

ISSN- 2216 -1201

REVISTA COLOMBIANA DE CIENCIAS SOCIALES

rev.colomb.cienc.soc. | Vol. 7 | N° 2 | pp. 298-495 | julio-diciembre | 2016 | Medellín-Colombia

Presentación

Presentation

Sonia Natalia Cogollo Ospina

Editorial

Latinoamérica, un camino hacia la prevención del deterioro cognitivo

Latin-America, a road to prevention of cognitive impairment

Ricardo F. Allegri

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

Educación emocional y satisfacción con la vida percibida en un grupo de adultos mayores

Emotional Education and Satisfaction Regarding To Life Perceived In a Group of Older Adults

Adriana del Pilar Perugache Rodríguez, Ana Lucía Caicedo Leiton, Karen Alexandra Barón Guerrero, Dayana Stephany Tenganan Álvarez

La evaluación de la competencia digital en la docencia universitaria: el caso de los grados de empresariales y económicas

The Evaluation of the Digital Competence in University Teaching: The Case of Business and Economic's Undergraduates

María Rosa Fernández Sánchez, Marcelo Sánchez-Oro Sánchez, Rafael Robina Ramírez

Reflexividad, mediaciones y educación. El sujeto y su interacción con la pantalla audiovisual

Reflexivity, Mediations and Education. The Subject and the Interaction With Audiovisual Screens

Juan David Zabala Sandoval

La educación intra e intercultural como enfoque pedagógico "propio"

Intra- and Inter-cultural Education as "Own" Pedagogical Approach

Alcibíades Miguel López Hernández y Edith María Cuello Daza

Modelos democráticos con pretensiones emancipatorias: una invitación a transitar de lo racional a lo razonable

Democratic Models With Emancipatory Claims: An Invitation to Move From the Rational to the Reasonable

Mariluz Nova Laverde

Acciones colectivas como práctica de memoria, realizadas por una organización de víctimas en Medellín (Colombia)

Collective Actions as Practice Memory, Developed by an Organization of Victims from Medellín (Colombia)

Jolyn Elena Castrillón Baquero, Juan David Villa Gómez, Andrés Felipe Marín Cortés

Embarazo juvenil en el Departamento del Cesar: ¿y dónde está el padre?

Teen Pregnancy and Paternity in Cesar Department: And Where is the Father?

Mario Alejandro Duarte Orozco

REFLEXIÓN LIBRE

Un acercamiento a Gramsci: la hegemonía y la reproducción de una visión del mundo

An Approach to Gramsci: Hegemony and Reproduction of a Worldview

Mauricio Puentes Cala, Ivonne Suárez Pinzón

©Fundación Universitaria Luis Amigó

Revista Colombiana de Ciencias Sociales

Vol. 7, N°2, julio-diciembre, 2016

ISSN: 2216-1201

Rector

Pbro. José Wilmar Sánchez Duque

Vicerrectora de Investigaciones

Isabel Cristina Puerta Lopera

Decana Facultad de Psicología y Ciencias Sociales

Luz Marina Arango Gómez

Jefe de Fondo Editorial

Carolina Orrego Moscoso

Diseño y diagramación

Arbey David Zuluaga Yarce

Corrector de estilo

Carolina Orrego Moscoso

Traducción

Julieth Nataly Gil Ardila

Contacto editorial

Fundación Universitaria Luis Amigó

Transversal 51A N°. 67B-90. Medellín, Antioquia, Colombia

Tel: (574) 448 76 66 (Opción 3 Ext. 9676). Departamento de Fondo Editorial

www.funlam.edu.co-fondoeditorial@funlam.edu.co

Órgano de divulgación de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de la Fundación Universitaria Luis Amigó.

Hecho en Colombia / Made in Colombia.

Financiación realizada por la Fundación Universitaria Luis Amigó.



La revista y los textos individuales que en esta se divulgan están protegidos por las leyes de copyright y por los términos y condiciones de la **Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Sin Derivar 4.0 Internacional**. Permisos que vayan más allá de lo cubierto por esta licencia pueden encontrarse en <http://www.funlam.edu.co/modules/fondoeditorial/>

Derechos de autor. El autor o autores pueden tener derechos adicionales en sus artículos según lo establecido en la cesión por ellos firmada.

Directora de la revista

Mg. Sonia Natalia COGOLLO OSPINA

Comité Editorial

Ph. D. Ricardo Francisco ALLEGRI. Instituto de Investigaciones Neurológicas [FLENI]. Miembro del Consejo Mundial de Demencia [World Dementia Council]. Argentina.

Ph. D. Jorge Alfredo HERRERA PINO. Neurobehavioral Institute of Miami. Herbert Wertheim College of Medicine, Florida International University. Estados Unidos.

Ph. D. Agustina PALACIOS. Universidad Nacional del Mar del Plata. Argentina.

Ph. D. Juan Carlos RESTREPO BOTERO. Corporación Universitaria Lasallista. Colombia.

Ph. D. Luis Carlos TORO TAMAYO. Universidad de Antioquia. Colombia.

Ph. D. Juan ZARCO COLÓN. Universidad Autónoma de Madrid. España.

Comité Científico

Ph. D. Patricio CABELLO CÁDIZ. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Chile.

Post-Dr. Juan José MARTÍ NOGUERA. Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación [Senescyt]. Universidad Técnica de Ambato. Ecuador.

Ph. D. Manuel MARTÍ-VILAR. Universitat de València. España.

Post-Dr. Rafael Andrés PATIÑO OROZCO. Universidade Federale da Bahia. Brasil.

Ph. D. Néstor Daniel ROSELLI. Universidad Católica de Argentina. Conicet. Argentina.

Ph. D. Hugo Luis SÁNCHEZ GUDIÑO. Universidad Nacional Autónoma de México. México.

Post-Dr. Elizardo SCARPATI COSTA. Universidad de Vale do Rio dos Sinos. Brasil.

Árbitros

Mg. Paris AGUILAR PIÑA	Universidad Autónoma de la Ciudad de México	México
Post-Dr. Antoni Jesús AGUILÓ BONET	Universidade de Coimbra	Portugal
Ph. D. Rosalina ALCALDE CAMPOS	Universitat Autònoma de Barcelona	España
Ph. D. Marcela A. AMAYA GARCÍA	Universidad Católica Silva Henríquez	Chile
Mg. Marisa AVOGADRO THOMÉ	Instituto Universitario de Seguridad Pública. Revista Razón y Palabra	Argentina
Ph. D. Evaristo BARRERA ALGARÍN	Universidad Pablo de Olavide. Universidad Nacional de Educación a Distancia	España
Mg. Dagoberto BARRERA VALENCIA	Universidad de Antioquia	Colombia
Ph. D. Hernando BARRIOS TAO	Universidad Militar Nueva Granada	Colombia
Ph. D. Clara BARROSO JEREZ	Universidad de La Laguna	España
Ph. D. Juan Diego BETANCUR ARIAS	Fundación Universitaria Luis Amigó	Colombia
Ph. D. Carlos BUSTOS REYES	Universidad Cardenal Raúl Silva Henríquez	Chile
Ph. D. Natalia CASTELNUOVO BIRABEN	Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas [CONICET]. Universidad de Buenos Aires	Argentina

Mg. Ximena CASTRO	Universidad Icesi	Colombia
Ph. D. Viviane CASTRO CAMOZZATO	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul	Brasil
Mg. José Eduardo CIFUENTES GARZÓN	Universidad de La Salle	Colombia
Ph. D. Martha DÍAZ FLORES	Universidad Autónoma del Estado de México	México
Mg. Ana Belem DIOSDADO-RAMOS	Universidad Nacional Autónoma de México. Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México	México
Ph. D. David DUEÑAS I CID	Universitat Rovira i Virgil	España
Ph. D. Nicolasa María DURÁN PALACIO	Fundación Universitaria Luis Amigó	Colombia
Ph. D. Aylén ENRIQUE	Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas [CONICET]. Universidad de Buenos Aires	Argentina
Ph. D. Estefanía ESTÉVEZ LÓPEZ	Universidad Miguel Hernández de Elche	España
Mg. Obed FRAUSTO GATICA	Universidad Nacional Autónoma de México	México
Ph. D. Emiliano GAMBAROTTA	Universidad Nacional de La Plata	Argentina
Ph. D. José Antonio GIMÉNEZ COSTA	Universidad de Valencia	España
Ph. D. Carolina FLORES-LUEG	Universidad del Bío-Bío	Chile
Ph. D. Juan Antonio HERNÁNDEZ MARTÍNEZ	Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO)	México
Mg. Gloria María ISAZA ZAPATA	Fundación Universitaria Luis Amigó	Colombia
Ph. D. Elizabeth LEÓN MAYER	Universidad Nacional de La Plata	Argentina
Mg. Jorge Luis LÓPEZ GARCÍA	RECONOCER. Centro NeuroPsicoPedagógico	Colombia
Ph. D. Rosario Josefa MARRERO QUEVEDO	Universidad de La Laguna	España
Mg. Adriana Marcela MARTÍNEZ MARTÍNEZ	Pontificia Universidad Javeriana	Colombia
Ph. D. Carmen MARTÍNEZ MARTÍNEZ	Universidad de Murcia	España
Ph. D. Paola MONKEVICIUS	Universidad Nacional de La Plata	Argentina
Ph. D. Dafne MUNTAYOLA SAURA	Universitat Autònoma de Barcelona	España
Mg. Cristóbal Ovidio MUÑOZ ARROYAVE	Universidad CES	Colombia
Ph. D. Daniel MURIEL	Universidad del País Vasco	España
Ph. D. María Belén ORTEGA SENET	Universidad Católica de la Santísima Concepción	Chile
Mg. Diana Melisa PAREDES OVIEDO	Universidad de Antioquia	Colombia
Mg. Juan Pablo PAREDES	Universidad Diego Portales	Chile
Ph. D. Sònia PARELLA RUBIO	Universitat Autònoma de Barcelona	España
Ph. D. Eduardo J. PEDRERO PÉREZ	Madrid Salud. Instituto de Adicciones de Madrid. Ayuntamiento de Madrid.	España
Ph. D. Núria PÉREZ ESCODA	Universidad de Barcelona	España
Ph. D. Federico PONZONI	Pontificia Universidad Católica de Chile	Chile
Ph. D. María Isabel PUERTA RIERA	Universidad de Carabobo	Venezuela
Mg. Heidi Smith PULIDO VARÓN	Fundación Universitaria Luis Amigó	Colombia
Ph. D. Antonia RAMÍREZ GARCÍA	Universidad de Córdoba	España
Ph. D. Paula RENÉS ARELLANO	Universidad de Cantabria	España
Ph. D. Lucía Elena RODRÍGUEZ MCKEON	Universidad Pedagógica Nacional	México
Ph. D. Eva María ROMERA FÉLIX	Universidad de Córdoba	España
Ph. D. Jose SANTIAGO GARCÍA	Universidad Complutense de Madrid	España
Ph. D. Victoria Elena SANTILLÁN BRICEÑO	Universidad Autónoma de Baja California	México
Ph. D. Elizardo SCARPATI COSTA	Universidad de Vale do Rio dos Sinos	Brasil
Mg. Leslie Agustín SECHEL VELA	Asociación Guatemalteca de Psicología	Guatemala
Ph. D. Omar Rolando TURRA DÍAZ	Universidad Católica de Temuco	Chile
Ph. D. Fernando A. VALENZUELA	Universidad Andrés Bello	Chile
Ph. D. Rosalia VÁZQUEZ ARÉVALO	Universidad Nacional Autónoma de México	México
Mg. Olga Lucía ZAPATA CORTÉS	Universidad de Antioquia	Colombia

Edición

Fundación Universitaria Luis Amigó

Solicitud de canje

Biblioteca Vicente Serer Vicens
Fundación Universitaria Luis Amigó
Medellín, Antioquia, Colombia

Para sus contribuciones

revista.csociales@funlam.edu.co

Facultad de Psicología y Ciencias Sociales. Fundación Universitaria Luis Amigó
Transversal 51A N°. 67B-90. Medellín, Antioquia, Colombia

ISSN: 2216-1201

Vol. 7, N°2, julio-diciembre de 2016

La *Revista Colombiana de Ciencias Sociales* publicó su primer número en el segundo semestre de 2010. Adscrita a la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de la Fundación Universitaria Luis Amigó, surge con el objetivo de ser una publicación de carácter científico que divulgue artículos de alta calidad en Ciencias Sociales, que sean resultado de investigaciones en estos campos del conocimiento o producto de una reflexión disciplinar juiciosa, de calidad y relevancia. Pretende aportar al conocimiento y al debate científico de la psicología, la historia, la antropología, la sociología, el trabajo social, el desarrollo familiar, la educación, las comunicaciones y otras disciplinas afines. De este modo, espera contribuir al desarrollo de estas ciencias a través del debate local, nacional e internacional en torno a problemas disciplinares, teóricos, profesionales y epistemológicos de carácter actual.

Se encuentra clasificada por Publindex (categoría C), Latindex, Emerging Source Citation Index (Thomson Reuters), Matriu d'Informació per a l'Avaluació de Revistas [MIAR], Academic Journals Database, Directory of Open Journal System [DOAJ], Universia, Dialnet, Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico [REDIB], Red de Bibliotecas Universitarias de España [REBIUN], Sapiens Research Group (D10), GIGA, Google Académico, Elektronische Zeitschriftenbibliothek, Boise State University, UNC Chapel Hill University Libraries, British Library, Cornell University Library, James Madison University Libraries (Libraries & Educational Technologies), Vrije Universiteit Brussel [VUB] Library, The University of Tennessee Chattanooga [UTC Library], Journal Guide, OCLC WorldCat, Ochanumizu University, Toronto Public Library, Biblioteca de la Universidad de Zaragoza, Western Theological Seminary y Sherpa/Romeo.

Los autores son moral y legalmente responsables del contenido de sus artículos, así como del respeto a los derechos de autor. Por lo tanto, éstos no comprometen en ningún sentido a la Fundación Universitaria Luis Amigó.

La reproducción de los artículos se registrará conforme a lo descrito en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

CONTENIDO

Presentación

Presentation

Sonia Natalia Cogollo Ospina

Editorial

Latinoamérica, un camino hacia la prevención del deterioro cognitivo

Latin-America, a road to prevention of cognitive impairment

Ricardo F. Allegri

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

Educación emocional y satisfacción con la vida percibida en un grupo de adultos mayores

Emotional Education and Satisfaction Regarding To Life Perceived In a Group of Older Adults

Adriana del Pilar Perugache Rodríguez, Ana Lucía Caicedo Leiton, Karen Alexandra Barón Guerrero, Dayana Stephany Tenganan Álvarez

312

La evaluación de la competencia digital en la docencia universitaria: el caso de los grados de empresariales y económicas

The Evaluation of the Digital Competence in University Teaching: The Case of Business and Economic's Undergraduates

María Rosa Fernández Sánchez, Marcelo Sánchez-Oro Sánchez, Rafael Robina Ramírez

332

Reflexividad, mediaciones y educación. El sujeto y su interacción con la pantalla audiovisual

Reflexivity, Mediations and Education. The Subject and the Interaction With Audiovisual Screens

Juan David Zabala Sandoval

349

La educación intra e intercultural como enfoque pedagógico “propio”

Intra- and Inter-cultural Education as “Own” Pedagogical Approach

Alcibíades Miguel López Hernández y Edith María Cuello Daza

370

Modelos democráticos con pretensiones emancipatorias: una invitación a transitar de lo racional a lo razonable

Democratic Models With Emancipatory Claims: An Invitation to Move From the Rational to the Reasonable

Mariluz Nova Laverde

388

Acciones colectivas como práctica de memoria, realizadas por una organización de víctimas en Medellín (Colombia)	404
Collective Actions as Practice Memory, Developed by an Organization of Victims from Medellin (Colombia)	
<i>Jolyn Elena Castrillón Baquero, Juan David Villa Gómez, Andrés Felipe Marín Cortés</i>	

Embarazo juvenil en el Departamento del Cesar: ¿y dónde está el padre?	425
Teen Pregnancy and Paternity in Cesar Department: And Where is the Father?	
<i>Mario Alejandro Duarte Orozco</i>	

REFLEXIÓN LIBRE

Un acercamiento a Gramsci: la hegemonía y la reproducción de una visión del mundo	449
An Approach to Gramsci: Hegemony and Reproduction of a Worldview	
<i>Mauricio Puentes Cala, Ivonne Suárez Pinzón</i>	

DIRECTRICES PARA LOS AUTORES

Manual para la presentación de los artículos	473
Política de detección de plagio	479
Ética de la publicación	479

GUIDELINES FOR AUTHORS

Plagiarism detection politics	490
Publication ethics	490
Índice acumulado vol. 7 (Enero-diciembre, 2016)	492

PRESENTACIÓN

PRESENTATION

Cada disciplina tiene una responsabilidad social y su razón de ser es tener impacto y trascendencia en la sociedad. Esa pretende ser la perspectiva de fondo de los artículos de este segundo número del año.

Comenzando por el editorial del Dr. Ricardo F. Allegri, miembro del Consejo Mundial de Demencia, que hace un llamado a que se establezcan programas efectivos de prevención del Alzheimer en las diferentes naciones latinoamericanas, dado que según las proyecciones realizadas por la Alzheimer's Disease International, Latinoamérica tiene el peor pronóstico de aumento del deterioro cognitivo. El llamado entonces es a los profesionales de las neurociencias y la neuropsicología a trabajar mancomunadamente para evitar que el pronóstico se haga realidad.

Aparte de la labor preventiva del deterioro cognitivo y el Alzheimer, es preciso que haya programas de prevención con los adultos mayores que propendan por su bienestar emocional, el cual incide en su nivel de vida y en su salud mental. El artículo “Educación emocional y satisfacción con la vida percibida en un grupo de adultos mayores” es el resultado de una investigación en la que intervinieron a ese grupo por fases, en un programa de educación emocional, algo que podría hacer parte de lo que hoy algunos autores denominan “gerontagogía” (Sánchez Martínez, 2003; Yuni, 2003). Por la misma vía de la educación, pero relacionada con las tecnologías de información y comunicación, se publican dos investigaciones: por un lado, “La evaluación de la competencia digital en la docencia universitaria...” indaga por la importancia que le dan algunos profesores de ciencias empresariales y económicas al uso de las TIC para el desempeño de los profesionales de esas carreras y qué tan consecuentes son ellos con el empleo que les dan en sus propias clases. Por el otro, “Reflexividad, mediaciones y educación...” hace un balance de la relación que establecen los sujetos con las pantallas audiovisuales, centrándose en la televisión y cómo pueden los docentes formar a sus educandos en una mirada crítica ante sus contenidos para un consumo responsable, en el que se asuma una postura propia frente a lo presentado por estos medios.

Las universidades y demás instituciones de educación superior albergan personas provenientes de diferentes regiones, países y culturas. En relación con este hecho, el artículo “La educación intra e intercultural como enfoque pedagógico ‘propio’” da cuenta de una experiencia en la Universidad de La Guajira en que un grupo de docentes investigadores indagó sobre esos tipos de educación con el ánimo de crear un modelo pedagógico propicio a la pluralidad cultural.

En un mundo en el que está peligrando, de manera generalizada, la democracia (“S.O.S. democracia...”, 2016) y que reclama con urgencia nuestra real participación política como ciudadanos es pertinente el recorrido que hace Mariluz Nova Laverde sobre las ideas de John Rawls en torno a la justicia, la democracia y la política en contraste con las propuestas de democracia funcional y democracia deliberativa para pensar acerca de lo que es un “régimen justo” y razonable.

En un país que inicia un proceso de reconciliación es importante escuchar a las víctimas e indagar por las formas en que resignifican las historias de violencias vividas a través de acciones colectivas que buscan darle visibilidad a sus versiones, a su memoria colectiva. El artículo de Jolyn Elena Castrillón Baquero, Juan David Villa Gómez y Andrés Felipe Marín Cortés es producto de una investigación que recoge los relatos de vida de personas pertenecientes a una organización emblemática como es la Asociación Caminos de Esperanza Madres de La Candelaria y su ejercicio político en acciones como los plantones y marchas en exigencia de la justicia y la verdad.

En el plano de la salud, en Colombia las cifras de embarazos en adolescentes son alarmantes, especialmente en los departamentos del Amazonas, Guainía, Vichada, Chocó y Cesar (Redacción Nacional, 2014; Vida, 2015). Pero al hablar de embarazos, por lo general la opinión pública se enfoca en las mujeres, omitiendo a los padres. Mario Alejandro Duarte Orozco estudia la manera cómo los varones adolescentes asumen su rol paterno y los significados que le dan en su masculinidad y en su “proyecto de vida”.

Este número concluye con el estudio que hacen Mauricio Puentes Cala e Ivonne Suárez Pinzón en torno al concepto de hegemonía en Gramsci con el fin de entender las intenciones y el sentido que tiene la dominación. Un artículo que dialoga con el de Mariluz Nova Laverde y que muestra otra perspectiva teórica de la democracia.

Esta serie de artículos le permitirán al lector formar sus propios criterios y pensar por sí mismo respecto a la relación que tienen hoy los seres humanos con las tecnologías y sistemas de información en una sociedad globalizada, permeada por diversas culturas, de manera que –como lo planteaba John Dewey en una de sus conferencias en 1922 sobre la educación y sus fines–: se conozca el poder que hace que funcione la maquinaria gubernamental y su naturaleza, las relaciones entre industria y política con sus respectivas consecuencias sociales, y finalmente el sujeto sepa cuidar de sí mismo, así como disfrutar de la vida y del tiempo de ocio (Dewey, 2011).

Sonia Natalia Cogollo Ospina
Directora/Editora

REFERENCIAS

- Dewey, J. (2011). Los propósitos sociales en la educación. En *John Dewey: selección de textos*. (pp. 76-91). Selección y traducción: Diego Antonio Pineda Rivera. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Redacción Nacional. (22 de septiembre, 2014). Alarmanes cifras de embarazo adolescente en Colombia. *El Espectador*. Recuperado de <http://www.elespectador.com/noticias/salud/alarmanes-cifras-de-embarazo-adolescente-colombia-articulo-518121>
- S.O.S. democracia: ¿por qué el mundo cae en manos de los autoritaristas? (4 de junio, 2016). *Semana*. Recuperado de <http://www.semana.com/mundo/articulo/autoritarismo-esta-en-auge-en-el-mundo/476316>
- Sánchez Martínez, M. La semántica de la terminología en educación de personas mayores. La Gerontagogía. En J. Sáez Carreras (Coord.), *Educación y aprendizaje en las personas mayores* (pp. 53-61). Madrid: Dykinson.
- Vida. (11 de noviembre, 2015). Cada día nacen en Colombia 408 hijos de padres adolescentes. *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/estilo-de-vida/salud/embarazo-adolescente-en-colombia-icbf-y-profamilia-lanzan-campana/16427611>
- Yuni, J. A. (2003). Educación de adultos mayores en Latinoamérica: situación y contribuciones al debate gerontagógico. En J. Sáez Carreras (Coord.), *Educación y aprendizaje en las personas mayores* (pp. 121-134). Madrid: Dykinson.

EDITORIAL

LATINOAMÉRICA, UN CAMINO HACIA LA PREVENCIÓN DEL DETERIORO COGNITIVO LATIN-AMERICA, A ROAD TO PREVENTION OF COGNITIVE IMPAIRMENT

Prof. Dr. Ricardo F. Allegri*

Instituto de Investigaciones Neurológicas "Raúl Carrea", Buenos Aires, Argentina

Forma de citar este artículo en APA:

Allegri, R. F. (julio-diciembre, 2016). Latinoamérica, un camino hacia la prevención del deterioro cognitivo [Editorial]. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 7(2), 307-310. doi: 10.21501/22161201.2019

Las demencias se caracterizan por un deterioro adquirido y persistente de una o más capacidades cognitivas, generalmente asociado a alteraciones conductuales y de severidad suficiente para llevar a una pérdida de la autonomía. Las principales causas de demencias son la enfermedad de Alzheimer, las cerebrovasculares y otros tipos de demencias. La demencia es la tercera causa de carga de enfermedad para discapacidad y muerte en personas mayores de 65 años.

El envejecimiento poblacional viene aumentando sostenidamente en los últimos años, siendo esta problemática mayor en los países en vías de desarrollo como sucede en Latinoamérica.

La enfermedad de Alzheimer y los desórdenes relacionados son entidades de muy alta prevalencia, la cual aumenta exponencialmente con el envejecimiento. Los datos disponibles de estudios epidemiológicos muestran que un 26,4% de la población mayor de 60 años tiene deterioro cognitivo y un 8,3% demencia. Los resultados de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2016) estiman 14,5 millones de pacientes con deterioro cognitivo y 4,5 millones con demencia.

El costo mundial de la enfermedad fue estimado durante el 2010 de U\$604.000 millones, equivalente al PBI de Suiza. En Argentina ha sido calculado entre U\$3.400 y U\$14.000 por paciente por año (Allegri et al., 2007; Rojas et al., 2011). A medida que la enfermedad avanza, el paciente se hace más dependiente de su cuidador y genera en este una gran sobrecarga que pone en riesgo su salud (Allegri et al., 2007).

* Neurólogo, Doctor en Medicina. Miembro del Consejo Mundial de Demencia [World Dementia Council] <https://worlddementiacouncil.wordpress.com/members/>

Esto la ha colocado como una problemática central de la Salud Pública mundial. La Asociación Internacional de Alzheimer y la Organización Mundial de la Salud (ADI & WHO, 2012) solicitaron a los gobiernos que la declaren una prioridad de salud pública e instauren medidas para abordarla. El grupo de los ocho creó recientemente un Concejo Mundial de la Demencia (World Dementia Council, 2016) destinado a desarrollar la investigación tendiente a encontrar la cura de este flagelo.

De acuerdo con los reportes de Alzheimer's Disease International (2015), en el 2050 el mayor porcentaje de crecimiento mundial de sujetos con deterioro cognitivo se dará en Latinoamérica (528%), en donde, según el Banco Mundial (The World Bank, 2016), la mayoría de los países califican como de mediano o bajos ingresos económicos. Todo esto complica la situación general para enfrentarse a este flagelo.

Según el trabajo de Brookmeyer & Gray (2000), si se retrasa cinco años el comienzo o la evolución de la enfermedad, se reduce un 50% la prevalencia de la misma. Si esto sucediera, se podría estimar una reducción de 9 millones de pacientes para el 2050. En Estados Unidos, cada seis meses de retraso del inicio y de la progresión de la enfermedad corresponde a un ahorro proyectado a 10 años de \$4.7 billones de dólares y cerca de \$18 billones en 50 años (ADI, & WHO, 2012; Brookmeyer, Johnson, Ziegler-Graham, & Arrighi, 2007; Getsios, Blume, Ishak, Maclaine, & Hernández, 2012).

La investigación, en los últimos años, sobre la enfermedad de Alzheimer ha dado resultados muy escasos en el tratamiento farmacológico, pero los estudios preventivos poblacionales han sido muy alentadores (Brookmeyer et al., 2016). Aquellos países como Gran Bretaña o Suecia, en donde se aplicaron programas preventivos, han bajado la prevalencia estimada.

Si consideramos la epidemia que se aproxima, mayor en nuestros países latinoamericanos los cuales tienen bajos recursos económicos, la propuesta de Programas Nacionales de Alzheimer debería basarse principalmente en acciones preventivas educativas poblacionales, controlando los factores de riesgo vasculares (hipertensión arterial, diabetes, dislipemia, obesidad, entre otros), y fomentando los factores de protección como la reserva cognitiva (actividad cognitiva, física y social).

REFERENCIAS

- Allegri, R. F., Butman, J., Arizaga, R. L., Machnicki, G., Serrano, C., Taragano, F. E., Sarasola, D., & Lon, L. (August, 2007). Economic Impact of Dementia in Developing Countries: an Evaluation of Costs of Alzheimer-Type Dementia in Argentina. *International Psychogeriatrics*, 19(4), 705-718.
- Alzheimer Disease International [ADI]. (2015). *World Alzheimer Report 2015: The Global Impact of Dementia*. Retrieved from <https://www.alz.co.uk/research/world-report-2015>
- Alzheimer's Disease International [ADI], & World Health Organization [WHO]. (2012). *Dementia: A Public Health Priority*. United Kingdom: World Health Organization. Retrieved from http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/75263/1/9789241564458_eng.pdf
- Brookmeyer, R., & Gray, S. (June 15-30, 2000). Methods for projecting the incidence and prevalence of chronic diseases in aging populations: application to Alzheimer's disease. *Statistics in Medicine*, 19(11-12), 1481-1493.
- Brookmeyer, R., Johnson, E., Ziegler-Graham, K., & Arrighi, H. M. (July, 2007). Forecasting the global burden of Alzheimer's disease. *Alzheimer's & Dementia: the journal of the Alzheimer's Association*, 3(3), 186-191. doi: 10.1016/j.jalz.2007.04.381
- Brookmeyer, R., Kawas, C. H., Abdallah, N., Paganini-Hill, A., Kim, R. C., & Corrada, M. M. (March, 2016). Impact of interventions to reduce Alzheimer's disease pathology on the prevalence of dementia in the oldest-old. *Alzheimer's & Dementia: the journal of the Alzheimer's Association*, 12(3), 225-232. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jalz.2016.01.004>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2016). Recuperado de www.cepal.org
- Getsios, D., Blume, S., Ishak, K. J., Maclaine, G., & Hernández, L. (January, 2012). An economic evaluation of early assessment for Alzheimer's disease in the United Kingdom. *Alzheimer's & Dementia: the journal of the Alzheimer's Association*, 8(1), 22-30. doi: 10.1016/j.jalz.2010.07.001

Rojas, G., Bartoloni, L., Dillon, C., Serrano, C. M., Iturry, I. M., & Allegri, R. F. (May, 2011). Clinical and economic characteristics associated with direct costs of Alzheimer's, frontotemporal and vascular dementia in Argentina. *International Psychogeriatrics*, 23(4), 554-561. doi: 10.1017/S1041610210002012

The World Bank (2016). *Country and Lending Groups by Income*. Retrieved from <http://data.worldbank.org/about/country-and-lending-groups>

World Dementia Council [WDC]. (2016). Retrieved from <https://worlddementiacouncil.wordpress.com/>



ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

RESEARCH PAPERS

EDUCACIÓN EMOCIONAL Y SATISFACCIÓN CON LA VIDA PERCIBIDA EN UN GRUPO DE ADULTOS MAYORES¹

EMOTIONAL EDUCATION AND SATISFACTION REGARDING TO LIFE PERCEIVED IN A GROUP OF OLDER ADULTS

Adriana del Pilar Perugache Rodríguez*, Ana Lucía Caicedo Leiton**, Karen Alexandra Barón Guerrero***, Dayana Stephany Tenganan****

Universidad de Nariño, Colombia

Centro Hospital Divino Niño, Colombia

Recibido: 7 de diciembre de 2015 – Aceptado: 10 de mayo de 2016

Forma de citar este artículo en APA:

Perugache Rodríguez, A. del P., Caicedo Leiton, A. L., Barón Guerrero, K. A. y Tenganan, D. S. (julio-diciembre, 2016). Educación emocional y satisfacción con la vida percibida en un grupo de adultos mayores. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 7(2), 312-331. doi: 10.21501/22161201.1781

Resumen

La investigación tuvo como **objetivo** determinar el efecto de un programa en educación emocional sobre la percepción de la satisfacción con la vida en un grupo de 40 adultos mayores. **Materiales y método:** el trabajo realizado fue de tipo explicativo y empleó un diseño experimental. Se evaluó, inicialmente, el nivel de la variable dependiente en el grupo experimental y en el de control por medio de la prueba *Índice de Satisfacción Vital (ISV-A)*, adaptación de la escala original validada por Zegers Prado, Rojas Barahona y Förster Marín (2009); con una consistencia interna de 0,80, y una validez de 0,84. Posteriormente se implementó el Programa de Educación Emocional en el grupo experimental y finalmente, se aplicó el pos test en los dos

¹ Artículo derivado del trabajo de grado *Efectos de un programa de educación emocional sobre la satisfacción con la vida percibida en un grupo de adultos mayores*, realizado en el 2012 por Ana Lucía Caicedo Leiton y Karen Alexandra Barón Guerrero, dirigido por Adriana del Pilar Perugache Rodríguez.

* Psicóloga. Especialista en neurorehabilitación. Magíster en neurorehabilitación. Docente Universidad de Nariño. Investigadora Grupo Psicología y Salud. Correo electrónico: adrianaperugache@yahoo.com.ar ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0001-5411-5143>

** Psicóloga. Especialista en gerencia de proyectos. Grupo Psicología y Salud. Correo electrónico: anitakley@gmail.com ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0003-4865-2721>

*** Psicóloga. Estudiante de Maestría en Psicología de la Salud. Coordinadora del Servicio integral y amigable para adolescentes y jóvenes (SIAPA) del Centro Hospital Divino Niño, Tumaco. Grupo Psicología y Salud. Correo electrónico: karenabarong@hotmail.com ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0001-6912-9521>

**** Técnica en Salud ocupacional y seguridad industrial. Estudiante de Psicología de la Universidad de Nariño. Grupo Psicología y Salud. Correo electrónico: danna201221@hotmail.com ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-2036-3154>

grupos. El análisis de los datos se realizó con el paquete estadístico SPSS versión 20. Debido a que no se cumplió con el supuesto de normalidad, se aplicó la prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas y la U de Mann Whitney para las muestras independientes. **Resultados:** el programa mejoró los niveles de satisfacción con la vida percibida en el grupo experimental, mostrando un $p < 0,05$ en los factores: congruencia (0,002), entusiasmo (0,001), tono emocional (0,002), auto-concepto (0,048); sin embargo, en relación con el factor: resolución y fortaleza (0,157) no se evidenciaron cambios estadísticamente significativos. En el pos test del grupo control no se presentaron cambios significativos ($p > 0,05$). **Conclusiones:** el programa incrementó los niveles de satisfacción con la vida percibida en adultos mayores.

Palabras clave:

Envejecimiento, Desarrollo emocional, Gerontología.

Abstract

The research **objective** was to determine the effect of an Emotional Educational Program about the perception of satisfaction with the life in a group of older adults. **Materials and method:** the work performed was explanatory type and used an experimental design. Initially; was assesses the level of the dependent variable on the experimental and control groups through the test *Life Satisfaction Index (ISV -A)* adaptation of the original scale validated by Zegers, Foster, and Rojas (2009); with an internal consistency of 0.80, a validity of 0.84. After that, it is implemented the Emotional Educational Program on the experimental group. Finally; it is applied the post-test on the two groups. The data analysis was done with the statistical package SPSS version 0.20. Due to, it do not fulfill the assumption of normality Wilcoxon test was applied for related samples and the U de Mann Whitney for independent samples. **Results:** the program improve levels of satisfaction with life perceived on the experimental group, showing $p < 0.005$ congruence factor: (0.002) enthusiasm (0.001), emotional tone (0.002), self- concept (0.048); however, regarding the resolution and strength factor (0.157) statistically significant changes were not evident. Besides; the post test of the group do not present significant changes, where $p > 0.05$. **Conclusions:** the program increase the levels of satisfaction with life perceived in older adults.

Keywords:

Aging, emotional development, gerontology.

INTRODUCCIÓN

El análisis del concepto de satisfacción con la vida empleado para evaluar percepciones relacionadas con los niveles de bienestar de las personas está reportado desde tiempos remotos en diversos documentos científicos (Dávila de León y Díaz Morales, 2005; Ramírez Pérez y Lee Maturana, 2012); en ellos se puede apreciar que dicha variable está directamente relacionada con dos dimensiones: una cognitiva y otra afectiva; la primera de ellas relacionada con la satisfacción por áreas específicas (matrimonial, laboral, entre otras) y la segunda que hace referencia a la frecuencia e intensidad de las emociones positivas como negativas experimentadas por las personas (Veenhoven, 1984). En los adultos mayores, estas dos dimensiones permiten que se pueda hacer un balance global de su nivel de vida; por lo que su abordaje en diferentes programas de intervención genera mayor comprensión de su propio proceso de envejecimiento (Blanco y Díaz, 2005).

Esta investigación reconoce que la salud mental del adulto mayor es un tema que debe ser abordado de manera prioritaria durante el análisis de la percepción de la satisfacción con la vida. Dado el incremento en la proporción de personas que pertenecen a este grupo de edad y considerando la magnitud y confluencia de problemáticas frecuentemente reportadas en los estudios epidemiológicos realizados (como soledad, depresión, baja autoestima, discriminación, entre otras), que sugieren la importancia de la implementación de programas en los cuales las intervenciones se concentren en la optimización de los recursos personales y sociales; en la promoción de factores que permitan el incremento de salud mental positiva no solamente por los obvios resultados que se pueden obtener al implementar estrategias en esta área de la salud, sino también por las reducciones posteriores de enfermedades en la salud física que ayudan a menguar los costos médicos. La revisión de propuestas diseñadas considerando esta perspectiva de trabajo, muestra que se pueden obtener resultados positivos si se adelantan investigaciones que aborden el bienestar emocional y la satisfacción con la vida (Molina Linde, Uribe Rodríguez y Figueroa Rodríguez, 2013).

Múltiples estudios demuestran los beneficios de realizar de manera grupal el abordaje integral de los aspectos psicosociales en personas de la tercera edad (Castro et al., 2007), puesto que en esta etapa, el cúmulo de pérdidas psicosociales parecen determinar en algunos adultos mayores, su nivel de capacidad para percibir sus competencias, habilidades y aspectos positivos del ambiente en el que interactúan y de la vida en general (Mella et al., 2004). Cortés, Villarreal, Galicia, Martínez y Vargas (2011) reconocen la importancia de actuar sobre aspectos que permitan cambiar la percepción de vulnerabilidad en la etapa de la vejez, resaltan el rol de la subjetividad como parte fundamental en la percepción de bienestar individual, el cual es manifestado en los ancianos mediante el bienestar psicológico. Si bien la ancianidad puede ser vista en la sociedad como una etapa de deterioro de la salud física y mental, esa concepción se puede desvirtuar a partir del reconoci-

miento de las ganancias alcanzadas, lo cual puede repercutir en la vida afectiva del adulto mayor, que es el área principal en la que se ven reflejadas algunas características positivas propias de esta etapa (Urrutia Amable y Villarraga García, 2010).

En este trabajo se hace evidente el abordaje de la salud mental de los ancianos desde una dimensión positiva que busca que las personas puedan vivir el envejecimiento de forma óptima, es decir, que adopten estrategias que les permitan incrementar sus niveles de satisfacción vital (Satorres Pons, 2013); lo cual pueden hacerlo al adquirir habilidades que favorezcan el disfrute al realizar actividades sociales, familiares o cotidianas, hecho que a su vez, tiene la capacidad de convertirse en un factor auto-reforzante que puede permitir a la persona valorar de manera más positiva su trayectoria vital en general, o los aspectos particulares de ésta (familia, trabajo, salud, amigos, tiempo libre) (Diener, 1994, p. 281, como se citó en Satorres Pons, 2013). En consecuencia, aquí se tiene en cuenta el enfoque de la Salud Mental Positiva propuesto por Jahoda (1958), en el cual se concibe que las personas (en este caso los adultos mayores) son seres potencialmente creativos y productivos, capaces de generar cambios en sí mismos y en su contexto a partir del reconocimiento y evaluación de las competencias, recursos, habilidades propias y en la interacción con otras personas.

Esta investigación se diseñó para fortalecer las competencias emocionales que inciden y mejoran la comunicación efectiva y afectiva, la resolución de conflictos y la toma de decisiones, e igualmente desarrollan la autoestima, con expectativas realistas sobre sí mismo adoptando una actitud positiva ante la vida (Bisquerra Alzina, 2003). Todos los aspectos se abordaron propendiendo por el fortalecimiento del bienestar y, subsecuentemente, la mejoría en la satisfacción vital de las personas mayores; se trabajó en escenarios de intervención por fases teniendo en cuenta los planteamientos de Bisquerra y Alzina (2003) acerca del diseño y evaluación de programas sobre educación emocional. Los contenidos del programa fueron: conciencia emocional, regulación emocional, autoestima, relaciones interpersonales, empatía y satisfacción subjetiva con la vida.

METODOLOGÍA

Enfoque: la investigación se adscribe al paradigma cuantitativo que procura estudiar los fenómenos por medio de estudios experimentales caracterizados primordialmente por mediciones objetivas y análisis que involucran métodos numéricos y cuantitativos (Palencia Avendaño, 2013). El tipo de estudio es explicativo, ya que intenta buscar el porqué de un fenómeno, es decir, la causa y el efecto (Palencia Avendaño, 2013); y al hacerlo, sobrepasa la mera descripción y proporciona un mayor nivel de entendimiento. Esta investigación en particular se centra en saber cómo se compartirá la percepción de la satisfacción con la vida (variable dependiente) bajo la acción de

un programa de Educación Emocional (variable independiente). Se utilizó un diseño pre-prueba, pos-prueba, con grupo control y grupo experimental. Los sujetos fueron asignados al azar a cada uno de los grupos (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2007).

Participantes: se escogió una muestra de 40 adultos entre los 60 y 80 años, de estratos socioeconómicos 1 y 2, pertenecientes a la Fundación de la Tercera Edad San Antonio FUNTESA del municipio de Túquerres, Nariño. En este trabajo se incluyeron adultos mayores que no presentaron deterioro cognitivo, según el Mini Mental Test (Organización Panamericana de la Salud [OPS], s.f.), y que luego de revisar y aprobar, firmaron el consentimiento informado en el que manifestaban que deseaban participar voluntariamente en la investigación. Como criterios de exclusión se tuvieron en cuenta: 1) presencia de enfermedades neurodegenerativas, 2) presencia de alteraciones auditivas o visuales incapacitantes, 3) presencia de alteraciones motoras incapacitantes que involucraran los miembros superiores.

Instrumentos: la información recopilada sobre los aspectos demográficos se obtuvo mediante una encuesta socio-demográfica, instrumento que consta de ocho preguntas con tipo de respuesta dicotómica (Si-No). Para obtener información sobre la variable dependiente se utilizó el Índice *de Satisfacción Vital (ISV -A)* (Zegers Prado et al., 2009), que consta de 20 ítems y fue diseñado para evaluar la satisfacción con la vida en adultos mayores. Para efectos de la investigación, la versión utilizada fue la adaptación de la escala original validada en Chile (Zegers Prado et al., 2009). Esta escala muestra una consistencia interna de 0.80, y una validez de 0.84 (Castillo-Carniglia, Albala, Dangour y Uauy, 2012). La prueba está constituida por 19 ítems en total, que corresponden a los cinco factores propuestos por los autores originales: el Factor 1 se denomina congruencia y se refiere a la evaluación cognoscitiva entre las metas o proyectos de una persona y lo que ha alcanzado; el Factor 2: entusiasmo, está relacionado con el nivel en que el individuo participa y se interesa por otras personas o actividades; el Factor 3: tono emocional, hace referencia a la presencia de actitudes optimistas, humor y tono afectivo positivo hacia los demás; el Factor 4, representa el autoconcepto, definido como la imagen positiva que la persona tiene de su yo físico, psíquico y social; y el Factor 5 corresponde a resolución y fortaleza y evalúa la responsabilidad por la propia vida, se contrapone la resignación o la aceptación pasiva de lo que la vida le ofrece (Zegers Prado et al., 2009).

