). El placer no es posterior al juicio sobre lo que conviene, ni es separado del provecho (hedonismo), sino que coincide con el juicio de conveniencia; es una *conclusión lógica*.

La *vocatio-excitatio* coconstituye al sujeto en una autoridad de competencia, en un *poder* que entendemos como verbo, no como sustantivo estático-inmovilizado. Es el poder de imputabilidad y de ser imputado por otro. Por tanto, el principio de conveniencia-placer es la realización-éxito del *habeas corpus* cumplido por la *vocatio-excitatio*; es la puesta en acto, mejor dicho, *in actu exercito*, del poder-capacidad de juzgar clara y distintamente (como quería Descartes) lo que conviene y lo que no conviene. Es, por tanto, un juicio lógico-económico, un juicio de provecho-riqueza.

A lo dicho hasta ahora, hay que añadir que el pensamiento (el principio de conveniencia-placer puesto por la *vocatio-excitatio*) acontece como *memoria*, es decir, como norma libre de comparación que permanece en el sujeto y que actúa libremente juzgando los contenidos con base en la *excitatio-vocatio*. Los tres famosos términos antropológicos-epistemológicos agustinianos, “memoria-pensamiento-voluntad”, coincidirían con nuestra lectura si entendemos como ‘memoria’ la puesta en acto, en el presente y por parte del sujeto, del principio de conveniencia

del pensamiento que se mueve ‘a placer’, es decir, con complacencia (etimología de *voluntas*). En este sentido, lo que san Agustín dice de Dios, que es “poco decir que atrae con la voluntad, pues también con el placer atrae” (“*Parum est voluntate, etiam voluptate traheris*”: *In Evangelium Iohannis*, XXVI, 4, 1955, p. 658), se puede utilizar para lo que nosotros entendemos por *vocatio*: para la coconstitución; o sea, para el acontecer de la autoridad de competencia del sujeto no es suficiente la *vocatio*, que atrae-excita de modo que el mismo sujeto sea *libremente* atraído, sino que es necesario, además, que el pensamiento *se complazca* en ser llamado-excitado.

Esta memoria complacida se podría definir como adquisición legítima de la ley paterna, que actúa justamente sobre los contenidos diversísimos encontrados en lo real, y los juzga convenientes o noconvenientes. En este sentido la autoridad de competencia del pensamiento del sujeto debe ser considerada memoria-elaboración de la ley paterna, es decir, de la herencia universal que la *vocatio-excitatio* introduce.

Podríamos, en este punto, recordar la famosa frase de Goethe en su *Fausto*: “Conquistate tu herencia cada día, para que tú la goces” (2003, p. 72). El pensamiento acontece, por tanto, como trabajo de fructificación de la materia prima de la *vocatio-excitatio* que, a su vez, ha sido fruto de una elaboración previa. Los ladrones, por poner un ejemplo, no tienen autoridad de competencia porque quieren el usufruto sin el trabajo y sin la elaboración placentera de la ley paterna, lo que provoca que terminen siendo *ilógicos*, viviendo de una *anomía*. Al contrario, la ley o constitución paterna, que es la de la hereditariad universal de lo real, pone en el sujeto una ley de *adquisición legítima* de lo real.

En este punto, afirmamos que el acontecer del pensamiento, el *psychischen Geschehens* como lo llamaba Freud (1991, p. 219), consiste

propriadamente en la remontada del pensamiento de la ley paterna, puesta en el sujeto por la *vocatio-excitatio*. Esta remontada consiste en un trabajo, en la elaboración de la materia prima de la ley paterna que acontece como fuente en el sujeto que la remonta, la verifica comparándola de modo libre y no causado con esta primera fuente de satisfacción. Se trata de trabajar la fuente, que es la *vocatio-excitatio*, desde adentro de su misma lógica para heredarla comparándola con todos los posibles contenidos usufructuables, claro está, con beneficio de inventario.

Finalmente, afirmamos que, puesto que la *vocatio-excitatio* implica un real *habeas corpus*, aquella hace acontecer al cuerpo, es decir, lo hace pasar de la naturaleza físico-biológica inimputable a cuerpo humano biológico, por tanto, con la lógica del principio de conveniencia. Solo en este sentido se puede hablar de cuerpo (decir cuerpo ‘humano’ es una tautología: los animales no tienen cuerpo).

Por la *vocatio-excitatio* el cuerpo es hecho acontecer como ley de movimiento sobrenatural, *biológica*, sin biologismos mecánicos, predeterminados. El cuerpo del hombre es metafísico, es ya ‘más allá’, sin necesidad de postular un más allá superior, ulterior, futuro: el más allá coincide con el más acá. El cuerpo es solo humano, pues en la naturaleza no existe el ‘cuerpo’. Cuerpo es, por tanto, pensamiento y ley de movimiento según el principio de conveniencia-placer, que no es físico, no es natural (los animales no tienen principio de placer), sino que es metafísico.