Plan de análisis de datos: se compararon los resultados de las pre-pruebas y post-pruebas, obtenidos con la aplicación del Índice de Satisfacción Vital-A, de los participantes asignados al grupo experimental y al de control. Se utilizó la prueba de Kolmogorov-Smirnov para determinar la distribución normal de los datos, la cual dio como resultado que la muestra en su mayoría no provino de una distribución normal, por lo cual se aplicó la prueba de Wilcoxon para analizar las diferencias de media al interior de cada grupo (control y experimental) y para cada factor. Posteriormente, se realizó la prueba U de Mann Whitney en las muestras independientes, con el fin

de estudiar el comportamiento de la variable en los post test de los grupos experimental y control en la totalidad de la prueba y en cada uno de los cinco factores. El análisis estadístico se realizó utilizando el software SPSS versión 20.

RESULTADOS

Resultados del pre test del grupo experimental y del grupo de control

Los datos obtenidos en el pre test del grupo experimental muestran que en el Factor 1, (congruencia) el 45% de los participantes se encontró en un nivel medio; en relación con el segundo (entusiasmo), el 50% evidenció un nivel bajo; en el tercer Factor (tono emocional) el 55% mostró un bajo nivel; con respecto al cuarto Factor, se puede apreciar que el 50% de los evaluados presentó un nivel alto de autoconcepto y se encontró que, para el Factor 5 (resolución y fortaleza), el 55% de los evaluados mostró bajo nivel.

Los puntajes obtenidos en el pre test del grupo control revelaron que en el Factor 1 el 60% obtuvo un puntaje medio; en el Factor 2, el 50% evidenció un puntaje bajo; en el Factor 3, el 50% de los participantes obtuvo un puntaje medio. El 45% de la población evaluada mostró en el Factor 4 un nivel alto y con respecto al Factor 5, el 60% de los participantes obtuvo un puntaje bajo (ver Tabla 1).

Los resultados obtenidos mediante la aplicación de la prueba de rangos con signo de Wilcoxon, aplicada a muestras relacionadas para el pre test y pos test del grupo control (debido a la ausencia de normalidad de los datos) muestran que los p-valor, son mayores a 0,05, lo cual indica que no existe diferencia significativa entre las medias de ambos grupos, lo que muestra la equivalencia inicial de los grupos.

Tabla 1: Niveles de presentación de la variable dependiente durante la evaluación en el pre test de los grupos experimental y control

Grupo Experimental			Grupo Control		
Puntaje alto	Puntaje medio	Puntaje bajo	Puntaje alto	Puntaje medio	Puntaje bajo
Autoconcepto 50%	Congruencia 45%	Entusiasmo 50%	Autoconcepto 45%	Congruencia 60%	Entusiasmo 50%
		Tono emocional 55%		Tono emocional 50%	
		Resolución y fortaleza 55%			Resolución y fortaleza 60%

Fuente: Investigación Educación emocional y satisfacción con la vida percibida en un grupo de adultos mayores

Resultados del pos test del grupo experimental y del grupo de control

Los puntajes obtenidos en el post test del grupo experimental mostraron que el 75% de participantes se ubicó en el nivel alto del primer Factor. En relación con el segundo Factor, se pudo apreciar que el 80% de las personas presentó un alto nivel, asimismo, lo obtenido en el Factor 3 expuso que el 60% puntuó alto. El 75% de los evaluados evidenció un nivel alto en el Factor 4 y, en el Factor 5, el 70% obtuvo puntajes altos.

En el post test, los resultados del grupo control muestran que en el Factor 1 el 65% de los participantes obtuvo un puntaje medio, en el Factor 2 un 45% presentó un puntaje bajo. En el Factor Tono Emocional, el 45% logró un puntaje medio; con respecto al Factor 4, se evidenció que el 50% puntuó medio y finalmente, el 55% registró un puntaje alto para el Factor 5 (ver Tabla 2).

Los resultados del pre test del grupo experimental y de control mostraron que el p-valor del estadístico Kolmogorov-Smirnov, en su mayoría, fueron menores que el nivel de significancia de 0,05, por lo cual se rechazó la hipótesis nula, indicando que los datos no se distribuyen de forma normal (en la Tabla 3 se muestran los resultados de la aplicación de la prueba y se muestran resaltados con negrilla los datos que presentan una distribución normal).

Tabla 2: Niveles de presentación de la variable dependiente durante el post test en el grupo experimental y de control

Grupo Experimental			Grupo Control		
Puntaje alto	Puntaje medio	Puntaje bajo	Puntaje alto	Puntaje medio	Puntaje bajo
Congruencia 75%			Congruencia 65%		
Entusiasmo 80%					Entusiasmo 45%
Tono emocional 60%			Tono emocional 45%		
Auto concepto 75%			Auto concepto 50%		
Resolución y fortaleza 70%			Resolución y fortaleza 55%		

Fuente: Investigación Educación emocional y satisfacción con la vida percibida en un grupo de adultos mayores

Resultados de aplicación de prueba de normalidad en el pre test y post test para el grupo experimental y el de control

Después de verificar que los datos no presentan una distribución normal, se aplicó la prueba de Wilcoxon para analizar las diferencias de media en las muestras relacionadas, al interior de cada grupo (control y experimental) para cada Factor; posteriormente, para determinar la presencia

de diferencias estadísticamente significativas entre las mediciones post test de los grupos experimental y control en los cinco factores de la variable dependiente, se aplicó la prueba U de Mann Whitney para muestras independientes.

Tabla 3: Resultados de Kolmogorov-Smirnov para pre test y post test de grupo control y grupo experimental

Pruebas de normalidad para pre test grupo experimental y control			
	Kolmogorov-Smirnov		
	Estadístico	Gl	Sig.
Pre test Factor1 experimental	0,146	20	0,200*
Post test Factor1 experimental	0,255	20	0,001
Pre test Factor2 experimental	0,185	20	0,071
Post test Factor2 experimental	0,295	20	0,000
Pre test Factor3 experimental	0,307	20	0,000
Post test Factor3 experimental	0,281	20	0,000
Pre test Factor4 experimental	0,309	20	0,000
Post test Factor4 experimental	0,463	20	0,000
Pre test Factor5 experimental	0,335	20	0,000
Post test Factor5 experimental	0,438	20	0,000
Pre test Factor1 control	0,159	20	0,200*
Post test Factor1 control	0,200	20	0,034
Pre test Factor2 control	0,226	20	0,009
Post test Factor2 control	0,214	20	0,017
Pre test Factor3 control	0,239	20	0,004
Post test Factor3 control	0,255	20	0,001
Pre test Factor4 control	0,280	20	0,000
Post test Factor4 control	0,263	20	0,001
Pre test Factor5 control	0,387	20	0,000
Post test Factor5c onrol	0,361	20	0,000

Fuente: Investigación Educación emocional y satisfacción con la vida percibida en un grupo de adultos mayores

Resultados del análisis del pre-test y pos-test al interior de los grupos (control y experimental)

Los resultados de la prueba de rangos con signo de Wilcoxon, para el pre test y pos test del grupo control, muestran que los p-valor son mayores que el nivel de significancia de 0,05, lo cual indica que no existe diferencia significativa entre las medias de ambos grupos.

Al analizar las diferencias de comportamiento de la variable en el pre test y pos test del grupo experimental, se observó que el p-valor en los factores fue menor que el nivel de significancia de 0,05, lo que evidenció que existe una diferencia significativa entre las medias de ambos grupos y por lo tanto, es posible afirmar que hubo cambios estadísticamente significativos al analizar las mediciones pre y pos-test del grupo experimental.

También se puede observar que los resultados obtenidos en el pre test de los Factores 1, 2, 3, 4 fueron menores que los obtenidos en el pos test de los mismos, es decir que el programa de intervención tuvo efecto, el cual es significativamente mayor en los Factores 1 (0,002), 2 (0,001) y 3 (0,002), continuando con el Factor 4 (0,048) y finalmente el Factor 5 (0,157), en el cual no tuvo efecto significativo, según la prueba de rangos con signo de Wilcoxon (ver Tabla 4).

Tabla 4: Resultados de la comparación de puntajes obtenidos en las mediciones pre test y pos test del grupo control y experimental

Grupo Experimental		Grupo Control	
Factor 1	0,002	Factor 1	0,052
Factor 2	0,001	Factor 2	0,527
Factor 3	0,002	Factor 3	0,366
Factor 4	0,048	Factor 4	0,480
Factor 5	0,157	Factor 5	0,366

Fuente: Investigación Educación emocional y satisfacción con la vida percibida en un grupo de adultos mayores

Análisis de las diferencias en los post-test del grupo control y experimental

La Tabla 5 muestra los resultados obtenidos al aplicar la prueba U de Mann Whitney a los post-test de los grupos experimental y control en cada uno de los cinco factores. Los datos muestran que el p valor es significativo para los cuatro primeros factores, excepto en el quinto factor: resolución y fortaleza.

Tabla 5: Comparación de resultados entre el grupo control y experimental mediante la aplicación de la prueba U de Mann Whitney

Factores	Significancia
Congruencia	0,000
Entusiasmo	0,000
Tono_emocional	0,006
Autoconcepto	0,017
Resol_fortaleza	0,429

Fuente: Investigación Educación emocional y satisfacción con la vida percibida en un grupo de adultos mayores

DISCUSIÓN

Los resultados indican que el programa tuvo efectos significativos sobre la satisfacción con la vida, incidiendo en cuatro de los cinco factores que componen este constructo: congruencia, entusiasmo, tono emocional y autoconcepto, excepto en el factor resolución y fortaleza del ISV-A (Zegers Prado et al., 2009). Estos resultados presentan evidencias a favor de las teorías que afirman que cuando no se cuenta con las habilidades emocionales, las personas tienen dificultades para poner en orden su vida afectiva y presentan mayores conflictos interiores que les impiden concentrarse en su trabajo y pensar con claridad, debido a la ausencia de comportamientos apropiados y responsables de solución de problemas personales, familiares, profesionales y sociales, así como la disminuida capacidad para identificar escenarios que requieren una solución o decisión (Bisquerra Alzina, 2000, 2009; Bisquerra Alzina y Pérez Escoda, 2007). Este trabajo permitió mostrar que los entrenamientos tendientes a mejorar la educación emocional mediante procesos continuos y permanentes, permiten que las personas tengan una mayor habilidad para conocer la relación que existe entre emociones, cogniciones y conducta, debido a que los estados emocionales inciden en el comportamiento y éstos en la emoción; y subsecuentemente, generen mejorías en la satisfacción vital, puesto que se facilita la regulación emocional y la generación de estrategias de afrontamiento funcionales, que permiten fortalecer la capacidad para autogenerar emociones positivas, lo que mejora la reciprocidad en las relaciones interpersonales porque se auto-perciben como seres capaces de manejar sus propias emociones y las de otros, logrando una adecuada discriminación de cómo usar la información verbal y no verbal emitida por ellos y por los receptores para guiar sus propias conductas y cogniciones, de lo contrario sería difícil tomar conciencia de las propias emociones, carencia que puede provocar efectos negativos en la persona al no tener claridad sobre las sensaciones que experimenta (Bisquerra Alzina, 2003).

Congruencia. La evaluación cognoscitiva entre las metas o proyectos de una persona y lo que ha alcanzado (Zegers Prado et al., 2009) es imprescindible para darle coherencia y significado a la vida, a través de la medición cognitiva realizada entre los objetivos deseados y los actuales resultados (Inga Aranda y Vara Horna, 2006). Es vital intentar darle un sentido a la vida pasada, buscando que las nuevas relaciones y actividades den significado a su existencia presente (Vivas, Gallego, y Gonzales, 2007). Los bajos puntajes obtenidos en este factor se relacionan con una valoración negativa de la vida y con la producción de sentimientos de ineficiencia -reforzados culturalmente por estereotipos y prejuicios negativos- frente a esta población que, generalmente, es vista como un grupo que produce múltiples cargas para para la familia y sociedad en la que se desenvuelve (Fernández Ballesteros, 2004). Es importante reconocer que el adulto es capaz de valerse por sí mismo, puede sentir satisfacción con la relación familiar y con el apoyo de amigos o vecinos, puede ser funcional y útil (Peña Pérez, Terán Trillo, Moreno Aguilera y Bazán Castro, 2009).

En los resultados del pre test, los participantes, en su mayoría, mostraron niveles medios en este componente, lo cual indica que aparentemente las valoraciones que hacen de su vida son coherentes con los propósitos formulados y alcanzados; sin embargo, esto entra en contradicción con las continuas quejas referidas a su vida pasada y presente, con los sentimientos de descontento e insatisfacción por la escases de oportunidades, la falta de apoyo familiar y las necesidades que los llevaron a trabajar para sobrevivir dejando sus sueños atrás. Por esto, se interpreta el puntaje como una actitud más bien conformista de sus logros (Meléndez Moral, Navarro Pardo, Oliver Germes y Tomás Miguel, 2009).

En el post test se aprecia que un 75% de los participantes mostró un nivel alto de congruencia, resultado que se explica desde el reconocimiento que las personas hicieron de la vida como un proceso que resulta de las acciones y omisiones de cada uno, caracterizado por múltiples cambios y acontecimientos negativos y positivos que la afectan (Trujillo García, 2004). Con el entrenamiento en educación emocional, las personas lograron hacer una valoración positiva de su vida, lo cual les permitió vivenciar el presente dejando de focalizarse en las ideas intrusivas relacionadas con el futuro desolador de la muerte próxima. Los resultados concuerdan con los encontrados por Avia, Martínez Martí, Rey Abad, Ruiz Fernández y Carrasco (2012), en donde se aprecia que después de las intervenciones realizadas, las personas asignadas al grupo experimental aumentaron significativamente el recuerdo de sucesos específicos positivos y redujeron su desesperanza frente a la vida en comparación con el grupo control después de la intervención, debido a las capacidades adquiridas de autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la auto-eficacia emocional (Bisquerra Alzina, 2003).

Entusiasmo. Está relacionado con el nivel en que el individuo participa y se interesa por otras personas o actividades (Zegers Prado et al., 2009). El 50% de las personas muestran nivel bajo en este factor durante la medición pre-test, lo cual se explica por la disminución del interés por realizar actividades y por la adopción de nuevas rutinas que no obedecen al propio deseo, sino a lo impuesto como parte de las actividades cotidianas de la sociedad en la que los adultos mayores viven; otro elemento que explica esta situación es que todavía no tienen una actividad productiva en ella; estos planteamientos son coherentes con los reportados por Sancho, Blasco, Martínez Mir y Palmero Cantero (2002). Además, Rossi (2008) añade que:

La representación social de la vejez se ha forjado a partir de un contexto en el que la identidad se enmarca dentro de la dinámica de la exclusión y desprestigio social. Las connotaciones negativas y peyorativas, ambiguas y contradictorias, nos hablan de roles pasivos de desarrollo social (p. 1).

Urrutia Amable y Villarraga García (2010) reportan que “algunos adultos mayores ponen trabas a la intención de mantener un estilo de vida activo y productivo, propiciando el deterioro de sus capacidades físicas e intelectuales, y limitando el acceso al disfrute y recreación de su tiempo

libre” (p. 5), lo que puede estar ligado a la ausencia de una cultura de la vejez, generando que en diferentes contextos el adulto mayor sea considerado como alguien que ha llegado al final de la vida, despojado de toda capacidad.

Al analizar los datos obtenidos en el pos test del grupo experimental, se evidencia un cambio significativo en comparación con el pos test del grupo control (0,000); se puede apreciar que un 80% de los participantes se ubicaron en un nivel alto. Durante el trascurso del programa, los participantes manifestaron su deseo por realizar actividades en las que se ponían en práctica las competencias sociales aprendidas, reportaron una mayor experimentación de emociones positivas complejas como el amor y la amistad, no porque no las hubieran sentido antes, sino porque ahora eran capaces de reconocer las propias emociones, es decir, tomar conciencia de las emociones y crear vínculos que les permitieran experimentarlas, lo que se debe en gran medida a la habilidad de manejar sus emociones (Bizquerra Alzina, 2003). Las investigaciones desarrolladas por Ryff (1989, como se citó en Oishi, 2000, p. 89) permiten reconocer que relaciones significativas con otros constituyen uno de los factores más importantes para su sensación de bienestar, lo cual según Segrin (2003), tiene un efecto positivo sobre la salud, tanto a nivel físico como mental. La posibilidad de crear nuevas amistades o de establecer mejores relaciones con un grupo, como en este caso, resulta crucial y se constituye como una barrera frente a la posibilidad de la pérdida del reconocimiento social característico de esta etapa (Martínez García, 1994).

Tono emocional. Zegers Prado et al. (2009) consideran que hace referencia a la presencia de actitudes optimistas, humor y tono afectivo positivo hacia los demás. Urrutia Amable y Villarraga García (2010) señalan que:

Si el anciano percibe su edad como una oportunidad de vida (...) encontrará la manera de enriquecer el contenido de la misma en lo que le queda por vivir. El optimismo, le llevará a no atormentarse por cuánto tiempo le falta de vida y le permitirá aprender a vivir su presente (p. 12).

La actitud negativa evidenciada en los resultados del pre test de esta investigación (niveles bajos en el 55% de la muestra), conlleva a percepciones negativas de la vida y del bienestar, lo cual demuestra la ausencia de la capacidad para auto-generar emociones positivas (alegría, amor, humor, fluir) y experimentarlas de forma voluntaria y consciente; por consiguiente, la persona no se muestra eficaz para gestionar su propio bienestar (Bizquerra Alzina, 2003). Parales y Ruiz (2002), quienes realizaron la revisión sobre concepciones de la vejez en Colombia, encontraron que la mayor parte de los estudios muestran que esta etapa de ciclo vital se asocia a actitudes desfavorables (Mikusinski y Urteaga, 1982; Stefani y Rodríguez Feijoo, 1988), lo cual influye en la forma de experimentar la vejez como una etapa negativa de la vida (Echeverri Ángel, 1994).

Tras la aplicación del programa ejecutado en el presente proyecto de investigación, se aprecia que en el pos test, el 60% de los participantes se ubicó en un nivel alto para este factor, con una significancia estadística de 0,002 (comparación de resultados del pre y post test del grupo experi-

mental). Estos resultados se atribuyen al trabajo realizado en el componente de conciencia emocional, que permitió reconocer las emociones propias y de los demás, lo cual facilita que las personas adquirieran la capacidad para captar el clima emocional en diversos contextos, identificar con precisión los sentimientos, emociones y etiquetarlos, así como involucrarse empáticamente en las experiencias emocionales de los demás (Bisquerra Alzina, 2003). Al inicio de la intervención, el enojo y la tristeza fueron las emociones negativas experimentadas con mayor frecuencia en el grupo experimental; después de la intervención en educación emocional, manifestaron que la emoción predominante era positiva (alegría), esto debido a la calidad de relaciones que se establecieron entre ellos y sus grupos de apoyo.

Al final de la intervención, los participantes también reportaron con más frecuencia emociones positivas básicas como tranquilidad y alegría, además de otras más complejas como el amor y la gratitud; ellas se generan por el efecto de la evaluación personal que realizaron de sus estados de humor, que son el reflejo de experiencias básicas de los acontecimientos en el curso de vida de la gente, donde un afecto evaluado como positivo implica la presencia de emociones placenteras, lo que a su vez se correlaciona positivamente con el interés por otros, el involucramiento social activo, optimismo y autoestima. Vivas et al. (2007) argumentan que “a través del conocimiento de nuestras emociones, y del proceso que siguen los pensamientos (metacognición), podemos llegar a darnos cuenta de la diferencia que existe entre sentir una emoción y ser consciente de lo que se está sintiendo” (p. 31).

Autoconcepto. Es definido como la imagen positiva que la persona tiene de su yo físico, psíquico y social (Zegers et al., 2009); su desarrollo se acentúa desde la edad intermedia y le permite a las personas experimentar su valía a partir de factores como la situación familiar, la salud, el género, la profesión y la cultura (Árraga Barrios y Sánchez Villarroel, 2007). En este mismo sentido, García Martín y Hombrados Mendieta (2002) y Corral y Ortiz (1990, como se citó en Vera Noriega, Domínguez Guedea, Laborín Álvarez, Batista Albuquerque y Seabra, 2007, p. 140) refieren que el auto concepto y la autoestima en los adultos mayores se ven afectados específicamente cuando reflexionan u observan cambios físicos, psicológicos y sociales que se presentan en esta etapa, por lo cual se suelen sentir aislados, percibiendo como negativa la valoración que la sociedad hace de ellos, que se asocia a las ideas erróneas que el mismo grupo tiene del envejecimiento: catalogándolo como sinónimo de enfermar y deteriorarse.

Con relación a este tema, durante el inicio de la ejecución del programa se reportaron afirmaciones como: “los años no pasan en vano”, “ya para qué, si estamos viejos”, “los viejos se van pareciendo a los bebés”. A pesar de estos comentarios se puede apreciar que tanto en el pre como pos-test de los grupos control y experimental, los participantes obtuvieron un puntaje alto en este factor, lo que coincide con el estudio realizado por Zavala, Vidal, Castro, Quiroga y Klassen, (2006). Así, el 51% de los ancianos reportó una alta autoestima, resultado atribuido a la relación de esta dimensión con el funcionamiento social (roles sociales), es decir, el hecho de seguir cum-

pliendo con el rol de madres, padres o abuelos o pertenecer a un grupo -como en este caso-, les permite una función social que promueve la conservación del auto concepto y la autoestima (Robins, Trzesniewski, Trace, Gosling y Potter, 2002; como se citó en Matud, 2004, p. 139).

Mediante el entrenamiento también se logró que los participantes comprendieran los estados emocionales propios, los antecedentes y consecuentes de la conducta; reconocieron que afrontar inadecuadamente una situación estresante o problemática (factor predominante en el grupo) conlleva a presentar estrés y a la aparición de estados emocionales negativos o viceversa (Escamilla Quintal, Rodríguez Molina y González Morales, 2009; Piqueras Rodríguez, Ramos Linares, Martínez Gonzales y Oblitas Guadalupe, 2009). Al respecto, Vera Noriega y Cervantes Mariscal (2000) consideran que el auto concepto influye en la evaluación cognitiva de situaciones estresantes, facilitando un comportamiento activo centrado en el problema y la consecución de resultados positivos. El hecho de poder controlar situaciones que traen malestar, contribuye a que aparezcan sentimientos de auto eficacia, los cuales fortalecen la autonomía, mejorando el auto concepto y en general el bienestar personal (Vivas et al., 2007).

Resolución y Fortaleza. Según Trujillo García (2004), este factor está constituido por: “el conjunto de evocaciones gratas sobre sus historias personales e incluso los recuerdos que, connotados como negativos, han dejado aprendizajes importantes (...) el cumplimiento de ciclos y la asunción de responsabilidades que les ha correspondido asumir durante su vida” (p. 223); la posibilidad de evocar historias o experiencias con gratitud y orgullo, se convierte en un elemento esencial para su satisfacción vital. Así mismo, Trujillo García, Tovar Guerra y Lozano Ardila (2007) advierten que los bajos niveles de presentación de este factor, se asocian con el hecho de que las personas tenderán a recargar la responsabilidad de sus actos y su vida a: Dios, al destino o la suerte, entre otros.

En el pre-test del grupo experimental, los puntajes bajos de este factor mostrados por el 55% de la población, pueden ser explicados por los planteamientos de Vera Noriega et al. (2007), quienes refieren que a medida que aumenta la edad, las personas mayores tienen un locus de control externo cada vez más acentuado, puesto que la edad es un factor asociado a la visión que el adulto tiene de sí mismo y a la forma de explicar sus propios éxitos o fracasos, asumiendo como propias las valoraciones negativas que realiza el entorno que lo rodea, incrementando el auto-concepto negativo, lo que hace que el adulto mayor se vuelva pesimista y se mire a sí mismo como poco útil evidenciándose en la disminución de la capacidad para enfrentar obstáculos en la vida, así como una tendencia a la evitación al fracaso por considerar que todo lo que le ocurre depende de un factor externo.

Con respecto a los resultados del post test del grupo experimental, el factor cinco (resolución y fortaleza), que presentó una baja significancia estadística 0,157, se puede explicar por las atribuciones de tipo religioso que las personas hacen de su vida; aún le delegan parte de la responsabilidad de su vida a factores externos, principalmente, a Dios. Por tanto, si bien se logra un efecto

con el programa, el fuerte apego religioso que caracteriza a este grupo poblacional hace que aún se mantengan estas concepciones, lo que evidencia que los participantes tienen un locus de control externo. García Martín y Hombrados Mendieta (2002) y Lachman (1990) resaltan que las personas de este grupo dan mayor relevancia a los dominios relacionados con la salud, la vida comunitaria y las actividades de ocio, siendo el primero un factor que en muchas ocasiones se escapa al control de las personas, lo que puede influir en la percepción de responsabilidad de algunos eventos de su vida pasada, debido a que atribuyen parte de los fracasos a las enfermedades que presentaron en su vida (Soldevila, Ribes, Filella y Agulló, 2005).

CONCLUSIONES

Los resultados del pre test permitieron concluir que el adulto mayor puede presentar dificultades para integrar emociones, cogniciones y conducta, lo que repercute en las relaciones que establece y en su modo de vida, y específicamente, en la capacidad para expresar de forma apropiada los sentimientos, la habilidad para suavizar las expresiones de ira, furia o irritabilidad, que es fundamental en las relaciones, de manera que suelen quedar a merced de las emociones incontroladas (Bisquerra Alzina, 2003).

En este estudio se observó que la educación emocional resulta muy relevante durante esta etapa de la vida, incluso por encima de la satisfacción derivada de la participación social, ámbito que sería uno de los que más debería asociarse con la satisfacción de vida (López Pérez, Fernández Pinto y Márquez González, 2008).

Los resultados muestran un efecto significativo en la satisfacción con la vida en adultos mayores dado por las características de este estudio, que se puede explicar porque:

El desarrollo emocional del adulto mayor constituye la clave fundamental en la solución exitosa de los principales problemas que se desencadenan en esta etapa del desarrollo, debido a la indiscutible importancia que posee el conocimiento y manejo de las emociones propias y las de los demás, en virtud de la satisfacción personal y el éxito en la vida (Urrutia Amable y Villarraga García, 2010, p. 4).

La educación emocional puede ser trabajada para el desarrollo integral del individuo y tener un carácter tanto preventivo como de tratamiento, desde la terapia emocional, en sus diversas formas, puesto que las personas mayores representan un grupo vulnerable a la pérdida de bienestar y felicidad, etapa donde pueden aparecer trastornos como la depresión y la ansiedad (Godoy Izquierdo, Martínez y Godoy, 2009). A propósito, Navarro, Bueno Martínez y Delgado (2013) manifiestan que las emociones positivas se convierten en herramientas útiles para prevenir enfermedades, reducir su intensidad, duración y también para alcanzar niveles elevados de satisfacción con la vida.

REFERENCIAS

- Árraga Barrios, M. y Sánchez Villarroel, M. (2007). Identidad de ancianos marabinos. *Opción*, 23(54), 61-79. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1012-15872007000300005&script=sci_arttext
- Avia, M., Martínez Martí, M., Rey Abad, M., Ruiz Fernández, M. y Carrasco, I. (2012). Evaluación de un programa de revisión de vida positivo en dos muestras de personas mayores. *Revista de Psicología Social*, 27(2), 141-156.
- Bisquerra Alzina, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona, España: Praxis.
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación Emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21(1), 7-43. Recuperado de <http://dialnet.uniroja.es/servlet/articulo?codigo=649432>
- Bisquerra Alzina, R. (2009). *Educación Emocional. Propuesta para educadores y familias*. Bilbao, España: Descclée de Brower.
- Bisquerra Alzina, R. y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, (10), 61-82. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70601005>
- Blanco, A. y Díaz, D. (abril, 2005). El bienestar social: su concepto y medición. *Psicothema*, 17(4), 582-589. Recuperado de <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3149>
- Castillo-Carniglia, A., Albala, C., Dangour, A. y Uauy, R. (2012). Factores asociados a satisfacción vital en una cohorte de adultos mayores de Santiago, Chile. *Gaceta Sanitaria*, 26(5), 414-420. Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S0213-91112012000500005&script=sci_arttext
- Castro, P., Tahara, N., Rebelatto, Ir., Driusso, P., Aveiro, M. y Oishi, J. (2007). Influência da universidade aberta da terceira idade de (uati) e do programa de revitalização (revt) sobre a qualidade de vida de adultos de meia-idade e idosos. *Revista Brasileira de Fisioterapia*, 11(6), 461-467. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2350/235016482007.pdf>
- Cortés, A., Villarreal E., Galicia L., Martínez L. y Vargas E. (2011). Evaluación geriátrica integral del adulto mayor. *Revista médica de Chile*, 139(6), 725-731. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872011000600005>

- Dávila de León, M. y Díaz Morales, J. (2005). Voluntariado y satisfacción vital. *PsychosocialIntervention*, 14(1), 81-94. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179817564006>
- Echeverri Ángel, L. (1994). *Familia y Vejez. Realidad y perspectivas en Colombia* [Versión electrónica]. Recuperado de <http://www.repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/index.php/record/view/205946>
- Escamilla Quintal, M., Rodríguez Molina, I. y González Morales, G. (2009). El estrés como amenaza y como reto: un análisis de su relación. *Ciencia y Trabajo*, 32, 96-101. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3014011>
- Fernández Ballesteros, R. (2004). *Vejez con éxito o vejez competente: un reto para todos*. Manuscrito, Universidad Autónoma de Madrid, España.
- García Martín, M. y Hombrados Mendieta, M. (2002). Control percibido y bienestar subjetivo: un análisis de la literatura gerontológica. *Revista Multidisciplinaria Gerontología*, 12(2), 90-100. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/28081976_Control_percibido_y_bienestar_subjetivo_un_analisis_de_la_literatura_gerontologica
- Godoy Izquierdo, D., Martínez, A. y Godoy, J. (2009). Balance afectivo en hombres y mujeres: implicaciones de la edad y el sexo. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 17(2), 299-320.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2007). *Fundamentos de metodología de investigación. Métodos experimentales*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana.
- Inga Aranda, J. y Vara Horna, A. (2006). Factores asociados a la satisfacción de vida de adultos mayores de 60 años en Lima-Perú. *Universitas Psychologica*, (5), 475-495. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v5n3/v5n3a04>
- Jahoda, M. (1958). *Current Concepts of Positive Mental Health*. [Versión electrónica]. Recuperado de <https://archive.org/stream/currentconceptso00jaho#page/n5/mode/2up>
- Lachman, M. (1990). Locus of control in aging research: A case for multidimensional and domain-specific assessment. *Psychology & Aging*, 1(1), 34-40. DOI: 3267376
- López Pérez, B., Fernández Pinto, I. y Márquez González, M. (2008). Educación emocional en adultos y personas mayores. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(15), 501-522. Recuperado de http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espanol/Art_15_249.pdf
- Martínez García, M. (1994). La autopercepción de la salud y el bienestar psicológico como indicador de calidad de vida percibida en la vejez. *Revista de Psicología de la Salud*, (6), 55-74.

- Matud, M. (2004). Autoestima en la mujer: un análisis de su relevancia en la salud. *Avances en Psicología Latinoamericana Fundación para el Avance de la Psicología en la Salud*, (22), 19-140. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79902212>
- Meléndez Moral, J., Navarro Pardo, E., Oliver Germes, A. y Tomás Miguel, J. (2009). La satisfacción vital en los mayores factores sociodemográficos. *Boletín de Psicología*, (95), 29-42. Recuperado de <http://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N95-2.pdf>
- Mella, R., González, L., D'Appolonio, J., Maldonado, I., Fuenzalida, A. y Díaz, A. (2004). Factores asociados al bienestar subjetivo en el adulto mayor. *Psykhé*, 13(1), 79-89. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282004000100007&script=sci_arttext
- Mikusinski, E. y Urteaga, A. (1982). La imagen de la vejez explorada mediante el diferencial semántico. *Revista Latinoamericana de Psicología*, (14), 37-53. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/805/80514104.pdf>
- Molina Linde, J., Uribe Rodríguez, A. y Figueroa Rodríguez, J. (2013). Dolor, calidad de vida y estado anímico relacionados con la salud de pacientes ancianos hospitalizados. *Pensamiento Psicológico*, 11(1), 43-53. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/801/80127000002.pdf>
- Navarro, A., Bueno Martínez, B. y Delgado, J. (2013). Bienestar emocional en la vejez avanzada: estudio comparativo por edad y género. *Psychology, Society and Education*, 5(1), 41-57. Recuperado de http://repositorio.ual.es:8080/jspui/bitstream/10835/2884/1/Navarro_et_al.pdf
- Oishi, S. (2000). Goals as cornerstones of subjective well-being: Linking individuals and culture. In Ed. Diener & E. Suh (Eds.), *Culture and Subjective Well-Being* (pp. 87-109). Recuperado de <http://bit.ly/1VkcUIA>
- Organización Panamericana de la Salud, OPS. (s.f.). *Módulos de valoración clínica: Evaluación del estado mental y emocional del adulto mayor*. Recuperado de <http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/gericuba/modulo4.pdf>
- Palencia Avendaño, M. (2013). *Módulo de Metodología de la Investigación*. Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Recuperado de http://datateca.unad.edu.co/contenidos/100103/100103_2013_1/ Metodologia_de_la_Investigacion_MODULO-1.pdf
- Parales, J. y Ruiz, E. (2002). La construcción social del envejecimiento y de la vejez: un análisis discursivo en prensa escrita. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 34(1), 107-121. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80534209>

- Peña Pérez, B., Terán Trillo, M., Moreno Aguilera, F. y Bazán Castro, M. (2009). Autopercepción de la calidad de vida del adulto mayor en la Clínica de Medicina Familiar Oriente del ISSSTE. *Revista de Especialidades Médico-Quirúrgicas*, 14(2), 53-61. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/473/47312308002.pdf>
- Piqueras Rodríguez, J., Ramos Linares, V., Martínez Gonzales, A. y Oblitas Guadalupe, L. (2009). Emociones negativas y su impacto en la salud mental y física. *Suma Psicológica*, 16(2), 85-112. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1342/134213131007.pdf>
- Ramírez Pérez, M. y Lee Maturana, S. (2012). Factores asociados a la satisfacción vital en adultos mayores de 60 años. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, (11), 407-427. Recuperado de <https://polis.revues.org/8594>
- Rossi, M. (2008). Representación social de la vejez. Comunicación presentada en: 9º Congreso Virtual de Psiquiatría. Interpsiquis. Psiquiatría.com. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10401/4729>
- Sancho, C., Blasco, M., Martínez Mir, R. y Palmero Cantero, F. (2002). Análisis de la motivación para el estudio en adultos mayores. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 5(10). Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/apalmf8342905102/texto.html>
- Satorres Pons, E. (2013). *Bienestar psicológico en la vejez y su relación con la capacidad funcional y la satisfacción vital* (Tesis de Doctorado). Universidad de Valencia, Facultad de Psicología. Recuperado de <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/26298/envejecimiento%20y%20bienestar.pdf?sequence=1>
- Segrin, C. (2003). Age moderates the relationship between social support and psychosocial problems. *Human communication*, 29(3), 317-342. Recuperado de <http://bit.ly/1RuKt2g>
- Soldevila, A., Ribes, R., Filella, G. y Agulló, J. (2005). Objetivos y contenidos para un programa de Educación Emocional para personas mayores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(5), 1-12. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1173Soldevila.pdf>
- Stefani, D. y Rodríguez Feijoo, N. (1988). Actitudes hacia la vejez y nivel socioeconómico. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 002(20), 207-216. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/805/80520204.pdf>
- Trujillo García, S. (2004). Agenciamiento individual y condiciones de vida. *Universitas Psychologica*, 4(2), 221-229. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v4n2/v4n2a09.pdf>

- Trujillo García, S., Tovar Guerra, C. y Lozano Ardila, M. (2007). El anciano conformista ¿un optimista con experiencia?: resonancias de una investigación sobre lo psicológico en la calidad de vida con personas mayores en Soacha y Sibaté. *Universitas Psychologica*, 6(2), 263-268. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64760206>
- Urrutia Amable, N. y Villarraga García, C. (2010). Una vejez emocionalmente inteligente: retos y desafíos. *Eumed.net*. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/cccss/07/uavg.htm>
- Veenhoven, R. (September, 2008). Healthy happiness: effects of happiness on physical health and the consequences for preventive health care. *Journal of Happiness Studies*, 9(3), 449-469. doi: 10.1007/s10902-006-9042-1
- Vera Noriega, J. y Cervantes Mariscal, N. (2000). Locus de control en una muestra de residentes del Noroeste de México. *Revista de Psicología y Salud*, 10(2), 237-247. Recuperado de <http://www.ciad.mx/archivos/desarrollo/publicaciones/PUBLICACIONES/Produccion%20Academica/Articulos/2000/73.pdf>
- Vera Noriega, J., Domínguez Guedea, M., Laborín Álvarez, J., Batista Albuquerque, F. y Seabra, M. (2007). Autoconcepto, locus de control y orientación al éxito: sus relaciones predictivas en adultos mayores del noreste brasileño. *Psicología USP*, 18(1), 137-151. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v18n1/v18n1a08>
- Vivas, M., Gallego, D. y Gonzales, B. (2007). *Educación de las emociones*. Mérida: CA.
- Zavala, M., Vidal, D., Castro, M., Quiroga, R. y Klassen, G. (2006). Funcionamiento social del adulto mayor. *Ciencia y Enfermería*, 12(2), 53-62. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95532006000200007>
- Zegers Prado, B., Rojas Barahona, C. y Förster Marín, C. (2009). Validez y confiabilidad del Índice de Satisfacción Vital (LSI-A) de Neugarten, Havighurst y Tobin en una muestra de adultos y adultos mayores en Chile. *Terapia Psicológica*, 27(1), 15-26. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082009000100002>

LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA DIGITAL EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA: EL CASO DE LOS GRADOS DE EMPRESARIALES Y ECONÓMICAS¹

THE EVALUATION OF THE DIGITAL COMPETENCE IN UNIVERSITY TEACHING: THE CASE OF BUSINESS AND ECONOMIC'S UNDERGRADUATES

María Rosa Fernández Sánchez*, Marcelo Sánchez-Oro Sánchez**, Rafael Robina Ramírez***

Universidad de Extremadura, España

Recibido: 20 de octubre de 2015 – Aceptado: 2 de marzo de 2016

Forma de citar este artículo en APA:

Fernández Sánchez, M. R., Sánchez-Oro Sánchez, M. y Robina Ramírez, R. (julio-diciembre, 2016). La evaluación de la competencia digital en la docencia universitaria: el caso de los grados de empresariales y económicas. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 7(2), 332-348.
doi: 10.21501/22161201.1726

Resumen

En el contexto de la educación superior y de los estudios del ámbito económico y empresarial, la competencia digital se refiere a la utilización de las tecnologías de la información y comunicación como herramientas para la expresión, la comunicación y para el acceso a fuentes de información, y como medio de archivo de datos y documentos para tareas de presentación, difusión y gestión de la información, para el aprendizaje, la investigación y el trabajo cooperativo. En este artículo se ponen de relieve las dificultades detectadas entre los docentes universitarios del ámbito de la economía y de la empresa para capacitar en esta competencia, denominada en el marco de las titulaciones: "Uso de las TIC en el ámbito profesional". Se ha estudiado la percepción y el compromiso con esta competencia de 84 docentes de la Universidad de Extremadura (España). Mediante un análisis descriptivo, con el aporte de indicadores sintéticos, se han obtenido indicios

¹ Derivado de la investigación: *Compromiso ético, satisfacción laboral y TIC en el ámbito de la economía y la empresa* elaborada en convenio entre la Universidad de Extremadura y la Fundación Cultura y Estudios de CCOO-Extremadura (2013-2015).

* Licenciada en pedagogía. Doctora del Área de Didáctica y Organización Escolar. Profesora Contratada Doctor del Área de Didáctica y Organización Escolar del Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Extremadura. Dirección postal: Avda. de la Universidad. s/n CP 10003 Cáceres (España). Correo electrónico: rofersan@unex.es. ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0001-6889-5806> ResearcherID: K-5511-2014

** Licenciado en Ciencias Políticas y Sociología. Diplomando en Trabajo Social. Doctor en Geografía. Profesor de Sociología. Secretario Académico de la Facultad de Empresa, Finanzas y Turismo. Correo electrónico: msanoro@unex.es. ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-0837-9372>.

*** Doctor en Ciencias Económicas y Empresariales. Profesor Ayudante, Universidad de Extremadura. Correo electrónico: rrobina@unex.es. ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0001-8546-8195> ResearcherID: N-2189-2014.

sobre el nivel de implicación del profesorado en aspectos como la tipología de recursos pedagógicos que se han empleado en la enseñanza de esta competencia, las estrategias para mejorar los contenidos y su aplicabilidad a la realidad actual, y su relación con otras competencias similares. Los datos obtenidos y analizados permiten ofrecer un diagnóstico sobre la enseñanza de la competencia indicada en una muestra de profesores universitarios y fundamentar una propuesta de matriz de evaluación de la competencia "Uso de las TIC", en las titulaciones relacionadas con los estudios empresariales, por niveles de dominio e indicadores de consecución de esta competencia.

Palabras clave:

Competencia digital, Tecnologías de la información y comunicación, E-learning, Evaluación de competencias, Redes sociales.

Abstract

In the context of higher education, also Economic and Business' undergraduates; digital competence refers to the use of informational and communicational technologies, as a tool for expression, communication, access to information sources, as means of data files and documents; for presentation, diffusion, and management tasks. For learning, research, and cooperative work. Additionally; this article emphasize on the difficulties identified on university teachers regarding to economy and the company fields, in order to train teachers in this competence, denominated in the framework of degrees "the use of ICT in professional fields". To do this, in the context of a wider investigation, we study the perception and commitment to the competence of 84 teachers from the University of Extremadura (Spain). Through a descriptive analysis, with the contribution of synthetic indicators, it has obtained evidence about the level of involvement of the teachers in areas such as the typology of pedagogical resources that have been implemented, related to the teaching of this competence. Moreover; the strategies to improve the contents and the applicability to the current reality and the relationship with other similar competences. Finally, the data obtained and analyzed, made possible to offer a diagnosis about the teaching of the competence indicated in a sample of university teachers and support a proposal for assessment matrix of the competence "Use of ICT", in the degrees related to business studies, proficiency levels and indicators of achievement of this competence.

Keywords:

Digital competency, Information and Communication Technology, e-learning, skills assessment, social networks.

INTRODUCCIÓN

Las tecnologías digitales en el ámbito de la educación superior nos ofrecen posibilidades de creación de espacios formativos creativos, de innovación e investigación y colaboración, nuevas rutas para la construcción social del conocimiento y para el desarrollo profesional de cualquier titulado o titulada. Los estudiantes universitarios deben aprender a trabajar con éxito en una sociedad compleja basada en información y conocimiento (Janssen et al., 2013). Ya no es solo una cuestión de polivalencia, sino de multicompetencia (UNESCO, 2008), en la que las tecnologías juegan un papel fundamental. Las instituciones universitarias, además, van transformando su modelo de docencia presencial a modelos *blended learning*, donde las tecnologías constituyen un recurso importante en la innovación docente (Cabero, Llorente y Morales, 2013).

En el mundo empresarial, hoy no se cuestiona que las tecnologías digitales agregan un valor añadido y emergente a todas las actividades que permite a las empresas obtener ventajas competitivas y permanecer y crecer en el mercado. La búsqueda de información, el almacenamiento, el procesamiento, la comunicación y difusión de cualquier tipo de información son una parte fundamental de las operaciones de cualquier empresa u organización. Además del aprender, pensar, crear e innovar en las empresas mediante el *empowerment digital* (Ferrari, 2012).

En el ámbito de la economía y la empresa, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, s. f.), mediante el Libro Blanco del Título de Grado en Economía y Empresa, refleja la importancia de la competencia digital en los requisitos de selección de los empleadores. Todos estos aspectos se recogen en los planes de estudio de los Grado de Empresariales y Económica de la Universidad de Extremadura (España) por medio de competencias relacionadas con las TIC que deben ser acreditadas por el estudiante en la titulación. Nos referimos, en el caso que presentamos, a la competencia “uso de las TIC en el ámbito profesional”, que en el contexto de esta formación se refiere a utilizar las tecnologías de información y comunicación como una herramienta para la expresión y la comunicación y para el acceso a fuentes de información, así como un medio de archivo de datos y documentos, gestión de la información y los datos, para tareas de presentación y difusión, para el aprendizaje, la investigación y el trabajo cooperativo.

Por otro lado, en el contexto de los estudios superiores relacionados con la Economía y la Empresa en relación con las tecnologías digitales, se encuentra escasez de estudios específicos que complementen ambas temáticas. Según Batalla, Rimbau y Serradell (2014), los docentes universitarios de estas áreas de conocimiento que han incorporado nuevos modelos metodológicos a sus prácticas docentes con tecnologías, no les han dado el valor que pueden tener como generadoras de conocimiento para el ámbito científico del área. Asimismo, se plantea la necesidad de conocer el impacto real del desarrollo de metodologías docentes innovadoras en la capacitación de los

estudiantes de estos títulos en las diferentes competencias, especialmente las digitales. Desde este punto de vista, en el contexto de Espacio de Convergencia Europea, se insta a generar un cambio profundo en los procesos de evaluación (Tierno García, Iranzo García y Barrios Arós, 2011), no solo desde un punto de vista metodológico, sino de nuevos enfoques de la profesión docente (Dorfsman, 2012; González, 2015). La evaluación de aprendizajes por competencias ofrece a los estudiantes la oportunidad de conocer cuáles son sus resultados de aprendizaje: desde el qué se ha aprendido hasta el cómo deberían hacerlo (Baartman, Bastiaens, Kirschner & Vleuten, 2007). Adoptando un sistema de evaluación por competencias, el docente establece una valoración basada en evidencias que se obtienen de las diversas actividades de aprendizaje que definen si un estudiante alcanza, o no, los requisitos recogidos por un conjunto de indicadores, en un determinado Grado (Valverde, Revuelta y Fernández, 2012). Las competencias, como objeto de evaluación, se pueden concebir de dos formas (De la Orden, 2011): (a) la competencia es el desempeño efectivo y eficiente de una función, de un papel o de una posición, y (b) la competencia es la combinación y uso integrado de conjuntos de conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes para realizar una determinada tarea. Con esta visión, la evaluación por competencias transforma la perspectiva evaluadora en las aulas universitarias, centrando el aprendizaje en el estudiante más que en el contenido de la materia, lo que su vez hace que se deban modificar las prácticas docentes.

Teniendo en cuenta estos aspectos, hemos realizado un estudio exploratorio con la finalidad de conocer la percepción de docentes sobre la competencia “uso de las TIC en el ámbito profesional” de las Facultades de Ciencias Económicas y Empresariales y de Estudios Empresariales y Turismo de la Universidad de Extremadura (España). La muestra se estratificó en 3 departamentos: Economía Aplicada, Economía Financiera y Contabilidad, Dirección de Empresas y Sociología. Con los datos obtenidos, se realiza un diagnóstico estimativo del grado de implementación de esta competencia en estas áreas del conocimiento, lo que también nos ha permitido elaborar una propuesta de matriz de evaluación dirigida a identificar los aspectos y criterios referidos a la adquisición de la competencia indicada por parte de los estudiantes de los grados de Empresariales y Económicas.

MÉTODO

La investigación que se presenta se ha realizado desde un enfoque cuantitativo utilizando el método descriptivo. La cuantificación de la percepción de la competencia “uso de las TIC en el ámbito profesional” de los docentes universitarios se ha realizado mediante una encuesta estandarizada más amplia, diseñada *ad-hoc* para la investigación en la que se enmarca el estudio², que ha incluido

² Convenio de colaboración de entre grupo de investigación "Desarrollo Local Sostenible (DELSOS_sej017) de la Universidad de Extremadura y la Cámara de Industria y Comercio de Cáceres para el desarrollo del estudio "Compromiso ético, satisfacción laboral y tic en el ámbito de la economía y la empresa"-2013.

variables como la definición de la competencia digital, la tipología de recursos pedagógicos que se han empleado en la enseñanza de esta competencia transversal, las estrategias para mejorar los contenidos y su aplicabilidad a la realidad actual y su relación con otras competencias transversales similares. Los resultados son considerados grados en una escala construida con ponderadores a partir de categorías de respuesta ordinales tipo Likert. Con la información de los cuestionarios se han realizado análisis estadísticos de tipo descriptivo que han sido complementados con la elaboración de indicadores sociométricos (Blasco, 2010).

El universo poblacional lo componen los 170 docentes pertenecientes a los tres departamentos donde se imparten asignaturas relacionadas con la economía, empresa y finanzas. En concreto: Economía Financiera y Contabilidad (72; 42.3%), Dirección de Empresas y Sociología (60; 35%) y Economía (43; 25.3%). El cuestionario se administró entre el 14 y 18 de enero de 2013. La muestra, bajo selección aleatoria simple, tiene una afijación representativa proporcional de 84 unidades, con un margen de error estadístico de $\pm 7.9\%$, un nivel de confianza del 95% para el supuesto de máxima indeterminación ($p=q=50\%$).

Las características de la muestra se recogen en la siguiente tabla:

Tabla 1: Características de la muestra (en porcentaje)

Género	Varón	Mujer		
	68	32		
Edad	<24	25-44	45-64	65<
	3,4	55	16,1	2,3
Años de experiencia docente	<10	de 11 a 20	21<	
	39	40	21	
Departamento	Economía Financiera y Contabilidad	Dirección de Empresas y Sociología	Economía	
Muestra	39,2	39,2	21,4	
Universo	42,3	35	25,3	

La información recogida y analizada, mediante el aporte de indicadores sintéticos, nos ha permitido obtener indicadores de valoración, aplicación y evaluación de la competencia “uso de las TIC” entre profesores universitarios de empresariales y economía. Los datos permiten ofrecer un diagnóstico sobre la enseñanza de la competencia indicada en una muestra de profesores universitarios y fundamental, con relación a la puntuación de los indicadores, una propuesta de matriz de evaluación de dicha competencia en las titulaciones relacionadas con los estudios empresariales, que contempla sus niveles de dominio e indicadores de su consecución.

Análisis de la investigación y resultados

Aplicación de las TIC al trabajo docente

En primer lugar, se pregunta por la aplicación de las tecnologías de información y comunicación al trabajo docente. Como muestra la Figura 1, la mayor parte del profesorado considera que se puede trabajar “bastante o mucho” (57%), encontrando similar porcentaje entre los docentes que consideran que “poco o nada” (20%) y “algo” (23%).

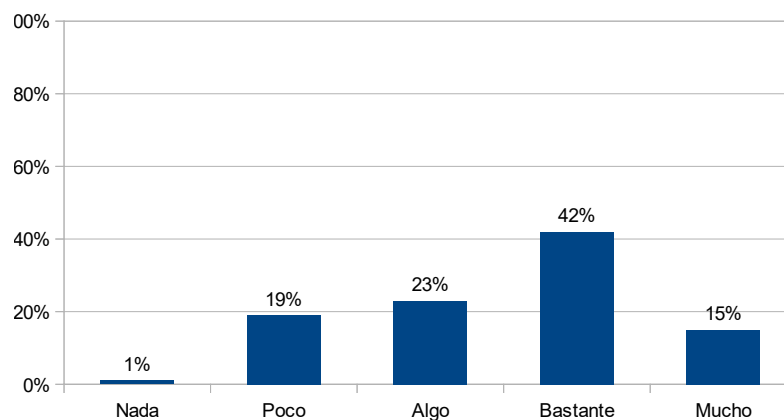


Figura 1. Porcentajes de aplicación de TIC a trabajo con valores éticos.

El indicador sintético³, con relación a la importancia que se otorga a las TIC en la docencia por parte de este tipo de profesorado universitario implicado en las ramas del conocimiento de la empresa y la economía, toma la posición de: 0.63 (I_1). Desde nuestro punto de vista, es un nivel de importancia bajo para la competencia de la que estamos hablando y el tipo de estudios en el que se supone ha de desarrollarse. En cuanto a la importancia de trabajar la competencia desde las asignaturas que imparten, los docentes encuestados lo consideran “bastante o muy importante” en un 63%, seguido por “importante” en un 21%. La participación de “poco importante” es del 15%, con ninguna respuesta en “nada importante”.

Así, en términos porcentuales, el 60% aproximadamente de los docentes encuestados consideran de importancia trabajar esta competencia en las asignaturas que imparten (ver Figura 2).

³ Indicadores (e índices) contruidos ad-hoc a partir de Blasco (2010). Estos indicadores, salvo que se señale otra cosa, oscilan de 0 a 1, siendo 0 la posición más baja y 1 la más elevada. La formulación utilizada se construye asignando ponderadores a la distribución porcentual dentro de una escala Likert, según se muestra a continuación: $Nada*0+Algo*1+Poco*2+Bastante*3+Mucho*4/400$.

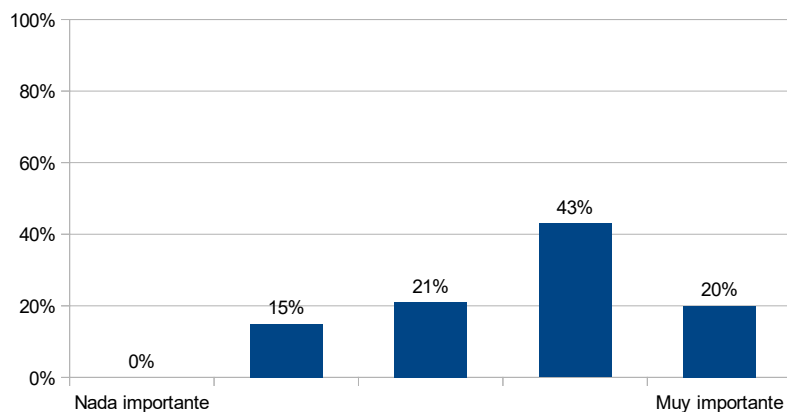


Figura 2. Importancia de trabajar la competencia Uso de las TIC.

Expresado en términos de indicador sintético, como en el caso anterior, el grado de importancia que otorga al uso de las TIC en sus asignaturas, es también, en nuestra opinión bajo: 0.67 (I_2).

Cuando pedimos a nuestros informantes que gradúen la importancia de los aspectos relacionados con el “uso de las TIC” en las asignaturas que imparten, para tratar de vincular los aspectos relativos a la competencia en la propuesta de evaluación que elaboraremos más adelante, obtenemos lo siguiente. Tomando como referencia la importancia que los docentes dan a los aspectos relacionados con la competencia digital, se sitúa, en primer lugar el “acceso a fuentes de información”, con un 89% de las consideraciones de “muy o bastante importante”. En segundo lugar se ubica el “almacenamiento de datos y documentos”, con un 85% en valores de “bastante o muy importante”. Un 11% del profesorado considera “algo importante” este aspecto. A éste le sigue la “gestión de información con recursos TIC”, con los mismos porcentajes que el anterior (85%) y 11% en la valoración “algo importante”. Un 79% posiciona en cuarto lugar la “presentación de información usando recursos TIC”, con un 17% que considera “algo importante” este aspecto. El ítem “aprendizaje permanente” es considerado “bastante o muy importante” por el mismo porcentaje que el anterior (79%), sin embargo, la consideración “algo” es del 15% del profesorado. En sexto lugar se sitúa “trabajo cooperativo mediante el uso de TIC” con un 77% que lo sitúan en valores de “bastante o muy importante”; en esto caso, el 17% lo considera “algo importante”. La “comunicación con otras personas usando recursos TIC” se sitúa detrás con el mismo porcentaje, pero dos puntos menor en el valor “algo importante” con un 15%. “Investigación mediante uso de las TIC” se ubica en el octavo lugar con el 74% que lo valoran como “bastante o muy importante”. Por último, el 73% considera “bastante o muy importante” la “expresión de ideas usando recursos TIC”.

Los porcentajes de “poco o nada” en todos los aspectos son de entre 0 y 7% de las respuestas de los docentes encuestados y, por tanto, son poco significativos.

En términos de indicadores sintéticos obtenemos un ranking que se presenta en la Figura 3.

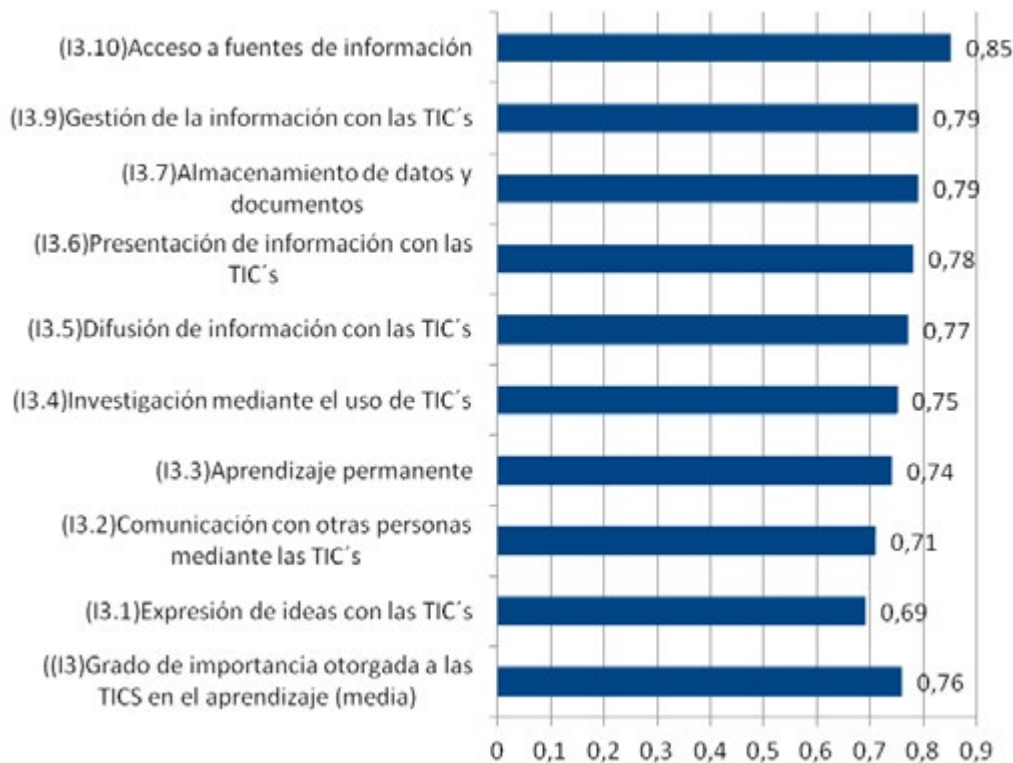


Figura 3. Indicadores de la importancia que dan los profesores al uso de las TIC para el aprendizaje de los estudiantes.

El grado de importancia media de todos estos instrumentos se sitúa en 0.76, bastante más elevado que cuando hemos preguntado, en abstracto, por la importancia que dan a las TIC en sus asignaturas.

Trabajo de la competencia “Uso de las TIC en el ámbito profesional” desde las asignaturas y mejora de la competencia desde el desarrollo de las asignaturas que imparten

Ante la pregunta de si se trabaja la competencia transversal “uso de las TIC” desde las asignaturas que los docentes imparten, como se observa en la Figura 4, responde de forma afirmativa el 69% y, en cambio, asegura que no trabajan esta competencia transversal un 31%. Cuando ahondamos en esta cuestión, preguntando si se estima que la competencia digital de los estudiantes puede ser mejorada en el desarrollo de su asignatura, el 54% considera que “bastante o mucho”, seguido de un 32% que considera que la puede trabajar “algo” y un 14%, “poco”. Ningún docente considera que, desde sus asignaturas, no se pueda trabajar la competencia “uso de las TIC” (ver Figura 4). En términos de indicador sintético la posibilidad de mejora es de 0,63 (I_4).

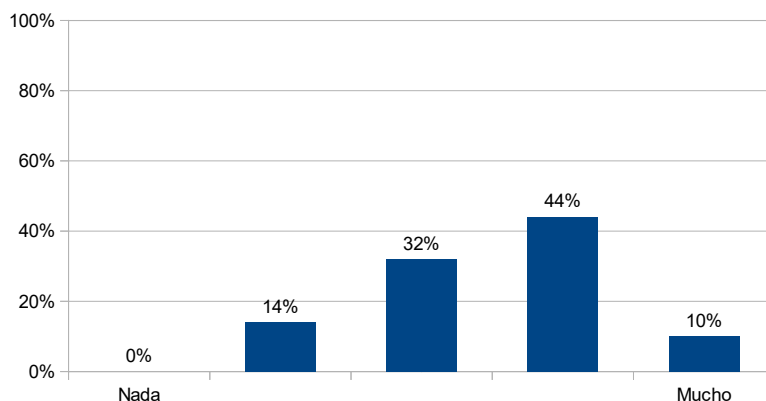


Figura 4. Mejora de la competencia uso de las TIC desde las asignaturas que imparten.

Específicamente, es necesario conocer el nivel de utilización de un grupo concreto de recursos TIC en la consecución de este tipo de competencias en los estudiantes en las asignaturas que imparten nuestros informantes. En términos porcentuales, el campus virtual es el recurso más usado por el profesorado para trabajar la competencia digital, del que nos indica un 85% que lo usa “bastante o mucho”. Siguen las presentaciones, que son usadas por un 78% del profesorado; y los sitios web, por el 75%. Tanto los recursos multimedia como las utilidades de las web 2.0 se encuentran en valores considerablemente más bajos. En el caso de la web 2.0, es “bastante o muy utilizada” por el 57% del profesorado. Sin embargo, los porcentajes de “algo” (14%) y “poco o nada” (29%) son significativos por llegar casi al 40% el profesorado que casi no usa estos recursos. Lo mismo ocurre con los multimedia, que son usados “bastante o mucho” por un 55% de profesorado, “algo” por el 25% y “poco o nada” por el 21%.

La Figura 5 representa el ranking, en términos de indicadores sintéticos, de utilización de recursos TIC para la consecución de este tipo de competencias por parte del profesorado.

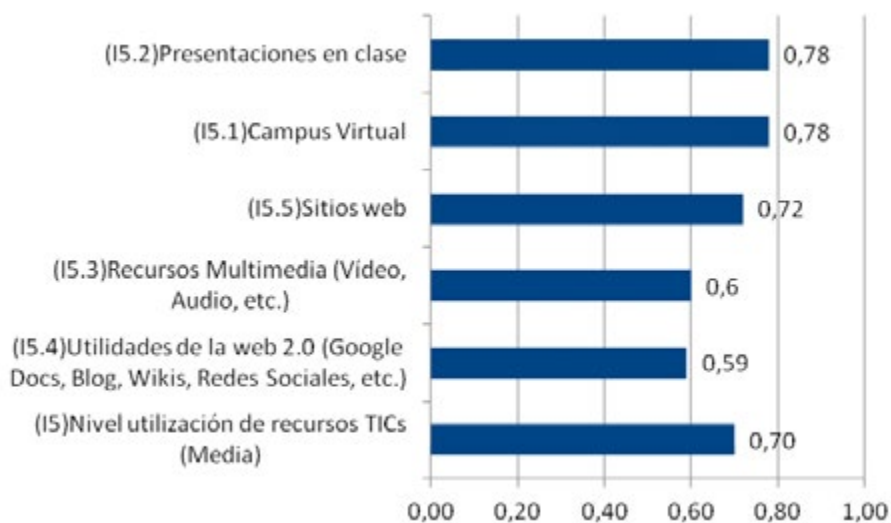


Figura 5. Indicadores del nivel de utilización de recursos TIC para la consecución de este tipo de competencias.

Evaluación de competencia “uso de las TIC” y aplicabilidad en las asignaturas que imparten

Para la propuesta de evaluación que se formula más adelante, es necesario conocer hasta qué punto cree el docente universitario que es importante evaluar la consecución de la competencia “uso de las TIC” en su asignatura (Figura 6). El 56% de los encuestados considera que evaluar la competencia en sus asignaturas es “bastante o muy importante”. El 25% contesta que “algo importante” y el 19% considera que la evaluación de esta competencia es “poco o nada importante” en el contexto de sus asignaturas.

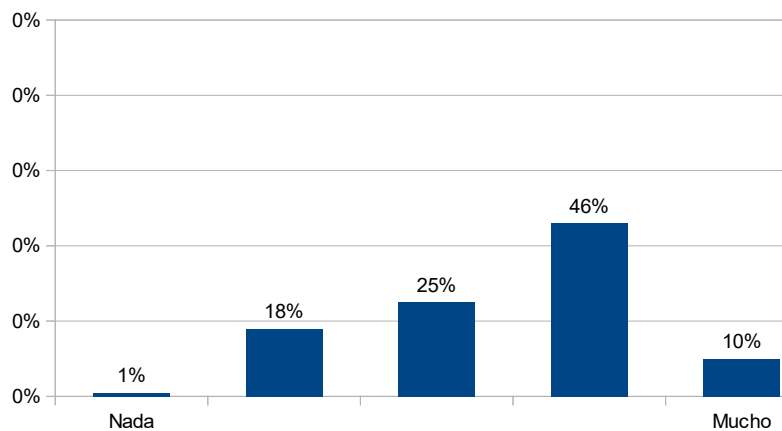


Figura 6. Importancia de evaluar la competencia “uso de las TIC” en las asignaturas que imparten.

En aplicabilidad de la competencia “uso de las TIC” (Figura 7) a los contenidos de su asignatura, los resultados son similares a los anteriores: 57% de los docentes que considera que es “bastante o muy” aplicable, el 24% “algo” aplicable y el 19% “poco o nada” aplicable.

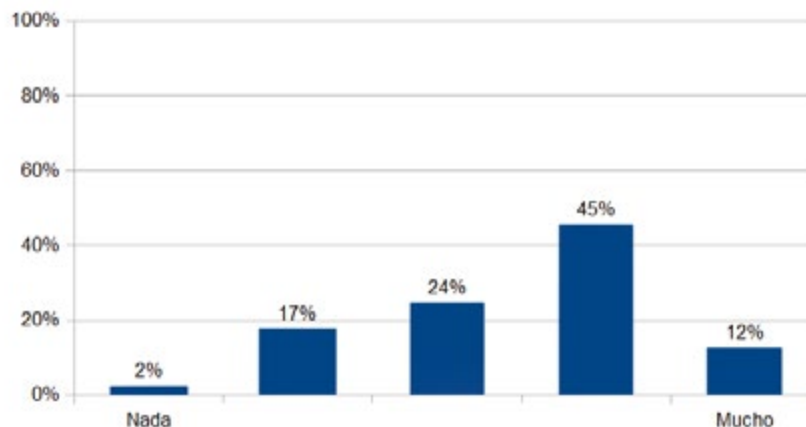


Figura 7. Aplicabilidad de la competencia “uso de las TIC” a los contenidos de las asignaturas que imparten.

En términos de indicadores sintéticos, se puede establecer que el indicador importancia de evaluación de esta competencia (I_6) toma el grado 0.62. En cuanto a las posibilidades de aplicarla a los contenidos de las asignaturas que imparten estos docentes (I_7), el grado es igualmente 0,62.

Relación competencia “uso de las TIC” con otras competencias

Para finalizar, se ha querido conocer la relación de la competencia “uso de las TIC” con otras que se trabajan desde las asignaturas que imparten nuestros informantes. Llama la atención el alto porcentaje de profesorado que “no sabe o no contesta” a esta pregunta: un 61%. El “sí” lo obtenemos en un 33%, y un 6% considera que “no” tiene relación con ninguna competencia de las que trabajan en sus asignaturas.

Con el objeto de conseguir un mayor nivel de concreción, se solicita de forma abierta a los profesores que contestan “sí” que indiquen algunas de estas competencias, entre las que señalamos las más repetidas: varios docentes contestan que todas las competencias pueden relacionarse con el “uso de las TIC”, señalando también el “aprendizaje autónomo”, el “compromiso ético y social”, la “capacidad para desarrollar la actividad profesional en un entorno multidisciplinar y cambiante”, el “análisis crítico” y la “resolución de problemas”, la “organización y planificación de la información” y el “manejo de reglamentos y documentación” necesaria para el desempeño del trabajo en el ámbito empresarial.

Análisis de asociación de variables

Para realizar el análisis de asociación de variables utilizamos lambda (λ)⁴, estadístico que ha de ser interpretado bajo la lógica de las medidas y de la reducción proporcional del error (RPE) de la moda, con el fin de realizar este análisis introductorio relacional de un conjunto limitado de variables vinculadas con las independientes edad y género de los profesores que contestan a la encuesta. Las relaciones más significativas, como se observa en la Tabla 2, se establecen entre las variables 16 y 21, con un porcentaje del 42%. En general, se observa que la relación de las variables dependientes con el género de los encuestados es nula (0.0) en las cuestiones suscitadas en las preguntas 15 y 16, en tanto que en las 14 y 20 lambdas presenta valores de 27%. La asociación de las otras cuestiones con la variable independiente edad es más relevante.

⁴ Lambda oscila de 0 a 1; así, 0 significa que no existe relación alguna de dependencia entre las variables y 1 que se produce una relación de dependencia entre ambas (García Ferrando, 2008, p. 239).

Tabla 2: Valores de Lambda (λ) para una selección de variables

14. ¿Hasta qué nivel cree importante evaluar la consecución de la competencia “uso de la TIC” en su asignatura? Dependiente	0,15
21. Por favor, señale la franja de edad en la que se encuentra dependiente	
14. ¿Hasta qué nivel cree importante evaluar la consecución de la competencia “uso de la TIC” en su asignatura? Dependiente	0,27
20. Sexo dependiente	
15. ¿En qué grado cree que la competencia “uso de las TIC” es aplicable a los contenidos de su asignatura? dependiente	0,11
21. Por favor, señale la franja de edad en la que se encuentra dependiente	
15. ¿En qué grado cree que la competencia “uso de las TIC” es aplicable a los contenidos de su asignatura? Dependiente	0
20. Sexo dependiente	
16. ¿Cree que la competencia “uso de las TIC” puede relacionarse con otras competencias de su asignatura? Dependiente	0,42
21. Por favor, señale la franja de edad en la que se encuentra dependiente	
16. ¿Cree que la competencia “uso de las TIC” puede relacionarse con otras competencias de su asignatura? Dependiente	0
20. Sexo dependiente	

Discusión de resultados y propuesta de matriz para la evaluación de la competencia digital (matriz EsE-TIC) en titulaciones relacionadas con los estudios empresariales y económicos

Una mirada más atenta a otros estudios realizados (Area Moreira, 2010; Deumal y Guitert, 2015; Donnelly, 2010; Gámiz, Montes y Pérez, 2014; Janssen et al., 2013), dentro una lógica analítica comparativa, permite realizar una serie de matizaciones en referencia a los datos analizados. Para ello, nos servimos de una tabla (Tabla 3) que condensa los indicadores que hemos construido para poder establecer posiciones relativas en cada una de las categorías analizadas. Esos indicadores ofrecen variaciones que permiten matizar y escalar las posiciones de los docentes respecto de este problema. Por ejemplo, se ve que la importancia que se otorga a esta competencia (I_1 e I_6), así como la posibilidad de aplicarla, son relativamente bajas, con un 0,62, en una escala que tiene como puntuación máxima el 1. Probablemente, si se comparasen estas puntuaciones con otro grupo de profesores y/o con otras competencias, comprobaríamos como la consideración en relación con ella es, como sostenemos, baja. Sin embargo, cuando las preguntas concretan más en qué consiste el desarrollo de esta competencia, las puntuaciones son más elevadas, por encima del nivel 0,7 (véase el I_3 y el I_5). La utilidad más tangible asociada a esta competencia, que mayor estimación obtiene por parte de estos profesores es la del acceso a fuentes de información ($I_{3.10}$), cuyo indicador toma el nivel más elevado de toda la serie: 0,85. En esa tónica, se posicionan otras aplicaciones prácticas recogidas en los subíndices de los indicadores I_3 e I_5 . Aquí se aprecia que hay potencialidades de las TIC, realmente poco consideradas por los profesores, en materias que de entrada necesitarían recurrir a ellas como, por ejemplo, la expresión de ideas con las TIC ($I_{3.1}$), que toma un posicionamiento relativamente bajo (0,69) en relación con otras aplicaciones de ese ranking. Ocurre algo similar con aplicaciones como utilidades de la Web 2.0 (Google Docs, blog, wikis, redes sociales, entre otras) ($I_{5.4}$), con una posición realmente baja: 0,59; y la de recursos multimedia (vídeo, audio y demás) ($I_{5.3}$), 0,6.

Tabla 3: Indicadores de valoración, aplicación y evaluación de la competencia “uso de las TIC” entre profesores universitarios de empresariales y economía

(I ₁) “importancia que se otorga a las TIC en la docencia”	0,63
(I ₂) “Importancia que otorga al uso de las TIC en sus asignaturas”	0,6
(I ₃) Grado de importancia otorgada a las TICs en el aprendizaje (media)	0,76
(I _{3.1}) Expresión de ideas con las TIC	0,69
(I _{3.2}) Comunicación con otras personas mediante las TIC	0,71
(I _{3.3}) Aprendizaje permanente	0,74
(I _{3.4}) Investigación mediante el uso de las TIC	0,75
(I _{3.5}) Difusión de información con las TIC	0,77
(I _{3.6}) Presentación de información con las TIC	0,78
(I _{3.7}) Almacenamiento de datos y documentos	0,79
(I _{3.8}) Gestión de la información con las TIC	0,79
(I _{3.10}) Acceso a fuentes de información	0,85
(I ₄) ¿Hasta qué punto estima usted que la competencia digital de los estudiantes puede ser mejorada en el desarrollo de su asignatura?	0,63
(I ₅) Nivel utilización de recursos TIC (Media)	0,70
(I _{5.4}) Utilidades de la web 2.0 (Google Docs, blog, wikis, redes sociales, etc.)	0,59
(I _{5.3}) Recursos multimedia (vídeo, audio, etc.)	0,6
(I _{5.5}) Sitios web	0,72
(I _{5.1}) Campus Virtual	0,78
(I _{5.2}) Presentaciones en clase	0,78
(I ₆) Indicador importancia de evaluación de competencia “uso de las TIC”	0,62
(I ₇) Indicador de posibilidades de aplicar esta competencia a los contenidos de las asignaturas	0,62

De esa importancia de aspectos concretos relacionados con la competencia y de la necesidad de evaluación de la misma, proponemos la matriz de evaluación EsE-TIC para facilitar la labor evaluadora de los docentes que incorporan esta competencia transversal a sus asignaturas y deben establecer una valoración y calificación de sus estudiantes. Se muestra en forma de tabla (Tabla 4) recogiendo los aspectos, niveles e indicadores de evaluación y aplicando el porcentaje o valor que toma el aspecto evaluado en función de la percepción que nos han mostrado los docentes en el estudio realizado.

Tabla 4: Matriz de evaluación EsE-TIC

EsE-TIC	Escasa consolidación	Aprendizaje medio	Buen aprendizaje	Excelencia en el aprendizaje	Puntuación (10)
Expresión de ideas usando recursos TIC	No se expresan datos, hechos, teorías o principios utilizando recursos TIC.	Se expresan algunos datos, hechos, teorías o principios utilizando un recurso TIC de forma muy básica.	Se expresan datos, hechos, teorías o principios utilizando un recurso TIC en un nivel de usuario.	Se expresan datos, hechos, teorías o principios utilizando un recurso TIC en un nivel avanzado.	0,5
Comunicación con otras personas usando recursos TIC	No se comunica con otras personas utilizando recursos TIC.	Se comunica con otras personas, pero solo a través del correo electrónico.	Se comunica con otras personas a través del correo electrónico y del Campus Virtual.	Se comunica con otras personas utilizando recursos TIC variados: correo electrónico, Campus Virtual, foros, blogs y otros recursos de publicación de información.	0,5
Acceso a fuentes de información	No es capaz de localizar y obtener documentos a través de recursos web.	Localiza algún documento, pero solo a través de buscadores.	Localiza y obtiene documentos a través de los buscadores y alguna base de datos.	Es capaz de localizar y obtener documentos a través de recursos web, bases de datos online y revistas especializadas.	2,5
Almacenamiento de datos y documentos	No guarda ni organiza información utilizando recursos TIC.	Es capaz de guardar documentos utilizando el ordenador.	Es capaz de guardar y organizar información utilizando el ordenador.	Es capaz de guardar y organizar la información utilizando el ordenador y otros recursos TIC disponibles en la web.	2
Gestión de información con recursos TIC	No es capaz de disponer y procesar información con recursos TIC.	Obtiene documentos, pero no es capaz de gestionarlos con recursos TIC.	Obtiene y procesa documentos, pero solo a través del procesador de textos.	Obtiene, dispone, procesa y archiva información a través de recursos TIC.	1,5
Presentación de información usando recursos TIC	Presenta información por medios tradicionales. No utiliza recursos TIC.	Presenta información utilizando un programa informático como Power Point, Impress o similares.	Presenta información utilizando los programas informáticos que se usan para esta finalidad y algún recurso telemático.	Presenta información a través de distintos soportes tecnológicos informáticos y telemáticos.	1
Investigación mediante uso de las TIC	Para indagar sobre una temática propuesta no utiliza recursos TIC.	Indaga sobre una temática propuesta obteniendo la información de buscadores web.	Indaga sobre una temática propuesta utilizando buscadores y una base de datos online.	Indaga sobre una temática propuesta utilizando una variedad de recursos TIC en el proceso: buscadores, bases de datos, contacto con investigadores, foros, etc.	0,5

EsE-TIC	Escasa consolidación	Aprendizaje medio	Buen aprendizaje	Excelencia en el aprendizaje	Puntuación (10)
Aprendizaje permanente	No es capaz de asumir y dirigir su propio aprendizaje si no tiene una guía u orientación que establezca el proceso que debe seguir. No usa medios tecnológicos para actualizar conocimientos.	Dirige el aprendizaje y dispone un método adecuado a sus necesidades, pero no es capaz de expresarlo y solo utiliza algunos medios tradicionales para la actualización de conocimientos.	Dirige su propio aprendizaje según sus necesidades. Para esa formación y actualización usa algunos medios a su alcance, incluyendo Internet como recurso para esta finalidad.	Asume y dirige su propio aprendizaje prestando atención a la movilización de diversos saberes culturales, lingüísticos, sociales, científicos y tecnológicos para comprender la realidad, según sus necesidades. Para esa formación y actualización usa los medios a su alcance, incluyendo Internet como recurso para esta finalidad.	0,75
Trabajo cooperativo mediante el uso de TIC	No colabora activamente en las tareas del equipo y en fomentar la confianza y la orientación a los objetivos conjuntos en las tareas grupales desarrolladas en el Campus Virtual.	Colabora puntualmente en las tareas del equipo desarrolladas a través del Campus Virtual.	Colabora en las tareas del equipo desarrolladas a través del Campus Virtual, fomenta la confianza y se orienta a los objetivos conjuntos.	Colabora activamente en las tareas del equipo y dirige el grupo de trabajo, asegurando la integración de todos los miembros y dirigiendo el equipo hacia un rendimiento elevado dirigido a la tarea que deben hacer en equipo a través del Campus Virtual.	0,75

CONCLUSIONES

La competencia “uso de las TIC en el ámbito profesional” es clave en el contexto de los estudios empresariales y ha sido incluida como transversal en un número importante de asignaturas de las titulaciones referidas.

A lo largo de nuestro trabajo se ha comprobado que un porcentaje significativo del profesorado encuestado considera esta competencia como muy importante en el desarrollo de sus asignaturas, teniéndola presente en la evaluación establecida en las mismas.

A raíz de los datos obtenidos, se puede confirmar que el profesorado usa recursos TIC en sus asignaturas para trabajar esta competencia y propone actividades a través de las herramientas disponibles, situando como clave la plataforma y los recursos del Campus Virtual de la propia Universidad. Muchos consideran que hay aspectos fundamentales de la competencia que deben

ser trabajados en las asignaturas que imparten, entre los que se encuentran el acceso, el almacenamiento, la gestión y presentación de la información relacionada con la asignatura, así como el aprendizaje permanente, seguidas de otros aspectos a los que dan menor importancia como es trabajo cooperativo, la expresión de ideas y la investigación utilizando recursos TIC. Pese a esto, los resultados de este estudio nos hacen pensar que existen potencialidades poco exploradas por parte de este grupo de docentes universitarios, en relación con las tecnologías digitales, que son necesarias desarrollar; en torno a esto surgen interrogantes relativos a cuáles son las causas por las que estas posibilidades no son desarrolladas. Entrar en relaciones causales de variables forma parte de las limitaciones de este artículo, pero también impulsa las futuras líneas de investigación de nuestro grupo.

REFERENCIAS

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación – ANECA. (s. f.). *Libro Blanco del Título de Grado en Economía y Empresa*. España: Gobierno de España. Recuperado de: http://www.aneca.es/var/media/150292/libroblanco_economia_def.pdf
- Area Moreira, M. (2010). ¿Por qué formar en competencias informacionales y digitales en la educación superior? *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 7(2), 2-5. Recuperado de <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v7n2-area/v7n2-area>
- Baartman, L. K. J., Bastiaens, T. J., Kirschner, P. A., & Vleuten, C. P. M. (2007). Evaluating Assessment Quality in Competence-Based Education: A Qualitative Comparison of Two Frameworks. *Educational Research Review*, 2(2), 114-129.
- Blasco, G. (2010). Medir en las ciencias sociales. En M. García Ferrando (Ed.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (pp. 209-268). Madrid: Alianza Editorial.
- Batalla, J. M., Rimbau, E., & Serradell, E. (2014). E-learning in Economics and Business. *Universities and Knowledge Society Journal*, 11(2), 3-11. doi <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v11i2.2168>
- Cabero, J., Llorente, M. C. y Morales, J. A. (2013). Aportaciones al e-learning desde un estudio de buenas prácticas en las universidades andaluzas. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 10(1), 45-60. doi: <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v10i1.1159>
- De la Orden, A. (2011). Reflexiones en torno a las competencias como objeto de evaluación en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(2), 1-21. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol13no2/contenido-delaorden2.pdf>

- Deumal, G. y Guitert, M. (2015). La competencia digital en la enseñanza del diseño. El caso de BAU Centro Universitario de Diseño de Barcelona (Uvic). *RELATEC, Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 14(2), 51-65. doi: <http://dx.doi.org/10.17398/1695-288X.14.2.51>
- Donnelly, R. (2010). Harmonizing technology with interaction in blended problem-based learning. *Computers & Education*, 54(2), 350-359. doi:10.1016/j.compedu.2009.08.012
- Dorfsman, M. (2012). La profesión docente en contextos de cambio: El docente global en la Sociedad de la Información. *RED-DUSC, Docencia Universitaria en la Sociedad del Conocimiento*, (6), 2-23. Recuperado de https://www.um.es/ead/reddusc/6/marcelo_dusc6.pdf
- Ferrari, A. (2012). *Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks*. JRC Technical Reports. European Commission. Retrieved from <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC68116.pdf>
- Gámiz, V., Montes, R. & Pérez, M. C. (2014). Self-assessment via a blended-learning strategy to improve performance in an accounting subject. *RUSC, Universities and Knowledge Society Journal (RUSC)*, 11(2), 41-54. doi <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v11i2.2055>
- García Ferrando, M. (2008). *Sobre el método. Problemas de la investigación empírica en sociología*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- González, M. R. (2015). El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, (13), 79-106. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1892>
- Janssen, J., Stoyanov, S., Ferrari, A., Punie, Y., Pannekeet, K., & Sloep, P. (2013). Experts' views on digital competence: Commonalities and differences. *Computers Education*, (68), 473-481. doi:10.1016/j.compedu.2013.06.008
- Tierno García, J. M., Iranzo García, P. y Barrios Arós, C. (2011). El compromiso organizativo e institucional para diseñar y evaluar competencias en la universidad. *Revista de Educación*, (361), 223-251. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2011-361-141
- UNESCO. (2008). *Estándares de competencias en TIC para docentes*. Recuperado de: <http://cst.unescoci.org/sites/projects/cst/default.aspx>.
- Valverde, J., Revuelta, F. I. y Fernández, M. R. (2012). Modelos de evaluación por competencias a través de un sistema de gestión de aprendizaje. Experiencias en la formación inicial del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, (60), 51-62. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/rie60a03.pdf>

REFLEXIVIDAD, MEDIACIONES Y EDUCACIÓN. EL SUJETO Y SU INTERACCIÓN CON LA PANTALLA AUDIOVISUAL¹

REFLEXIVITY, MEDIATIONS AND EDUCATION. THE SUBJECT AND THE INTERACTION WITH AUDIOVISUAL SCREENS

Juan David Zabala Sandoval*

Fundación Universitaria Panamericana, Colombia

Recibido: 30 de octubre de 2015 – Aceptado: 9 de marzo de 2016

Forma de citar este artículo en APA:

Zabala Sandoval, J. D. (julio-diciembre, 2016). Reflexividad, mediaciones y educación. El sujeto y su interacción con la pantalla audiovisual. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 7(2), 349-369. doi: 10.21501/22161201.1731

Resumen

Pensar los medios masivos de comunicación es una tarea que debería optar por una concepción compleja de sus efectos y de la importancia que tienen en los procesos de constitución de sujeto en su entorno social. En especial, la televisión, es fuente de formas particulares y grupales de ver y ser en el mundo, las cuales hacen posible, a su vez, el volver la mirada sobre sí mismo dando origen a procesos de identificación y construcción de realidades sociales y cotidianas, así como dar cuenta del mundo a partir de procesos de socialización básicos en la formación de sujetos y subjetividades. Por lo tanto, es interesante entender la interacción entre el sujeto y la pantalla televisiva a partir del enfoque crítico de recepción, que implican mediaciones institucionales, situacionales y contextuales para comprender la recepción como un proceso cambiante. Proceso que tiene por activo al sujeto, quien negocia sentidos, posturas, valores y percepciones con los medios masivos de comunicación, por lo que es camino al estudio de procesos educativos, de reflexión y construcción social de realidades, cuya finalidad no sea la de vetar el consumo mediático o pensar los medios masivos como productos apartados y alienantes de la realidad. La intención es vislumbrar que

¹ Artículo producto del trabajo de grado: *Interacción entre sujetos y medios: Televisión, subjetividad y televidencias*. Universidad Nacional de Colombia, 2011.