De esto se infiere que el ‘cuerpo’ con el cual trabaja la ciencia no es metafísico, es un cuerpo reducido a mera biología, sin pensamiento, es el *corpus sive natura* (parafraseando a Spinoza), biológico, lo que Marx denominaba, pensando en el cuerpo del asalariado, como “osamenta del tiempo” (1987, p. 21). Es la superficie que examina el médico, “naturaleza,

sangre, materia, soledad de visceras y de rostros *sin pensamientos*” (Gadda, 2017, p. 217), la “mera vida” de la que hablaba Walter Benjamin (2001, p. 43).

El pensamiento compuesto *semper condendum*

El tercer artículo describe la constatación de que si la *vocatio-excitatio* genera en otro sujeto el acontecer de su fuente de pensamiento, este puede volver a acontecer solo *por medio* de otro sujeto, en un trabajo compuesto con otro de modo satisfactorio, es decir, en una amistad del y en el pensamiento. En este sentido, aunque, como hemos señalado, rechazamos el término *Objekt* de Freud, mantenemos el sentido diciendo que es solo “en o por medio de otro que [el sujeto] puede alcanzar su meta [...] [es] aptitud para posibilitar la satisfacción” (Freud 1992d, p. 118), la satisfacción del acontecer de su pensamiento.

Para el sujeto que ha sido generado como fuente de pensamiento vale, como ya hemos señalado, el axioma: *quod principi placet legis habet vigorem*. En este punto, Tomás de Aquino ofrece una preciosa sugerencia. En un artículo donde trata de la naturaleza de la ley, plantea en una objeción lo siguiente: “La ley no pertenece a la razón, sino más bien a la voluntad y así lo entiende también el Jurisconsulto cuando dice: lo que place al príncipe tiene fuerza de ley”. El doctor angélico responde de la siguiente manera:

El poder de mover a uno que tiene la razón lo recibe de la voluntad, según ya dijimos, pues cuando alguien quiere el fin es cuando la razón dispone acerca de los medios que a él conducen. Pero para que el querer de la voluntad respecto de estos medios tenga valor de ley, es necesario que esté regulado por la razón. Y en este sentido hay que entender aquello de que la voluntad del príncipe tiene fuerza de ley. De lo

contrario, la voluntad del príncipe, más que ley, sería iniquidad. (S. Th. I-II q. 90, a. 1, ad-3, 1989, pp. 704-705)

Según nuestra lectura, el hombre *quiere* (la voluntad se mueve según una ley, no es ciega, fidelista) satisfacción (*quod principii placet*): esta es la ley de movimiento del cuerpo. La razón identifica los medios, es decir, los socios (el ser satisfecho *por medio de otro*) que pueden proporcionar esta satisfacción. Por tanto, este movimiento de la voluntad-afecto que quiere la satisfacción es legislado por la razón, o sea, por el “principio de conveniencia-placer” que es pensamiento del movimiento del cuerpo. Este “principio de placer” (*placere*) es ley para la voluntad. La ley de movimiento del cuerpo (de la voluntad) es el principio de conveniencia-placer. En este sentido, el “principio de placer” del *príncipe*, a saber, del individuo, el querer la satisfacción, “lo que place”, tiene fuerza de ley.

Esto significa que la libertad es, ante todo, libertad *del* pensamiento, bien distinta de una libertad *de* pensamiento. Esta última es relativista, en el sentido que pretende pensar lo que se le antoja sobre lo que se presenta en lo real. Al contrario, libertad *del* pensamiento significa reconocer e identificar el *partner* adecuado, conveniente para la meta que es la satisfacción de la fuente puesta en el sujeto por la *vocatio-excitatio*. Como decía san Agustín, *liber facit qui libens facit*, actúa libre quien actúa con gusto (*De gratia Christi*, I, 13, 14; 1956, p. 336), de modo que, parafraseando al mismo autor, la ley de la caridad (de la relación compuesta con el *partner* conveniente) es la ley de la libertad (san Agustín había escrito que “la ley de la libertad es la ley de la caridad”: *Carta*. 167, 6, 19).

Esta relación compuesta con el universo de todos los otros sujetos tiene fuerza de ley; en otros términos, no existe relación sin la co-institución de una ley compuesta entre sujetos. Por ejemplo, en el caso de una cita

amorosa, será esta ley compuesta la que hará imputables a los sujetos. Un bello testimonio es ofrecido por Shakespeare en *A vuestro gusto*, donde Rosalinda, que quiere sanar a Orlando de la patológica del enamoramiento inimputable, le dice a este, su socio en esta co-institución: “¡Retardarse una hora en una promesa de amor! [...] Si sois tan tardo, no os presentéis más ante mis ojos” (1951, p. 1230). Esto implica que sin esta ley compuesta con otro(s) no hay imputabilidad, es decir, no hay relación libre, y esto recuerda lo que decía Kelsen, que el hombre es libre en cuanto es imputable (1960, p. 29). Es la ley compuesta, es el pacto lo que hace libres a los hombres en cuanto imputables.