* Psicólogo. Magíster en Educación. Correos electrónicos: jdzabala@unipanamericana.edu.co, jdzabalas@unal.edu.co. ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-8999-4053>

la televisión, como medio masivo, es parte fundamental de los procesos de socialización actual y que, por tanto, se hace necesario proponer modos alternativos de entender la estructuración/producción del sujeto, así como otras formas de lectura e interacción con estos contenidos comerciales y educativos.

Palabras clave:

Individuo, interacción social, mediación, educación, medios de comunicación de masas.

Abstract

Thinking about massive media is a task that should opt for a complex conception of its effects. Also, the importance in the process of constitution of the subject in their social environment. Specially, television that is a source of particular and group ways of seeing in the world and being part of it. Which at the same time, allows us to look back on it, giving rise to processes of identification and construction of social and daily realities. As well as, deal with the world from basic socialization processes in the education of subjects and subjectivities. Thus, it is interesting to understand, the interaction between the subject and the television screen from the critical approach of reception that proposes to understand the interaction of diverse institutional, situational and contextual mediations that make possible to understand the reception as a changing process. Process in which the subject is active, who negotiates senses, positions, values, and perceptions with the massive media of communication. Therefore, it is a way to study educational processes, reflection, and social construction of realities, which purpose is not only to prohibit the media consumption or think of massive media as products sections while alienating reality; but also, the intention is to perceive that television, as massive media, is a fundamental part of the current socializing process; thus, it is necessary, to propose alternative forms in order to understand the structure/production of the subject, as well as other forms of reading and interact with these commercial and educational contents.

Keywords:

Subject, social interaction, mediation, education, audiovisual screens.

Frente al estudio de los medios masivos de comunicación, de sus efectos y de la importancia que tienen en los procesos de construcción de sujetos, han emergido diversas posturas que pueden ir desde el más arraigado escepticismo de sus efectos, pasando por aquel que vea en ellos tan solo artilugios en pos del control, la homogenización y el aplanamiento de las mentes, hasta el más optimista que reconoce en estos las herramientas destinadas a forjar al nuevo hombre moderno inmerso en la lógica del consumo inteligente y de la flexibilidad de los ideales, a partir de transmitir y compartir de forma cada vez más eficaz y rápida información y experiencias de todas partes del planeta (Boltanski y Chiapello, 2002). Además, los medios masivos de comunicación, en especial la televisión, se ven como una herramienta con la cual es posible negociar contenidos y cosmovisiones, así como perspectivas sociales de los roles a asumir, lo cual, de una u otra forma, incide en la conformación de identidades y en la asunción de posturas propias acerca del mundo y de nosotros mismos, vista la televisión como un dispositivo compuesto y complejo del que es necesario tomar distancia para apreciarlo mejor, en lugar de rechazarlo o aceptarlo en su totalidad.

Antes de abordar la televisión como pantalla audiovisual y su gramática implícita, es menester intentar delimitar a quién interactúa con dicha pantalla; para ello, se abordará la noción de sujeto propuesta desde el interaccionismo simbólico desarrollado por George Mead (1934), dada su comprensión compleja de la interacción social como principio fundamental de la construcción del sujeto y de su carácter procesual e inacabado. Para luego, revisar la televisión y la interacción que con esta entablan los individuos, especialmente vista desde el enfoque de análisis crítico de la recepción.

El sujeto, continuo movimiento

Lo primero que parece necesario decir es que la concepción del sujeto, en especial cuando se estudian fenómenos comunicativos, resulta ser tan polarizante (y en ocasiones ingenua) que termina entendiéndolo solamente como activo, en tanto emisor, o solamente pasivo, en tanto receptor. Así que es fundamental cuestionar, acerca de si en verdad ese sujeto de la comunicación es activo o pasivo, o si en lugar de eso es tanto activo como pasivo y que no es determinado por sus contextos más de lo que pudiera llegar a determinarse a sí mismo como ejercicio de autonomía. Esta es la óptica que ha de conformarse al leer los aportes de Mead (1934) a la hora de concebir al sujeto, un sujeto que ha de jugarse como persona, esto es, como parte de un entramado social al cual pertenece y responde, para así mismo, jugarse como sujeto de actos comunicativos en roles activo/pasivos por igual.

Según Mead (1934), el sujeto se debe entender de forma procesual y reconocer su dinámica propia, evitando caer en concepciones estáticas que desconozcan su dinámica inherente. Él se comprende a través de dos procesos básicos, que en su constante tensión, complementación y con-

traposición abren paso a la emergencia de formas propias de ver y actuar sobre el mundo y sobre sí mismo, sin que en su originalidad y constante renovación se encuentren desligadas de su momento histórico. El primero de dichos procesos es el “mí”, que puede entenderse como sedimento de experiencias propias de la interacción con otro a partir de gestos significantes o signos (Mead, 1934). A partir de la interacción es posible para el sujeto comprender y aprehender las normas sociales establecidas, a la vez que logra conformar una mirada de sí mismo a partir de diversos insumos tales como los patrones de comportamiento aceptables en cada una de las situaciones sociales, así como las actitudes y comportamientos asumidos por el otro (aquel con quien se interactúa) que se encuentran dirigidos hacia el sujeto, los cuales son interpretados por este último y que constituyen la base para la autoestima y los procesos identitarios. Dado esto, el papel del otro resulta de suma importancia en la teoría interaccionista, ya que a través del otro es posible ubicarse dentro de un entramado histórico, social, económico, incluyendo la realidad; esta ubicación se da en el plano cotidiano, por lo tanto, de la realidad de la que se habla es la realidad del diario vivir, la cual aporta experiencias y dinámicas que coadyuvarán a la construcción del sujeto desde un entramado social y simbólico específico.

Desde los postulados del interaccionismo simbólico, que a su vez encuentran fundamento en el pragmatismo norteamericano, es posible afirmar que la existencia de la realidad antecede la aparición del sujeto (Berger y Luckmann, 1966). Esta se estructura de forma dinámica a partir de las diferentes interacciones de los sujetos pertenecientes a un grupo social determinado, de ahí que se encuentre tensionada por luchas sociales, momentos históricos, dificultades económicas, usos del lenguaje, etc. Entonces, la realidad es un producto social en que se inscriben nuevos individuos, que sirve a su vez de marco social e histórico para las interacciones de estos. Por su parte, los sujetos tratan de establecer, a su manera, pautas o regularidades de los eventos y de los pares con quienes interactúan cotidianamente y a su vez, obtienen, del comportamiento de estos, algún tipo de retroalimentación acerca del propio comportamiento, facilitando así su ubicación en el entramado social y la posibilidad de verse a sí mismos reflejados en el otro (Tomasini, 2010).

El segundo proceso del sujeto es el “yo”, este encuentra fundamento en la capacidad del sujeto para volver sobre sí, también entendido como autorreflexión, que en un primer momento sería el acto de volver sobre lo que se ve de sí en los comportamientos y actitudes de los otros y, en un segundo momento, pasaría a ser un proceso de vuelta sobre sí incluso antes de efectuar comportamiento alguno, facilitando el control activo del propio comportamiento. El proceso reflexivo, abre la posibilidad de modificar las regulaciones de la conducta y la ubicación en la realidad que se han internalizado en la interacción con los otros. Giddens (1995) a su vez, afirma que por medio de la capacidad reflexiva se hacen posibles racionalizaciones de la conducta como producto de la conciencia que obtiene el sujeto de sus propias acciones y de sus consecuencias; es decir, con la reflexividad, el sujeto puede dirigir su conducta por sí mismo en lugar de dejar dicha regulación

al servicio de determinantes sociales y/o contextuales. Siendo así que la capacidad de reflexionar sobre los propios actos se torne fundamental en la dirección de la conducta de forma consciente y racional.

Conforme a lo anterior, Mead (1934) indica que el “yo” puede entenderse como respuesta individual ante un “mí” conformado desde la participación e interacción social, es decir, que necesariamente ha de verse como una conformación en un momento histórico dado y enmarcado en una serie de procesos culturales. Sin embargo, no ha de entenderse como faceta estática de la persona, el “yo” se muestra móvil y dinámico frente al “mí”, es la posibilidad de alternar ante las normas sociales, como forma subjetiva de ofrecer otras perspectivas, otras posibilidades de pensamiento y conducta. El “yo”, como posibilidad de innovación, frente al “mí”, que es la internalización de los diferentes roles de la comunidad, sus normas y expectativas, abre la posibilidad al sujeto para una verdadera dialéctica que comunique lo particular con lo social, lo micro con lo macro, en la interacción intersubjetiva. Entonces, en la relación dialéctica son modificados tanto el sujeto como la realidad (Berger y Luckmann, 1966).

Ahora bien, la dinámica reflexiva que propone Mead (1934) acude a la dialéctica inherente al sujeto, y es en este mismo sentido que podrían ubicarse las ideas de Marcuse (1968), al entender el escape del sujeto a la dominación como algo irreductible a la homogeneización. Esta sería la diferencia existente entre lo universal y lo particular, comprendiendo que un postulado de carácter universal nunca logra decir todo acerca de cada uno de sus particulares y que el sujeto no es estático, sino que constantemente genera nuevas formas de interacción, tal como Marcuse (1968) lo resalta: “la irreductible diferencia entre el universal y sus particulares parece estar enraizada en la experiencia original de la inconquistable diferencia entre potencialidad y realidad: entre dos dimensiones del único mundo experimentado” (p. 186).

El sujeto, entonces, se entiende como la relación entre “yo” y “mí”, pues nace de la dinámica constitutiva que va de la total sujetación y des-sujetación, y es tanto la sujeción como la libertad absoluta su muerte, destrucción y negación. En esta relación paradójica, en algún punto entre las polaridades se encuentra el sujeto, por un lado, atado a las normas sociales que han regido su vida y configurado su ver y actuar en la realidad, mientras que por el otro, capaz de modificar e incluso, negar ese orden del que se gestó a través de la interacción en sus acepciones intrasubjetiva e intersubjetiva.

De la televisión y su gramática

El sujeto pertenece a un grupo social, un momento histórico y es tensionado entre la total sujetación y la total des-sujetación. Una vez comprendido esto, se debe mirar hacia los medios de comunicación entendiéndolos como tecnologías, a su vez, enmarcadas en constantes luchas y tensiones económicas, políticas, sociales y culturales. Por lo tanto, propongo una mirada acerca de la pantalla televisiva, aquellos *ethos* embebidos y condiciones estéticas que sirven de presupuesto para su uso, siguiendo así la línea vislumbrada por Thompson (1991), para quien, antes de hablar de contextos de emisión o recepción, era necesario una mirada que se detuviera en las condiciones específicas del medio, en este caso, la pantalla audiovisual.

Los medios están configurados a partir de visiones de mundo y tipificaciones propias de grupos emisores, aquellos que tienen poder sobre los medios, quienes transmiten actitudes y roles que pueden afectar la organización social y así mismo las interacciones intra e intersubjetivas, “pues las tecnologías no son meras herramientas transparentes, y no se dejan usar de cualquier modo, son en últimas la materialización de la racionalidad de una cultura y de un ‘modelo global de organización del poder’” (Martín-Barbero, 1991, p. 201); algo que Cembranos Díaz (2004) apunta como un cambio en el modelo de comunicación efectuado por la entrada de los *mass media*, que va de la comunicación social e interpersonal, que implica la conversación y discusión de información, hacia un simple ejercicio de difusión de información previamente filtrada, editada y producida.

Es posible entender los medios como resultados históricos, evitando considerarlos como herramientas neutrales y totalmente dependientes del manejo que se les dé. Por el contrario, la pantalla audiovisual goza de una gramática y unas peculiaridades propias que se acentuarán más o menos dependiendo del uso, siendo así, que su configuración histórica abre la posibilidad a diferentes empleos. Ahora bien, si se quiere delimitar una función de los medios que facilite la toma de posición y la emergencia de procesos reflexivos del sujeto, es menester identificar sus características propias y las maneras en que han sido explotados para el beneficio y perpetuación de los valores y puntos de vista de particulares, siguiendo el pensamiento de McLuhan (1996), para intentar dar un uso “adecuado” al medio, o mejor alternativo, es necesario dejar las pretensiones de inocuidad, darse en la tarea de admitir y conocer las características propias que delimitan su empleo.

En esa línea de pensamiento, Massimo Desiato Rugai (1998) afirma que las pantallas audiovisuales ofrecen una imagen fácil de digerir al ser pobre en significados y sentidos, brindando así información en un lenguaje sencillo y entendible para la gran mayoría del público, información que ha sido filtrada, resumida, redactada, trabajada una y otra vez, lista para ser consumida y en formatos que ocupan poco tiempo con respecto a libros y periódicos, los cuales tienden a emplear lenguaje técnico y a veces poco apropiado para el grueso de la población, y que pueden llegar a ser muy extensos, requiriendo demasiadas horas para ser leídos y de otros conocimientos adicionales

para comprender su contenido. Así que, entretenida y simple, la pantalla se erige por encima de los libros y no solo capta más público, sino que además lo atrae y lo mantiene expectante, haciendo palidecer otros métodos meramente visuales, como el libro, el periódico, el comic y otras formas impresas.

Adicional a esto, Desiato Rugai (1998) menciona dos rasgos importantes de la imagen audiovisual, inmediatez e instantaneidad, que conllevan a que sea atractiva y de fácil consumo. En primera medida, la imagen es inmediata, o al menos aparenta serlo, simulando la falta de necesidad de algo “en medio”, o mejor, que medie entre la realidad mostrada y el sujeto. Bajo la premisa “lo que se muestra es lo que hay”, bien se podría encontrar el intento de generar la invisibilidad de la pantalla al asumir características que niegan la mediación, intentando que aquello mostrado en la pantalla sea entendido como la realidad misma y que de ninguna manera ha sido cambiada o modificada en la producción de la imagen. Esto es algo frente a lo cual el profesor Montoya Gómez (2010) ha hecho algún apunte, refiriendo que justamente esa inversión en la lógica de visibilidad como invisibilidad del medio es parte fundante de las identidades contemporáneas de la era *mass mediática*, esto es, que no ha de entenderse esa supuesta “transparencia” como superficialidad, más bien como superficie, pues no hay nada más profundo que la piel y es justamente allí donde se elaboran los sentidos, valores e incluso los sujetos, en la experiencia sensible posible solo a partir de los media. Finalmente, Cembranos Díaz (2004) menciona la capacidad privilegiada que tiene la televisión a la hora de dirigir la mirada de la audiencia hacia uno u otro evento, a partir de la sencilla selección de aquello a mostrar y de cómo mostrarlo, lo cual, en palabras del autor, representa una “dificultad para distinguir la realidad de las imágenes de la tv” (p. 25).

Segundo, la imagen televisiva pretende ser instantánea, pues gracias a su velocidad eléctrica provee secuencias de imágenes y sonidos² que fulminan la posible distancia entre el sujeto y la imagen, generando saturación e insuficiencia de tiempo y espacio entre el individuo y la pantalla, lo que dificulta la interpelación del discurso mediático y por tanto, la toma de postura por parte del sujeto en tiempo real. La pantalla, en su inmediatez, se apresura a mostrarse lo más veraz posible, quizás llegando al punto de pasar como un reflejo absoluto de la realidad que pretende señalar simplemente lo que ya está, lo supuesto por todos (por el público modelo), pero tras esa aparente verdad esconde los distintos juicios de valor de los grupos que controlan y organizan la información presentada.

Así mismo, la televisión exhibe su atractivo atiborrando los sentidos en busca de acaparar la atención. Ofrece colores vivos de alta definición (*High Definition*), sonidos que envuelven la atención y una progresiva reducción de los bordes que separan la pantalla de la realidad, todo esto

² En este punto McLuhan (1996) diría que incluso no hay secuencia, ya que la instantaneidad que es en sí misma la electricidad hace posible una imagen televisiva donde la acción y reacción co-ocurren.

apoyado en una gramática de veloces imágenes que se siguen unas a otras, generando la sensación de movimiento y naturalidad, que hace de la televisión un medio que atrae y retiene la atención de la audiencia.

La televisión es inmediata, instantánea, atractiva y de fácil consumo, atrapa y envuelve al sujeto reemplazando su tiempo libre por tiempo de consumo. A propósito de esto, Héctor Abad Faciolince (2010), en un artículo para el diario local “El Espectador”, acusa este atiborramiento producido por la falta de secuencia al quejarse sobre la existencia cada vez más general de “una atención distante, distraída, del cerebro dividido en varias funciones al tiempo. No hay concentración, no hay secuencias, hay saltos. Estamos rodeados por mareas de autistas hiperactivos y dispersos” (párr. 9). En cierta medida, el autor quiere resaltar ese paso del pensamiento secuencial moderno al instantáneo post-moderno que satura a la persona y la atrapa. La saturación se da a partir de una amplia oferta de información y de medios (no solo de comunicación), que absorben el tiempo del sujeto a través de su uso, reduciendo al máximo la posibilidad de emplear el tiempo libre sin medio alguno, así que el autor lamenta que:

No hay tiempo muerto, no hay un instante para estar ensimismado, para mirar el paisaje, para recoger los pedazos del alma, para armar el rompecabezas de las ocurrencias, para rumiar una frase que se quiere escribir, para pensar en algo que se oyó o que se nos ocurrió, en suma, para aclarar las ideas (Abad Faciolince, 2010, párr. 5).

La pantalla muestra lo-real-tal-cual-es³, lo cual conlleva a desestimar los procesos y valorar los resultados, pues no importa cómo pero ahí está lo real acusado por la pantalla⁴. Es decir, la imagen pretende ser una fiel copia de lo real, sin intervenciones de ningún tipo, además, el lapso de tiempo que se da entre el evento y su cobertura mediática puede llegar a ser fugaz, muy corto. En otras palabras, se supone una inmediatez con lo real, a partir de lo cual se pretende mostrar una absoluta transparencia, configurando la pantalla como una ventana directa a otras partes del mundo ubicada en la sala del hogar.

Por su parte, Martín-Barbero (1991) apunta que la televisión, la radio y el periódico en la sociedad capitalista, principalmente han tenido la labor de tornar cotidiana la ficción, lo cual se ha logrado por medio de seriados y publicaciones de carácter melodramático que generan expectativa e identificación en las audiencias con respecto a la trama y los personajes. El objetivo es que la ficción pueda pasar por cotidiana y real⁵, que reemplace lo real superponiendo su proyección del

³ Siguiendo a Peter Berger y Thomas Luckmann (1966), lo real se entiende como aquello que es, que no necesita ser interpretado para ser y que, por lo tanto, tiene unas características propias; mientras que, por otra parte, la realidad se asume como un entretreído proveniente de sustratos históricos y sociales, así como de la interacción intersubjetiva. La diferencia entre lo real y la realidad se encuentra fundamentada en apuestas epistemológicas de corte fenomenológico y hermenéutico, las cuales tienden a asumir que lo real es inaprehensible, en cambio la realidad es la aprehensión de lo real en tanto interpretación que el sujeto hace del mundo de forma continua.

⁴ Desiato Rugai (1998) diría que a través de la pantalla se trata de mostrar su visión particular del mundo (realidad) como si eso fuera lo real, por lo tanto, lo que trata es de poner una mirada particular del mundo por sobre los demás y así lograr la transmisión de valores, cosmovisiones y prácticas culturales propias del grupo emisor.

⁵ Jean Baudrillard, en 1991, acusaría a la cobertura mediática de la guerra del Golfo Pérsico como mal intencionada, pues para el autor francés, rebasaría la tarea de informar para pasar a trabajar en una mecánica de consumo con pretensiones de fundir nuestro tiempo de ocio y disfrute con el consumo de mercancías y propagandas políticas. En dicho caso, dice el autor, nosotros seríamos “rehenes estratégicos” de la guerra, con una posición clara enfrente del televisor y una función delimitada, darle estatuto de realidad al melodrama desarrollado por las contrapartes y espantarnos con sus intrincadas amenazas y valientes declaraciones.

mundo, a manera del simulacro que acusara Baudrillard (1998). Una vez ocurrido esto, los valores de grupo y clase, que produce y comunica el discurso mediático, fácilmente son tomados como generales y aplicables al grupo social y la vida cotidiana.

De esta forma se hace evidente la función socializadora que ha asumido la televisión, transmitiendo normas y estructuras sociales, visiones de realidad propias de particulares (individuos o grupos). Este punto parece ser vital a la hora de pensar la televisión más allá de solo un artefacto de simple entretenimiento, cuando, al aportar a la constitución de normas y estructuras sociales emerge como partícipe de una serie de interacciones que por ser de carácter socializante y reguladoras tienden a conformarse como educativas y estructurantes de configuraciones institucionales en el entramado social (Giddens, 1995; Ortiz Palacios, 1999), la pantalla que se encuentra infiltrada en casa.

Dos dinámicas para la interacción

Ahora bien, además de las cuatro características de la imagen ya mencionadas (inmediatez, instantaneidad, atractivo y facilidad de consumo), las cuales conllevan a la suplantación de lo real, también es necesario resaltar dos dinámicas de la “pequeña pantalla” a través de las cuales le resulta posible establecerse dentro del entretejido social como una fuente valiosa de interacción y por tanto, partícipe de la construcción cotidiana de la realidad.

Primero, la pantalla tiene, como valor en la interacción, una dinámica monológica de difusión (Cembranos Díaz, 2004), la cual se establece ante la posibilidad de vislumbrar tres formas de interacción entre sujetos (intersubjetiva), a saber, interacción cara a cara, mediada y semi-interacción mediada. La primera (cara a cara) se caracteriza por la coexistencia de los participantes en un espacio de tiempo común, además de ser espontánea y facilitar la desaprensión de juicios previos y toma de roles (Goffman, 1997); la segunda (mediada) requiere el uso de tecnologías de comunicación, por medio de las cuales es posible extender el espacio-tiempo y llevar a cabo la interacción, como los teléfonos, las video llamadas, entre otras; y la tercera (semi-interacción mediada) es un forma de interacción entre sujetos que no comparten espacio-tiempo, además de no tener un destinatario específico, que se hace posible gracias al empleo de medios que conserven o transmitan la información (Thompson, 1991). Esta última se caracteriza por ser monológica, en lugar de dialógica (como sí lo son la interacción cara a cara y la interacción medida) (González Hernández, 2007). Según esta diferenciación, la pantalla se convierte en un muro casi infranqueable a partir del cual se establece una semi-interacción mediada, como una situación en que la dinámica monológica ubica al sujeto en la silla del espectador. El sujeto tiene que enfrentar ese muro que habla a cualquiera que lo escuche, que llama la atención del que pase en frente; que habla, mas nunca escucha.

La segunda dinámica es de auto-referencia, a partir de ella se genera aislamiento de los sujetos frente a la realidad expuesta en la pantalla. Tal como plantea Baudrillard (2000), los medios giran cada vez más, ya no en torno a la realidad, sino en torno a sí mismos, creando un microcosmos de conocimientos televisivos, o mejor, una hiper realidad, a la que se refieren constantemente, pues “los media remiten los unos a los otros y sólo hablan entre ellos” (p. 217). Este microcosmos ubica al sujeto en una postura preconcebida de espectador, esperando que presencie un diálogo del que los medios en ningún momento le hacen partícipe. Entonces, la televisión no solo es monológica, también produce una hiper realidad llamada a suplantar la realidad misma, a partir de la múltiple presencia de contenidos e información en las múltiples pantallas que inundan la cotidianidad, de allí la importancia e insistencia en que el consumo de contenidos televisivos se desligue del aparato de la televisión y llegue a nuevas pantallas, nuevas tecnologías de la información y la comunicación, que implican no solo el acceso de otras audiencias en otros tiempos, es decir, otras prácticas de consumo, sino que también es en sí mismo la multiplicación de la información; *smartphones*, *tablets*, *pc*, todos llevan a darle profundidad y a dotar de realidad a aquella ficción televisiva, que bien puede ser un seriado o incluso un noticiero. Estas dos particularidades convierten la pantalla en un muro infranqueable que transmite orientaciones epistemológicas, expresiones estéticas, visiones complejas y particulares de realidad bajo una interacción de una sola vía.

Resulta posible decir que la pantalla “induce al receptor a la pasividad convenciéndolo de estar en presencia de lo que realmente pasa en el mundo. El usuario cree que no hay nada que hacer porque el medio se lo entrega ya todo” (Desiato Rugai, 1998, p. 193); frente a lo cual la “pasividad del receptor es inducida y compensada por la diversión-distracción de la noticia-espectáculo” (p. 194). Es decir que asumir una postura pasiva carente de reflexión alguna es reforzada bajo principios conductistas con información lista para el consumo, lo cual evita la labor reflexiva, punto sobre el cual Baccega (2012) haría mención, al hablar de la necesidad de consumo creada a partir de la masificación de los medios de comunicación, como una serie de prácticas de consumo que, a su vez, crearon un tiempo propio para el consumo, tiempo que no necesariamente es laboral o de ocio, más bien paralelo a estos. Adicional a la limitación de participación del sujeto, aparece también una manipulación emocional por parte de la pequeña pantalla, por ejemplo, cuando la televisión recurre al melodrama, el cual se caracteriza por ofrecer información que poco requiere ser completada, exigiendo del público un seguimiento sentimental e identificación constante por medio de risa, odio y tristeza, lo que aumenta la posibilidad de que los sujetos se vean a sí mismos en la pantalla (Martín-Barbero, 1991). El melodrama entonces pretende que los sujetos se vean en los personajes y relatos que le ofrece; de lograrlo, llevaría a la internalización de la visión particular de mundo con la que está cargada la televisión. Así que es posible entender este medio como fuente de actitudes y formas de ver y ser en el mundo propias de los grupos que ostentan el poder sobre lo transmitido, facilitando posturas pasivas e irreflexivas en las audiencias.

En adición, la realidad generada por la televisión es sin lugar a dudas bastante compleja, llena de encuentros y desencuentros a partir de sentimientos, imágenes y sonidos que van más allá de tan solo emular la realidad misma. Incluso, es posible distinguir una ruptura con la vivencia de las dimensiones tempo-espaciales, pues la hiper realidad televisiva está cada vez más libre de ataduras ajenas al mismo ingenio humano, de tal manera que al ser más útil y manipulable, atenta contra la realidad misma, pues se ofrece completa, inmediata y sin requerir mayor trabajo. Ejemplo claro de ello es la capacidad de detener la secuencia de imágenes, ampliar una zona determinada a voluntad, grabar fragmentos para poder verlos luego una y otra vez y demás aplicaciones posibles que convierten al hombre en el amo y señor de esta hiper realidad, cuyo cetro de poder descansa en el mando remoto y digital. Sin embargo, el uso de ilustraciones, diagramas y modelos para el diseño y planificación de motores, edificaciones, e incluso, intervenciones quirúrgicas, funciona bajo una premisa similar, en la que la imagen simplifica la aproximación al objeto en sí, de esta manera es posible reducir gastos, acciones y reacciones antes de la producción definitiva del motor o el trasplante de corazón. Así que, a pesar de que la pantalla también puede ser puesta al servicio del hombre, resulta necesario un primer proceso reflexivo acerca de sí mismo y del intercambio establecido con ésta para facilitar la emergencia de una televisión destronada.

Si la televisión alguna vez se concibió como una prolongación de la vista, como un espejo de la realidad, ahora es posible afirmar que ha dejado de ser un espejo que refleja o, en el mejor de los casos, refracta, y ha pasado a ser una pantalla, y “no existe un más allá de la pantalla como [sí] existe un más allá del espejo” (Baudrillard, 2000, p. 205). Esto lleva a pensar en la necesidad de una educación que propenda por una mirada crítica que facilite la toma de postura propia frente al consumo televisivo. De lo que se habla aquí es de facilitar la toma de postura propia, fortalecida por la reflexión, esto es, propender por la toma de conciencia y la subversión de la relación monológica propuesta por la televisión y la desmitificación de aquello mostrado por ésta (Aguaded, 1999). Ambas son tareas que han de pasar por los procesos educativos de los sujetos, no solo en la escuela, sino también en la familia y en el grupo social.

La interacción del sujeto con la televisión y su posibilidad educativa

Si bien los medios de comunicación pueden llegar a tener grandes efectos en el sujeto y en la sociedad, pensar que la interacción entre medios y sujetos se inclina constantemente del lado de los primeros hasta el punto que estos subsuman y dominen por completo a los segundos, es una concepción ingenua, pues como se abordó en el primer apartado, el sujeto es un conjunto de procesos en constante movimiento y tensión, cuya irreductible capacidad de pensarse a sí mismo, de definirse y redefinirse constantemente actúa en contravía a la gramática televisiva.

Del lado del sujeto, el contrapeso está puesto en su capacidad de moverse, de hacerse agente de sí mismo, los medios tampoco son planos e inmóviles, de hecho son mucho más que solo medios:

Son lenguajes, metáforas, dispositivos tecnológicos, escenarios donde se genera, se gana o se pierde el poder, son mediaciones y mediadores, lógicas, empresas mercantiles; son instrumentos de control y moldeamiento social, y a la vez, son dinamizadores culturales y fuente de referentes cotidianos; son educadores, representantes de la realidad y son generadores de conocimiento, autoridad y legitimación política (Orozco Gómez, 1997, p. 26).

De allí que la interacción entre medios y sujetos no se dé en el vacío, sino que se encuentre mediada por factores sociales, culturales, ambientales y tecnológicos; entonces es posible entender que el proceso de recepción no necesariamente ocurre de forma unidireccional, unívoca, sino que da lugar a múltiples posibilidades de interpretación.

Mediaciones y contextos

Guillermo Orozco Gómez (1996) llama “mediación” al conjunto de procesos que intervienen y dan sentido a la interacción de las audiencias con los medios (Rodríguez, 2006; Martín-Barbero, 1991), comprendiéndole como “proceso estructurante” que configura y reconfigura la interacción y que se relaciona con circunstancias sociales y culturales y con la experiencia subjetiva que surge de aquellas particularidades (Ang, como se citó en Guerrero, 2004). Así que las mediaciones tienen cabida en diferentes niveles que van desde lo individual hasta lo institucional y lo grupal, describiendo condiciones y contextos que enmarcan el proceso de recepción que cada sujeto hace de la información, así como de los distintos procesos que tienen lugar en el sujeto antes, durante y después del consumo mediático.

Concretamente, Martín-Barbero (1991) plantea la cotidianidad familiar, la temporalidad social y la competencia cultural como conceptos desde los cuales es posible entender la mediación. La familia es un primer grupo de socialización en el que se configuran prácticas televisivas, dado que es también un grupo de discusión en que el proceso de recepción se lleva a cabo antes, durante y después del contacto con el medio. La familia, como institución, comunica sus tipificaciones en la interacción cotidiana, mas no por ello deja de ser espacio para la pluralidad de miradas propias de cada integrante.

Siguiendo el planteamiento de Orozco Gómez (1996), la convivencia en familia es nicho de continuas interacciones intersubjetivas alrededor de la televisión, generando constantemente procesos de interpretación y reinterpretación, este tipo de mediación dentro de la cotidianidad familiar es llamada “situacional”, pero esta mediación no es específica a la familia, sino que se refiere a cada uno de sus escenarios o ambientaciones (ambiente) donde se sitúa el proceso de televidencia, además de las posibilidades y limitaciones que ofrecen a los sujetos. Asimismo, la familia, aunque

primaria, es solo una de varias instituciones de las que es partícipe el sujeto, como lo son la escuela, la empresa, la iglesia, entre otras. Orozco Gómez (1996) llama a esta mediación “institucional”, con la cual fija la mirada no solo en la familia, sino en el conjunto de instituciones que llevan a cabo procesos de socialización con el sujeto y que, por lo tanto, intervienen en el proceso de recepción.

En segunda instancia, también está la “temporalidad social”, como las distintas tensiones culturales y productivas que configuran la percepción y distribución del tiempo en la sociedad. Así, por ejemplo, la televisión ha logrado que el tiempo libre deje de ser libre y pase a ser tiempo productivo, pues el consumo de televisión es el consumo de productos para los cuales se emplean personas, los comerciales producen ganancias, son un negocio para todos, menos para los televidentes. También está la fragmentación del tiempo libre en horas o medias horas, correspondientes a la duración de los seriados y otros shows, hasta el punto de volverse predecible y cotidiana; mientras más fácil sea de ver, también ofrecerá mayor rentabilidad y control. En la misma concepción del tiempo hay un elemento que incide en la dominación, y es que al pensarse el tiempo de forma lineal, donde una cosa sigue a la otra necesariamente, se crea una percepción lineal de las cosas, es allí donde la inmediatez e instantaneidad de la imagen televisiva tienen un peso importante, ya que rompen con los procesos que llevan a las cosas y crean una visión in-mediata (sin medios) de éstas obviando sus procesos de producción y reduciendo así la información que es dada al sujeto.

En tercer lugar, la “competencia cultural” hace referencia a la relación que tiene la cultura o las culturas con el mundo televisivo; es necesario tener presente aquel microcosmos al que la televisión se refiere constantemente, ese microcosmos o hiper realidad surgida del diálogo del medio consigo mismo, pues al volverse presente en la vida cotidiana, alcanza el estatuto de “cultura popular” sirviendo como fuente de tipificaciones y roles. Tal como lo explicita De Alba Teniente (2015), roles actuales como el de “fan” o el de “tween”, provienen del contacto cotidiano con contenidos televisivos que proporcionan esquemas de valores y conocimientos a partir de los cuales se estructura la realidad social de las audiencias. Es así que la relación de la cultura con el mundo mediático tiene gran peso en la interacción de cada sujeto con los medios y con otros sujetos, dado que la cultura de su grupo puede ser una parte más del pastiche indiferenciado que es la cultura televisiva (Jansson, 2000).

Orozco Gómez (2001) propone la “mediación de referentes” para distinguir la relación entre los diferentes grupos (clase, etnia, edad, sexo) con los procesos de recepción. El autor mexicano también identifica una última mediación, la individual, la cual dirige la mirada hacia el sujeto y el conjunto de

características propias, producto de sus trayectorias y desarrollos vitales personales y de sus aprendizajes anteriores, de las apropiaciones peculiares de sus experiencias, de su creatividad, arrojo o inhibición, pero también de sus «visiones y ambiciones» hacia y más allá de la televisión (pp. 162-163).

Dicha carga social y cultural está manifiesta en el “mí” que conforma cada uno de los sujetos y dirige la visión de mundo proporcionando espacio para la mediación y la interpretación entre el medio y el sujeto (Desiato Rugai, 1998). El “mí”, propuesto por Mead (1934), entra a ser un conjunto de predisposiciones ante los distintos signos, gestos y demás, un filtro para la información que funcionará como primera guía para la interacción con la pantalla; dicha guía puede ser modificada mediante la interacción con pares y consigo mismo a través del pensamiento reflexivo. De esta forma, las tipificaciones y actitudes de familiares y otros grupos a los que pertenece el sujeto ayudarán a construir una posición que bien puede ser pasiva o de interlocución, a partir de la cual se puede ignorar a los medios, aproximarse cautelosamente o consumirlos sin mayor reparo.

Interacción y socialización

Las mediaciones tienen lugar en las múltiples interacciones entre el sujeto y los medios y encuentran su base en la construcción social, histórica y cultural de la realidad, de la cual los sujetos se hacen partícipes tras la apropiación de ciertas reglas y roles que conforman la forma de ver y ser en el mundo propia de cada quien, sin que dicha singularidad implique total desapego de las construcciones de otros sujetos (Berger y Luckmann, 1966). De esta manera, las mediaciones individuales permiten concebir a las audiencias como armadas con un conjunto de aprendizajes y construcciones sociales que, mediante la filtración de información, permitirán asumir diferentes posturas frente a los medios, siendo estas posturas construidas, negociadas y renegociadas en la cotidiana interacción. Por lo tanto, las audiencias jamás se encuentran desprovistas de herramientas con las cuales enfrentar a los medios de comunicación.

En últimas, las mediaciones definen “lo que los medios logran, y lo que las audiencias se apropian, negocian o rechazan de los medios, así como el uso que hacen de ellos” (Orozco Gómez, 1997, p. 28). La televidencia, entendida como el conjunto de las prácticas, intercambios y negociaciones situadas en la interacción entre sujetos y medios, comprende intercambios simbólicos, afectivos, perceptivos y agenciativos, termina configurando la interacción misma, a la vez que la interacción configura la televidencia. El intercambio simbólico se centra en la convención de significados y producción de sentidos, el afectivo refiere a las emociones y sensaciones que se desarrollan en la interacción y a partir de la misma, el perceptivo mira los patrones y géneros que condicionan la percepción y la producción de significados, e incluso, de identidades múltiples (Baccega, 2012), y el agenciativo “se refiere al conjunto de actividades, tácticas y estrategias, hábitos y sobre todo usos, que despliegan la audiencia en su televidencia general” (Orozco Gómez, 1996, p. 27).

Gracias al planteamiento de un intercambio agenciativo, es posible pensar al sujeto televidente como un ser que se hace en la interacción con la pantalla, que negocia su percepción de mundo y de sí mismo introduciendo el discurso sobre las mediaciones en un campo dialéctico y herme-

néutico. De ser así, la agencia del sujeto con respecto a la televisión se encontraría en establecer estrategias televisivas gracias a las cuales abrir espacio para negociar o negarse a la total sujeción que ofrece la televisión. La producción de televidencias propias expone “la agencia del sujeto mediante el análisis de estrategias y tácticas en sus formas de ver, escuchar, percibir, gustar, pensar, soñar e imaginar la televisión” (González Hernández, 2007, p. 34).

El enfoque del análisis crítico de recepción, propuesto por Orozco Gómez (1996) y Martín-Barbero (1991) (entre otros muchos), posibilita la conformación de una mirada que parte de las diferentes mediaciones hacia una apuesta educativa que se dirige a pensar estas mediaciones, encaminarlas, fortalecerlas o disminuirlas. Como tal, la apuesta pasa por entender las mediaciones como construcciones sociales e individuales que facilitan la toma de distancia frente a la pantalla, siendo así que la propuesta educativa que se desliga de aquí puede estar pensada en formar una mirada crítica que posibilite el consumo consciente y responsable (Aguaded, 1999; Lazo Zaragoza, 2008).

Es importante entender que la interacción siempre se encuentra mediada y contextualizada, por lo tanto, las prácticas que anteceden y devienen de dicha interacción emergen de forma relacional. Lazo Zaragoza (2008) aclara que no solo cuenta el “background” del sujeto, sino que también es posible distinguir algunos factores como su “competencia comunicativa, el conocimiento de códigos, modos de operar y maneras de interpretar y profundizar en los mensaje” (p. 35). Es así que el proceso educativo ha de trabajar en clave de las diferentes mediaciones, siendo desde éstas que verdaderamente se puede afectar la forma en que los sujetos ven, comparten, juegan, viven, ríen y lloran, con o sin la televisión, es decir, el proceso educativo ha de estar presente de forma transversal a las distintas instituciones que cobijan al sujeto, desde la familia como en la escuela, la empresa, la comunidad, el grupo de pares, entre otros (Sampedro, 1997). Lo cual, sin duda, conlleva una mirada de la educación como proceso o sumatoria de procesos de orden amplio que no se reduce, de modo alguno, a la instrucción o socialización que tiene lugar de forma institucionalizada, sino que como bien se puede leer entre líneas hasta el momento, ha de entenderse como correspondiente a los diferentes contextos y es extensiva a todas las vivencias del ser y que como tal, es menester educar desde y en todos los ámbitos de la existencia.

Emplear las mediaciones como dimensiones de la relación sujeto-televisión también tiene la necesidad de empoderar al sujeto frente al medio, con miras a generar conciencia del tipo de relación que propone la pantalla audiovisual, que es monológica; por consiguiente, elevar al sujeto del puesto de espectador al de crítico, e incluso, al de productor, podría ir en dirección a la apropiación del medio por parte de los individuos, posibilitando que la televisión se convierta en una forma más democrática de dar voz y facilitar la emergencia de propuestas individuales y colectivas (Aguaded, 1999). De manera similar, desmitificar la televisión, en cuanto a hacer visible los límites de veracidad de sus contenidos y la pertinencia que el medio pueda tener en cada escenario, puede ampliar la mirada individual y social acerca de la artefactualidad misma de la televisión

y su imagen, de la ficción de sus contenidos y del papel político que ésta cumple. Pero también puede perfilar y fortalecer el uso responsable de la misma en determinados escenarios, como en la escuela y el hogar, entre muchos más.

Con esto presente, pareciera ser que la apuesta educativa frente al medio podría centrarse en su uso responsable, encontrando que esta responsabilidad requiere de cierta distancia para poder emerger como ideas, posturas y prácticas concretas. Posibilitar dicho espacio, dicha oportunidad de resistir, negociar o aceptar de forma consciente, es una de las tareas educativas que han de partir del trabajo de direccionamiento, selección y fortalecimiento de las mediaciones como las posibles lecturas socialmente arbitradas, por lo tanto, es menester pensar en programas y estrategias didácticas que aúnen fuerzas hacia el robustecimiento de lecturas que, si no críticas, al menos posibiliten la toma de postura y la conciencia del sujeto. Pues, desde esta perspectiva, más lamentable y desastroso que la sumisión ante la televisión y su discurso, es la imposición de la mirada particular de los educadores sobre sus educandos. De allí que esta apuesta sea hacia la exposición, la lectura, los ejercicios de contextualización, la toma de postura y la reflexión que empieza desde el sujeto mismo y se extiende hacia las colectividades.

El punto no está en mirar o no mirar, tal y como lo expone Leonor Arfuch (2005), más bien, deben superarse los posibles mecanismos de censura, dado que la misma censura hace parte de las disposiciones del medio, logrando vislumbrar el mirar como un ejercicio político que comprende aquello que se ve y aquello que se oculta, como parte de un mismo todo que hace parte del proceso de construcción misma de lo perteneciente a la realidad cotidiana; de tal manera que la mirada responsable vaya más allá de la exhibición y el ocultamiento y logre una relación con la televisión más transparente y consciente.

CONCLUSIONES

En tanto se comprenda la capacidad del sujeto de dar respuesta a la televisión, una respuesta devenida de su dinámica subjetiva y de su posibilidad de vuelta sobre sí, será posible pensar en un ser humano complejo y siempre inacabado capaz de interactuar de forma activa con el medio de comunicación. La interacción es escenario predilecto para la conformación y emergencia de formas propias de ver y ser en el mundo, construcciones personales que no por ello dejan de ser sociales. Por lo tanto, en la interacción con el medio es posible distinguir formas y prácticas propias en las que se negocia lo visto, lo apropiado y lo entendido.

El papel de la educación frente a las pantallas audiovisuales ha de ser el de empoderar al sujeto frente al medio, construyendo conjuntamente juicios, prácticas y demás, que permitan la toma de postura propia desde la cual sea posible hacer lectura crítica de la televisión, sus contenidos, dinámicas y pertinencia para cada quien y para la colectividad educativa. De esa manera, el medio puede llegar a ser empleado de nuevas formas: formas de resistencia, formas propositivas y creativas, o cuando menos, formas que posibiliten la construcción reflexiva y subjetiva del sujeto mismo frente al mundo, de construir identidades múltiples, fragmentarias y alternativas, que permitan pensar la participación política desde linderos reflexivos y conscientes (Niño Bernal, 2008).

Por lo tanto, la constitución de televidencias se hace importante en la medida que a través del fortalecimiento de estas prácticas, el sujeto pueda negociar con la televisión posturas, significados y sentidos de mundo y de sí mismo. De tal forma que es menester reconocer en la televisión un aporte de roles sociales y visiones de sujeto y mundo que pueden acentuar o contravenir los roles y visiones que el sujeto ya ha internalizado y construido en sus correspondientes procesos de socialización. Dado que la interacción con la televisión posibilita la toma de posición frente a ésta, esto es la relación dialéctica entre lo dado, el “mí”, y la capacidad de tomar postura frente a ello, el “yo”, relación que fundamenta el movimiento dialéctico del sujeto a nivel inter e intrasubjetivo.

Ahora bien, tal y como Mead (1934) lo apreció, el sujeto solo es posible en la interacción social, para luego volcarse sobre sí mismo, y en su intimidad, reconstruir el mundo al que se expuso. Este proceso hace factible el conocimiento de la realidad histórico-social, a partir de que el sujeto vive y se conoce como un elemento del cuerpo social, siendo desde allí que puede dar cuenta de las dinámicas sociales y de los otros como análogos a sí. De lo que se habla aquí es de una constante vuelta sobre sí, retorno al origen que describe un movimiento circular de la comprensión que hace el sujeto del mundo y de sí, un proceso en el que actualiza sus juicios y prejuicios y renueva su forma de entender al mundo, a la vez que se renueva a sí mismo. Esta circularidad solo se completa en tanto el sujeto ejerza conciencia sobre sí, de sus particulares y contextuadas formas de entender el mundo y de su lugar en la interacción social, la cual, en este caso se ve afectada por las singularidades propias que la pantalla audiovisual propone en ella.

Hay entonces una dinámica inherente en el sujeto, expresada en procesos subjetivos que son necesariamente intersubjetivos, a la vez, que intrasubjetivos, los cuales son ineluctablemente históricos, pues es a partir de esa sujetación al momento histórico que se hace posible la capacidad heurística que se desprende de ese eterno movimiento entre total sujeción y total desujeción. Pero también hay una dinámica cada vez más evidente e inapelable, la de las identidades múltiples, como identidades fluctuantes que encuentran nicho en las jerarquías y estructuras sociales devenidas de los contenidos hiper realísticos mass mediáticos, tal como nos lo manifiesta De Alba Teniente (2015); quizás como identidades en jaque, las cuales, según Orozco Gómez (2012), aprovechan el exagerado énfasis que los *mass medias* hacen del presente para encontrar allí su fundamento, lo que pone en tela de juicio los cimientos identitarios individuales y colectivos funda-

dos en las tradiciones culturales para favorecer las construcciones de identidades momentáneas, menos definidas y pasajeras; o como identidades fragmentarias cuyo alojamiento está en la experiencia misma. El aporte de Montoya Gómez (2010) lleva a pensar que las máscaras tras las que se encuentra el sujeto son superficies que conforman el sujeto en sí, es decir, habría que abandonar la idea de que hay mayor profundidad de la que se ve, pues al igual que las pantallas audiovisuales, el sujeto es superficie y es allí, en la multiplicidad de superficies y en sus fluctuaciones, donde radica su potencial, no en la permanencia, sino en la capacidad de cambio permanente. Al respecto, Ramírez (2014) apunta que la identidad ha de verse desde un enfoque múltiple, como múltiples identidades que permiten la adaptación del sujeto a los diversos contextos sociales, sin querer decir que por esto la sociedad esté dando a luz desordenes en las personalidades de los individuos, más bien, que la sociedad ha multiplicado sus ámbitos y tiempos de interacción, que hoy en día casi nunca se está desconectado y que la interacción intersubjetiva es permanente, de allí la necesidad de jugarse de diferentes formas.

Sería pertinente plantear a la televisión como una fuente de discursos y relatos sobre el mundo, y que solo en tanto se negocian y se ponen en juego en la interacción social, pueden llegar a enriquecer la comprensión de la realidad y a plantear nuevas posibilidades de esta. Por lo tanto, aquella televisión por la que se aboga es una a la que no debe temerse, pues no es un arma para el control mental y social, pero tampoco es una ventana al mundo tal cual es. Más bien es una herramienta de comunicación masiva que comunica, a la vez que permite la problematización del sujeto y hace posible la emergencia de nuevas formas de ver y ser en el mundo. De ello se desprende la necesidad de respetar y entender la televisión, así como ahondar en proyectos educativos e investigativos acerca de la construcción de televidencias; creyendo que es posible vislumbrar la construcción de nuevas formas de ver y ser en el mundo a partir de la posible agencia que constituyen las televidencias como prácticas personales, familiares, colectivas, educativas y cotidianas.

REFERENCIAS

Abad Faciolince, H. (28 de agosto de 2010). El tiempo muerto. *El Espectador*. Recuperado de <http://www.elespectador.com/opinion/columnistasdelimpreso/hector-abad-faciolince/columna-221459-el-tiempo-muerto>

Aguaded, J. I. (1999). *Convivir con la televisión: Familia, educación y recepción televisiva*. Barcelona: Paidós.

- Arfuch, L. (2005). Las subjetividades en la era de la imagen: De la responsabilidad de la mirada. En I. Dussel y D. Gutiérrez (Comp.), *Educación la mirada: Políticas y pedagogías de la imagen, Memorias seminario internacional educar la mirada* (pp. 75-84). Buenos Aires: Manantial. FLACSO.
- Baccega, M. (2012). Interrelaciones, comunicación y consumo en la trama cultural: el rol del sujeto activo. En M. Baccega, M. (Coord.), *Comunicación y culturas del consumo* (pp. 85-102). Zamora: Comunicación social ediciones y publicaciones.
- Baudrillard, J. (1991). *La guerra del golfo no ha tenido lugar*. Barcelona: Anagrama.
- Baudrillard, J. (1998). Simulacra and Simulations. In M. Poster (Ed.), *Jean Baudrillard, Selected Writings*. Stanford University Press (pp. 166-184). Recuperado de www.stanford.edu/dept/HPS/Baudrillard/Baudrillard_Simulacra.html
- Baudrillard, J. (2000). *Pantalla total*. Barcelona: Anagrama.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1966). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Boltanski, L. y Chiapello, E. (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Akal.
- Cembranos Díaz, F. (2004) Televisión, interacciones sociales y poder. *Psychosocial Intervention*, 13(1), 21-37. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179817825002>
- Desiato Rugai, M. (1998). *La configuración del sujeto en el mundo de la imagen audiovisual: emancipación y comunicación generalizada*. Caracas: Akal.
- De Alba Teniente, E. (2015). Televisión y medios digitales espacios de interacción para los tweeters. *Entretextos*, 1(19), 1-6. Recuperado de <http://entretextos.leon.uia.mx/num/19/PDF/ENT19-10.pdf>
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goffman, E. (1997). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- González Hernández, D. (2007). *Medios, interacción y audiencia. Sueño americano en México. Televisión estadounidense y audiencias juveniles en Tijuana*. Mexicali: Universidad Autónoma de Baja California.

- Guerrero, E. (2004). *Video escándalos: información política y preferencia partidista* (Tesis Licenciatura Ciencias de la Comunicación), Universidad de las Américas Puebla, Departamento de Ciencias de la Comunicación, Escuela de Ciencias Sociales, Puebla.
- Jansson, A. (2000). Significados en controversia estudios de audiencia e identidad cultural. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, 6(11), 55-88.
- Lazo Zaragoza, M. (2008). El proceso de recepción televisiva como interacción de contextos. *Comunicar, Revista Científica de Educomunicación*, (31), 35-40. DOI: 10.3916/c31-2008-01-004.
- Marcuse, H. (1968). *El hombre unidimensional: ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*. Barcelona: Orbis.
- Martín-Barbero, J. (1991). *De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía*. Nezahualcoyotl: Gustavo Gili.
- McLuhan, M. (1996). *Comprender los medios de comunicación: Las extensiones del ser humano*. Barcelona: Paidós.
- Mead, G. (1934). *Espíritu, persona y sociedad: desde el punto de vista del conductismo social*. Buenos Aires: Paidós.
- Montoya Gómez, J. (2010). *Paroxismos de las identidades, amnesias de las memorias*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Niño Bernal, R. (2008). *Cognición y subjetividades políticas. Perspectivas para la ciudadanía global*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Orozco Gómez, G. (1996). *Televisión y audiencias: un enfoque cualitativo*. Madrid: De la torre.
- Orozco Gómez, G. (1997). Medios, Audiencias y Mediaciones. *Comunicar*, (8), 25-30.
- Orozco Gómez, G. (2001). Audiencias, televisión y educación: una deconstrucción pedagógica de la televidencia' y sus mediaciones. *Revista Iberoamericana de educación*, (27), 155-175.
- Orozco Gómez, G. (2012). Televisión y producción de interacciones comunicativas. *Nueva época*, (18), 39-54. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/comso/n18/n18a3.pdf>
- Ortiz Palacios, L. (1999). Acción, significado y estructura en la teoría de A. Giddens. *Convergencia*, 6(20), 57-84.

- Ramírez, J. (2014). Identidad en tiempos de cambio: Una aproximación sociocultural. En C. Monereo i Font y J. I. Pozo (Coords.), *La Identidad en psicología de la educación: Necesidad, utilidad y límites* (pp. 27-44). España: Narcea.
- Rodríguez, V. (2006). *La televisión y sus audiencias: Un enfoque cultural*. Tenerife: Idea.
- Sampedro, V. (1997). Audiencias y medios de comunicación: de los placeres posmodernos a las instituciones ruidosas. *Comunicación y Cultura*, (1-2), 145-161.
- Thompson, J. (octubre, 1991). La comunicación masiva y la cultura moderna. Contribución a una teoría crítica de la ideología. *Versión: estudios de comunicación, política y cultura*, (1), 43-74. Recuperado de <http://bit.ly/1URParI>
- Tomasini, M. E. (2010). Un viejo pensador para resignificar una categoría psicosocial: George Mead y la socialización. *Athenea Digital*, (17), 137-156. Recuperado de <http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/668>

LA EDUCACIÓN INTRA E INTERCULTURAL COMO ENFOQUE PEDAGÓGICO “PROPIO”¹

INTRA- AND INTER-CULTURAL EDUCATION AS “OWN” PEDAGOGICAL APPROACH

Alcibíades Miguel López Hernández*, Edith María Cuello Daza**

Universidad de La Guajira, Colombia

Recibido: 20 de octubre de 2015 – Aceptado: 2 de marzo de 2016

Forma de citar este artículo en APA:

López Hernández, A. M. y Cuello Daza, E. M. (julio-diciembre, 2016). La educación intra e intercultural como enfoque pedagógico “propio”. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 7(2), 370-387. doi: 10.21501/22161201.1780

Resumen

Nuestro propósito es la búsqueda de respuestas en la atención a la diversidad cultural que día a día constatamos en nuestras aulas de clases; ante la necesidad y exigencia de robustecer las acciones y actividades complementarias del orden científico que nos conduzcan a tal fin, pensamos en unas condiciones básicas conceptuales y teóricas intra e interculturales, como alternativa en la búsqueda de respuestas adecuadas; en este orden, pretendemos ubicar la educación intra e intercultural como eje transversal, para desarrollar desde allí, un currículo cuyo tronco y ramificaciones sean de todos y para todos. Buscamos crear un modelo de educación intra e intercultural, desde unos fundamentos pedagógicos críticos y propios. Esta propuesta aspira romper las distintas formas de colonización en la educación actual, cuyo currículo se orienta de manera instrumental a construir y proyectar una educación intercultural sin profundidad histórica; esta visión expresa una intolerancia cultural que busca homogeneizar a los seres humanos.

Palabras clave:

Pedagogía, Colonialismo, Diversidad cultural, Descolonización.

¹ Este artículo es el resultado final de la tesis de Maestría en Educación: *El docente y el proceso comunicacional intra e intercultural en el programa de Licenciatura en Etnoeducación de la Universidad de La Guajira*.

* Psicólogo Social Comunitario, Candidato a Magíster en Educación. Correo electrónico: alopezh@uniguajira.edu.co ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-2375-684X>

** Socióloga. Especialista en Planeación Educativa y Desarrollo Humano. Candidata a Magíster en Educación. Directora del Programa de Etnoeducación de la Universidad de La Guajira. Correo electrónico: ecuello@uniguajira.edu.co ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-2880-3548>

Abstract

Our purpose is to look for answers about the attention of cultural diversity that day after day can be observe in the classes; so, in this reflection we think that intra – and intercultural is one of the right answers. That is why; the intention as central focus is to construct from there a *curriculum* whose trunk and branches are of all and for all. Additionally, to construct an intra and intercultural academic proposal, from some critics and own educational foundations. Besides, this proposal aims to break the different forms of colonization in the current education whose *curriculum* is oriented instrumentally to create and design an intercultural education without historical depth. Also, this vision expresses a cultural intolerance that seeks to homogenize the human being.

Keywords:

Pedagogy, colonialism, cultural diversity, decolonization.

INTRODUCCIÓN

Como algo consustancial a las sociedades actuales, que contemplan la diversidad de expresión como un imperativo al respeto pluricultural, la educación *intra e intercultural*, desde una pedagogía “propia” u “otra”, es un recurso educativo que busca ajustarse al hecho de la diversidad cultural.

Esta manifestación de emergencia epistémica busca impulsar los “saberes” y “conocimientos” distintos, en el marco de la instalación de un *(re)pensar* que permita el constructo, desde una epistemología circular, de un paradigma que libere el posicionamiento pedagógico del “pensamiento propio” u “otro”. Ciertamente, este dispositivo, al que Walsh (2009) denomina “descolonial”, impulsa la transformación de estructuras institucionales; abarca la construcción de modos “otros” de poder; y transversa las estructuras-estructurantes de la educación, señaladas por Piaget (1994), afines a la emergencia de la realidad diversa.

Hasta el momento, las relaciones en el aula de clase², en algunos casos, se basan en los constructos coloniales sobre los cuales se han diseñado los *currícula* y las pedagogías mismas (Quintanilla Coro, 2012). Sin pretender ser generales en esta afirmación, estamos convencidos que la apuesta del reconocimiento del “otro”, la *intra e interculturalidad*, nos aporta lo necesario para atravesar y superar los viejos constructos. Ahora bien, ¿cuáles son los contenidos conceptuales de la *intra e interculturalidad*? ¿Cuáles son las condiciones que permiten ahora pensar en la *intra* y no solamente en la *interculturalidad*?

Bajo estas preguntas guías de nuestra reflexión desarrollaremos este artículo sin la pretensión de agotar la discusión; el mismo, constituye una introducción conceptual en el largo camino de la investigación que ya empezamos en el seno del grupo de investigación *Complexus* de la Universidad de La Guajira (2014). Para responder a las preguntas enunciadas, nuestro artículo se divide en tres partes; en la primera indicaremos el contexto de la noción de *multiculturalidad, intra e interculturalidad*; en la segunda parte desarrollaremos el marco teórico de la *intra e interculturalidad*; y en la tercera parte ponemos en relación la *intra e interculturalidad* con la pedagogía.

Algunas consideraciones del sueño no cumplido de la interculturalidad

Para conocer las bondades conceptuales y teóricas de la *interculturalidad* en la práctica educativa, es meritorio hacer una diferenciación respecto a la *multiculturalidad*. Para Will Kymlicka, el *multiculturalismo liberal* consiste en que:

² Los autores hacen referencia, específicamente, a su experiencia en la Universidad de La Guajira.

Los Estados no solo deben garantizar el conjunto habitual de derechos civiles, políticos y sociales que está protegido constitucionalmente, en todas las democracias liberales, sino también, adoptar diversos derechos o políticas concretas en relación con diferentes grupos que intentan otorgar reconocimiento y acomodo a las identidades y aspiraciones específicas de los grupos etnoculturales (Kymlicka, 2009, p. 77).

El autor señala, también, que “las luchas a favor del multiculturalismo comparten un rechazo de los modelos previos de Estado-nación unitario y homogéneo” (Kymlicka, 2009, p. 77). Sin embargo, las políticas multiculturales no logran poner en práctica el reconocimiento de los distintos grupos culturales. Das Gupta, por ejemplo, manifiesta “que estas políticas refuerzan las jerarquías y estigmatizan aún más el otro como diferente, dependiente y necesitado” (1999, como se citó en Kymlicka, 2009, p. 152). Para otros investigadores, la multiculturalidad se limita a una yuxtaposición de grupos culturales (López, 2012). Así, las múltiples culturas de un territorio determinado no son puestas en relación. La multiculturalidad marca una mirada discriminatoria en el sentido de establecer quién es el blanco, el negro, el indio, el mestizo y demás; marca un territorio cerrado que enaltece las desigualdades. Esta consideración en lo educativo se visibiliza en el aula de clase, entre los actores interactuantes, donde el profesor propone ser el eje exclusivo del proceso enseñanza-aprendizaje.

En el trabajo desarrollado por Panikkar (2002) se manifiesta que “el multiculturalismo exhibe todavía, el síndrome colonialista que consiste en creer que existe una supracultura superior a todas las demás, capaz de ofrecerles una hospitalidad benigna y condescendiente, incluso si la llamásemos metacultura” (p. 30). Es una apuesta que busca responder a la universalización del problema relacional de las “minorías”, donde se conjugan las desigualdades e inequidades sociales; desde esta visión y según Kymlicka (2009) cabe destacar que el multiculturalismo está diseñado como un frente conceptual y teórico común que enfatiza en la tolerancia, ser el “manto” que oculte la permanencia de las desigualdades institucionales y la hegemonía dominante.

No obstante, el referente conceptual de García Llamas (2005), magnifica la posibilidad que, desde la orilla multicultural, se escuchen expresiones multiculturales, en consideración de reconocer “el derecho a la diferencia y la valoración similar de todas las culturas” (p. 91). Su direccionamiento se fundamenta en aceptar al otro, como distinto, pero sin la posibilidad de hilvanar un nivel de respuesta circular, “los grupos o los individuos proceden de diferentes culturas pero viven en un mismo espacio, independiente de cuál sea su estilo de vida” (p. 90).

En congruencia con este planteamiento, Dietz y Mateos Cortés (2011) consideran que “la multiculturalidad, da cuenta de la presencia de culturas diferentes y de la necesidad de atender las demandas de los distintos grupos minoritarios, pero dentro de estos grupos existen dinámicas y relaciones de poder” (p. 24). En este sentido, la corresponsabilidad de atención que amerita la *diversidad cultural*, en el contexto educativo, explicita la necesidad de cambiar el enfoque pedagógico que gestiona los aspectos relacionados con la expresión diversa.

En este contexto, la interculturalidad emerge como un proceso de interrelación que nutre el reconocimiento de la presencia del otro y del respeto de las diferencias. Para Abdollah-Pretceille (como se citó en López, 2012), la interculturalidad se centra más en el proceso, en los intercambios, en las relaciones; por consiguiente, se puede decir acerca de su practicidad, que su envoltura de forma circular está en permanente construcción. Es fundamental precisar que, al hablar de interacción del otro, de la diversidad, del colonialismo, del respeto y de la descolonización, nos acercamos al deber ser de la “funcionalidad” de la interculturalidad. Según Guerrero Arias (2011), “la interculturalidad se presenta como la posibilidad para la construcción de un horizonte civilizatorio y de la existencia del otro” (p. 2).

Ahora bien, la apropiación del concepto de interculturalidad se vislumbra como la panacea en atender la diversidad cultural en consideraciones equitativas; es sostenida por quienes piensan que es “el contacto e intercambio entre culturas más en términos equitativos; en condiciones de igualdad” (Walsh, 2009, p. 41). Para esta investigadora:

Tal contacto e intercambio no deben ser pensados simplemente en términos étnicos sino a partir de la relación, comunicación y aprendizaje permanentes entre personas, grupos, conocimientos, valores, tradiciones, lógicas y racionalidades distintas, orientados a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos y colectivos, por encima de sus diferencias culturales y sociales (Walsh, 2009, p. 41).

Si bien, el significado de las palabras *contacto* e *intercambio* ha dependido, históricamente, de la conjunción del término: *expresión multicultural* -dado como el reconocimiento de ser *diferente*, pero sin trascender al espectro de la convivencia-, la relación propuesta por Walsh entre los conceptos citados y comunicación y aprendizaje, es conducente a la apropiación del *encuentro*, como eje nuclear a la transversalidad de los tejidos comunicacionales y existenciales del individuo, con alcances éticos y morales.

Un ejemplo de lo anterior, se encuentra en el trabajo de Ponzoni (2014), quien propone una definición del concepto *encuentro intercultural*, como

el acontecimiento de una interacción comunicativa entre personas que de varias maneras, se reconocen como pertenecientes a culturas diferentes, que implica una reestructuración parcial o total del sistema de creencias o valores de las personas involucradas, y que permite de una forma parcial o total, a una persona ponerse imaginativamente, en el lugar de la otra (p. 550).

Esta iniciativa problematiza el enfoque multicultural, que da lugar a una transformación en la forma de concebir la diversidad desde unos lineamientos distintos que se orienten hacia una reforma institucional.

De esta manera, la interculturalidad se idealiza como un proceso elocuente e integrador que vigoriza la necesidad de romper con las nociones hegemónicas y totalitarias que se han construido en torno a la cultura, la nación y la diversidad (Guerrero Arias, 2011). Sin embargo, en nuestras aulas de clases, la práctica educativa sigue atrapada por un ejercicio de mero contacto cultural. Si

bien estamos en la era de la interculturalidad y los enfoques de diálogos y construcción conjuntos marcan la pedagogía, subsisten todavía prácticas que reproducen los viejos sistemas educativos coloniales. La particularidad de “esta” interculturalidad se basa en la dinámica de un diálogo lineal, entre el dinamismo que imprime el emisor (docente) y la pasividad del receptor (estudiante).

Esta situación relacional, en el aula de clase, exige una reflexión en el sentido de establecer la evolución del concepto de interculturalidad y su practicidad. Ahora, reconocer los alcances y efectos de la problematización de la interculturalidad nos lleva a profundizar los niveles de comprensión de relaciones de poder que establecen o direccionan la coexistencia de grupos culturales; en las aulas, por ejemplo, el reconocimiento del “otro” se efectúa bajo las implicaciones de poder esgrimidas por el docente; el grado de actuación de éste no es consecuente con la expresión diversa. Un estudiante Wayuu decía: “Para el profe, nosotros no somos humanos, somos una mercancía que le sirve a cobrar un sueldo (...) No tenemos derecho a equivocarnos, cuando lo hacemos, nos dice bruto” (Etd 1. Información registrada en el diario de campo, 22 de octubre, 2015). Estas afirmaciones atestiguan que la aplicabilidad del concepto de interculturalidad no aborda todavía la perspectiva del diálogo fluido y abierto. En otros casos podemos constatar procesos que generan exclusión: obligar al estudiante de la Universidad de La Guajira a cursar y aprobar el inglés como segunda lengua, cuando el wayuunaiki es la segunda lengua oficial del Departamento de La Guajira, (Asamblea Departamental de La Guajira, 1992, Ordenanza, # 001). Aun teniendo estas consideraciones como dispositivo legal, al estudiante se le prohíbe responder las exigencias académicas en su lengua materna; todo ello está enmarcado en sostener el *statu quo* de la productividad y administración de la diversidad establecida.

Esta problemática no ha sido puesta, como dice Garcés V. (2009), por una mano divina e incontaminada de poder, sino que debe ser comprendida desde los lineamientos socio-políticos y económicos que diseñó el sistema hegemónico para el dominio de la vida y la complejidad de sus diversidades.

Según lo dicho, el ambiente académico registra, en el marco relacional, una aporía intercultural que marca una diferencia entre lo semántico y la interpretación existencial del concepto de vida, sociedad y civilización; disponer de la interculturalidad para el mero contacto es radicalizar la distancia entre los actores del proceso enseñanza-aprendizaje; dicho de otra manera, aplicar la interculturalidad en estos términos en el aula de clases es continuar con el viejo sistema educativo que sirvió de base para la consolidación y el desarrollo del Estado-nación de la modernidad (Molina Luque, 2002).

En este contexto, nos preguntamos ¿por qué existen algunos procedimientos “pedagógicos” que olvidan el núcleo de su esencia? ¿Cuáles serían los procesos para poner en marcha de manera eficaz y pertinente la interculturalidad?

En este sentido, consideramos que los aportes conceptuales y teóricos de Walsh sobre la interculturalidad dan algunas pistas. Viaña, Tapia y Walsh (2010) explica el uso y sentido contemporáneo y coyuntural de la interculturalidad desde tres perspectivas distintas.

En la primera perspectiva, la interculturalidad promueve un intercambio entre culturas desde un ámbito básico y general. Para Viaña et al. (2010), esta perspectiva es la “relacional”, donde se contactan “prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, lo que podría darse en condiciones de igualdad o desigualdad” (p. 77). Su practicidad promueve una aceleración, en el individuo y colectivo, de no visualizar las grietas estructurales expuestas por un sistema sociopolítico, económico, educativo y cultural, que impulsa la discriminación, el racismo y la exclusión.

En la segunda perspectiva, llamada interculturalidad “funcional”, reconoce la existencia de la diversidad y las diferencias culturales, en la medida que se sometan a las disposiciones imperantes y discrecionales del sistema imperante. Desde la perspectiva de Viaña et al. (2010) se reconoce que esta forma intercultural no toca el punto causal del porqué de la existencia de la asimetría y desigualdades sociales y culturales de la lógica imperante.

En este tipo de práctica intercultural, el pensamiento imperante (discriminatorio, asimilador, arbitrario, etc.) subutiliza el concepto intercultural para robustecer la depredación; el contexto difuso permea la expresión de la interculturalidad (atributo relacional que facilita el contacto e intercambio de culturas) y reporta la transculturación (proceso por el cual una cultura adopta rasgos de otra).

Por último, está la perspectiva: interculturalidad crítica, que genera un derrotero diferencial; la misma, no atiende el espectro individual y colectivo, porque su direccionamiento busca conocer, para luego desconocer, los intrínquilis de la estructura colonial, para establecer la causalidad de la matriz del poder jerarquizado. Su practicidad involucra acciones transformadoras de la estructura social, debido a que cambia no solo relaciones, sino las estructuras de poder que sostienen las desigualdades y la discriminación entre iguales. Esta es una interculturalidad estratégica que propende, en la atención a la diversidad cultural, la construcción de sociedad desde una plataforma de transformación estructural y establece que dicho proceso es entre todos y para todos; para precisar:

La interculturalidad crítica aún no existe, es algo por construir. Por eso se entiende como una estrategia, acción y proceso permanentes de relación entre personas o grupos, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad. Pero aún más importante es su entendimiento, construcción y posicionamiento como proyecto político, social, ético y epistémico –de saberes y conocimientos–, que afirma la necesidad de cambiar no sólo las relaciones, sino también, las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racia- lización y discriminación (Walsh, 2010, p. 77).

Continuando en la búsqueda de un marco conceptual diferencial, a la atención de la diversidad cultural, en esta oportunidad en el aula de clases, nos introducimos al trabajo de Aguado Odina (2004), quien sostiene que la pedagogía intercultural:

Es la reflexión sobre la educación, entendida como elaboración cultural y basada en la valoración de la diversidad cultural. Promueve prácticas educativas dirigidas a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto. Propone un modelo de análisis y de actuación que afecte a todas las dimensiones del proceso educativo. Se trata de lograr la igualdad de oportunidades (entendida como oportunidades de elección y de acceso a recursos sociales, económicos y educativos), la superación del racismo y la competencia intercultural en todas las personas, sea cual sea su grupo cultural de referencia (p. 40).

En general, se deja entrever la necesidad humana de convivir con el diferente desde unos lineamientos respetuosos y de reconocimiento; en este sentido, “la educación intercultural da una respuesta eficaz a la necesidad de formar ciudadanos que puedan vivir e integrarse en una sociedad en que están presentes múltiples culturas” (García Llamas, 2005, p. 99).

Características de la interculturalidad

La interculturalidad desde el concepto y su practicidad, es un proceso que redonda la interrelación entre culturas, acompañado por unas condiciones equitativas; las características que se destacan en este desarrollo son las siguientes:

- ▶ **Alteridad:** se entiende como la expresión corporal, emocional y vivencial, indispensable para entender y comprender las diferencias entre iguales; en este encuentro se registran posiciones contrarias, pero bajo la presencia armónica del respeto.
- ▶ **Interrelación horizontal:** como concepto y práctica, la interacción horizontal en la interculturalidad es muy sensible a la armonía e integración en la diversidad, siendo los ejes articuladores el diálogo y la concertación.
- ▶ **Inseparable de la identidad:** el hablante cultural en un contexto social determinado, es la mismidad que surge de un constructo de palabras, símbolos, imágenes, vestuario, gastronomía, entre otros, que hacen posible ser parte inseparable de una cultura que no puede ser separada, de manera arbitraria, por individuos distintos.
- ▶ **No oculta las desigualdades:** para los procesos interculturales, la comunicación, aprendizaje y enseñanza está enmarcada hacia el respeto mutuo por encima de las diferencias culturales existentes; su aplicabilidad se refuerza en la medida que la acción intercultural no esté referenciada bajo el prisma de la descripción, sino de un proceso y actividad continuos.

La intraculturalidad como concepto emergente

En este orden, se hace necesario hacer un recorrido en buscar claridad en el concepto de intraculturalidad y su practicidad. El concepto como tal, es un instrumento existencial en una cultura determinada; su practicidad permite entretejer lo interno y lo externo de una comunidad dada (las relaciones vitales se fundamentan en la identidad cultural); lo interno del individuo y su colectivo permite conocer y valorar los atributos diferenciales del orden social y cultural y alcanzar un reconocimiento del uno para con el otro (la intraculturalidad permite el fortalecimiento de la identidad, reciprocidad y complementariedad entre sí). La palabra intraculturalidad hace referencia a la mismidad, a lo particular y concreto, a connotaciones singulares y compartidas con otras.

Otras anotaciones para destacar acerca del concepto intracultural, las hacemos desde la visión educativa, donde se promueve una singularidad que no solo hace referencia a la manifestación individual, sino a la expresión de un escenario comunitario (territorial) influenciada por un conjunto de aportes culturales (desde la ciencia, cotidianidad, costumbres, creencias, economía, educación, genética, historia, política y tecnología) basados en la historia de una cultura propia.

Este concepto debe valorarse desde el acoplamiento individuo-colectivo, que hace que las miradas, rostros y consciencias, sean la expresión de un cuerpo identitario sólido, construido a partir de representaciones mentales elaboradas por el individuo sobre sí mismo. En este marco, se considera que la intraculturalidad ha sido, también, resultado de encuentros y desencuentros entre aquellos que hacen parte de un mundo diverso.

En relación a la importancia de la comunicación como componente nuclear de la intraculturalidad, Graciela Mazorco Irureta (2008) manifiesta que la “practicidad intra cultural, significa que cada cultura afirma y consolida su esencia pese a los cambios de forma que puede asumir por la relación horizontal con otras culturas (o interculturalidad)” (p. 303). La intraculturalidad es, entonces, el proceso de autodeterminación del individuo que le asegura ser él mismo (diferente), al tiempo de ser el otro (semejante).

Siguiendo a Mazorco Irureta (2008), se afirma que el surgimiento de la intraculturalidad, en lo sociopolítico, académico y económico, es un llamado al desenvolvimiento de la propia identidad en equilibrio, complementariedad y respeto con otras culturas, y así mismo, la autora destaca que la intraculturalidad involucra una relación equilibrada entre diversas culturas y requiere más un proceso hacia adentro que un enfrentamiento hacia afuera.

Interesa, entonces, saber la conexidad intra e intercultural, desde una perspectiva de vida educativa, a partir de una amplia reciprocidad y complementariedad dialógica, donde fluye, inicialmente, el reconocimiento de la presencia del “otro” como sujeto poseedor de una cultura distinta,

lo que implica el respeto por la memoria histórica, como propone Godenzi (1999), “todo puede ser percibido como interacción dialógica: la relación con la tradición y la sociedad contemporánea, así como la relación con el mundo y nuestros propios pensamientos” (p. 4).

Características intraculturales

El empoderamiento desde la intraculturalidad parte de los siguientes componentes:

- ▶ **Autodeterminación.** Es un proceso autónomo que le asegura al individuo ser consecuente consigo mismo (diferente) y con los demás (semejante); la conexidad, diferente-semejante, se resalta desde el instante que el semejante es diferente al otro, a pesar de las diferencias.
- ▶ **Autonomía.** Es el proceso donde se refleja la autodeterminación del individuo; en éste, el diálogo entre culturas debe darse en condiciones de igualdad; la autonomía le permite a las culturas en diálogo incrementar la conciencia de incompletud.
- ▶ **Complementariedad.** Su expresión se brinda desde un compromiso para con la diversidad, en el marco de fortalecer las interrelaciones culturales. Todo ello, enmarcado en la búsqueda permanente, de compartir visiones culturales distintas.
- ▶ **Identidad.** Se asume el concepto como tal, a partir del reconocimiento de la presencia del Otro y de la comunicación comprensiva en el seno de una diversidad cultural, que se distingue cada cultura como diferente.
- ▶ **Otredad.** Se precisa aquí que el presente artículo promulga por destacar el diálogo fluido como el núcleo existencial de la practicidad intracultural, su despliegue virtuoso, de reconocer la presencia del Otro, como interlocutor diferente, es el cimiento estructural de dicho diálogo.
- ▶ **Respeto.** Fomentar, en primera instancia, el respeto para consigo mismo, permite al Ser diferente, respetar las condiciones diferentes del Otro; su practicidad debe conjugar las condiciones de igualdad, entendimiento y comprensión en una relación permanente de aceptación de las diferencias.

La matriz educativa de la intra e interculturalidad

Hasta el momento hemos visto que la interculturalidad observada como el simple reconocimiento del “otro” obstruye la visibilidad del concepto “diversidad cultural”. Los trabajos investigativos de Walsh y Tubino Arias, muestran que la perspectiva de la interculturalidad “funcional”,

la cual es afín al sistema existente, no toca las causas de asimetría y desigualdad social, cultural, y tampoco “cuestiona las reglas de oro”; por eso “es perfectamente compatible con la lógica del modelo neo-liberal existente” (Tubino Arias, 2005, p. 2).

En este contexto, la interculturalidad crítica nos orienta hacia la intraculturalidad. Pensamos que la interculturalidad se lleva a cabo si va acompañada de la intraculturalidad. En realidad, para hacer efectiva una relación en términos de reconocimiento y respeto en el aula de clases, es necesario reconocer, aflorar y respetar la cultura del otro. La claridad meridiana de la intra e interculturalidad se alcanza desde los distintos ángulos de la educación en un recorrido de apropiación y no de asimilación.

Para Walsh (2012), la visibilización de las diferencias culturales implica la interrelación de culturas a un sistema mayor en donde se preserven las raíces identitarias de cada cultura determinada. En este discurrir pedagógico, la intra e interculturalidad establecen unas líneas didácticas para liberar las “estructuras inconscientes” que por centurias han condicionado el pensar y el conocimiento en relación a la asimilación y sometimiento. En esta búsqueda debe sustentarse, como dice Mazorco Irureta, “un nuevo paradigma filosófico, que responda a una visión de mundo y de hombre alternativo que provea un lenguaje nuevo” (2010, p. 2). La coexistencia de la intra e interculturalidad constituye así mismo, la problematización sociológica y antropológica a la atención de la diversidad étnico-cultural. Esto implica el cuestionamiento de la dominación instalada por centurias por un sistema educativo hegemónico, inherente a la colonización moderna.

La intra e interculturalidad se aproximan a un discurso descolonizador que abre la posibilidad al encuentro de expresiones distintas, dialogantes, emergentes y complementarias entre sí. Los alcances de este discurso pueden abrir espacios para el entendimiento y comprensión. En este abordaje es fundamental la mirada desde un sistema epistémico “propio” u “otro”.

Para entender la dimensión pedagógica de la intra e interculturalidad, es pertinente tener en cuenta el concepto mismo de pedagogía. Uno de los estudiosos más influyentes es el maestro Paulo Freyre (2010), quien destaca la pedagogía de la autonomía que parte de la inconclusión del ser humano hacia un permanente movimiento de búsqueda y de cuestionamiento de la curiosidad ingenua y crítica.

La pedagogía surge así, como la herramienta de búsqueda de la completud humana diversa, la cual resulta de las bondades expuestas por la naturaleza humana. La autonomía ocurre pues, cuando la naturaleza humana comparte vivencias axiológicas y existenciales y apunta a una necesidad organizativa en lo educativo para entender y comprender el mundo; es el nacimiento de interrogar, auscultar, predecir, diseccionar, analizar y reflexionar acerca de lo oculto que explique aquello que hace parte de la existencia humana: ser autónomo.

El surgimiento de la educación intra e intercultural, desde un enfoque pedagógico “propio” u “otro” se contextualiza desde este pensar filosófico; la educación intra e intercultural no nace en el instante del grito autónomo de la naturaleza humana, sino a partir de la incubación colonial. El sujeto, en este caso, no solo busca en vano encontrar el porqué de la humillación y sometimiento que ejerce una fuerza ciega, sino determinar el posible camino de superación del hecho colonial; la búsqueda de la autonomía en la educación intra e intercultural está iluminada no por la apatía teórica, sino por la no-indiferencia del “otro”.

La educación intra e intercultural no puede ser constituyente de sí misma sin un cambio en el sujeto. Para ello, éste debe ejercitar “una descolonización de la mente o del imaginario histórico y la memoria” (Pérez, 1999, como se citó en Maldonado-Torres, 2008, p. 67). Además, este entramado educativo está relacionado con un sistema axiológico, una política de liberación y el surgimiento de voces subjetivas intra e interculturales particulares.

Ahora bien, los términos de entendimiento y comprensión no se brindan en una relación lineal, ni vertical. Según Quintanilla Coro (2009), este tipo de ejercicio académico es fundado en la moral, no para postergar la razón, sino para que ella misma se funde en la moral comprendida como reciprocidad “con y por otros”, algo muy diferente a lo que sucede en las pedagogías occidentales. En estas consideraciones se destaca el constructo de una intersubjetividad cuyo contenido disciplinar va más allá de las huestes culturalistas o saberes y prácticas de la diversidad cultural; responde a la estructura relacional de los agentes socioeducativos en el aula de clases.

La intra e interculturalidad son apropiadas en el mundo académico como conceptos de vida donde diversas culturas, en su afán de existir, aproximan las líneas fronterizas existentes; en esta perspectiva, los intercambios relacionales, destaca Meza Maya (2012), demandan una autoafirmación que entrelace la cultura con la afirmación y el fomento de la diferencia. Es introducir en el mundo académico un concepto “apropiado” para la atención e integración de las culturas, con el esquema axiológico del reconocimiento, respeto, solidaridad y rasgos diferenciales; valores que confluyen desde unas líneas transversales de interacción fecunda entre sujetos diversos, lograda a través de la expresión dialógica. Este patrón de educación “propia” u “otra” enmarca las posibilidades de desintoxicar la sociedad en su conjunto.

El registro virtuoso de la conexidad intra e interculturalidad se inscribe desde el pensamiento “propio” u “otro”.

Pedagogía del pensamiento “propio” u “otro”

La autonomía por parte del sujeto diverso, la circulación del mensaje académico, en un contexto intra e intercultural, cambia rotundamente desde una mirada intra e intercultural y con ello, la hegemonía del discurso colonizador; el devenir circular de la información académica (participación de doble vía entre los actores del proceso enseñanza-aprendizaje) registra la puesta en escena de la noción “propia” u “otra”, que transforma los campos pedagógicos instrumentales, lineales y horizontales, en circulares. Esto, a su vez, permite el tránsito libre y espontáneo del concepto emergente pedagogía “propia” u “otra”, que potencializa una interrelación recíproca llena de confianza, a través del reconocimiento de la presencia del “otro”, y el respeto a *ser* diferente.

Dicho de otra forma, el desafío de la espontaneidad “otra” responde la interioridad del pensar originario; lo que significa, según “la irrupción de la exterioridad alterativa de lo siempre DISTINTO, de culturas universales (...) que asumen los desafíos de la modernidad y aún de la posmodernidad, pero que respondan “desde otro lugar” (Dussel, 2005, citado por Ahumada Infante, 2013, p. 7). Nos referimos al grito intra e intercultural por parte de un individuo portador de sentido emancipatorio.

La educación intra e intercultural corresponde al núcleo conceptual del pensamiento “propio” y/o “otra”. Este se trata de la metamorfosis actitudinal del individuo, que como emergencia del orden epistemológico y ontológico, valora y visibiliza los saberes identitarios de la diversidad cultural y por ende, lingüístico. Esto

representa, además, otras emergencias del conocer-hacer-pensar pedagógico que coexisten con múltiples expresiones de racionalidad humana, que pueden ampararse en modos distintos de hacer ciencia y, con ello, promover en los docentes y directivos de la escuela la posibilidad de convertir sus nichos de trabajo en campos críticos, abiertos y complejos de investigación, para construir otras metanarrativas que respondan en identidad al desarrollo de la época planetaria (Morin, Ciurana y Mota, 2002, como se citó en Alzate Ortiz, 2014, p. 210).

La presencia de la pedagogía del pensamiento “propio” u “otro”, en el escenario educativo, eleva la reflexión sobre la corresponsalía del mensaje académico; la propuesta de construcción de “otra” mirada y práctica pedagógica valora la presencia de un mundo “nuevo” que, desde sus racionalidades, emerge epistémicamente como fuente creadora de lo desconocido. Se crea así, una plataforma axiológica desde un nivel relacional del orden científico, político, ético, artístico, cultural, comunicativo y social, de manera que se tejan crítica y flexiblemente los procesos de enseñanza y aprendizaje (Unesco, 1998; Stoll y Fink, 1999; Elliot, 1993; como se citó en Alzate Ortiz, 2014, p. 212).

Este devenir pedagógico “propio” u “otro”, ontológicamente, implica la puesta en marcha del respeto y reconocimiento de las diferencias entre iguales, mediadas por un conjunto epistemológico circular, cuyo componente debe exteriorizarse, posicionarse y consolidarse en el aula de clases, instituyéndose como disciplina desde el umbral de la intra e interculturalidad.