Ahora bien, el acontecer del pensamiento no es *de iure condito*, es decir, establecido de una vez para siempre, sino más bien es *de iure condendo*, es una ley que debe siempre ser coconstituida con inicios siempre compuestos. La fuente de pensamiento engendrada en el sujeto reconoce ser satisfecha solo *por medio* de otro como representante del universo de todos los demás. En este sentido, retomamos la lección de san Agustín cuando afirmaba: “Nemo nisi per amicitiam cognoscitur” (*De diversis quaestionibus octaginta tribus*, LXXI, 5, 1995, p. 253). Y, con Péguy, diríamos también: “Conocer, por tanto, es conocer en comunión” (1992, p. 90).

Para este propósito, insistimos en la asimetría del acontecer del pensamiento: el pensamiento es compuesto por medio de la excitación que otro provoca en el sujeto haciendo acontecer en este la fuente del pensamiento de conveniencia-placer, que puede ser elaborada solo a través de un continuo reiniciar el cultivo de esta fuente por medio de otros. En este sentido, entendemos el significado del término ‘cultura’ como, primariamente, el trabajo de un hombre, es decir, quien cultiva la fuente de su pensamiento en el acontecer del pensamiento *con* otros.

El acontecer del pensamiento siempre debe reiniciarse en su coconstitución por medio de una cooperación, de una colaboración que no admite ningún saber superior (*superiorem non recognoscens*). En este sentido, Alain Badiou ha podido sorprenderse y comentar así la afirmación de san Pablo:

Somos cooperadores [*co-ouvriers*] de Dios (1 Corintios 3, 9). Es una máxima magnífica. Allí donde viene menos la figura de un amo [*maître*], se pone aquella, conjunta, del obrero [*ouvrier*] y de la igualdad. Toda igualdad es aquella de la copertenencia a una obra. (1997, pp. 63-64)

Claro está, esta igualdad es asimétrica: cada uno de los sujetos puede, a su vez, autorizarse en la co-institución del pensamiento con otro(s). Más bien proponemos que el acontecer del pensamiento se genera por actos asimétricos que reinician la relación *semper condenda* con el otro, iniciativa que es continuamente puesta y compuesta por uno u otro sujeto.

A este propósito, el acontecer del pensamiento se puede identificar como la fundación de una ciudad-civilización: existe *civitas* y civilización solo en cuanto existe el *civis* que compone relaciones con otros *cives*. El acontecer del pensamiento es, por tanto, siempre cívico, productor de una co-institución. Se trata propiamente del acontecer de la fundación de un pensamiento que es *semper condendum*, es decir, una remontada del pensamiento cívico de la *vocatio-excitatio* que fue puesta al inicio y que debe ser, permanentemente, reelaborada como heredad de la ley paterna. Nos sirven aquí las palabras de Péguy: “Allí donde no había nada, los fundadores ponen algo. Sin embargo, nada está fundado para siempre, hace falta siempre recomenzar, pues la perpetuidad sólo se mantiene mediante nuevos comienzos temporales, mediante precarias reanudaciones temporales” (1992, p. 1209). Por ende, para el acontecer del pensamiento nadie puede ser ‘padre’, o sea, fuente de una *vocatio-excitatio* para otros, si no se reconoce, a su vez, como ‘hijo’ que se deja

engendrar (no causar) permanentemente por otra fuente, por la ley paterna reelaborada, remontada.

Por lo mismo, consideramos que el acontecer del pensamiento por medio de otro permite escapar de la ontologización-sustantivación-hipostatización de los sujetos de la relación e impide la mera interacción entre sujetos que, de modo maniqueo y sumiso-adulatorio, ya están predeterminados ontológicamente según categorías presupuestas, así como lo hemos visto en todas las épocas. Para esta lógica existen solo los hipostasiados filósofos, políticos, proletarios, burgueses, clérigos, etc. En esta hipostatización, el otro terminaría siendo solo ídolo que tiene boca y no habla, tiene ojos y no ve (cf. Sl 115 y 135) y, una vez más, volvería a dominar un pensamiento kantiano que considera al otro como fin, es decir, como ya predefinido ontológicamente y jamás como medio.