De esta manera, se dispone la instalación de un nuevo corpus epistémico cuyas pretensiones emergentes son las de dimensionar la reciprocidad en las entidades humanas y sus respectivos contextos culturales. Ahora bien, no todo está dicho con la puesta en marcha de la pedagogía “propia” u “otra”; su presencia en el escenario educativo no es la panacea que solucionará todas las exclusiones vividas a lo largo de la historia, pero sí emergería una convocatoria para los docentes e investigadores, “en cuanto invita a hacer nuevas hermenéuticas que permitan valorar todas aquellas propuestas, proyectos, andaduras, trayectos que reconfiguran los límites y problemas científicos de la pedagogía” (Larrosa, 1990, como se citó en Alzate Ortiz, 2014, p. 215).

No obstante, la pedagogía propuesta debe, en un ejercicio metacognitivo, cuestionarse sobre sus implicancias valorativas; de lo contrario, su legitimación y presencia en el campo educativo y sus respectivas prácticas relacionadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje estaría en entredicho. La simple pedagogía no solamente expresa “la dificultad de comunicar unas nociones conceptuales y la comprensión del mensaje por parte de los estudiantes, sino más bien, la imposibilidad de crear unos códigos que puedan ser puestos a dialogar en el lenguaje de todos” (Gallego, 1992; Bedoya, 2000; como se citó en Alzate Ortiz, 2014, p. 215). Aquí es donde irrumpe la pedagogía “otra” que establece una ruptura epistemológica con el establecimiento hegemónico, dando lugar a una revisión permanente de su accionar pedagógico.

La pertinencia de la anterior visión hace parte de una emergencia pedagógica que desde la esencia “otra” manifiesta el despertar de las conciencias diversas, la cual constituye una perspectiva pedagógica nueva, donde las transformaciones existenciales suscitan nuevas formas de hacer investigación educativa.

CONCLUSIONES

Uno de los temas principales que rigen en el decurso educativo actual, se focaliza en la presencia insoslayable de la indiferencia existente, principalmente en el aula de clase; por centurias, este establecimiento hegemónico ha minado la presencia de la diversidad cultural. Pensar la pedagogía al margen del sentir del sujeto, independientemente sea profesor o estudiante, es desconocer la diversidad y las diferencias de los sujetos. La elocuencia potable de los intrínquilis de la educación intra e intercultural, se registra en su núcleo o enfoque existencial: pedagogía “propia” u “otra”; paradigma válido que permite visibilizar las voces, los adjetivos, los predicados, los verbos, los sustantivos de la diversidad cultural.

Esta pedagogía supone comprender la urdiembre relacional recíproca que teje la educación intra e intercultural: el “tú con tú” y el “yo con yo”, en una expresión circular y encuentro bilateral que configura el cuerpo expresivo del “nosotros”: los indígenas, los negros, los mestizos, los gitanos, entre otros, complejizan el entramado emergente de la pedagogía “propia” u “otra”, institucionalizada por un cuerpo axiológico, científico y político distinto.

Una cuestión trascendental de la conexidad intra e intercultural es la explotación circular del sistema dialogante humano; el diálogo, expresión redundante del complejo mundo de la comprensión, es una virtud humana y cultural. A este respecto, queremos resaltar de paso, el aporte de Lucio Guerrato:

[En] las ambigüedades del término “diálogos entre culturas”, se encuentra el aspecto antropomórfico. Es evidente que las culturas no dialogan entre sí, sino que los hombres deciden dialogar con otros hombres que pertenecen a otras culturas. Podríamos decir que las estructuras fundamentales de una cultura son más o menos permeables a elementos que provienen de otras culturas (Guerrato, 2008, p. 316).

El paso a seguir en este proceso de reflexión, es la aplicabilidad y construcción de un currículo intra e intercultural en el terreno educativo. El nivel de la respuesta pedagógica a la llamada diversidad cultural deberá tener en cuenta una profusa disección sobre la naturaleza de lo distinto que caracteriza a la especie humana y el origen social de las desigualdades. Es por esta vía que podemos estimar que la pedagogía del pensamiento “propio” u “otro” esté llamada a iniciar el rescate de la multivocidad autónoma, extraviada por el pensamiento hegemónico, articulando procesos de reconocimiento, respeto y diversidad cultural.

De esta forma, la necesidad de institucionalizar los procesos formativos con enfoque circular debe de hacer parte del currículum de la Universidad de La Guajira, cuyos planteamientos teóricos y conceptuales se enfatizan en unos contenidos, donde sus estructuras se consolidan en una

relación recíproca; es de interés destacar esta coincidencia con los postulados del enfoque intra e intercultural; esta categoría revisada en el presente artículo, no nos involucra en la integración de las culturas, sino en la preservación de las mismas.

Los datos obtenidos permiten desarrollar un currículo, el cual debe consentir que la intraculturalidad es necesaria en la medida que su practicidad es el camino idóneo para alcanzar la interculturalidad; por lo tanto, las características de esta categoría (el estudiante aprende en su propia cultura, la educación surge de los intereses y necesidades de las comunidades, permite desenvolver la propia identidad en equilibrio, complementariedad y respeto por otras culturas, entre otras) permiten entretejer lo interno y externo de una comunidad.

REFERENCIAS

- Aguado Odina, T. (2004). Investigación en educación intercultural. *Educatio*, (22), 39-57. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/98/83>.
- Ahumada Infante, A. (2013). Transmodernidad: dos proyectos disímiles bajo un mismo concepto. *Revista Latinoamericana Polis*, (34). Recuperado de <http://polis.revues.org/8882>. DOI: 10.4000/polis.8882.
- Alzate Ortiz, F. (2014). La neopedagogía: contextos y emergencias. *Hallazgos*, 11(21), 207-221. DOI: <http://dx.doi.org/10.15332/s1794-3841.2014.0021.12>
- Asamblea Departamental de La Guajira. (1992). *Ordenanza N° 01*. La Guajira: Gaceta Departamental.
- Dietz, G., y Mateos Cortés, L. S. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México*. Ciudad de México: SEP. Recuperado de <http://www.uv.mx/iie/files/2013/01/Libro-CGEIB-Interculturalidad.pdf>
- Freyre, P. (2010). *Pedagogía de la autonomía y otros textos*. La Habana: Caminos.
- Garcés V., F. (2009). De la interculturalidad como armónica relación de diversos a una interculturalidad politizada. En D. Mora (Ed.), *Interculturalidad crítica y descolonización: fundamentos para el debate* (pp. 21-45). La Paz: Instituto Internacional de Integración Convenio Andrés Bello. Recuperado de <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libros/309.pdf>

- García Llamas, J. L. (2005). Educación intercultural. Análisis y propuestas. *Revista de Educación*, (336), 89-109. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re336/re336_06.pdf
- Guerrato, L. (2008). Un balance crítico del “diálogo entre culturas”. ¿Demasiadas acciones, pero todavía ninguna estrategia? *Quaderns de la Mediterrànea*, (10), 313-318. Recuperado de http://www.iemed.org/publicacions/quaderns/10/q10_313.pdf
- Guerrero Arias, P. (2011). *Interculturalidad y plurinacionalidad, escenarios de lucha de sentidos: entre la usurpación y la insurgencia simbólica*. Recuperado de <http://moutonnoir.org/frances-medico/wp-content/uploads/2014/05/INTERCULT-Y-PLURINAC-IONALIDAD.pdf>
- Godenzi, J. (1999). *Pedagogía del encuentro. El sujeto, la convivencia y el conocimiento*. Lima: Instituto Francés de Estudios Andinos. Recuperado de [http://www.ifeanet.org/publicaciones/boletines/28\(3\)/323.pdf](http://www.ifeanet.org/publicaciones/boletines/28(3)/323.pdf)
- Kymlicka, W. (2009). *Las odiseas multiculturales*. Barcelona: Paidós.
- López, K. (juin, 2012). Pointer l’interculterel vers la diversité culturelle: une sortie pour la Colombie? En *Diversité culturelle et interculturel: quelles assises pour la paix? Fondation pour l’interculturel et la paix* (pp. 47-60). Moka: Mahatma Gandhi Institute.
- Maldonado-Torres, N. (2008). La descolonización y el giro des-colonial. *Tabula Rasa*, (9), 61-72. Recuperado de <http://www.revistatabularasa.org/numero-9/04maldonado.pdf>
- Mazorco Irureta, G. (2008). De la competencia a la complementación: ¿Un nuevo paradigma en la economía? *Polis Latinoamericana*, 7(21), 287-310. Recuperado de <https://polis.revues.org/2947>
- Mazorco Irureta, G. (2010). La descolonización en tiempos del Pachakutik. *Polis*, 9(27), 219-242.
- Meza Maya, C. (2012). Relacionándonos en un mundo diverso: un problema social contemporáneo. *Hallazgo*, 10(19), 47-66.
- Molina Luque, F. (2002). *Sociología de la educación intercultural, vías alternativas de investigación y debate*. Buenos Aires: Lumen Hvmanita.
- Panikkar, R. (2002). La interpelación intercultural. En G. González Rodríguez Arnaiz (coord.), *El discurso intercultural, prolegómenos a una filosofía intercultural* (pp. 23-76). Madrid: Biblioteca Nueva.

- Piaget, J. (1994). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Labor.
- Ponzoni, F. (2014). El encuentro intercultural como acontecimiento: una propuesta para el avance teórico de la educación intercultural. *Educación y Educadores*, 17(3), 537-553. doi: 10.5294/edu.2014.17.3.8
- Quintanilla Coro, V. H. (3 de agosto, 2009). La descolonización intra-intercultural de la filosofía. *América Latina en movimiento*. Recuperado de <http://www.alainet.org/es/active/32146>
- Quintanilla Coro, V. H. (20 de julio de 2012). *Intra e interculturalización de la educación: una perspectiva descolonial*. ALAI, América Latina en movimiento. Recuperado de <http://www.alainet.org/es/active/56644>
- Tubino Arias, F. (2005). *La interculturalidad crítica como proyecto ético-político*, Encuentro continental de educadores agustinos. Lima. Recuperado de <http://oala.villanova.edu/congresos/educación/lima-ponen-02.html>.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad: luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Abya-Yala.
- Walsh, C. (2012). *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad. Ensayos desde Abya Yala*. Quito: Abya-Yala.

MODELOS DEMOCRÁTICOS CON PRETENSIONES EMANCIPATORIAS: UNA INVITACIÓN A TRANSITAR DE LO RACIONAL A LO RAZONABLE

DEMOCRATIC MODELS WITH EMANCIPATORY CLAIMS: AN INVITATION TO MOVE FROM THE RATIONAL TO THE REASONABLE

Mariluz Nova Laverde*

Universidad de La Salle, Colombia

Recibido: 7 de diciembre de 2015 – Aceptado: 10 de mayo de 2016

Forma de citar este artículo en APA:

Nova Laverde, M. (julio-diciembre, 2016). Modelos democráticos con pretensiones emancipatorias: una invitación a transitar de lo racional a lo razonable. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 7(2), 388-403. doi: 10.21501/22161201.1773

Resumen

Los grandes debates suscitados por *Teoría de la justicia* de John Rawls determinaron lo que los analistas han denominado el giro político de su pensamiento, el cual se materializa en el *Liberalismo político*. Allí, Rawls consolida un modelo de democracia consensual, controvirtiendo y apartándose del liberalismo doctrinario. La hipótesis a desarrollar en este documento es que un análisis del paso de la concepción de un agente liberal individualista de *Teoría de la justicia* a la concepción política de persona de *Liberalismo político* favorece una lectura crítica de la posterior eclosión de teorías de la democracia como instrumento de emancipación, toda vez que pone de presente el carácter enajenante de la idea de *racionalidad* que ha conducido a la autodestrucción del proyecto de la Ilustración como ideario emancipatorio. Lo anterior, además, conduce a la reflexión respecto de lo que constituye un régimen justo, cuestión que cobra la mayor importancia en la coyuntura de búsquedas de salidas negociadas al conflicto armado en Colombia.

Palabras clave:

Alienación social, democracia, justicia social.

* Economista. Magíster en Filosofía. Doctora en Estudios Políticos y Relaciones Internacionales. Docente-Investigadora de la Universidad de La Salle. Dirección postal: 57-111011, Bogotá. Correo electrónico: mariluznoval@gmail.com. ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-5685-8191>

Abstract

The great debates of *A Theory of Justice* by John Rawls promotes to determine, what analysts call a political turn of his thinking; which is materialized in the *Political Liberalism*. There, Rawls consolidates a model of consensus democracy, controverting, and moving away from the doctrinaire liberalism. Hence; the hypothesis to develop in this document is an analysis about the passage of an individualistic liberal conception of an agent of *A Theory of Justice*, to a person's political conception of *Political Liberalism* that favors a critical reading of the subsequent emergence of theories about democracy as an instrument of emancipation. Once, all of this puts the alienator nature of the idea of *rationality* that has led to self-destruction of the Enlightenment project as emancipatory ideology. All of this; moreover, leads to reflect on what constitutes a fair regime, charged question of utmost importance at the juncture of searches for negotiate solutions to the armed conflict in Colombia.

Keywords:

Social alienation, democracy, social justice

INTRODUCCIÓN

El hilo conductor de este documento es el giro conceptual que implicó en el trabajo de Rawls la adopción de una concepción *política* de justicia. Dicha noción resulta determinante para proyectar un modelo democrático deliberativo y consecuentemente fundamenta su crítica a los modelos de democracia procedimental y al capitalismo.

Así, la hipótesis a desarrollar en el presente artículo es que un análisis del paso de la concepción de un agente liberal individualista de la *Teoría de la justicia* (TJ) (Rawls, 1995) a la concepción política de persona del *Liberalismo político* (LP) (Rawls, 2006) favorece una lectura comprensiva de la posterior eclosión de teorías de la democracia como instrumento de emancipación, toda vez que pone de presente el papel enajenante de la idea de racionalidad que ha fundamentado y potenciado el proyecto totalitario de la Ilustración. La premisa sobre la que se erige el artículo es que los modelos de democracia derivados del paradigma autopoiético de la política, soportados en la idea de racionalidad, al privilegiar la lógica del mercado favorecen la perpetuación de la *alienación como fenómeno social contemporáneo*¹, de manera que se considera que una lectura crítica de los modelos alternativos de democracia deliberativa debe valorar la distancia que toman de tal idea, sin sostener, por supuesto, que lo anterior constituya condición suficiente.

Tras este objetivo, inicialmente se reseñan algunas ideas de Rawls asociadas con el giro político de su pensamiento, para luego contrastar los conceptos allí implicados con los desarrollos de propuestas de democracia funcional (Luhmann, Buchanan y Dahl) y democracia deliberativa y sus variantes radical (Wellmer, Honneth y Dubiel) y real (Negri-Hardt). Finalmente, se valoran los alcances emancipatorios de estos modelos en relación con la pregunta acerca del régimen justo que planteara Rawls hacia 2002 como consecuencia de la evolución de su pensamiento.

El giro político del pensamiento de Rawls

El LP de Rawls representa el viraje de su pensamiento tras admitir que los argumentos que defendían la estabilidad de la sociedad presentados en TJ suponían una doctrina comprensiva común a todos los ciudadanos de una sociedad determinada, lo cual resulta insostenible toda vez que ahí se desconoce el hecho real del pluralismo (2006, p. 84). Así pues, es en LP donde Rawls (2006), alimentado de los debates generados por TJ², logra apartarse y controvertir el liberalismo doctrinario al consolidar un modelo de democracia consensual. En términos generales, el LP

¹ El fenómeno de la alineación como tema de estudio de la filosofía y la teoría políticas viene desde Hegel y se consolida en Marx. La premisa acá asumida se soporta en la reconstrucción del concepto hecha por Schaff (1977).

² Rawls (2002, p. 73) reconoce que su reformulación responde principalmente a las objeciones de H. L. A. Hart.

intenta responder el siguiente interrogante: “¿Cómo es posible que pueda subsistir en el tiempo una sociedad justa y estable de ciudadanos libres e iguales, quienes permanecen, sin embargo, profundamente divididos por diferentes y hasta inconmensurables doctrinas religiosas, filosóficas y morales?” (p. 66). La respuesta ofrecida por Rawls a tal pregunta es que la estructura básica de dicha sociedad está efectivamente regulada por una concepción política de la justicia que opera como el eje de un consenso traslapado, al menos, entre las doctrinas comprensivas razonables que proclaman los ciudadanos que la integran. De esta manera, la concepción política compartida sirve de fundamento a la razón pública en debates sobre cuestiones políticas relacionadas con temas constitucionales esenciales y asuntos básicos de justicia (2006, pp. 172-173).

Este giro está fundamentado en su tránsito de una categoría de agente moral como sujeto del acuerdo original de TJ a una concepción política de la persona, esto es, el ciudadano del LP, una persona política como alguien que puede y quiere ser un miembro de la sociedad, normal y plenamente cooperador, a lo largo de toda su vida (véase Rawls, 2002, pp. 43-44, 94-95, 175-180, 195-196). De tales ciudadanos son parte constitutiva sus potestades de racionalidad y razonabilidad, que simultáneamente son condición necesaria y suficiente para ser considerados miembros plenos e iguales de la sociedad en cuestiones de justicia política. Así, en *Liberalismo Político*, Rawls (2006) llama la atención sobre el hecho de que el individuo no puede ser concebido como únicamente razonable, puesto que no tendría fines propios para promover mediante la cooperación social; ni como puramente racional, porque carecería de sentido de la justicia y no podría reconocer la validez independiente de los requerimientos de los demás³.

Progresivamente, Rawls (2006) postula una concepción política de justicia donde lo razonable político prima sobre lo racional estratégico, poniendo en evidencia que este propósito implica desmontar la falacia económica asociada a la idea que los individuos actúan estratégicamente para la maximización de su propio interés y que tal comportamiento promueve la armonía social.

Racionalidad y paradigma autopoietico de la política

Las nociones de racionalidad y razonabilidad son fundamentales para la respuesta a la pregunta núcleo del LP y, por lo mismo, son clave para la viabilidad teórica de un consenso traslapado; la complementariedad de aquellas es indispensable para pensar el consenso.

Desde la perspectiva de la teoría crítica de la denominada primera generación de la Escuela de Frankfurt, el problema de la alienación abordado como una extensión de la *Crítica de la razón instrumental* (Horkheimer, 2002), se presenta en la *Dialéctica de la Ilustración* (Horkheimer y Ador-

³ Aquello de lo que carecen los agentes racionales es esa modalidad peculiar de sensibilidad ética que subyace al anhelo de participar en un proceso de cooperación justa y de hacerlo en términos que los demás, como iguales, razonablemente aprueben. No pretendemos sugerir aquí que lo razonable sea, en rigor, la totalidad de lo que contribuye a perfilar la sensibilidad moral, sino tan solo que ella incluye lo relacionado con la noción de la cooperación social justa. Y que el enfoque de los agentes racionales se torna psicopático cuando sus intereses apuntan únicamente al beneficio de sí mismos (Rawls, 2006, pp. 175-176).

no, 1998, pp. 59-96). El objetivo de los autores es rescatar la Ilustración como proyecto emancipatorio en esencia, el cual ha tendido a su autodestrucción por la idea de racionalidad. Los autores desarrollan una crítica a la racionalidad que constituye la base teórica de su *dialéctica*. A partir de una revisión de las implicaciones prácticas de la idea de racionalidad, se proponen reelaborar un concepto positivo de la ilustración que la redima, toda vez que por la relación entre racionalidad y realidad social la ilustración aparece como un proyecto totalitario, en el que impera la lógica del mercado, la actitud estratégica y calculadora; “lo que no se doblega al criterio del cálculo y la utilidad es sospechoso para la Ilustración”, desencadenando una “triumfal calamidad” (Horkheimer y Adorno, 1998, p. 62).

Aparece entonces la racionalidad como un elemento sobre el que se erige la alienación en la sociedad capitalista, una intuición que ayuda a controvertir un modelo contractualista que choca con las intuiciones morales sobre la justicia: el modelo de Buchanan (1975) del contrato constitucional de vencedores-vencidos, contrato que se puede interpretar como la formalización de la alienación de la Ilustración descrita por Horkheimer y Adorno (1998), la cual se traduce en mecanismo de promoción del régimen de acumulación capitalista.

Buchanan (1975) describe el estado de naturaleza como la economía del mercado, donde por selección natural los vencedores plantean un contrato que busca maximizar la utilidad: los vencedores venden bienes públicos y los vencidos firman un contrato de servidumbre (pp. 35-73). La intervención del Estado queda justificada dentro de los límites de una razón puramente instrumental, donde el comportamiento racional de los agentes sustenta sus argumentos para legitimar la acción del Estado bajo el valor de la eficiencia en el sentido del óptimo de Pareto, criterio que en realidad nada dice de la justicia:

Es peligroso centrarse exclusivamente en la optimalidad de Pareto. Una economía puede ser óptima en este sentido aun cuando unos estén nadando en la abundancia y otros bordeen la indigencia, con tal de que no pueda mejorarse a los indigentes sin recortar los placeres de los ricos (...). En resumen, una sociedad o una economía puede ser óptima según Pareto y ser no obstante perfectamente indignante (Sen, 1976, p. 36).

Como Buchanan, Luhmann (1998) mediante su modelo de sistemas sociales cerrados al entorno, reivindica la autorregulación de la economía sin intervencionismo estatal, apoyado en la idea de un sujeto racional⁴ y funcional al sistema. Tal paradigma autopoiético concibe al Estado y la democracia como un sistema cerrado⁵, autorreferencial⁶ y excluyente, “cuyo imperativo es la adaptación a su propia complejidad, en últimas al mercado y sus circuitos globales, supeditando a su lógica restrictiva, las necesidades del entorno social” (Mejía Quintana, 2010, p. 26). Luhmann, en su intento por delimitar el concepto de democracia, desprecia el principio de autolegislación:

4 Para Luhmann toda relación social se basa en un cálculo racional (véase Torres, 2004).

5 “En suma: son tiempos revueltos para la política, y precisamente por ello sólo puede operar como un sistema cerrado, como a mí me gusta decir, autopoiético: que debe codificarse y programarse hacia la contingencia. La invención estructural resultante de ello ha recibido, por motivos históricos accidentales, el nombre de democracia” (Luhmann, 1994, p. 165).

6 “El concepto de autorreferencia designa la unidad constitutiva del sistema consigo mismo: unidad de elementos de procesos, de sistema. ‘Consigno mismo’ quiere decir independiente del ángulo de observación de otros” (Luhmann, 1994, p. 55).

“el supuesto de que el pueblo pueda gobernarse a sí mismo es teóricamente inservible” (1994, p. 162), principio que tanto Rawls como Habermas reivindican con sus propuestas deliberativas de democracia.

Igualmente, el modelo de *poliarquía* de Dahl (1989) cabe dentro de la corriente funcionalista de los modelos de democracia, en la medida en que la poliarquía permite un juego de vencedores y perdedores, las políticas públicas están subordinadas a la competencia y el poder pasa de la ciudadanía y el pueblo a las elites tecnocráticas. Esto se aprecia claramente en la crítica de Habermas al modelo funcional que se presenta a continuación.

Modelos de democracia deliberativa

Los modelos de democracia deliberativa comparten la ambición de superar las nociones de racionalidad y sujetos estratégicos que constituyen concepciones de democracia alienantes regidas por la lógica del mercado. En palabras de Mejía Quintana:

De estos modelos de Rawls y Habermas se inferirá lo que el estado del arte denominará democracia deliberativa, que progresivamente irá sitiando teóricamente a la democracia liberal, y que enseguida se multifurca en varias interpretaciones desde los diferentes paradigmas políticos contemporáneos (2010, p. 44).

Habermas (1999), retomando a Michelman, contrasta los modelos de democracia liberal y republicano para luego proponer como tercer modelo el suyo: procedimental de “política deliberativa”.

Su propuesta (como la de Rawls) se soporta en una crítica al modelo de democracia funcional liberal que, como se señaló previamente, no se compromete con el problema de la justicia y que, por el contrario, implícitamente admite la alienación como mecanismo funcional al régimen de acumulación posfordista. Bajo el modelo liberal, sostiene Habermas (1999), el principio fundamental

no es la autodeterminación democrática de ciudadanos que deliberan, sino la normativización, en términos de Estado de derecho, de una sociedad volcada en la economía que mediante la satisfacción de las expectativas de felicidad privadas de ciudadanos activos habría de garantizar un bienestar entendido de manera apolítica (p. 241).

Habermas cuestiona la idea de ciudadano como sujeto privado estratégico, ese individuo racional sobre el que se erige el modelo liberal.

En consecuencia, desarrolla su modelo de política deliberativa de doble vía (Habermas, 1998) asociado a una concepción del ciudadano como actor que se constituye comunicativamente. Este proyecto le apuesta a lo que Luhmann desprecia: la consolidación de una autolegislación democrática, cuyo propósito es moderar la tensión entre facticidad y validez, esto es, restaurar la legitimidad conciliando la dicotomía entre el mundo de la vida y los subsistemas económicos y políticos.

Esta teoría junto con la de Rawls (2006)⁷, suscitan lo que se ha denominado la eclosión de teorías democráticas de corte deliberativo (Young, 1998), fenómeno del cual son representantes dos modelos de democracia que abordaremos a continuación: radical (Dubiel, 1997; Honneth, 1997, 2009; Wellmer, 1996) y real (Negri y Hardt, 2004).

Democracia radical

Representantes de escuela de Frankfurt, Dubiel (1997), Honneth (1997, 2009) y Wellmer (1996), abogan por el ideal de autolegislación que ya reivindicara Habermas y hacen un llamado por un equilibrio entre la autonomía individual y la responsabilidad solidaria.

Dubiel (1997) muestra que el modelo económico y político neoliberal genera desequilibrios entre acumulación capitalista, legitimidad democrática e integración social, lo que deviene en la gran paradoja de la democracia liberal: su triunfo histórico y su crisis de aceptación (pp. 137-192). En sintonía con lo señalado previamente, Dubiel reconoce que la subordinación del espacio político a la lógica del mercado y la negación de la solidaridad que de ella se deriva, dificulta la emancipación. En consecuencia, presenta el ideal de una sociedad reconciliada y democrática (sin clases y que se autogobierna).

Wellmer introduce el concepto de *eticidad democrática* como mecanismo para conciliar los derechos fundamentales liberales y la práctica democrática:

Sólo pues donde una eticidad democrática embebe las múltiples voces de la prosa de la vida diaria, pueden los valores liberales básicos y la forma de legitimidad democrática aunarse en la unidad política de una comunidad a la vez liberal y democrática (1996, p. 87).

Tal concepto está claramente relacionado con el de *razonabilidad* de Rawls en el sentido de que “una eticidad democrática no define de por sí un ideal de vida buena” (Wellmer, 1996, p. 91). Para llevar a cabo estos ideales, concluye Wellmer, hay que reconocer el problema de la justicia distributiva como intrínseco de la sociedad real y, en esa medida, se hacen imperativos unos *ingresos básicos socialmente adecuados*, la transformación de la economía capitalista y un estado jurídico cosmopolita, reconociendo que aquellas exigencias son condición de simple supervivencia de las democracias occidentales.

⁷ Véase Bohman (1996, pp. 23-69) como propuesta que busca incorporar y superar estos dos modelos.

Honneth (1997) por su parte muestra las heridas morales de negación y desconocimiento del otro como expresiones cotidianas de alienación social, que a su vez alimentan fenómenos de discriminación, persecución y exclusión políticas y sociales. En este sentido, apela a la *lucha por el reconocimiento* (pp. 193-215) y aboga por un concepto formal de *eticidad* mediante tres patrones de reconocimiento intersubjetivo: el amor, el derecho y la solidaridad. Conforme a su convicción de que la Teoría Crítica tiene que conectar la crítica de las anomalías sociales con una explicación de los procesos que en general han contribuido a velarlas, demuestra que con el capitalismo ha llegado a prevalecer una forma de praxis que obliga a ser indiferente a los aspectos de valor de otros seres humanos; “en lugar de relacionarse entre sí reconociéndose, los sujetos se perciben como objetos que hay que reconocer según los intereses propios” (Honneth, 2009, p. 42).

Democracia real

La propuesta de una *democracia de la multitud*, como democracia sin poder constituido, sin clases, ni Estado de Negri y Hardt (2004) sostiene que la posibilidad de pensar alternativas de la modernidad exige ir más allá de la racionalidad instrumental y el individualismo. Negri (1994) arguye que tal propósito requiere una nueva racionalidad cuyo valor central sea la cooperación, de manera que lo político sea potencia ontológica de una multitud de singularidades cooperantes. Este modelo presenta “la multitud” como el proletariado en el capitalismo industrial del cual emergerían esfuerzos emancipadores contra el orden imperial global, a través de lo que denominan la “movilización de lo común” (Negri y Hardt, 2004, pp. 373-406).

Negri (1994) sostiene que la democracia no se puede reducir al Estado. La democracia habla del gobierno que trasciende el Estado y nos remite a la potencia de la multitud, a la noción de disutopía del poder constituyente. Sin embargo, Negri y Hardt (2004) no logran conceptualizar de manera contundente el carácter alternativo de la democracia real que proponen, toda vez que la potencialidad emancipatoria de la multitud queda difusa y apenas se definen posibilidades de resistencia frente al Imperio (Mejía Quintana, 2010).

Al final de *Imperio*, Hardt y Negri (2001) precisan tres *propuestas prácticas* orientadoras de la lucha política: los derechos a la ciudadanía global, un ingreso mínimo y la re-apropiación de los nuevos medios de producción (acceso a y el control sobre la educación, información y comunicación).

Mouffe (1996), Fraser (1997) y Bohman (1996) convergen en una propuesta de democracia radical en esencia familiar a la de los representantes de la tercera Escuela de Frankfurt. Como se aprecia en las siguientes citas, la democracia ideal reivindica con la diferencia y el pluralismo, la deliberación constante, donde los acuerdos nunca se cierran:

Un enfoque positivo y militante para la radicalización de la democracia liberal requiere una visión diferente de la política. Una sociedad en la cual han sido erradicados todos los antagonismos está lejos de ser una verdadera democracia, puede ser exactamente lo opuesto. El pluralismo es constitutivo de la democracia moderna, y se opone a cualquier sueño de reconciliación final (...) La política democrática radical no apunta a la mera inclusión (...) es posible cuestionar los criterios de justicia existentes como acuerdos parciales y provisionales y como producto de una hegemonía dada (Mouffe, 1996, p. 25).

Debemos encontrar una forma de combinar la lucha por un anti-esencialista multiculturalismo con la lucha por la igualdad social. Únicamente entonces seremos capaces de desarrollar un modelo creíble de democracia radical y una política adecuada para nuestro tiempo (Fraser, 1997, p. 208).

Radical democracy has two components, one consisting of critical standards and the other consisting of guiding positive ideals. The critical standards are methodological: that democratic ideals (and their philosophical reconstruction) must be constantly tested against the actual social facts of political culture and institutions. The positive ideal is the participation of all citizens in decision making, widely dispersing power in society. Even if deliberation takes place in representative bodies, it still involves the deliberation of all citizens. Such bodies remain deliberative only if citizens vote for and choose their representatives on the basis of participation in public debate and discussion of issues (Bohman, 1996, pp. 28-29).

El propósito de radicalizar la democracia para cada uno de estos autores exige superar el liberalismo económico.

Los alcances emancipatorios de la democracia deliberativa

En sintonía con la *dialéctica de la ilustración* de Adorno y Horkheimer (1998), los autores de los modelos de democracia deliberativa presentados comparten la ambición de superar las nociones de racionalidad y sujetos estratégicos que constituyen concepciones de democracia alienantes regidas por la lógica del mercado.

En la tercera fase de su pensamiento⁸, gestada por las críticas de Robert Alexy (1994), Habermas (1998) asume la alienación como la tensión entre hechos y normas, la cual se pretende minimizar a través de una justicia constitucional. Habermas reconoce en el derecho una posibilidad de emancipación y, en consecuencia, tal problemática queda reducida a la identificación de la legitimación como problema central del capitalismo tardío⁹, el cual se solucionaría con una normatividad de decisiones justas para todos.

Por otra parte, Wellmer (1996), Dubiel (1997) y Honneth (1997), a la par que apuestan por los ideales emancipatorios del reconocimiento del otro en un marco de democracia radical, reconocen las limitaciones socio-económicas para su realización abogando, en consecuencia, por medidas redistributivas y unos *ingresos básicos socialmente adecuados*. Análogamente, Hardt y Negri (2001) precisan sus *propuestas prácticas* orientadoras de la lucha política.

⁸ Para apreciar la evolución de su pensamiento en tres fases definidas, véase Mejía Quintana (2010).

⁹ Fraser retoma el tema que pusiera Habermas de presente, esto es, entender los límites de la democracia del capitalismo tardío, y lo hace a través del concepto de *esfera pública*, noción que, a la vez, pretende reconstruir por medio de la historiografía.

De manera que, como bien lo señala Nancy Fraser (1997), criticando precisamente la postura idealizada de lo público de Habermas, las consideraciones sobre la distribución de los recursos económicos son ineludibles al momento de delinear proyectos emancipatorios. Mediante un análisis historiográfico de la esfera pública Fraser cuestiona, entre otros, el supuesto de una concepción burguesa de la esfera pública liberal según el cual “los interlocutores pueden poner entre paréntesis sus diferencias y deliberar ‘como si’ fueran socialmente iguales” (1997, p. 107)¹⁰. De esta manera, Fraser busca reivindicar el papel de la reflexión acerca de la distribución, que ha de acompañar la de la lucha por el reconocimiento: “una concepción adecuada de la esfera pública exige, no solo poner en suspenso la desigualdad social, sino eliminarla” (Fraser, 1997, p. 132).

En este contexto, resulta interesante ver que esta cuestión no es ajena a Rawls.

Rawls y la pregunta por el régimen justo

Aunque Rawls no emplea el término alienación, es indudable que la pregunta por la justicia que alienta todo su trabajo atraviesa tal problemática¹¹. Rawls (2006) presenta un modelo de democracia consensual con potencial emancipador, pero su reflexión por la justicia no termina allí y más aún desemboca en la pregunta por el régimen justo. Esta ruta de su reflexión es frecuentemente ignorada e incluso, intencionalmente omitida tanto por críticos como por seguidores de su teoría. Lo anterior podría explicarse respectivamente por los cimientos liberales de su pensamiento, así como por el incipiente grado de desarrollo que alcanzaron sus planteamientos sobre estas cuestiones. Pero en este documento lo que se quiere destacar es que tal pregunta es ineludible dentro de cualquier constructo teórico que enmarque ideales de emancipación.

Alrededor de la concepción política de persona, Rawls (2002) presenta un interés de orden superior, a saber, el adecuado desarrollo y pleno ejercicio de las dos facultades morales. En términos generales, las dos facultades morales significan: 1) Tener un sentido del deber y de la justicia, la capacidad de reconocer los términos equitativos de cooperación, esto es, la potestad de ser razonable. Y 2) Concebir y perseguir sus bienes particulares, esto es, la potestad de ser racional. Sin forzar su modelo, se puede pues interpretar la alienación como la negación de este interés de orden superior y, en este sentido, los principios de la justicia como condición de posibilidad de su superación. En *La justicia como equidad, una reformulación*, Rawls (2002) afirma categóricamente que ni el capitalismo de Laissez Faire, ni el capitalismo del Estado de Bienestar, ni un socialismo de Estado con economía planificada, podrían satisfacer los principios de justicia:

¹⁰ Fraser además critica otros tres aspectos: el segundo, múltiples públicos representa un retroceso en el camino hacia la democratización y una esfera pública comprehensiva es preferible a múltiples públicos; tercero, en el espacio público, el discurso debe restringirse a la deliberación sobre el bien común; y, cuarto, que una esfera pública democrática exige la separación radical de la sociedad civil y el Estado.

¹¹ Esta percepción se pone en clara evidencia al abordar sus lecciones sobre Marx. Véase Rawls (2009).

A) el capitalismo de Laissez Faire sólo asegura la igualdad formal y rechaza tanto el valor equitativo de las libertades políticas iguales, como la equitativa igualdad de oportunidades. Pretende la eficiencia y el crecimiento económicos como la única constricción de un mínimo social bastante bajo. B) el capitalismo del Estado de Bienestar también rechaza el valor equitativo de las libertades políticas y, aunque muestra algún interés por la igualdad de oportunidades, no sigue las políticas necesarias para alcanzarla. Permite muy amplias desigualdades en la posesión de la propiedad real (...) no se reconoce ningún principio de reciprocidad que regule las desigualdades económicas y sociales. C) El socialismo de Estado con una economía dirigida (...) viola los derechos y libertades básicos iguales, por no mencionar el valor equitativo de esas libertades. Una economía dirigida (...) es una economía que hace relativamente poco uso de procedimientos democráticos (pp. 187-188).

Es ese ejercicio de *equilibrio reflexivo* sobre su teoría de la justicia el que conduce a Rawls a describir vagamente un régimen de democracia de propietarios. Rawls (2002) admite que esta etapa del proyecto teórico queda inconclusa, que su idea de una democracia de propietarios como alternativa al capitalismo no está acabada. Resolver la pregunta sobre el régimen justo, dice, “requiere una investigación en teoría social que ahora no podemos acometer. Los argumentos y las sugerencias son aproximados e intuitivos” (p. 185). Sin embargo, Rawls deja planteado como un campo abierto de investigación en teoría social el de dar respuesta a la pregunta sobre el régimen justo y esbozar una orientación política programática hacia la justicia.

Más allá del grado de desarrollo o del enfoque de la respuesta, debe reivindicarse el coraje y rigor analítico que implica asumir la pregunta y, en el mismo sentido, apostarle a darle contenido a la cuestión con mayor claridad y contundencia de lo que lo hacen defensores de modelos de democracia deliberativa en sus versiones real y radical descritas arriba.

El debate Fraser-Honneth: una reformulación

Tomarse en serio las pretensiones emancipatorias de los modelos democráticos implica asumir la pregunta por la justicia social y el régimen socio económico que puede sustentarla. Esto ha sido sintetizado de forma muy ilustrativa en el nutrido diálogo entre Fraser y Honneth (2006), donde Fraser resalta la necesidad de reivindicar la justicia redistributiva. La justicia distributiva se ha comprendido tradicionalmente como el tratamiento a las reivindicaciones de los trabajadores y los pobres, en otras palabras, las diferencias de clase. Sin embargo, como sostienen Fraser y Honneth, las discusiones sobre redistribución no se articulaban con las cuestiones relativas a la diferencia y no se percibía necesidad de examinar su relación con los reclamos a favor del reconocimiento.

Fraser (2008) considera las dos categorías (redistribución y reconocimiento) como dimensiones cofundamentales de la justicia e irreductibles entre ellas. El dualismo perspectivista, en sus palabras, parte del supuesto de que: solo un marco que integre las dos perspectivas, analíticamente distintas, de la redistribución y el reconocimiento puede recoger la imbricación de la desigualdad de clase y la jerarquía de status de la sociedad contemporánea (Fraser y Honneth, 2006, p. 14).

El núcleo normativo de Fraser es la paridad de participación, la posibilidad de intervenir en las decisiones sociales, sea que lo hagan o se abstengan de hacerlo. Es la condición para construir acuerdos sociales, lo que Rawls llamaría, consenso entrecruzado. La condición objetiva de la paridad participativa es la distribución equitativa de recursos materiales que garantice la independencia y la voz de todos los participantes. La condición intersubjetiva es la igualdad de estima social. La condición objetiva rechaza cualquier expresión de explotación, dependencia o desigualdad económica. La intersubjetiva exige patrones institucionalizados que expresen igual respeto para todos y las mismas oportunidades para obtener la estima social. Una y otra condición, objetiva e intersubjetiva, sostiene Fraser (1997), son indispensables para alcanzar la paridad participativa.

La necesidad de considerar las condiciones objetivas de la alienación para viabilizar procesos emancipatorios más amplios, indiscutiblemente exige la reflexión sobre la distribución de los recursos económicos. En consonancia con esta concepción, Fraser (1997) señala la manera como la desigualdad social constriñe la esfera pública en las sociedades del capitalismo tardío: cómo algunos se ven involuntariamente aislados y subordinados a otros y cómo la “opinión pública” es despojada de su fuerza práctica (p. 133).

El análisis historiográfico de la esfera pública que elabora Fraser, le permite reivindicar el papel de la reflexión sobre la distribución, que ha de acompañar la de la lucha por el reconocimiento. De manera que son dos sus principales aportes a la conceptualización de una democracia con potencial emancipatorio: una visión amplia de reconocimiento, donde han de relacionarse públicos y contra públicos, así como, la complementaria revisión de los asuntos de justicia distributiva.

La pregunta por el régimen justo en la coyuntura política colombiana

Luego de una serie de encuentros exploratorios con la FARC-EP en 2012 y de manera más reciente con el ELN, el Gobierno Nacional de Colombia tomó la decisión de buscar una salida política al conflicto armado del país. Las conversaciones en La Habana con los delegados del primer grupo subversivo y de manera más reciente en Ecuador con el segundo, constituyen una apuesta razonable en contraste con la vía militar racional estratégica. Las negociaciones, en todo caso, son concebidas lógicamente como un paso necesario, más no suficiente, del proceso de la construcción de una paz estable y duradera que, por supuesto, involucra a todos los colombianos. La realización del deber y derecho constitucional de la paz supone, más que la firma de un acuerdo entre combatientes, la configuración de la justicia social.

En ese contexto, uno de los puntos clave de las negociaciones es, precisamente, la definición de garantías para la participación política de los colombianos en general. En efecto, los estudios de la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas, a pesar de la pluralidad de perspectivas que

representan, coinciden en identificar la restricción a la participación política y la represión de la protesta social como algunas de las causas estructurales del conflicto. Otras son la disputa por la tierra, la pobreza y la desigualdad.

De manera que la reflexión sobre los alcances emancipatorios de la democracia se constituye en un tema obligado de debate público, por la búsqueda de un consenso entrecruzado amplio y dinámico. En este sentido, una perspectiva de democracia deliberativa radical muestra también la importancia de evitar el término post-conflicto. Siguiendo a Mouffe, una verdadera democracia ha de reconocer los antagonismos propios de cualquier sociedad y por lo tanto debe despojarse de la falacia de una reconciliación definitiva.. Como se ha expuesto arriba, el objetivo de la consolidación de la democracia deliberativa debe pasar por la garantía de la paridad participativa, esto es, por una recomposición de la distribución de los recursos productivos y de la riqueza, lo que a su vez exige la revisión del modelo económico, asunto que, no obstante, se postula como innegociable en el marco de las conversaciones del gobierno con los grupos guerrilleros. De ahí las limitaciones para la realización de los acuerdos parciales.

Por lo anterior, le corresponde a la sociedad civil transformar esta oportunidad histórica de la tematización pública de la construcción de paz en un debate amplio sobre la justicia social, como condición de posibilidad de la misma. Es la ocasión para unirse solidariamente como poder constituyente, con el fin de transitar como nación de la racionalidad individualista hacia un proyecto razonable de país. Es urgente un diálogo entre los distintos saberes y experiencias de los diversos actores sociales para concebir un régimen socio-económico que garantice reconocimiento y distribución equitativa de las libertades y capacidades de toda la población.