Si solo por medio de la relación *semper condenda* con el pensamiento del otro puede haber acontecer de un pensamiento no causado, no existe división-separación entre conocimiento y afectividad. El conocimiento, mejor dicho, el pensamiento es siempre afectivo, pues entendemos aquí por afectividad la forma que toman los sujetos en su acontecer de pensamiento compuesto, forma que es el cuerpo que tiene como ley de su movimiento el principio de conveniencia-placer compuesto con otro(s). En este caso, nos servimos de la magnífica expresión de Freud que termina con cualquier patológico *en-amor-miento* cuando define lo que es el amor: “Definimos el amar como la relación del yo con sus propias fuentes de placer” (1992d, p. 130). Solo *por medio* de otro somos capacitados en un *poder* (entendido como verbo), el de trabajar nuestras propias fuentes de satisfacción.

Al mismo tiempo, se trata, parafraseando lo dicho por Cristo, de amar el medio (el prójimo) como a uno mismo. De hecho, el *prójimo* no existe en

la naturaleza, sino más bien es un artefacto, es producido a través del pensamiento compuesto. Cuanto más el sujeto ama su principio de conveniencia, más trabajará para producir al prójimo, co-instituir con él una amistad del pensamiento.

En este sentido, y siguiendo la huella de Descartes, podemos decir que el otro se pone como método “pour bien conduire la raison et pour chercher la vérité dans les sciences” (2000, p. 65). Con esto, afirmamos que el acontecer del pensamiento contiene en sí una dogmática que es *científica*, si entendemos este término como el reconocimiento de leyes que son universales y que son comprobables por cualquier sujeto. Claro está que entender al otro como “método para bien conducir la razón” significa no separar método de mérito. El método viene a coincidir con el mérito, esto es, con la imputabilidad del otro reconocida en sus actos beneficiosos, económicamente provechosos, so pena de caer en lo que Freud llamaba el “problema económico del masoquismo” (1992b, pp. 165-177).

Con este propósito, podemos hablar de una dogmática jurídico-económica del acontecer del pensamiento, si por dogmática entendemos unas ideas claras y distintas (Descartes). Los dogmas de este acontecer son, por tanto, la imputabilidad y la economicidad. El otro puede co-instituirse como “camino (método), verdad y vida”, siempre que pensamos su ser no como ontológicamente ya-hecho, estática-hipostasis idolatrada, sino como un *esse ut actus imputandi*. El ‘otro’ es método en cuanto se propone como verdad, es decir, en su imputabilidad productora de beneficios universales (vida).

De este modo, el método del acontecer del pensamiento no puede ser pensado fuera de una relación *personal*, entendiendo por ‘persona’ los sujetos *sui iuris*, imputables por sus frutos económicos. Esta dogmática jurídico-económica permitiría salir del piélago de la filosofía griega, vale

decir, de la ontologización del “ser que es” (Parménides). Solo introduciendo una dogmática del acontecer del pensamiento, pensamos que se puede *poner* una novedad para el mismo pensamiento. Un pensamiento que no se empantane en el barroquismo, donde el otro no es más que sueño, ilusión, apariencia (Calderón de la Barca) o espectáculo (Debord, 2015), ya que en el acontecer del pensamiento el otro es imputable económicamente.

El mismo lenguaje dejaría de ser nombre de cosas (cf. el *Crátilo* de Platón, 387c-d) y podría ser lo que Lacan llama un *discours qui ne serait pas de semblant* (1971): el lenguaje sería una imputación de actos y su ser sería más bien un *esse ut actus imputandi*. Claro está, esto se puede realizar no en la palabra aislada, sino en la frase imputable e imputativa.

La meta, o sea, la satisfacción

El cuarto artículo se refiere a la meta, es decir, a la satisfacción de la co-institución del pensamiento. Como Bergson, sostenemos que el pensamiento tiene *sentido* no solo cuando es un “movimiento del pensamiento”, sino cuando tiene “dirección” (Bergson, 1956, p. 126). Entendemos como ‘sentido’, por tanto, el movimiento del pensamiento hacia una meta-dirección-satisfacción.

Kafka ha escrito: “Existe la meta, pero no el camino” (1994, p. 91). Corregimos esta frase diciendo que no existe meta, o sea, satisfacción porque no existe método, es decir, no existen los sujetos confiables (imputados económicamente) por medio de los cuales poder componer el acontecer del pensamiento en vista de la satisfacción-meta. Porque faltan los medios falta la satisfacción. En este sentido, el ‘pobre’ es quien no tiene medios, vale decir, *partners* con los cuales componer el pensamiento de la satisfacción. A este propósito, podríamos utilizar la expresión jamás dicha por Maquiavelo, que “el fin justifica los medios”: los medios, los demás