CONCLUSIONES

El análisis de la transición del pensamiento de Rawls desde la noción de un agente liberal individualista de *Teoría de la Justicia* hacia la concepción política de persona de *Liberalismo Político*, esto es, el recorrido desde lo racional hasta lo razonable para llegar a la pregunta por el régimen justo (una cuestión que está pendiente de solución en su obra, pero que se erige como consustancial a cualquier proyecto emancipatorio), favorece una lectura crítica de la posterior proliferación de teorías de la democracia como instrumento de emancipación. Se destaca el carácter enajenante de la idea de *racionalidad* que ha conducido a la autodestrucción del proyecto de la Ilustración como ideario emancipatorio. Adicionalmente, plantea la reflexión respecto a lo que constituye un régimen justo, esto es, lo *razonable*, asunto de la mayor importancia en coyuntura política nacional.

El modelo funcional de democracia, asociado al paradigma autopoiético de política, por medio del principio de racionalidad y el imperialismo del mercado, subsume el problema de la alienación. Tal invisibilización constituye un mecanismo funcional al régimen de acumulación capitalista, promotor de alienación contemporánea.

Habermas (1999) y Rawls (2006) promovieron una fuerte crítica a tal paradigma de democracia funcional liberal que, como vimos, no se compromete con el problema de la justicia y que por el contrario, implícitamente admite la alienación como mecanismo funcional al régimen de acumulación posfordista. De las propuestas de democracia deliberativa de estos autores surge lo que se ha denominado la eclosión de teorías democráticas, representada en tres principales modelos de democracia: radical (Dubiel, 1997; Honneth, 1997, 2009; Wellmer, 1996), real (Negri y Hardt, 2004), y adicionalmente, Fraser (1997), Bohman (1996) y Mouffe (1996) convergen en una propuesta de democracia radical¹², la cual es en esencia familiar a la de los representantes de la tercera Escuela de Frankfurt.

Estos desarrollos teóricos reivindican el valor de la solidaridad y el poder constituyente, a la vez que sugieren la necesidad complementaria de pensar en el régimen socio-económico que favorezca la superación de la alienación. Wellmer (1996), Dubiel (1997) y Honneth (1997), a la par que apuestan por los ideales emancipatorios del reconocimiento del otro en un marco de democracia radical, reconocen las limitaciones socio-económicas para su realización, abogando, en consecuencia, por medidas redistributivas y unos *ingresos básicos socialmente adecuados*. La propuesta de una democracia de la multitud, como democracia sin poder constituido, sin clases, ni Estado, de Negri y Hardt (2004), señala que la posibilidad de pensar alternativas de la modernidad exige ir más allá de la racionalidad instrumental y el individualismo.

En este sentido, la justicia social es reconsiderada como condición de posibilidad de proyectos emancipatorios amplios. El reconocimiento y la redistribución constituyen criterios de valoración de las sociedades que se espera sirvan de soporte para el empoderamiento de la sociedad civil, de tal manera que de ésta surjan nuevos modelos de sociedad que potencien sus ideales de vida buena.

12 "Un enfoque positivo y militante para la radicalización de la democracia liberal requiere una visión diferente de la política. Una sociedad en la cual han sido erradicados todos los antagonismos está lejos de ser una verdadera democracia, puede ser exactamente lo opuesto. El pluralismo es constitutivo de la democracia moderna, y se opone a cualquier sueño de reconciliación final (...) La política democrática radical no apunta a la mera inclusión (...) es posible cuestionar los criterios de justicia existentes como acuerdos parciales y provisionales y como producto de una hegemonía dada" (Mouffe, 1996, p. 25).

"Debemos encontrar una forma de combinar la lucha por un anti-esencialista multiculturalismo con la lucha por la igualdad social. Únicamente entonces seremos capaces de desarrollar un modelo creíble de democracia radical y una política adecuada para nuestro tiempo" (Fraser, 1997, p. 208).

"Radical democracy has two components, one consisting of critical standards and the other consisting of guiding positive ideals. The critical standards are methodological: that democratic ideals (and their philosophical reconstruction) must be constantly tested against the actual social facts of political culture and institutions. The positive ideal is the participation of all citizens in decision making, widely dispersing power in society. Even if deliberation takes place in representative bodies, it still involves the deliberation of all citizens. Such bodies remain deliberative only if citizens vote for and choose their representatives on the basis of participation in public debate and discussion of issues" (Bohman, 1996, pp. 28-29).

Sin modificar las condiciones materiales de la vida de los ciudadanos es improbable la profundización de la democracia y esta tenderá a reducirse a una democracia legal, electoral o formal. En efecto, como lo esclarecen Fraser y Honneth (2006), el reconocimiento del otro implica una reconfiguración de la esfera pública. Los ideales emancipatorios de una democracia radical vienen acompañados de consideraciones sobre la igualdad socioeconómica como condición de posibilidad de los mismos¹³.

Estas consideraciones de filosofía política cobran la mayor relevancia en el contexto actual colombiano de la búsqueda de una salida consensuada al conflicto armado. Evidentemente, se puede concluir que la construcción de una paz estable y duradera en nuestro país exige transitar del predominio de lo racional a lo razonable, de manera que un consenso amplio dinámico requiere un debate público permanente sobre la distribución de los recursos económicos y la configuración de un régimen socio económico justo.

REFERENCIAS

- Alexy, R. (1994). La validez del derecho. En *El concepto y la validez del Derecho* (pp. 87-122). Barcelona: Gedisa
- Bohman, J. (1996). What is public deliberation? A dialogical account. In *Public Deliberation* (pp. 23-70). Cambridge: MIT.
- Buchanan, J. (1975). *The Limits of Liberty*. Chicago: University of Chicago.
- Dubiel, H. (1997). El dispositivo simbólico de la democracia. En H. Dubiel, G. Frankenberg, & U. Rödel, *La cuestión democrática* (pp. 137-192). Madrid: Huerca y Fierro.
- Fraser, N. (1997). *Iustitia interrupta*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Herder: Barcelona.
- Fraser, N., y Honneth, A. (2006). ¿Redistribución o reconocimiento? Madrid: Morata.
- Habermas, J. (1998). *Facticidad y validez*. Madrid: Trotta.
- Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. Barcelona: Paidós.

¹³ En este sentido, dentro del marco normativo de una democracia radical, no consideramos la tercera dimensión de la justicia propuesta por Fraser (2008), la representación, por considerarla de distinto nivel categorial a la distribución y el reconocimiento.

- Hardt, M. y Negri, A. (2001). *Imperio*. Bogotá: Desde Abajo.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona: Crítica.
- Honneth, A. (2009). *Patologías de la razón*. Buenos Aires: Katz.
- Horkheimer, M. (2002). *Crítica de la razón instrumental*. Madrid: Trotta.
- Horkheimer, M. y Adorno, T. (1998). *Dialéctica de la Ilustración*. Madrid: Trotta.
- Luhmann, N. (1994). *Teoría política en el Estado de bienestar*. Madrid: Alianza.
- Luhmann, N. (1998). *Sistemas sociales*. Barcelona: Anthropos.
- Mejía Quintana, Ó. (enero-junio, 2010). Modelos alternativos de democracia deliberativa. Una aproximación al estado del arte. *Co-herencia*, 7(12), 43-79. Recuperado de <http://www.re-dalyc.org/pdf/774/77416993002.pdf>
- Mouffe, C. (1996). Radical democracy or liberal democracy. In D. Trend (Ed.), *Radical Democracy* (pp. 19-26). New York: Routledge.
- Negri, A. y Hardt, M. (2004). *Multitud*. Barcelona: Debate.
- Rawls, J. (1995). *Teoría de la justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rawls, J. (2002). *La justicia como equidad, una reformulación*. Barcelona: Paidós.
- Rawls, J. (2006). *Liberalismo político*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Schaff, A. (1997). *La alienación como fenómeno social*. Barcelona: Crítica.
- Sen, A. (1976). *Elección colectiva y bienestar social*. Madrid: Alianza.
- Torres, J. (2004). *Luhmann: la política como sistema*. México: Fondo de Cultura Económica/Universidad Iberoamericana/ UNAM.
- Wellmer, A. (1996). *Finales de partida*. Madrid: Cátedra.
- Young, I. M. (1998). Political theory: an overview. In R. Goodin & H. D. Klingemann (Eds.), *Political Science* (pp. 479-502). Oxford: O.U.P.

ACCIONES COLECTIVAS COMO PRÁCTICAS DE MEMORIA REALIZADAS POR UNA ORGANIZACIÓN DE VÍCTIMAS DEL CONFLICTO ARMADO EN MEDELLÍN (COLOMBIA)¹

COLLECTIVE ACTIONS AS PRACTICE MEMORY, DEVELOPED BY AN ORGANIZATION OF VICTIMS FROM MEDELLIN (COLOMBIA)

Jolyn Elena Castrillón Baquero*, Juan David Villa Gómez**, Andrés Felipe Marín Cortés***

Universidad de San Buenaventura, sede Medellín, Colombia

Asociación Caminos de Esperanza Madres de La Candelaria, Colombia

Recibido: 11 de diciembre de 2015 – Aceptado: 12 de mayo de 2016

Forma de citar este artículo en APA:

Castrillón Baquero, J. E., Villa Gómez, J. D. y Marín Cortés, A. F. (julio-diciembre, 2016). Acciones colectivas como prácticas de memoria realizadas por una organización de víctimas del conflicto armado en Medellín (Colombia). *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 7(2), 404-424.
doi: 10.21501/22161201.1779

Resumen

La reconstrucción de los relatos de las víctimas del conflicto armado en Colombia es una herramienta para el fortalecimiento del tejido social; esta premisa orientó la investigación que tuvo como **objetivo** comprender los significados y sentidos de las acciones de memoria colectiva, realizadas por personas pertenecientes a una organización de víctimas de Medellín. El estudio se realizó desde un *enfoque de investigación* interpre-

¹ Este artículo es producto de la investigación denominada Sentido de las acciones colectivas y públicas, de memoria histórica, de las organizaciones de víctimas en sus procesos de reconstrucción del tejido social y resistencias estéticas a las lógicas de violencia, financiada por la Universidad de San Buenaventura, realizada entre el 14 de julio de 2014 y el 15 de diciembre de 2015, adscrita al Grupo de Estudios Clínicos y Sociales en Psicología.

* Psicóloga. Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Docente Investigadora de la Facultad de Psicología de la Universidad de San Buenaventura, sede Medellín. Correo electrónico: jolyn.castrillon@usbmed.edu.co ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0001-5340-6299>

** Psicólogo. Magíster en Cooperación Internacional al Desarrollo. Doctor en Migraciones Internacionales y Cooperación Internacional al Desarrollo. Docente Investigador de la Facultad de Psicología de la Universidad de San Buenaventura, sede Medellín. Correo electrónico: Juan.villa@usbmed.edu.co ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-9715-5281>

*** Psicólogo. Magíster en Psicología. Docente Investigador de la Facultad de Psicología de la Universidad de San Buenaventura, sede Medellín. Correo electrónico: andresfelipemarin cortes@gmail.com ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0003-3181-2901>

tativo con diseño cualitativo, fundamentado en el **método** fenomenológico-hermenéutico. Las *técnicas* de generación de información empleadas fueron la construcción de historias de vida, talleres participativos y entrevistas semi-estructuradas. Los **hallazgos** refieren que el apoyo del grupo familiar es fundamental, pues establece significantes biográficos que facilitan el proceso de construcción de memoria. Además, el apoyo grupal favorece el afrontamiento del dolor, la soledad, la tristeza y la desolación. El recuerdo es importante para la elaboración del duelo, más aún si se reconstruye junto con otros. El dolor se reconoce como parte de la experiencia vivida, pero no se acepta la inacción, puesto que la búsqueda de la verdad y la reparación son los horizontes de las acciones colectivas.

Palabras clave:

Acción comunitaria, memoria colectiva, conflicto armado, víctima de guerra.

Abstract

The reconstruction of victims' stories of the armed conflict in Colombia, is a tool for strengthening the social fabric; this premise oriented research aimed to understand the meanings and senses of collective memory actions carried out by persons belonging to an organization of victims from Medellín. The study was conducted from an *interpretative research approach* with a qualitative design, based on the phenomenological-hermeneutical **method**. Additionally, the *techniques* applied to generate information were, the construction of life stories, participative workshops, and semi-structure interviews. The **findings** refers that family support is fundamental, because it establishes significant biographical that facilitate the process of memory construction. Besides, group support favors facing of pain, solitude, sadness, and desolation. The memory is important for the elaboration of mourning, even more if it is reconstructed with others. The pain is recognized as part of the live experience, but is not accepted the inaction; given that, the pursuit of truth and reconstruction, are the horizons of collective actions.

Keywords:

Community action, collective memory, armed conflict, War victims

INTRODUCCIÓN

En Colombia, durante el primer quindenio del siglo XXI, se han llevado a cabo procesos de negociación con actores armados ilegales como los grupos paramilitares y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia -FARC-, y se ha avanzado en el trabajo con víctimas y sus organizaciones para la reconstrucción de los hechos victimizantes que posibilite un conocimiento del pasado reciente. El Centro Nacional de Memoria Histórica, organizaciones estatales, no gubernamentales y de víctimas, han apoyado y sistematizado múltiples y diversas iniciativas de reconstrucción de memoria relacionada con el conflicto armado.

Si bien es una obligación del Estado indagar por la violación de los derechos humanos y del derecho internacional humanitario, es indispensable trabajar desde diversos frentes en la reconstrucción del tejido social y la restauración de la dignidad de las víctimas; razón por la cual, esta investigación quiso indagar por las formas participativas que conllevan a la resignificación de las historias de violencias vividas por personas, grupos y comunidades, a través de sus relatos y acciones colectivas.

El estudio tuvo como horizonte la construcción de memorias relacionadas con prácticas cotidianas anteriores al conflicto, formas de resistencia durante éste y reorganización de las víctimas; contribuyendo al restablecimiento de las fuerzas políticas afectadas por el accionar de los grupos armados, desde una mirada histórica y analítica del conflicto armado en Colombia, que deconstruya la idea de la violencia como un destino ineludible, razón por la cual es importante reivindicar la memoria colectiva de las víctimas (Villa, 2014).

Una manera de asumir que la violencia es un destino evitable, es realizando una mirada histórica y analítica sobre el conflicto armado desde sus orígenes. La guerra y la represión por parte de algunos grupos armados genera aislamiento, ruptura de sentido vital, anomia, pérdida de referentes identitarios, retiro de los espacios de participación y afectación de la salud física y mental; además de ruptura de tejido social, que conlleva falta de confianza, ruptura de lazos familiares y amistades, generación de miedo personal y colectivo, retiro de los espacios políticos y desestructuración de las organizaciones (Martín Beristain, 1999; Villa, 2014).

En Colombia se han realizado durante los últimos 20 años esfuerzos de reconstrucción histórica, con el propósito de encontrar alternativas al conflicto armado. De esta manera, surgen organizaciones de víctimas que son un símbolo de esperanza, lucha y resistencia de las personas y comunidades afectadas por el conflicto armado. A partir de la búsqueda de la reivindicación de sus derechos, de las posibilidades e imposibilidades para que les sean reconocidos y reparados, de empezar a ocupar lugares en el imaginario público, estas organizaciones han llevado a cabo

diversas acciones para hacer visible su realidad y para generar una conciencia ética en el país, que supere la impunidad que retroalimenta los ciclos de violencia, el olvido que favorece a las élites en el poder, y lleve a la reconstrucción de un Estado social de derecho legítimo y democrático.

Esta investigación trata de insertarse en la corriente que despierta en Colombia para construir una memoria histórica del conflicto, a partir de los procesos de organización y acciones públicas de las víctimas, con el fin de insertarse en las conversaciones y diálogos públicos, que posibiliten una versión que pueda ir más allá de la historia oficial y del mito social que no viabiliza otra mirada y salidas creativas hacia la paz (Villa, 2014). También pretende superar los dualismos individual y social, e interno y externo, que suelen diferenciar el mundo psíquico del mundo social y que se replican en algunas de las prácticas de recuperación de memoria histórica.

Esta investigación se ubicó en una perspectiva que se propone superar las dicotomías conceptuales, la comprensión segmentada de la realidad, y la compartimentación de los fenómenos sociales; se dirige hacia un enfoque transdisciplinar, en el cual la historia, la ciencia política y la psicología social, establecen diálogos permanentes para abordar la memoria histórica y colectiva.

Desde este punto de vista, Middleton y Edwards (1990) y Vázquez (2001) afirman que tanto recuerdo como olvido, son acciones que están incorporadas y constituidas con las pragmáticas de las prácticas sociales y comunicativas ordinarias, y portan significados simbólicos del mundo social y natural en el que se mueven los sujetos, por lo tanto, los constituyen y hacen parte integral de su psiquismo.

Por razones epistemológicas y políticas, la conceptualización de la memoria deviene como escenario de disputa en el que se enfrentan fuertes tensiones y contradicciones. En medio de éste, se han erigido posturas que van desde extremos individualistas y psicologizantes que consideran a la memoria como una facultad meramente individual y que, por tanto, son incapaces de reconocer a la “memoria colectiva” como algo más que una simple metáfora que se vale de un proceso individual para dar cuenta de sucesos colectivos, hasta posturas más sociologizantes, que pierden de vista las relaciones concretas en las cuales se construye la memoria (Villa, 2014).

Trascender estas visiones parciales y deterministas remite a la necesidad de tramitar la dicotomía epistémica que existe entre las ciencias psi y las ciencias sociales, para lograr posturas más integradoras y complejas, como las que se consiguen en el marco de enfoques psicosociales o relacionales, desde los cuales la memoria es considerada como un proceso tanto social como individual de construcción de narrativas, las cuales configuran visiones del pasado y por lo tanto, identidades personales y grupales (Campbell, 2008; Gergen, 1994; Villa, 2014).

Esta tradición hunde sus raíces en la perspectiva de Maurice Halbwachs (1950), quien reconoce a la memoria como una producción social sobre el pasado que surge en medio de las interacciones situadas que tienen los sujetos en sus marcos familiares, sociales, políticos e históricos. Se trata de un conjunto de narrativas a través de las cuales los sujetos logran dar cuenta de sí mismos y hacerse inteligibles; por lo tanto, el yo es un yo narrativo, en la medida en que emerge del ejercicio de narrarse y re-narrarse (Gergen, 1994; Ricoeur, 1999, 2003).

Lo anterior permite, además, considerar a la memoria como una acción social, puesto que no se trata de un proceso generado por determinantes neutrales, sino que es una construcción en la cual interactúan intencionalidades y median las relaciones de poder (Villa, 2014). Por lo tanto, las narrativas no son posesiones del individuo, sino que se construyen en la relación, son producto del intercambio social que en todo momento está enmarcado en unos repertorios culturales, políticos, económicos y sociohistóricos. Esto tiene dos importantes implicaciones: por un lado, el yo no puede ser considerado como un agente independiente y cerrado, sino como uno interdependiente; y por el otro, no es posible hacer una división fáctica entre la subjetividad y lo social, lo cultural, lo político, lo económico y lo histórico, pues es en la relación con estas dimensiones que se construyen las narrativas y por lo tanto, las memorias que van a permitirle al sujeto (individual y colectivo) responderse a la pregunta “¿quién soy?”, y sentir y actuar en conformidad con dicha respuesta.

Recogiendo lo anterior, puede afirmarse que la memoria es entonces una narrativa *social* del pasado que surge de las relaciones e interacciones que mantienen los sujetos, las cuales están insertas en unas dinámicas políticas, culturales, económicas y sociohistóricas particulares. Estas son mediadas por relaciones de poder que consiguen penetrar en las subjetividades y en las narrativas; las mismas que permiten a los sujetos y colectivos reconocerse a sí mismos y a los otros. Así pues, lo social termina siendo constitutivo de la memoria y por lo tanto, de la subjetividad, lo que posibilita a su vez hablar de una subjetividad social (González Rey, 2008).

Siguiendo la línea de esta perspectiva, no es absurdo hacer referencia a la memoria colectiva, en la medida en que se le comprende como las narrativas sociales del pasado que son compartidas por diferentes grupos en una sociedad y actualizadas por los sujetos individuales a partir de los marcos socioculturales (Halbwachs, 1950), es decir, de la configuración específica que tienen las relaciones intergrupales en cada contexto, mediadas por el poder.

En este punto se tienen los elementos suficientes para diferenciar entre cuatro dimensiones de la memoria: *la dimensión individual*, que hace referencia a las autonarrativas y recuerdos del yo narrativo y que el sujeto actualiza en su existencia; *la dimensión interpersonal*, que emerge de las conversaciones cotidianas entre los grupos primarios; *la dimensión colectiva*, que designa las narrativas enmarcadas en cuadros sociales de memoria, de acuerdo con la clase social, las religiones y las instituciones; finalmente, *la dimensión histórica y cultural*, que implica la cristalización de

narrativas y relatos que pasan de generación en generación, nociones estructuradas en la historiografía, mitos y tradiciones (Villa, 2014). En todas estas dimensiones, la función de la memoria es similar, en tanto que permite dar sentido e inteligibilidad a las experiencias, brindando además la posibilidad de construir una identidad personal, grupal y social.

Estas dimensiones no son islas desconectadas que funcionan de manera independiente, por el contrario, constituyen una especie de círculo hermenéutico en el que cada una se alimenta de la anterior y alimenta a las otras; así, las narrativas que un sujeto tiene de su propio pasado se encuentran profundamente relacionadas con las que una sociedad comparte en la actualidad y ha compartido históricamente; lo que a su vez remite a unos marcos políticos, sociales y culturales.

Ahora bien, si las narrativas, particularmente las del pasado, se construyen en relación con el contexto social, político, económico y cultural, es esperable que en sociedades que llevan años inmersas en conflictos prolongados, las narrativas que habitan en los sujetos individuales y colectivos se configuren en función de las confrontaciones, tensiones e intereses que atraviesan esta situación y terminen formando subjetividades e identidades que internalizan estos mecanismos; lo que hace que se mantenga y se reproduzca el orden social. De ahí, la importancia de prestar especial atención a las narrativas del pasado en las sociedades que están haciendo transiciones de la violencia a la paz y a la democracia.

A su vez, el campo de análisis de la memoria colectiva toca varios aspectos: la dimensión social de las prácticas mnemónicas de colectividades y grupos (Vázquez, 2001; Wertsch, 2008), el ejercicio resistente de colectivos víctimas de violaciones a los derechos humanos y las prácticas mnemónicas de colectivos y movimientos sociales en su afán de afirmar sus identidades y sus procesos de reivindicación (Villa, 2014). Todo esto invita a una aproximación de enfoque transdisciplinar. Así pues, los estudios de memoria social y colectiva implican trabajar con herramientas culturales y prácticas mnemónicas en espacios relacionales y de interacción; tales como las acciones públicas, las expresiones performativas, los testimonios colectivos y otras formas de memoria desarrolladas por actores sociales en el escenario societal (Wertsch, 2002, 2008).

La dimensión colectiva de la memoria abordará, además de las narrativas y acciones que se dan dentro de las comunidades; los procesos de movilización pública que involucran las sociedades, en tanto se configuran productos simbólicos, herramientas comunicativas y culturales, acciones performativas, reivindicaciones sociales y políticas, que están en un orden sistémico diferente al individual y al grupal. Finalmente, todos estos procesos se van cristalizando en un nivel cultural e histórico que recoge estas narrativas, símbolos y herramientas culturales, cuando se transmiten de manera masiva en una sociedad o se pasan de generación en generación (Villa, 2014).

La dimensión histórica y cultural de la memoria, que se cristaliza en una sociedad concreta, es a su vez referente de construcción de un sujeto. Es decir, comienza a interactuar con las experiencias y recuerdos de un sujeto individual, se convierte en marco de interpretación de la realidad de ese sujeto, que es introducido en esa cultura o sociedad y en las conversaciones y relaciones interpersonales y grupales; en un proceso dialéctico que se da permanentemente y que permite tanto la permanencia de esas narrativas, como la actualización de las mismas en cada nuevo círculo, en el que el sujeto se va apropiando de sus determinaciones culturales, pero también con el poder transformarlas en su propia acción (Villa, 2014).

Este estudio recogió relatos de vida que dan cuenta de una memoria individual y autobiográfica; es decir, son contados por sujetos individuales. Ahora bien, fueron contrastados con relatos constituidos a partir de talleres participativos; esto implica que hay un nivel de memoria compartida, una memoria grupal.

El hecho que se recojan relatos de vida no significa que se trabaje con memorias individuales, puesto que se parte de esta mirada conceptual compleja, en la cual cada relato está construido dentro de marcos sociales e interactivos de memoria. Pero a su vez, estas memorias compartidas en espacios grupales por la vía de la acción y la participación pública, se han constituido en memorias colectivas, en narrativas sobre hechos históricos, sobre experiencias vividas que constituyen una interpretación de la vivencia de la propia victimización, pero también de la experiencia particular del conflicto armado colombiano, sobre el cual, la gente puede construir sus propios relatos, según su propia experiencia. Este es el escenario de las acciones públicas de memoria, que son portadoras de sentidos y significados sociales que entran al escenario societal, y disputan con otros discursos de indolencia, indiferencia o negación, distintas narrativas que desde otros intereses y experiencias tienen perspectivas diversas e interpretaciones alternativas a las expresadas por los sujetos de esta investigación, tal como se desarrolla la llamada historia oficial (Gaborit, 2006a, 2006b; Martín-Baró, 1998; Villa, 2014).

De acuerdo con Pereira de Queiroz (como se citó en Veras, 2010), los relatos de vida hacen parte del amplio cuadro de las historias orales, las cuales convergen sobre un mismo acontecimiento o un período de tiempo, donde el narrador intenta reconstruir los acontecimientos que vivió y, a la vez, transmitir la experiencia vivida; dicha experiencia es clave en la recomposición de lo sucedido, ya que se expone una narrativa pasada que se reactualiza en las instancias de grupo, familia y sociedad global que envuelve al sujeto. Así, la importancia del relato de vida es la configuración de una narrativa que, en tanto acontecimientos personales, trasciende y se inserta en las colectividades a las que pertenecen los participantes.

Arribamos a un concepto de memoria abierto, en el cual ésta, como acción humana, es portadora de significados, sentidos, marcos y esquemas de interpretación de la realidad, cuando se refiere al pasado y cuando intenta construir a partir de estos referentes, una visión del presente y del futuro, con el fin de contar con esquemas que le permitan dirigir su acción en esa realidad, en esa sociedad (Villa, 2014).

Con este marco histórico y conceptual, este estudio se propuso comprender los significados y sentidos de las acciones colectivas como práctica de memoria de una organización de víctimas de Medellín (Colombia).

METODOLOGÍA

Esta investigación se fundamentó en el paradigma de la teoría crítica (Guba y Lincoln, 2000). El enfoque de investigación fue interpretativo (González, 2000), el diseño cualitativo (Salgado, 2007) y las actividades estuvieron orientadas por el método fenomenológico-hermenéutico (Sandoval, 2002).

La estrategia metodológica fue el estudio de caso único (Sandoval, 2002). Se realizó en una organización de víctimas en Medellín y contó con la participación de 12 personas, con quienes se realizaron entrevistas semi-estructuradas, construcción de relatos de vida y talleres participativos, que fueron registrados en archivos de audio, transcritos y convertidos en texto escrito.

Los datos –talleres, relatos de vida y entrevistas- fueron procesados en Word y convertidos a formato de texto enriquecido, cuyos archivos fueron analizados en el software Atlas Ti versión 7².

El proceso de transformación de datos de la investigación se llevó a cabo en tres momentos no lineales: 1) descontextualización, que incluye el análisis de los datos, 2) exposición, relativo a la distribución topográfica de los códigos y la graficación de las categorías, y 3) recontextualización, referido a la creación de categorías y escritura de hallazgos (Morse, 2003).

Los textos transcritos fueron analizados, en primera instancia, mediante la estrategia de microanálisis (Strauss y Corbin, 2002), con la que se identificaron segmentos que constituían unidades de sentido. En total se identificaron 695 segmentos, que fueron agrupados en 455 códigos, que a su vez fueron agrupados en dos categorías descriptivas, a saber: memoria colectiva y acciones colectivas. Los códigos que conformaron cada categoría fueron reagrupados en cuatro (4) subcategorías, dos para cada categoría respectivamente.

² La Universidad de San Buenaventura, Medellín, contó con licencia actualizada del software durante el año 2015.

Por último, con el propósito de mantener la confidencialidad de la información, guardar la identidad de las participantes y recuperar los datos de manera efectiva, a cada cita se le asignó un código en la base de datos del proyecto.

Cada código se compone de dos partes: 1. El número correspondiente a cada participante, antecedido por la letra *P*. Los códigos se asignaron según el orden cronológico en el que se realizaron las entrevistas, es decir, a la primera persona le fue asignado P1, a la segunda P2 y así sucesivamente. 2. Los dígitos siguientes corresponden a la línea de la entrevista transcrita en la que está el segmento que fue analizado; el primer número refiere al párrafo en el que inicia el segmento, y el segundo al párrafo en el que termina, antecedido por el signo dos puntos (:).

Un ejemplo de cita codificada es el siguiente: P3 37:39. Quiere decir que es una cita de la entrevista realizada a la participante número 3, que se encuentra entre las líneas 37 y 39 de la entrevista transcrita.

Hallazgos

La reconstrucción de historias de dolor

Las participantes indican que relatar su historia personal y familiar es una práctica que posibilita tramitar el sentimiento de dolor producido por los acontecimientos de violencia. La experiencia vivida es reconstruida a través de las narrativas en las que dicho sentimiento es un tema central. Relatar las experiencias de violencia es una manera de reconstruir lo acontecido, al tiempo que opera como paliativo. Es en la narración en la que se encuentran nuevos sentidos para comprender los hechos de violencia vividos. “Es bueno hablar de eso, porque eso lo va fortaleciendo a uno, así uno no se siente uno como peor” (P2, 116:117. Comunicación personal, 22 de septiembre, 2015).

En los relatos de las participantes aparece una alusión a la similitud de las experiencias vividas, al mismo tiempo que reconocen la singularidad de las mismas. Lo común es la violencia, pero lo singular es el sentimiento doloroso ocasionado por la pérdida de sus seres queridos, el desarraigo y el desplazamiento. Al no ser experiencias vividas como colectivo, las participantes indican que el dolor no puede compartirse, ni siquiera basadas en la idea de que como grupo hay algo que las convoca. Es una búsqueda personal que se realiza junto a otros, pero que se vive de manera individual. Sin embargo, son justamente esas historias similares las que posibilitan la conformación de grupos. “Nuestras historias son parecidas, aunque no iguales” (P5, 3:3. Comunicación personal, 25 de septiembre, 2015). “Todas tenemos cosas diferentes, a todas nos pasó algo, pero es distinta” (P5, 4:4 Comunicación personal, 25 de septiembre, 2015).

En las historias familiares y personales aparece permanentemente el conflicto armado en Colombia, junto con sus actores armados: guerrilleros, paramilitares y ejército. En sus relatos están siempre presentes los agentes que generaron violencia y el contexto de conflicto en el que sus experiencias fueron producidas. Es una manera de materializar y explicar lo acontecido.

Las participantes reconocen que relatar su historia es siempre revivirla, razón por la cual no se refieren a lo acontecido como pasado, sino como presente. Identificar la historia con el pasado, quizá sea equivalente al olvido, y lo que las informantes indican permanentemente es que, aunque los hechos hayan ocurrido meses o años atrás, siempre serán vividos en el presente. “Yo no lo pondría nuestra historia; nuestro presente” (P7, 48:48. Comunicación personal, 08 de octubre, 2015). “Mucha moral, que yo también tuve mi historia y que vea donde estoy, que primero que todo el perdón, pero no olvido” (P11, 11:82. Comunicación personal, 17 de octubre, 2015).

Los hechos de violencia se reconocen como parte de su historia, al tiempo que se consideran el motor que moviliza la acción. Son las experiencias propias las que, en alguna medida, las convierten en agentes sociales, cuyos horizontes están constituidos por la búsqueda de la verdad y la reparación. El dolor es aceptado, pero la inacción no, pues ésta legitima el poder de los actores armados sobre sus vidas. La acción significa reconocer el dolor, pero no anclarse en él. Otro elemento que moviliza la acción es las relaciones familiares, las cuales se consideran un motivo para continuar adelante:

Esa pérdida, con ser tan profunda y todo, me enseñó que las cosas no están dadas, que me iba a tocar empezar a tocar puertas, pellizcarme, encontrarme, a dejar de llorar, porque otros lloran más que uno. Y mis hijos que me apoyan. (P10, 10:33. Comunicación personal, 15 de octubre, 2015)

En ocasiones, las participantes no perciben a su familia como un agente que ofrece apoyo, sin embargo, esta situación no se considera un impedimento para continuar *luchando*. La base de este razonamiento radica en su percepción del respeto de parte de sus familiares, quienes, aunque no ofrezcan ayuda, no se convierte en un obstáculo para la acción.

En los relatos de las participantes aparecen significantes bélicos para dar cuenta de sus acciones; esto es, enuncian palabras como *pelea*, *lucha* y *batalla*, para referirse a sus acciones políticas; expresiones que indican el lugar en el que se ubican las participantes frente a su nueva condición, que representa estar activa en relación con las nuevas situaciones:

Lo asumí con muchísimo amor y con mucho dolor, me tocó levantarme a pelear sola porque mi familia se hizo a un lado, con mucho respeto, y entonces cuando yo siento ese respeto de ellos porque ellos no sabían qué hacer, yo me di cuenta que algo tenía que hacer, ellos siguen siendo muy respetuosos, pero yo peleé mi propia batalla (P10, 10:36. Comunicación personal, 15 de octubre, 2015).

Otro aspecto relevante en los relatos de las participantes es la manera como el recuerdo revitaliza los vínculos familiares. La muerte y la desaparición no fracturan el vínculo, lo cual indica que la experiencia afectiva trasciende la materialidad y se instala en una dimensión simbólico-afectiva. El lazo familiar se mantiene a pesar de la ausencia, pues está instalado en un plano intersubjetivo que no depende de la presencia física para mantenerse. “Uno no lo tiene en presencia, pero siempre lo recuerda, siempre será mi hijo y el recuerdo es hasta que uno se muera” (P5, 5:12. Comunicación personal, 25 de septiembre, 2015).

El sentimiento que aparece de manera más reiterada en los relatos de las participantes es el dolor. Los vínculos familiares y los recuerdos se mantienen presentes, pero también el dolor. Los recuerdos generan dolor porque son disruptivos, inesperados y violentos. Entre todos los afectos posibles asociados a la desaparición, el dolor aparece como un sentimiento nuclear. Las participantes recuerdan permanentemente a sus hijos desaparecidos, pero lo hacen con dolor: “Pero los míos son todos recuerdos como dolores” (P7, 7:24. Comunicación personal, 08 de octubre, 2015).

Finalmente, la historia está relacionada con los territorios habitados, los cuales configuran la identidad de las participantes. Por ello, ser víctimas del desplazamiento forzado es perder parte de los referentes identitarios que ofrecen los lugares que se habitan. Las participantes se reconocen a sí mismas como los sitios en los que han construido su historia personal y familiar. Los paisajes, los materiales, las actividades en el campo son los espejos en los que ellas se reconocen: “Porque nosotros somos de Arboletes... volví otra vez allá, a aquel lugar, a vivir, a sentir lo que era de allá” (P9, 9:1. Comunicación personal, 14 de octubre, 2015). “Pero aquel lugar es rico, es bellissimo, delicioso, es su tranquilidad, las noches de una brisa fresca, los cambios de las tonalidades del sol cuando había invierno” (P10, 10:12. Comunicación personal, 15 de octubre, 2015).

Acciones colectivas como ejercicio de memoria

Se identifica en las participantes la importancia del apoyo; éste se configura tanto en la ayuda económica como emocional, y la instancia que lo soporta son los vínculos familiares más cercanos. De esta manera, las personas que pertenecen al círculo familiar, ofrecen asistencias que permite sobrellevar las circunstancias y vicisitudes adversas que padecen las familias que han vivido experiencias violentas.

Un señor fue a la casa y me dijo, el señor era casado con una prima hermana de mi mamá y me dijo: “C., ¿usted por qué no se va para su casa?, es que usted sufre mucho con ese marido que tiene y no tiene necesidad de eso, usted tiene su mamá y tiene sus hermanos, váyase para su casa; si usted no tiene plata para irse, yo le doy la plata para que se vaya, y si usted algún día me puede pagar a mí esa plata, me la paga, y si no puede, yo sé que fue un favor que hice (P2, 2:14. Comunicación personal, 22 de septiembre, 2015).

De lo anterior sobreviene el sentimiento de solidaridad, tras la acogida que permite el apoyo. Las personas cercanas a los hechos de vulneración se exponen al desarraigo y a la pérdida de los aspectos básicos para sobrevivir. Esta forma de colectivizar, si es posible enunciar de esta manera el apoyo, en tanto aparece el reconocimiento de necesidades y la expresión de un otro que lo reciba con un sentido común de hospitalidad, es lo que permite la aparición inicial de una red que se configura de forma primaria alrededor de familiares: “entonces me dijo: ‘vea, entonces vaya y coja ese pedazo de tierra que hay de la escuela para allá y siembre lo que quiera para usted’, oiga, otra alegría más grande que me dio a mí” (P2, 2:33. Comunicación personal, 22 de septiembre, 2015).

Los hechos violentos en Colombia no afectan únicamente al individuo. Se acepta que la dimensión de grupo, en especial la familiar, recibe los mayores impactos en la vulneración de sus vínculos, la alteración de las dinámicas y la de sus roles, que lleva a los miembros a la búsqueda de otras instancias de protección y ayuda. De esta manera, se identifica que los familiares insisten en la solución de sus necesidades ampliando e indagando en su entorno inmediato. El voz a voz se alza entre ellos, en medio de una atmósfera de pérdidas, y en esa búsqueda hallan la presencia de grupos, también de ayuda, a los cuales podríamos llamar secundarios; estos, asociados con el objetivo común de atender las problemáticas de las familias, inician redes de acompañamiento a partir de las prácticas de participación.

Es entonces donde la presencia de la Asociación de Madres de La Candelaria se torna importante para el apoyo de las familias, a partir de los programas y actividades que allí realizan y que podrían considerarse modos de acción participativa en que se involucran la familia.

Y entonces yo le comenté eso, y me dijo traiga al niño, que tal cosa; y entonces, ya el niño lo tenía estudiando, venga, aquí hacemos plantones, cuando eso eran los miércoles me parece, y buscamos a los desaparecidos, aquí es muy bueno, aquí le ayudan, traiga la foto para que salga en la pancarta (P3, 3:87. Comunicación personal, 24 de septiembre, 2015).

Así, las formas de vinculación de las familias con la Asociación, tienen que ver principalmente con el hecho de la visibilización de sus seres queridos, los cuales ya desaparecidos o muertos hacen presencia a través de las voces de familiares en los diferentes actos públicos; tal como se manifiesta en el plantón, actividad que se lleva a cabo cada viernes en plena plaza de La Candelaria, lugar en el que se exponen las familias públicamente con las fotografías y consignas de los desaparecidos. Este acto, en particular, alude a una acción participativa movilizadora iniciada por el grupo familiar, pero al mismo tiempo, respaldada por la Asociación de Madres como grupo secundario, y que al hacer uso tanto del espacio como de la visibilización del fenómeno, es notable la escenificación pública de sentimiento doloroso. Se resalta entonces que la posibilidad de reunirse en torno a los eventos de pérdida y la búsqueda común de soluciones, fortalece sentimientos relacionados con el apoyo, la vitalidad y la reconstrucción de sus vidas, junto con otros.

Seguir caminando, yo quiero continuar hasta donde me lleve la fuerza y las ganas de saber que hay otros seres humanos con más necesidades que yo, y yo las quiero escuchar o que yo les puedo validar su dolor, su tristeza y también su alegría (P10, 10:45. Comunicación personal, 15 de octubre, 2015).

DISCUSIÓN

La violencia en Colombia ha generado de forma visible efectos múltiples que recaen sobre la población general, no podemos hablar exclusivamente de sectores que hayan vivido los efectos de la guerra, su aturdimiento deja resonancias, estimando que varias generaciones de colombianos han pasado en los últimos sesenta años, y probablemente más, por eventos directos e indirectos de la violencia. Se habla entonces de los efectos de orden psicosocial, como son el desarraigo, pérdidas materiales y simbólicas, dolor psíquico y el consecuente sufrimiento humano; además, de la desestructuración de los órdenes familiares y comunitarios constituidos. Pero todo esto precisa una particularidad, se reconoce que el conflicto es vigente y por tanto, sobre este mismo la población civil y los entes gubernamentales han tenido que poner en marcha leyes, proyectos y programas de atención, mientras continúa el conflicto.

No es posible entonces, ubicarnos en un contexto en el que los mecanismos de reparación, justicia y verdad actúan en la etapa de posconflicto, situación mucho más apreciable en los países hermanos donde, luego de la crisis de las dictaduras, como fue el caso de Argentina y Chile, principalmente, la población civil y sus gobiernos establecieron las medidas reparadoras.

Lo anterior es de apreciar, ya que la experiencia investigativa vivida aconteció al interior de una organización de base, con más de 20 años de trabajo en la restitución de los derechos de los desaparecidos y sus familias en el contexto de la violencia política, organización que partió de las iniciativas propias de las familias, hasta lograr una visibilización pública, trascendental, en los últimos acontecimientos relacionados con los procesos de paz en Colombia.³ Por tanto, toda la discusión se actualiza en una interfase de acciones y movimientos por parte de los participantes que viven aún el conflicto, lo que hace que sus narraciones permanezcan en una atmósfera de dolorosas incertidumbres, pero al mismo tiempo cargadas de expresiones de lucha por la reconstrucción de sus vidas.

Ahora, este contexto de experiencias vividas por la organización nutre de forma especial la discusión, que aunque basada en nociones teóricas que guían los momentos interpretativos, estos se dotan de las narraciones de las participantes a lo largo de los encuentros investigativos.

³ La Asociación Caminos de Esperanza Madres de La Candelaria ha participado en el ámbito nacional en diferentes congresos y mesas de negociación desde el año de 1999. Actualmente hacen parte de la mesa de negociación de La Habana -Cuba, como población civil y víctimas del conflicto.

Las cuatro categorías descriptivas construidas: *La construcción grupal: familias y comunidad, Del apoyo mutuo a la escena pública; El recuerdo y el olvido y La reconstrucción de historias como acción colectiva*, componen esta discusión y gravitan en torno a la noción de memoria colectiva y acciones colectivas y públicas, las cuales son los referentes conceptuales que quisieron ser explorados e identificados en los participantes de la investigación.

La construcción grupal: familias y comunidad

Tras el análisis de los datos, encontramos expuesta la noción de grupo -en este caso familiar- como la principal instancia que recibe el impacto del hecho violento, en particular el desarraigo, luego de que la familia abandona las tierras que por años y generaciones habitaban. El desplazamiento cobra aquí una de las mayores pérdidas y vulneración de los derechos, como es el pertenecer e identificarse con un territorio. Identificación que, además, se constituye con base en las dinámicas que ofrece el grupo familiar.