posibles sujetos de *partnership* se justifican, se vuelven justos, según una ley justa, a saber, compuesta, solo en cuanto son medios de satisfacción-fin. El mismo Maquiavelo había dicho (aunque esto haya sido olvidado) que el ‘príncipe’ (que aquí entendemos como el sujeto que compone su pensamiento con otros) debe emplear medios “honrosos y alabados por todos” (1983, p. 110), o sea, debe ponerse como propiciatorio del acontecer satisfactorio del pensamiento de otro. Si el medio, es decir, la *partnership* es propiciatorio, se puede decir con Freud que “los caminos que llevan a la satisfacción pueden ser diversos” (1992d₁, p. 118), es más, *son* diversos, pues la *vocatio-excitatio* no predetermina los contenidos satisfactorios, ya que es el sujeto, como fuente, quien debe imputarlos económicamente.

Preferimos el término ‘satisfacción’ al de ‘felicidad’, que nos parece ambiguo, pues este último es asociado a una genérica acción no compuesta con otro y porque el término ‘felicidad’ es visto generalmente como *complemento* de una necesidad y un vacío. Satisfacción, al contrario, es el acto del pensamiento que imputa económicamente el acto de otro. En este sentido, es *suplemento* gratuito producido por medio del acto de otro; dicha gratuidad no debe ser entendida como desinteresada económicamente, sino en cuanto *no causada* por una exigencia ontológica. No se trata de una satisfacción ofrecida por un tapa-agujeros, una media mitad ausente (Bonhoeffer, 2001, pp. 218, 266). La satisfacción es propiedad del pensamiento del sujeto, es artefacto de su autoridad de competencia que es fuente, *sui iuris* y *primum ius*.

Para el propósito, podemos decir que en la satisfacción el sujeto es *homo sapiens et faber*, o sea, es el individuo que sabe imputar su satisfacción y es productor de esta, claro está, por medio de otro(s). Siguiendo este argumento, se podría decir que el *shabbat* hebreo no es reposo, sino que es el tiempo de la satisfacción por el trabajo compuesto y bien hecho. Es interesante notar que, como se puede leer en el *Génesis*, en el inicio está la

satisfacción: “Dios vio que todo era muy bueno” (Gen 1), que todo estaba satisfactoriamente bien hecho. El mismo *consummatum est* de Cristo en la cruz (Jn 19, 30) es una afirmación de satisfacción por el éxito y logro de un trabajo bien terminado (el de su encarnación y redención).

En este punto señalamos que, lejos de considerar la satisfacción un asunto ‘espiritual-místico’, esta es solo el éxito-fruto del pensamiento de un cuerpo que tiene como ley de su movimiento el principio de conveniencia-placer. Por tanto, el pensamiento-cuerpo (*Körper-Ich* lo llamaba Freud, 1992e, p. 29), es el órgano de la satisfacción. De hecho, la satisfacción del pensamiento implica siempre un *partner*, en cuanto se revela en su confiabilidad que es propiamente el fruto de un juicio imputativo y económico dado por el sujeto en relación con el otro. De hecho, la misma etimología es clara: *satis-factum*, hecho satisfecho, agregaríamos, por medio de otro.

En este sentido, podríamos rescatar el término inglés *happiness*, en cuanto emparentado al verbo *to happen*: se trata aquí del acontecer de una satisfacción. No nos referimos solo a un genérico punto final (*the end*), sino a un *happy-end*. El *non est procedendum ad infinitum* del que habla Tomás de Aquino (2001: S. Th. I, q. 2, a. 3, 2001, p. 112) es propiamente necesidad de un punto final satisfactorio que no es necesitado-causado, sino que exige una imputación. En esta misma línea, definiríamos el *relativismo* como la negación de este punto final satisfactorio.

Para parafrasear una expresión de Kelsen, la satisfacción del acontecer del pensamiento es el *punto final*, que no existe en la causalidad (Kelsen, 1960, p. 27), de la inicial y formal (sin contenidos) *vocatio-excitatio*; es su éxito, logro que se manifiesta en los contenidos libres y diversísimos elaborados por el sujeto excitado. Es punto final en cuanto es *conclusión lógica* que, sin embargo, no es la de un silogismo deductivo (aristotélico),

ni de eventos casuales que solo producirían acumulación cuantitativa. El punto final no es conclusión lógica en cuanto contemplación de una “idea del bien” (Platón), sino en cuanto es propiamente *bene-esse*, beneficio, provecho y riqueza. En este sentido, es conclusión lógica y, al mismo tiempo, *real*, pues es la satisfacción de un cuerpo cuya ley de movimiento es el principio de conveniencia-placer. Podríamos decir aquí que un sano realismo solo es el del pensamiento satisfecho.

De este modo, podemos afirmar que no existe acontecer del pensamiento sin satisfacción, del mismo modo que no existe satisfacción sin pensamiento. Por lo mismo, reformulamos el axioma de Hegel: es real lo que es satisfactorio para el pensamiento y existe pensamiento donde se da realidad de satisfacción. Esto tiene significado siempre que se entienda la satisfacción como la de un cuerpo real que es pensamiento y que tiene como ley de su movimiento el principio de conveniencia, de placer. De hecho, la satisfacción no existe en la naturaleza, es artefacto meta-físico del pensamiento es principio de conveniencia-placer que acontece como principio de realidad.

El realismo de la satisfacción es siempre recíproco, o sea, es provechoso para los sujetos por medio de los cuales acontece. Caería aquí el tópico moderno según el cual “la libertad del individuo termina donde inicia la del otro”. Del mismo modo, terminaría una concepción del libre albedrío entendido como mera posibilidad de elección. La satisfacción no puede más que coincidir con la conveniencia: es el convenir de los sujetos según una ley-pacto compuesta.

A este propósito, se presenta la cuestión de si la satisfacción del acontecer del pensamiento compuesto sea mero subjetivismo, relativismo. El filósofo y poeta italiano Leopardi escribía en una carta a su amada en 1831: “Me río de la felicidad de las *masas*, pues mi pequeño cerebro no concibe una

masa feliz compuesta de individuos infelices” (Geddes, 2006, p. 120). Siguiendo esta lección, podemos decir que la satisfacción de todos inicia con la satisfacción del sujeto. El lema de *Los tres mosqueteros* de A. Dumas, “*tous pour un, un pour tous*” (1894, p. 137), expresa, una vez más, lo que pretendemos decir: es la satisfacción del yo compuesta con otros la que es oportunidad de oferta de satisfacción para el universo de todos los otros. Al mismo tiempo, no puede existir satisfacción del universo de los otros con la insatisfacción del principio de conveniencia-placer del sujeto. Es necesario para esta satisfacción no poner objeciones al beneficio-satisfacción que puede ser producida por medio del universo de todos los otros sujetos; es necesario un renovado principio de no contradicción, es decir, de no objeción al acto del otro. En este sentido, ya hemos hablado de la libertad *del* pensamiento, la libertad de *partnership* que no puede *a priori* excluir de antemano a ningún otro sujeto como posible productor del acontecer del pensamiento de satisfacción. Es lo que Madame de Staël llamaba el ‘talento negativo’ (Diesbach, 1991, p. 139): no poner objeciones (no poner contradicciones) a otro sujeto que pueda *suplementar* la composición del pensamiento. De este modo, el *cogito ergo sum*, de Descartes, puede más bien ser reformulado como *cogito ergo adsum*: pienso y, por lo tanto, convengo, es decir, soy susceptible a cualquier *vocatio-excitatio*. De hecho, si el pensamiento compuesto es siempre generado, a su vez, puede ser susceptible de generar otras *partnerships* de pensamiento. En esta misma dirección, se podría leer laicamente la frase de Cristo sobre la producción al ciento por uno (Mc 10, 28-31): todos, el ciento, pueden ser sujetos de *vocatio-excitatio* para el sujeto y, al mismo tiempo, el sujeto, el uno, puede ser propuesta de satisfacción para todos.

Conclusiones

Podemos ahora terminar con algunas conclusiones que más bien son aperturas para nuevas reflexiones.

Primera, el filósofo es el amigo del pensamiento. No se trata de preguntarse genéricamente *¿qué significa pensar?* (Heidegger, 2005), ni de qué se *debe hacer* para pensar. Se trata más bien de una cuestión metodológica: la de ser puesto y de ponerse en condiciones de recibir de inicio en inicio la *vocatio-excitatio*, de elaborarla como fuente de pensamiento por medio de otros en vista de una satisfacción. Se trata propiamente de hacer experiencia de “las operaciones del pensamiento” (Péguy, 1992, p. 1280). El acontecer del pensamiento es imprevisto e imprevisible, en el inicio de la *vocatio-excitatio* como fuente en el sujeto que la elabora *remontándola* de modo compuesto por medio de imprevisibles encuentros en vista de una satisfacción, que también es imprevista. Esta precariedad continua no debe ser entendida como debilidad, sino como la dimensión exacta del pensamiento, es decir, lo que mide su salud.

Segunda, hablar del acontecer compuesto del pensamiento permite salir de un pensamiento causado, no libre, sumiso a un ‘objeto’, al ‘ser que es’ parmenídeo y a sus posteriores seguidores ontológicos que llegan hasta nuestros días. No hay ninguna precedencia del ser respecto del *cogito*, so pena de una sumisión-inhibición del pensamiento. Afirmer, como hace el neurólogo Damásio, que “en el inicio fue el ser y solo enseguida fue el pensamiento [...] que nosotros somos y por eso pensamos; y pensamos solo en la medida en que somos, pues el pensar es causado por las estructuras y las actividades del ser” (1995, p. 338) es la pretensión de eliminar el pensamiento en su acontecer como *esse ut actus imputandi*, es decir, en su lógica jurídico-económica compuesta, para hacerlo recaer en

una lógica ontológica natural, de ningún modo metafísica. Es la reducción del pensamiento a un *cogitare sive natura*, mientras, al contrario, su constitución es la de un *adesse ut actus*, o sea, un acontecer que adviene y conviene como acto. Y, como tal, es jurídico-económico, vale decir, metafísico, puesto que no existe en la naturaleza. Se podría muy bien hablar, en este sentido, del *milagro* del acontecer del pensamiento: milagro que es tal no en cuanto rompe las leyes naturales, sino en cuanto es *incomparable* con estas. El acontecer del pensamiento, por tanto, se puede justamente definir como *historia*, ya que esta no existe en la naturaleza.

En tercer lugar, y en este sentido, hablar del acontecer del pensamiento es proponer un rescate del cuerpo porque lo hace histórico, *biológico*, metafísico, por cuanto es el cuerpo cuya ley de movimiento es el principio de conveniencia-placer que no existe en la naturaleza. El pensamiento es histórico solo en cuanto es meta-físico, en cuanto es el de un cuerpo que se mueve según una conveniencia-placer que solo acontece sobrenaturalmente.

Hemos puesto, por tanto, la cuestión de la satisfacción del pensamiento como la cuestión fundamental. Es evidente para todos que el fracaso o la patología del pensamiento o su salud es una cuestión decisiva. No se trata de elaborar una “paralogía de los inventores”, es decir, de construir un saber que sea capaz de contradecirse a sí mismo (Lyotard, 1981, p. 7), sino más bien de propiciar lo que proponía Freud, “el uso del pensamiento para la crítica de él mismo” (1992a, p. 34). So pena de caer en psicopatologías, el uso sano del pensamiento nos parece que es posible solo por medio del acontecer jurídico-económico del pensamiento.

El principio de conveniencia-placer puesto por la *vocatio-excitatio* y elaborado-remontado componiéndolo con otros permite una crítica, es decir, la imputabilidad económica de la satisfacción lograda, de modo que

el principio de conveniencia-placer pueda acontecer como principio de realidad, lo que impide que la satisfacción sea un mero sueño.

Se infiere finalmente que hablar del acontecer del pensamiento hace posible el inicio de una modernidad entendida en su sentido etimológico, como lo que está en acto, lo que es nuevo, lo que inicia ahora (*modernus*). La 'modernidad' consiste en la co-institución de un pensamiento laico que no sea sumiso a ninguna epistemología antecedente, a un saber superior ya-hecho, sistemático, de escuela filosófica o a un saber presupuesto, ya sea religioso-político, social o cultural. Esto no significa negar ninguna heredad de pensamiento; al contrario, como hemos señalado, el acontecer del pensamiento puede acontecer solo a través de una remontada, de una elaboración de la *vocatio-excitatio* que hacemos coincidir con el concepto de 'tradicón'. Sin embargo, esta elaboración-remontada no es prescrita, ni es mandato o asimilación repetitiva a una escuela, a un sistema de pensamiento ya-hecho. Como hemos señalado, la *vocatio-excitatio* (la tradición) es forma sin contenidos, es norma libre de comparación que puede ser elaborada en contenidos diversísimos componiéndola con otros sujetos. De este modo, el pensamiento laico, así como lo entendemos, es el de la autoridad de competencia del sujeto *superiorem non recognoscens*; sin embargo, esta autoridad es compuesta por el *civis* con otros *cives*. Es un pensamiento cívico, productor de prójimos, de *partners* del pensamiento sin exclusión de nadie y en vista de beneficios universales, es decir, de una satisfacción que no sea la de la 'masa', sino de sujetos imputables y que, a su vez, son capaces de imputar, en otras palabras: capaces de ser sujetos libres.

Referencias

Agustín de Hipona. (1956). *Tratados sobre la gracia*, en: *Obras completas de san Agustín*. VI. Biblioteca de Autores Cristianos.

- Agustín de Hipona. (1979). *Las Confesiones*, en: *Obras completas de san Agustín*. II. Biblioteca de Autores Cristianos.
- Agustín de Hipona. (1995). *Escritos varios*, en: *Obras completas de san Agustín* XL. Biblioteca de Autores Cristianos
- Agustín de Hipona. (1987). *Cartas (124-187)*, en:
<https://www.augustinus.it/spagnolo/lettere/index2.htm>
- Agustín de Hipona. (1955). *Tratados sobre el Evangelio de san Juan (1º): 1-35*, en: *Obras completas de san Agustín*. XIII. Biblioteca Autores Cristianos.
- Alighieri, D. (1972). *La divina Commedia*. Bietti.
- Arendt, H. (2003). *Eichmann en Jerusalén. La banalidad del mal*. Lumen.
- Badiou, A. (1988). *L'Être et l'Événement*. Seuil.
- Badiou, A. (1997). *Saint Paul. La fondation de l'universalisme*. Presses Universitaires de France.
- Benjamin, W. (2001). *Para una crítica de la violencia y otros ensayos. Iluminaciones IV*. Taurus.
- Bergson, H. (1956). *Introducción a la metafísica y la intuición filosófica*. Leviatán.
- Bergson, H. (2011). *Introduction à la métaphysique*. Presses Universitaires de France.
- Biblia Sacra iuxta Vulgatam clementinam*. (1953). Biblioteca de Autores Cristianos.
- Bonhoeffer, D. (2001). *Resistencia y sumisión*. Sígueme.
- Damáso, A. (1995). *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*. Adelphi.
- Debord, G. (2015). *La sociedad del espectáculo*. Pre-Texto.
- Deleuze, G. (2002). *Diferencia y repetición*. Amorrortu.
- Descartes, R. (2000). *Discours de la méthode*. Librairie Générale Française.
- Diesbach, G. de (1991). *Madame de Staël*. Mursia.
- Dosse, F. (2010). *Renaissance de l'événement. Un défi pour l'historien : entre sphinx et phénix*. Presses universitaires de France
- Dumas, A. (1894). *Les trois mousquetaires*. Calmann Lévy.

- Freud, S. (1991). Formulación sobre los dos principios del acontecer psíquico. En *Obras completas* (t. XII, pp. 223-231). Amorrortu.
- Freud, S. (1992a). El porvenir de una ilusión. En *Obras completas* (t. XXI, pp. 5-55). Amorrortu.
- Freud, S. (1992b). El problema económico del masoquismo. En *Obras completas* (t. XIX, pp. 165-176). Amorrortu.
- Freud, S. (1992c). Psicología de las masas y análisis del yo. En *Obras completas* (t. XVIII). Amorrortu.
- Freud, S. (1992d). “Pulsiones y destinos de pulsión”. En *Obras completas* (t. XIV, pp. 113-134). Amorrortu.
- Freud, S. (1992e). “*El yo y el Ello*”. En *Obras completas* (t. XIX, pp. 13-66). Amorrortu.
- Gadda, C. E. (2017). *La cognizione del dolore*. Adelphi
- Kafka, F. (1994). *Il silenzio delle sirene. Scritti e frammenti postumi (1917-1924)*. I Classici.
- Geddes, C. (2006). *Fuori di Recanati io non sogno. Temi e percorsi di Leopardi epistolografo*. Le Lettere.
- Goethe, J. W. (2003). *Fausto I*. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Heidegger, M. (2005). *¿Qué significa pensar?* Trotta.
- Kelsen, H. (1960). *Teoría pura del derecho. Introducción a la ciencia del derecho*. Eudeba.
- Lacan, J. (1971, octubre). *D'un discours qui ne serait pas du semblant*. Patrick Valas. <http://www.valas.fr/Jacques-Lacan-D-un-discours-qui-ne-serait-pas-du-semblant,241>
- Lyotard, J. F. (1981). *La condizione posmoderna*. Feltrinelli.
- Marcel, G. (1987). *Aproximación al misterio del ser. Posición y aproximaciones al misterio ontológico*. Encuentro.
- Marx, K. (1987). *Miseria de la filosofía. Respuesta a la Filosofía de la miseria de P.-J. Proudhon*. Siglo XXI Editores.
- Maquiavelo, N. (1983). *El príncipe*. Sarpe.

- Péguy, C. (1987). *Œuvres en prose complètes* (vol. I). Gallimard.
- Péguy, C. (1988). *Œuvres en prose complètes* (vol. II). Gallimard.
- Péguy, C. (1992). *Œuvres en prose complètes* (vol. III). Gallimard.
- Romano, C. (1998). *L'Événement et le monde*. Presses Universitaires de France.
- Romano, C. (1999). *L'Événement et le temp*. Presses Universitaires de France.
- Shakespeare, W. (1951). *Obras completas*. Aguilar.
- Tomás de Aquino. (2001). *Suma de Teología I, parte I*, Biblioteca de Autores Cristianos.
- Tomás de Aquino. (1989). *Suma de Teología II, parte I-II*, Biblioteca de Autores Cristianos.

Análisis

ISSN: 0120-8454 | e-ISSN: 2145-9169 | DOI: <https://doi.org/10.15332/21459169>

Vol. 53 N.º 98 | enero-junio de 2021