Lo anterior recuerda lo planteado por Berger y Luckmann (2003) acerca de la socialización primaria, al comentar el proceso de identificación de los menores en el grupo familiar:

Todo individuo nace dentro de una estructura social objetiva en la cual encuentra a los otros significantes que están encargados de su socialización y que le son impuestos. Los otros significantes, que mediatizan el mundo para él, lo modifican en el curso de esa mediatización. Seleccionan aspectos del mundo según la situación que ocupan dentro de la estructura social y también en virtud de sus idiosincrasias individuales, biográficamente arraigadas (p. 164).

De esta manera, en el grupo familiar se establecen los significantes biográficos que facilitan un proceso de identificación con su territorio y espacios culturales, pero que son perturbados por los hechos violentos alterando la esfera emotiva.

Resulta innecesario agregar que la socialización primaria comporta algo más que un aprendizaje puramente cognoscitivo. Se efectúa en circunstancias de enorme carga emocional. Existen ciertamente buenos motivos para creer que, sin esa adhesión emocional a los otros significantes, el proceso de aprendizaje sería difícil, cuando no imposible. El niño se identifica con los otros significantes en una variedad de formas emocionales; pero sean éstas cuales fueren, la internalización se produce solo cuando se produce la identificación (Berger y Luckmann, 2003, p. 165).

Esta dimensión socializadora, se ve comprometida en tanto las dinámicas familiares se alteran y el grupo primario se fragmenta. La pérdida de los seres queridos produce un enorme dolor que afecta los significantes; en este caso, los relacionados con sus espacios y cotidianidades.

Si se asume la noción de grupo primario de Martín-Baró (2001), es clara la importancia de esta configuración y los tremendos efectos que padecen sus miembros en su dimensión grupal:

El grupo primario es un conjunto de personas que determinan en lo fundamental la identidad de una persona, y se caracteriza por las relaciones estrechas y afectivas, por una comunicación personal y frecuente, y porque tiende a generar el sentimiento de una unidad común vivida como “nosotros” (p. 73).

Relatar las experiencias de violencia vividas, constituye un paliativo para tramitar, de modo simbólico, el sentimiento de dolor al que están inevitablemente asociadas. Además, la narración de lo acontecido también es una manera en que la familia construye comprensiones acerca de los hechos del pasado.

Cada grupo familiar encuentra en ellos un referente de sentidos y de épicas de las generaciones anteriores. Y cada sujeto, en sus representaciones subjetivas, construye narrativas –fundantes desde el punto de vista identitario– sobre su infancia, sobre sus vínculos determinantes, lugares, anécdotas y versiones de circunstancias vitales (Kaufman, 2006, p. 48).

Del apoyo mutuo a la escena pública

Ahora bien, esta primera instancia familiar afectada en sus derechos, moviliza acciones frente a la búsqueda de otros grupos de protección y ayuda. Y en esa pesquisa halla la presencia de organizaciones a las cuales podríamos llamar grupos secundarios, que, asociados con el objetivo común de atender las problemáticas de las familias, inician redes de acompañamiento donde soportan el apoyo a partir de la solidaridad y la hospitalidad entre sus miembros.

En el grupo, los relatos de lo vivido se hacen de forma permanente, de esta manera los grupos se convierten en un referente para el recuerdo, en tanto la circulación de las historias es un compartir de memorias individuales a memorias colectivas. El grupo de apoyo moviliza el pensarse con otros, no solamente para afrontar el dolor y la soledad, la tristeza y la desolación, sino también para construir un proyecto compartido y una meta común (Villa y Castrillón Baquero, 2015, p. 261).

En particular, la Asociación Caminos de Esperanza, Madres de La Candelaria, se presenta como el grupo secundario que posibilita el apoyo mutuo a las familias; éstas se vinculan con la asociación, principalmente, con la acción de visibilizar sus seres queridos, los cuales, ya desaparecidos o muertos, hacen presencia a través de las voces de familiares en los diferentes actos públicos. El plantón es uno de ellos, convirtiéndose en el principal escenario donde los lazos de solidaridad se estrechan por medio de la exposición de fotografías y consignas que las madres claman sobre sus desaparecidos en plena plaza pública:

La tramitación del dolor en lo público ha sido un tema estudiado desde los acontecimientos del holocausto nazi, se ha considerado que estos registros del dolor son una escena ritualista colectiva de expiación y provocan un ajuste de cuentas entre generaciones. Pero este solo es posible, cuando existe un discurso público que lo fomenta: gestos públicos de reparación y un lenguaje de conmemoraciones. Estos hechos que parecen tan simbólicos brindan, sin embargo, una posibilidad de sanar las heridas y elaborar los duelos colectivos (Blair, 2002, pp. 13-14).

Ciertamente, la experiencia del apoyo y la posibilidad de simbolizar públicamente las pérdidas son un binomio que facilita la reconstrucción colectiva, sin embargo, es un proceso permanente que requiere esfuerzos de la población en general, en la medida que reconozcan la importancia de estos actos y se involucren desde las voces de respeto, la reflexión y, en algunos casos, la participación directa, en los actos políticos y de debate social.

El recuerdo y el olvido

¿Qué es el recuerdo? Parece una pregunta llana, ligada convencionalmente a las ciencias cognitivas, en la cual la respuesta alude a la recuperación de un volumen de información almacenada en forma de imágenes a partir de mecanismos neuropsicológicos. Esta versión presentada por las teorías mentalistas expone que los recuerdos son producciones individuales, más no grupales, a menos que se dé una metáfora ligada al funcionamiento neuropsicológico (Ruiz Vargas, 2002, como se citó en Villa y Castrillón Baquero, 2015).

Pero en contraste con las anteriores teorías, el recuerdo, considerado aquí como memoria, es estudiado como una acción social desarrollada en el marco de la interacción simbólica; va más allá de la función mental y se constituye en una narrativa que circula en lo interpersonal, lo grupal, lo social, cultural e histórico. Para Vázquez (2001) “la memoria no es, entonces, una restitución anacrónica del pasado, sino que es una reconstrucción del presente realizada y actualizada a través del lenguaje y las prácticas sociales” (p. 29).

De esta manera, los recuerdos suscitados en las participantes se expresan revitalizando los vínculos familiares. La muerte y la desaparición no fracturan el vínculo, lo cual indica que la experiencia afectiva trasciende la materialidad y se instala en una dimensión simbólico-afectiva. No obstante, los recuerdos generan dolor porque son disruptivos, inesperados y violentos.

El estudio de Blair (2002) refiere que las experiencias traumáticas se integran en las historias como una rendición individual y colectiva, y fortalecen la capacidad de recuperación. Por consiguiente, ignorar el pasado agrava el problema y no reivindica o reinventa los procesos vitales. El estudio de Villa (2014) en tres regiones de Colombia, plantea la importancia de esta movilización colectiva y pública, puesto que permite, además de traer a la luz lo que estaba oculto, un lugar de

dignificación de los seres queridos, un llamado a romper la indolencia y la indiferencia social, además de un camino para legitimar acciones políticas encaminadas a la reivindicación de los derechos.

De momento, lo que queda claro es la importancia del recuerdo en los procesos de elaboración de duelo colectivo, si éste se tramita en una dimensión compartida y con la recreación del presente en construcción continua, al igual que el pasado. La memoria es entonces un vínculo que provee de continuidad y permite la proyección de un futuro para considerar las posibilidades de un cambio (Martín Beristain, 2005; Vázquez, 2001; Villa, 2014).

De otra manera, es interesante la relación entre recuerdo y olvido que varios autores describen. Contrario a verse como contraposición, ambos, muestran una suerte de necesidad por el otro, que le permite su pleno desarrollo. Blair (2002) cita a Todorov (1993), quien señala que al principio nos negamos a aceptar la pérdida, pero avanzamos luego a modificar las imágenes y alejamos éstas, atenuando el dolor. Y retoma a Barbero (2001), quien indica: “la memoria es una tensión entre recuerdo y olvido, está hecha de una temporalidad inconclusa” (Blair, 2002, p. 17).

Y nuevamente Vázquez acota: “en mi opinión, la importancia del estudio de la memoria y del olvido sociales reside en su carácter de procesos que contribuyen, definiendo y articulando, el orden social. Vivir en sociedad implica *hacer memoria y hacer olvido*” (Vázquez, 2001, p. 26).

La reconstrucción de historias como acción colectiva

Como último aspecto, se resalta la importancia del relato tanto personal como familiar en los participantes. Las experiencias que se narran pueden no solo reconstruir, sino que posibilitan distinguir entre lo singular del dolor mediante la propia biografía, y el compartir juntos los relatos.

Las primeras formas de relato aparecen en el grupo familiar; aquí, las reminiscencias del ser querido desaparecido o muerto explotan los lazos de los “quedan”, y entre silencios y voces de dolor se configuran las primeras narrativas.

Kaufman (2006) recuerda: “Producto de situaciones de violencia social, la subjetividad es arrasada por el terror y disociadas por la vivencia de lo siniestro. Los bordes comunicativos se tornan difusos, haciendo de la palabra su imposible” (p. 50). Continúa la autora: “Dentro de la familia, cuidar puede ser callar, cuidar puede ser compartir. Contar puede ser el deseo y callar la única posibilidad de sobrevivencia. En todos los casos la trasmisión está presente, en forma de memoria reconocida o ausente” (p. 50).

En los relatos de las participantes, los hechos violentos son reconocidos como parte de su historia, al tiempo que se consideran el motor que movilizan sus acciones, cuyos horizontes están constituidos por la búsqueda de la verdad y la reparación. El dolor es aceptado, pero la inacción no. El reconocimiento del dolor y la movilización que hace la familia son los significados principales donde reside la acción con la proyección de un futuro.

Así, relato y acción son complementarios, y más aún necesarios en un contexto donde el lenguaje humano con su talante performativo crea posibilidades de realidad y significación; esto mismo aparece cuando las participantes cuentan sus historias y son visibles en las diferentes actividades de la asociación. Los plantones, las marchas, la participación en mesas de concertación son espacios de acción en que no solo relatan sus historias personales, sino que se resignifican los acontecimientos y hechos colectivos del conflicto.

Esta idea de la acción, propuesta por la escuela de Oxford a partir de las elaboraciones del segundo Wittgenstein y retomada luego por Ibañez (1990), señala la imagen de un hombre propositivo, que aut dirige su conducta y, por si fuera poco, se implica en actividades de construcción y desciframientos de significados (p. 213). No es la conducta respondiente, sino la acción humana entendida como intencionalidad en un mundo de significados intersubjetivos.

CONCLUSIONES

Con todo y lo que se ha avanzado en la reflexión sobre el tema de la violencia política en Colombia y los efectos psicosociales en la población, no bastará la necesidad de buscar rutas comprensivas para la elaboración del drama, que como colombianos nos reta en el ámbito político y ético. Señalamos que el drama de la guerra deja profundas marcas en la memoria de los sujetos y que como Vázquez (2001) indica, no se trata de memorias individuales que reflejan una realidad interior, más bien son construcciones sociales que derivan de nuestra propia capacidad de relacionarnos recíprocamente como objetos y sujetos.

A su vez, esta memoria que es narrada, y por sus cualidades performativas (Taylor, 2003) produce acciones, constituye entonces uno de los procesos sociales de mayor complejidad. La memoria no es una facultad *en* las personas, sino en el *entre*, y esta dimensión colectiva potencia el trabajo investigativo, ya que dispone a valorar los relatos de los participantes como experiencias de vida narradas en una lógica de construcción e interpretación, con carácter transformador.

La necesidad de la recuperación de una memoria colectiva pasa por la contemplación de acciones que la hacen viva, de esta manera se hace relevante la movilización que la memoria produce en los participantes, a partir de la recordación del dolor. Éste se instala en la escena pública a través de las marchas, plantones y consignas donde se expresa el sufrimiento personal, y al tiempo visibilizan ante los otros la denuncia por la justicia y verdad (Villa, 2014). Este acercamiento público concentra una serie de símbolos para tramitar el duelo. El reconocimiento entonces de un discurso, la puesta en palabras mediante los relatos y los actos conmemorativos, manifiestan un uso de la memoria colectiva como forma de tramitación del dolor (Blair, 2002, Villa y Castrillón Baquero, 2015).

Finalmente, el trabajo de la reconstrucción social tiene aquí una argamasa por medio de las narrativas de la memoria y sus consecuentes efectos en la historia reciente y próxima de una sociedad, como la colombiana, que requiere reconstruirse y, mejor aún, hacer memoria permanente de sus acciones y decisiones como nación

REFERENCIAS

- Berger, P. y Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Blair, E. (julio-diciembre, 2002). Memoria y Narrativa: La apuesta del dolor en la escena pública. *Estudios políticos*, (21), 9-28.
- Campbell, S. (2008). The Second Voice. *Memory Studies*, 1(1), 41-49.
- Gaborit, M. (2006a). Memoria histórica: revertir la historia desde las víctimas. En F. Gómez Isa (Dir.), *El derecho a la memoria*. (pp. 195-222). Colección Derechos Humanos Giza Eskubi-deak. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Gaborit, M. (2006b). Memoria Histórica: Relato desde las víctimas. *Pensamiento Psicológico*, 2(6), 7-20. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/2756028.pdf>

- Gergen, K. (1994). Mind, text and society: Self-memory in social context. En U. Neisser & R. Fi-vush (Eds.), *The remembering self: construction and accuracy in the self narrative* (pp. 78-104). Cambridge: Cambridge University.
- González, J. (2000). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, (15), 227-246.
- González Rey, L. (2008). Psicología y arte: razones teóricas y epistemológicas de un desencuentro. *Tesis psicológica*, (3), 140-159.
- Guba, E., y Lincoln, Y. (2000). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. A. Denman y J. A. Haro (Eds.), *Por los rincones: antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 12-13). Hermosillo: El Colegio de Sonora.
- Halbwachs, M. (1950). *La memoria colectiva*. Zaragoza: Prensas Universitarias. (Traducción con base en la segunda edición de 1968: 2002).
- Ibañez, T. (1990). *Aproximaciones a la psicología social*. Barcelona: Sendai.
- Kaufman, S. G. (2006). Lo Legado y lo Propio. Lazos Familiares y transmisión de memorias. En: E. Jeilin, y G. Kaufman (Autores), *Subjetividad y figuras de la memoria* (pp. 41-77). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Martín-Baró, I. (1998). El Latino Indolente. En: I. Martín-Baró (Autor), *Psicología de la Liberación* (pp. 73-102). Madrid: Trotta.
- Martín- Baró, I. (2001). *Acción e ideología. Psicología desde Centroamérica*. El Salvador: UCA.
- Martín Beristain, C. (1999). *Reconstruir el tejido social*. Barcelona: Icaria.
- Martín Beristain, C. (2005). *Procesos de duelo en las comunidades mayas afectadas por violencia política* (Tesis doctoral en Psicología Social). Universidad del País Vasco. Lejona, España.
- Middleton, D. y Edwards, D. (1990). Conversational remembering: a social psychological approach. In D. Middleton & D. Edwards (Eds.), *Collective Remembering* (pp. 23-45). London: Sage Publications.
- Morse, J. (2003). *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. Medellín: Universidad de Antioquia.

- Ricoeur, P. (1999). *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma.
- Ricoeur, P. (2003). *La Memoria, la historia, el olvido*. Madrid: Ed. Trotta.
- Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, (13), 71-78.
- Sandoval, C. A. (2002). *Investigación cualitativa*. Bogotá: ARFO Editores e impresores.
- Strauss, A. L., y Corbin, J. M. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Taylor, D. (2003). *The archieve and the repertorie: performing cultural memory in the Américas*. Dwhain, NC: Duke University Press.
- Vázquez, F. (2001). *La memoria como acción social: Relaciones, significados e imaginario*. Barcelona: Paidós.
- Veras, E (2010). Historias de vida: ¿un método para las ciencias sociales? *Cinta de Moebio*, (39), 142-152.
- Villa, J. D. (2014). *Recordar para reconstruir. El papel de la memoria colectiva en la reconstrucción del tejido social*. Medellín: Editorial Bonaventuriana.
- Villa, J. D. y Castrillón Baquero, J. (2015). *Procesos de Memoria colectiva como dinámica psicosocial y sociopolítica en tres escenarios de organizaciones de mujeres: La asociación de mujeres del oriente Antioqueño -AMOR-; los Promotores de vida y salud mental del Sur de Córdoba -PROVISAME- y el grupo de mujeres "Madres de La Candelaria", de la ciudad de Medellín*. Presentado en Cátedra Unesco y Cátedra Infancia. Justicia Transicional y memoria histórica, Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Wertsch, J.W. (2002). *Voices of collective remembering*. New York: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. (2008). Collective Memory and narrative templates. *Social Research*, 75(1), 133-156.

EMBARAZO Y PATERNIDAD JUVENIL EN EL DEPARTAMENTO DEL CESAR: ¿Y DÓNDE ESTÁ EL PADRE?¹

TEEN PREGNANCY AND PATERNITY IN CESAR DEPARTMENT: AND WHERE IS THE FATHER?

Mario Alejandro Duarte Orozco*

Universidad de La Guajira, Colombia

Recibido: 16 de diciembre de 2015 – Aceptado: 28 de abril de 2016

Forma de citar este artículo en APA:

Duarte Orozco, M. A. (julio-diciembre, 2016). Embarazo y paternidad juvenil en el Departamento del Cesar: ¿Y dónde está el padre? *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 7(2), 425-447. doi: 10.21501/22161201.1808

Resumen

En el departamento del Cesar, el embarazo juvenil se ha constituido en un fenómeno social que requiere del abordaje desde lo gubernamental y lo académico. Por cuanto se refiere al último aspecto, el presente artículo se convierte en un aporte reflexivo proponiendo que la emergencia de la paternidad juvenil trae consigo la necesidad de abordar las subjetividades y experiencias de estos jóvenes padres, así como los distintos roles, prácticas y actitudes dentro del marco de los significados y las consecuencias que acarrea para el individuo el reconocimiento, aceptación y ejercicio de la paternidad dentro de sus contextos personales, familiares y sociales. Para lo anterior, se propone, una visión ampliada del embarazo juvenil, no reducido únicamente a unas condiciones físicas o meramente biológicas, sino que se inserta dentro la dinámica de otras aristas como la psicológica, jurídica y cultural. Desde este último aspecto, se analiza la emergencia de la paternidad juvenil como un evento significativo, pues por un lado registra socialmente su masculinidad, y por otro lado, redirecciona su proyecto de vida. Así los cambios e implicaciones que el joven debe afrontar a

¹ Artículo derivado de la investigación: *Representaciones sociales de las masculinidades y paternidades en jóvenes progenitores de los municipios de La Paz, San Diego y Codazzi (Cesar)*, realizada entre julio de 2014 y agosto de 2015, financiada por la Universidad Popular del Cesar.

* Sociólogo. Especialista en Gestión Educativa. Investigador del Grupo de Estudios Socioculturales "Guatapuri". Correos electrónicos: marioalejandro@uniguajira.edu.co, maduarte@hotmail.es ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0001-8711-6847>

partir de la noticia del embarazo y, posteriormente, con el nacimiento y crianza del hijo/hija, ponen a prueba su resistencia y formación como hombre desde las responsabilidades, la entrada al mundo del trabajo y los sacrificios que esto genera.

Palabras clave:

Juventud, Padre, Hombre, Rol sexual, Rol social.

Abstract

In Cesar Department, the teenage pregnancy has become a social phenomenon which requires attention from the Government and the academic field to tackle it. First, referring to the last aspect, the article becomes a reflexive contribution, proposing the emergence of teen parenthood that brings the need to address subjectivities and experiences of these young parents; as well as, the different roles, behaviors and, attitudes within the framework of the meaning and the consequences for recognition, acceptance and exercise of the subject, referring to paternity within their personal, family and, social contexts. Thus, it propose, a broad vision of teen pregnancy, which is not only reduced to a simply biological or physical conditions, but it is inserted into the dynamics of different aspects such as psychology, juridical, and cultural. From the last aspect, there is a proposal and analysis of the emergency and the importance of young parenthood, as meaningful event; on one hand, socially they register their masculinity, on the other hand, the assumption of his life project is given. So, the changes and the implications the teenager has to face when he realizes about the pregnancy; then, the birth, and, finally raising the son/daughter, to test the strength and the education as a man from the responsibilities, the entrance to the labor world and the necessary sacrifices that this generates.

Keywords:

Youth, father, man, gender roles, social rol.

INTRODUCCIÓN

El embarazo adolescente, desde hace varias décadas, se ha convertido en uno de los temas centrales de políticas, agendas institucionales y discursos de especialistas, considerado como un problema de salud pública que, además, puede relacionarse con situaciones como la pobreza y la precariedad.

Esto ha hecho que se despierte el interés por medir la magnitud del fenómeno utilizando datos estadísticos, los cuales dan muestra, en el caso de Colombia, que una de cada cinco adolescente entre los 15 y 19 años ha estado embarazada, es decir, un 19,5% (Profamilia, 2010). A pesar de los esfuerzos gubernamentales realizados por las entidades territoriales, los departamentos del Cesar, La Guajira y Magdalena presentan el mayor número de jóvenes adolescentes embarazadas en la región Caribe, según el Ministerio de Salud (s. f.) y Profamilia (2010).

Específicamente en el departamento del Cesar (Colombia), y según la Encuesta Nacional Demográfica y de Salud² (Profamilia, 2010), el 20,6% de las adolescentes entre los 15 y 19 años ya son madres, mientras un 6,2% están embarazadas del primer hijo. En este mismo sentido, cifras de la Gobernación del Cesar (2015) muestran un aumento en la tasa de fecundidad tanto en adolescentes de 15 a 19 años, como de 10 a 14 años, pasando en el primer caso de una tasa de 50,77 en el 2011 a 51,51 en el 2014, y en el segundo de 4,46 en 2011 a 5,57 para el 2014. En cuanto a los registros del Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas (DANE, 2015; 2016), el número de nacimientos por grupos de edad de 10 a 14 años y de 15 a 19 años se ha mantenido constante entre los años 2014 y 2015, lo cual evidencia un problema de salud pública, que a pesar de las estrategias y acciones de tipo gubernamental –muchas de ellas, estructuradas desde un enfoque de riesgo– como los programas de prevención de embarazo adolescente y enfermedades de transmisión sexual, no han generado el impacto deseado en los objetivos propuestos en ellos y en los imperativos de intervención de esta situación. De esta manera, se considera como un problema social que aún requiere soluciones urgentes.

Este fenómeno va mucho más allá de las cifras, y el análisis de los actores involucrados debe ampliarse, pues la mayoría de los estudios se enfocan en el hecho del embarazo de la adolescente y excluyen al hombre progenitor, especialmente cuando es un joven; lo anterior se refleja en el discurso cotidiano, las políticas públicas y en las escasas investigaciones relacionadas con el fenómeno en el departamento del Cesar.

² ENDS es una encuesta que se realiza en Colombia cada cinco años. Los datos correspondientes al 2015 todavía no han sido publicados por la entidad encargada, por lo que la información disponible es de 2010.

- 1) Reflexionar sobre la emergencia de la paternidad juvenil en el departamento del Cesar trae consigo la necesidad de abordar las subjetividades y experiencias de estos jóvenes padres, así como los distintos roles, prácticas y actitudes dentro del marco de los significados y las consecuencias que acarrea para el individuo el reconocimiento, aceptación y ejercicio de la paternidad dentro de sus contextos personales, familiares y sociales. Para ello, se inicia argumentando algunas razones por las cuales el interés mediático, gubernamental y académico del fenómeno del embarazo adolescente se ha orientado hacia las mujeres, excluyendo del mismo -en cierta forma- a los hombres jóvenes. Posteriormente se (re)construye el concepto de embarazo adolescente para plantearlo desde una visión ampliada e incluyente como un embarazo juvenil, relacionado en varias dimensiones o aspectos; y por último, basado en información proporcionada mediante las entrevistas, grupos focales e historias de vida de los jóvenes progenitores participantes en la investigación, se propone y analiza la emergencia e importancia de la paternidad juvenil, como un evento significativo, pues por un lado registran socialmente su masculinidad, y por otro lado, se da el redireccionamiento de su proyecto de vida.

Ahora, existen algunas causas por las cuales se ha fijado el interés en la situación de vulnerabilidad de la mujer adolescente -y sin lugar a duda, merece atención-, pero esto no puede ser obstáculo para estructurar una visión ampliada del problema, por el contrario, debe contribuir a la construcción de análisis y acciones incluyentes y así comprender la complejidad del fenómeno en cuestión. Entre dichas causas, se pueden mencionar que:

Las mujeres son las primeras en asumir las consecuencias físicas, pues los cambios del inicio y resultado del embarazo se dan en el cuerpo femenino, y también, los posibles riesgos asociados como: “la hipertensión inducida por el embarazo, la preeclampsia, la eclampsia, la poca ganancia de peso, la anemia, el parto pretérmino, las hemorragias, el trabajo de parto prolongado, las lesiones durante el parto y la desproporción céfalopélvica” (Noguera y Alvarado, 2012, p. 154), los cuales pueden desembocar en mortalidades infantiles y complicaciones obstétricas en las madres jóvenes. Pero además, es necesario hacer énfasis en los diferentes imaginarios existentes en torno al fenómeno, pues:

El término ‘embarazo’ casi siempre va acompañado por el de ‘riesgo’, no ya como una probabilidad estadística de que ocurra un evento adverso sino que, se dice, la sexualidad de los adolescentes y el embarazo ‘son riesgosos’ en sí mismos, especialmente para las mujeres (Adaszko, 2005, p. 34).

Esto es porque se considera que los jóvenes no son lo suficientemente maduros para asumir las responsabilidades de su sexualidad, lo que demerita su ejercicio y contribuye a la consolidación de tabúes en la dimensión sexual.

2) Los roles y expectativas sociales en torno a las mujeres han avanzado debido a “los cambios sociales y culturales, como la extensión de los estudios y las posibilidades laborales para las mujeres” (Demol, 2014, p. 130), y de esta forma, el embarazo a temprana edad se concibe como un agente trastocador de tales aspiraciones. Ejemplo de ello, es la visión que tiene el Banco Mundial del fenómeno, al considerarlo como un obstáculo para que “las mujeres aprovechen al máximo sus recursos de desarrollo humano y las oportunidades económicas presentes en el mercado laboral y en otros ámbitos” (2011, p. 9), por eso, el gran interés desde lo político por reducir el embarazo en esta etapa de la vida.

3) Por último,

La visión patriarcal y sexista de las relaciones de pareja, que aun subyace a muchos de los proyectos y acciones de las instituciones y adultos relacionados con adolescentes, lleva a ubicar como sujeto único de preocupación a la mujer adolescente embarazada soltera, sin tomar en cuenta el papel de los hombres, sean menores de edad o adultos (Muñoz Chacón, 1999, p. 76).

Este tipo de visiones representa simbólicamente el discurso machista, en el cual se defiende que los aspectos de las esferas privadas dentro de las relaciones de género les conciernen a las mujeres, y por ello, al considerarse dentro del ámbito femenino, se justifica desde los esquemas de pensamientos y acciones, el alejamiento del hombre en asuntos como el embarazo, participación en la crianza de los hijos, entre otras.

En muchos discursos sobre el embarazo adolescente se toma como referencia la edad cronológica de los individuos, razón por la cual entidades como la Organización Mundial de la Salud enfatiza en los embarazos que se dan entre los 15 y 19 años, mientras Profamilia (2010) –en el caso colombiano– lo hace desde los 13 hasta los 19 años abarcando la adolescencia temprana, media y tardía. Pero si bien la edad es un primer referente empírico de aproximación a los aspectos biográficos de los individuos, no es suficiente para abordar las subjetividades y experiencias de las personas en relación consigo mismas y con las otras, razón por la cual es importante avanzar en perspectivas analíticas para comprender este complejo fenómeno, que involucren los discursos y valoraciones que los mismos jóvenes hacen de sus vivencias, situaciones y experiencias.

En concordancia con lo anterior, en este artículo se amplía el término de embarazo adolescente a embarazo juvenil, con el ánimo de abordar desde lo físico hasta lo simbólico, y de esta manera aportar a la superación de la visión fragmentada que se tiene del fenómeno, al poner en relieve la edad, las subjetividades y las experiencias, tanto de madres como de padres jóvenes.

Entenderlo desde la visión juvenil hace necesario la inclusión de los elementos etarios y el conjunto de características propias de este grupo de la población, con el reconocimiento de los cambios físicos, psicológicos y sexuales, que surten efectos tanto en los individuos como en las relaciones que se pueden establecer con los otros; así, el embarazo genera impacto en las subjetivi-

dades, experiencias y cargas valorativas de los jóvenes, quienes como actores sociales comienzan a ejercer su maternidad/paternidad; por eso, es importante la inclusión de la figura del hombre que permita, desde el discurso y la practicidad en las relaciones de género, asumir y ejercer su papel y rol paterno.

Por lo anterior, frente al embarazo adolescente no solo está la mujer, sino también un hombre, quien en algunos casos puede ser un joven adolescente. Y he aquí, donde este tipo de paternidades permanecen ocultas o invisibilizadas tanto social como políticamente, y se convierten, según Cardoso (1998, como se citó en Viveros Vigoya, 2002, p. 83), en un “muro del silencio” que puede llegar a legitimar la ausencia e irresponsabilidad del hombre joven padre frente al embarazo, crianza de los hijos, roles y prácticas que emanan del hecho de ser padre. En el caso de las políticas públicas, “aún no han involucrado adecuadamente a hombres y niños en la superación de la inequidad de género y en el enfrentamiento de sus propias vulnerabilidades relacionadas con el género” (Barker y Greene, 2011, p. 24), por ello se convierte en imperativo ampliar la perspectiva desde la cual se aborda y analiza hoy día el fenómeno del embarazo adolescente, pues es muy importante que se incluya al hombre joven como sujeto dentro de la dinámica, y que esto a su vez, aporte elementos y evidencias para la construcción de políticas encaminadas a lograr una equidad de género y reconocimiento de las vulnerabilidades no solo de las mujeres, sino también las propias de los hombres.

Ahora, la emergencia de la paternidad juvenil trae consigo la necesidad de abordar las subjetividades y experiencias de estos jóvenes padres, así como los distintos roles, prácticas y actitudes dentro del marco de los significados y las consecuencias que acarrea para el individuo el reconocimiento, la aceptación y ejercicio de la paternidad dentro de sus contextos personales, familiares y sociales. De esta forma, el presente artículo se constituye en un aporte para ampliar el abanico de análisis sobre el tema de la paternidad juvenil y sirve como elemento de discusión entre profesionales sociales, dirigentes políticos, hombres y mujeres jóvenes para pensar y re-pensar el fenómeno del embarazo juvenil en el departamento del Cesar.

Para el aporte de elementos de análisis y de reflexión del fenómeno en contexto se retomaron algunas categorías emergentes de la investigación, cuyo objetivo principal consistió en analizar las masculinidades y paternidades de estos jóvenes a partir de las cargas valorativas, roles y comportamientos masculinos; además de las prácticas, roles paternos, significados y consecuencias del hecho de ser padres en esta etapa de la vida. Dicha investigación, metodológicamente se basó en el enfoque cualitativo y el método fenomenológico, para el abordaje de las realidades subjetiva e intersubjetiva de estos jóvenes, a partir de los relatos y experiencias en sus contextos cotidianos.

Embarazo juvenil: (re)construyendo el concepto

El embarazo juvenil se puede entender como un fenómeno social, en el sentido que implica actores y sus relaciones de género dentro del marco de los sistemas de representaciones sociales materializadas a través de significaciones, prácticas, expectativas y cargas valorativas que tanto madres y padres jóvenes tienen sobre sí y sus situaciones, así como del grupo social y cultural al cual pertenecen. No se reduce únicamente a unas condiciones físicas o estado de la reproducción humana, con un trato meramente biológico, sino que se inserta dentro la dinámica de otras aristas como la psicológica, jurídica y cultural, que constituyen resortes analíticos alternativos para comprender de forma ampliada este fenómeno, como se muestra a continuación.

Resorte biomédico: el inicio e interés por el embarazo juvenil fue despertado en gran medida por las ciencias de la salud y su consecuente preocupación por los riesgos que representa esta situación para la vida y existencia tanto de la madre joven, como del hijo. Según la OMS (2012, 2015), existen mayores probabilidades de presentarse riesgos a nivel de salud en las mujeres adolescentes como consecuencia del embarazo, representando evidentemente una preocupación para los gobiernos y organizaciones no gubernamentales que trabajan en estos temas. A esto se suma los contextos y ambientes, porque “la mejora en las condiciones de vida de las jóvenes y, en particular, de la nutrición de las adolescentes también es una prioridad en términos de las políticas públicas y de salud” (Portony, 2005, p. 72).

Ahora, la percepción de riesgo también se expande a dimensiones económicas, en el sentido que la fecundidad adolescente (embarazo juvenil) implica costos para los jóvenes, las familias y el Estado. Estos aspectos fundamentan las percepciones sobre las consecuencias de dicho fenómeno en la productividad, en los costos de los programas sociales y asistenciales, y su relación con la desigualdad social, pues “la baja escolaridad que alcanzan y la dificultad para reinsertarse al sistema escolar, tiene un efecto negativo en la formación del capital humano y la superación de la pobreza a nivel social” (León, Minassian, Borgoño y Bustamante, 2008, p. 45). Desde esta necesidad, se construyen y orientan las respuestas estatales y gubernamentales, las cuales deben

ser multidimensional[es], y debe[n] incluir como elementos prioritarios la educación sexual integral, la consejería para el ejercicio de derechos y la adopción de decisiones informadas, empoderadas y responsables, y el acceso a servicios de salud sexual y reproductiva (Rodríguez Vignoli, 2014, p. 79).

Por otro lado, a esta dimensión también pertenecen los aspectos relacionados con el acceso de los jóvenes adolescentes a las diferentes ofertas de salud y educación que las entidades gubernamentales e instituciones de salud ofrecen a dicho segmento de la población, así como los costos económicos y productivos; pues el embarazo adolescente pone en relieve la pertinencia y calidad de los servicios de salud dirigidos a estos sujetos, así como la promoción de los comportamientos y conocimientos sobre salud sexual y reproductiva.

Resorte jurídico: el embarazo juvenil lleva intrínseco cuestiones relacionadas con la sexualidad de los jóvenes y el goce efectivo de los derechos humanos sexuales y reproductivos, los cuales son inherentes a las personas que se encuentran en esta etapa de la vida y se reconocen como tales, en el ejercicio de un disfrute de una salud mental y física que permita el alcance de su bienestar y realización. El marco jurídico existente se orienta a proteger el ejercicio libre de estos derechos, aunque a veces se ve ensombrecido por tabúes relacionados con el aborto, la anticoncepción y prácticas sexuales de mujeres y hombres jóvenes, entre otros.

Resorte psicológico: aquí se incluyen los aspectos individuales y familiares de los actores que hacen parte del fenómeno. Este resorte puede tener asociación con el biomédico, en la búsqueda de los diferentes riesgos que trae tanto para la mujer como el hombre, ahora desde el punto de vista de la salud mental, el manejo de las emociones y sentimientos de culpa o de miedo, así como los nuevos roles que asumen y su influencia en la constitución de sus subjetividades individuales.

Resorte cultural: a este pertenecen los aspectos de imaginarios y representaciones sociales que tienen los jóvenes sobre su existencia, sexualidad, ejercicio de su paternidad/maternidad, de tal manera que a partir de sus subjetividades se puedan analizar las realidades y cómo éstas se constituyen desde lo simbólico y las significaciones dadas a sus actos. No es intención del presente resorte indagar si es propicio o no el embarazo o ejercicio de la paternidad/maternidad, sino más bien, comprender la manera como estos jóvenes dirimen situaciones a las cuales se ven abocados dentro de sus contextos personales, familiares y sociales.

A partir de lo anterior, es conveniente realizar análisis que incorporen los diferentes resortes, para comprender en su complejidad el fenómeno del embarazo juvenil. En esta ocasión, desde lo cultural, se abordará lo relacionado con la paternidad, con el ánimo de reivindicar y visibilizar las significaciones y subjetividades que estos jóvenes tienen del hecho de ser padre, así como las prácticas y roles que emanan de su ejercicio. No se desconoce con ello, la importancia de los aportes que desde lo biomédico, psicológico y jurídico se han hecho, en cambio, se trata desde lo cultural rescatar al hombre joven, como sujeto poseedor de esquemas de pensamientos y representaciones sociales que ayudan a configurar su identidad como joven, hombre y padre, que lo convierte en un actor fundamental dentro del fenómeno en cuestión.

Embarazo juvenil: rastreando al padre

Antes de analizar las paternidades, es necesario ponerlas en contextos de las relaciones de género, es decir con las maternidades, feminidades y masculinidades, las cuales se encuentran inscritas dentro de los esquemas y sistemas de representaciones sociales, y en el caso particular de la masculinidad, existen diferentes modelos, de acuerdo al contexto cultural. Ejemplo de ello, es la sociedad occidental, a la cual pertenece el complejo cultural típico del departamento del Cesar, en donde se ha impuesto socialmente un modelo sobre los otros que lo ha vuelto normativo; nos referimos a lo conocido como “masculinidad hegemónica”, que según Téllez Infantes y Verdú Delgado se caracteriza por tener entre sus referentes la “homofobia, misoginia, poder, estatus y riqueza, sexualidad desconectada, fuerza y agresión, restricción de emociones e independencia y autosuficiencia” (2011, p. 96), que ampara figuras como el hombre responsable, trabajador, proveedor, de la calle, padre y jefe de hogar (Olavarría, 2001).

Pero además, esta masculinidad hegemónica funciona normativamente, en el sentido que los referentes que la constituyen estructuran las subjetividades de los varones, tanto a nivel individual como colectivo, en formas de atributos y roles, “entregando pautas identitarias, afectivas, comportamentales y vinculares difíciles de soslayar por los sujetos involucrados en él, si quieren evitar la marginalización o el estigma” (Parrini, 2000, p. 74). Ahora, esto no niega que puedan existir otras masculinidades, sino que pone en relieve el consenso social en la existencia de imaginarios, referentes, acciones y expectativas sobre el hecho de ser hombre en un contexto cultural e histórico determinado. El considerar la masculinidad hegemónica desde “la configuración de práctica genérica que encarna la respuesta corrientemente aceptada al problema de la legitimidad del patriarcado, la que garantiza (o se toma para garantizar) la posición dominante de los hombres y la subordinación de las mujeres” (Connell, 1997, p. 39), no quiere decir que sean estáticas o inertes, pues dichas construcciones y reproducciones se dan dentro de las relaciones de género en el mundo social y simbólico compartido por los hombres y las mujeres.

Ahora, para los jóvenes del departamento del Cesar, sus masculinidades son construidas y re-construidas a partir de un proceso de significación “a) del cuerpo; b) las formas de reconocimientos en relación con los roles y cargas valorativas dentro de tres escenarios sociales: familiar, escolar y grupal; y por último, c) las tensiones y fricciones que se presentan en tales escenarios” (Duarte Orozco, 2013, p. 34). Es dentro de la significación del cuerpo donde ellos consideran se da la primera aproximación a la comprensión de su masculinidad, por un lado están las características físicas (genitales, la fuerza y uso de ella, además de la apariencia física), y por otro lado, la existencia de características sociales en donde la triada heterosexualidad, virilidad y paternidad se convierte en el registro social de sus masculinidades, y con ella, el ascenso al mundo masculino adulto, que en términos de Viveros Vigoya (2001), puede interpretarse como la inauguración de “una nueva etapa del ciclo vital masculino y es una experiencia transformadora, hace crecer al jo-

ven, lo madura, a través de la asunción de responsabilidades” (p. 128). Por ello, resulta importante tener en cuenta estas relaciones dialécticas que se establecen entre paternidad juvenil y construcción de masculinidad.

En consecuencia, aquí la paternidad no se aborda en términos de problema, sino más bien, como enclave importante dentro de un fenómeno social denominado embarazo juvenil. Ni es la intención de catalogar buenos o malos padres, ni mucho menos si es propicio o no ser padre en esta etapa de la vida. Resulta interesante más bien, aproximarse a las realidades de estos hombres jóvenes, sus proyectos, imaginarios, expectativas, acciones, reacciones y con ello

no pensar la paternidad como algo que se inicia con el nacimiento de un hijo(a), sino que es todo un proceso que se va generando y construyendo desde la relación de la pareja, su sexualidad, la decisión (o no) de procrear, el embarazo, el parto y se extiende a la crianza y a las etapas posteriores en el desarrollo de los hijo(a)s (Jiménez Guzmán, 2003, pp. 120-121).

Por eso, la paternidad es considerada como un “campo de prácticas y significaciones culturales y sociales” (Fuller Osorio, 2000, p. 36), que no se puede reducir exclusivamente al carácter biológico de relaciones lineales y simples, por el contrario, se compone de relaciones complejas y diversas que ponen en relieve la esencia de hijo o hija, de la madre y del mismo padre, y se expande por toda la existencia de estos sujetos, dentro de los contextos a los cuales pertenecen los individuos. Se constituye un “campo de prácticas” en la medida que se relaciona con el quehacer del ejercicio de la paternidad, enmarcada dentro de un “campo de significaciones” que social y culturalmente se le da al hecho de ser padre, y que componen ese mundo simbólico que existe alrededor de la paternidad, la forma como el hombre la reconoce y como la sociedad se lo reconoce. En el departamento del Cesar el reconocimiento social de las paternidades juveniles ha sido escaso, pues han permanecido invisibilizadas y excluidas del fenómeno, al funcionar esto como un catalizador simbólico de la ausencia o poca participación del joven en aspectos relacionados con la decisión del tener el hijo o hija, así como en su nacimiento, posterior crianza y vínculos afectivos.

Desde la visión de estos jóvenes del departamento del Cesar, se pueden comprender sus paternidades desde las significaciones que hacen de los

discursos, experiencias, sentimientos, expectativas y hechos que se asumen en relación con el hijo/hija y el proyecto de vida propio, representada socialmente en las actitudes frente al hijo/hija, frente a la pareja y así mismo; los roles, implicaciones y valoraciones sociales que emergen a partir del hecho de ser padre (Duarte Orozco y Escobar Broche-ro, 2015, p. 16).

Así, la paternidad se constituye como un evento significativo, pues por un lado registra socialmente su masculinidad, y por otro lado, se da la asunción de sus proyectos de vida, en el sentido que les permiten demostrar que ya no son niños y reclaman independencia emocional y económica. Los cambios e implicaciones que el joven debe afrontar a partir de la noticia del embarazo, y posteriormente con el nacimiento y crianza del hijo/hija, ponen a prueba su resistencia

y formación como hombre. A continuación se muestran los aspectos categoriales emergentes en relación con el hecho de ser padre, la paternidad y entrada al mundo del trabajo, y por último, con el proyecto de vida.

El hecho de ser padre

“Soy un hombre, no un niño” (participante N° 12, comunicación personal, 4 de noviembre de 2014). La paternidad para estos jóvenes, trae consigo la demostración de su heterosexualidad, capacidad de conquista y virilidad, que abre las puertas del mundo adulto y responde de esta manera a las expectativas sociales que la familia y la sociedad tienen sobre ellos. Los hijos se convierten en una evidencia de la capacidad reproductora y de propagar su generación, pero además, con los hijos demuestran que pueden asumir responsabilidades y ha llegado el tiempo para constituir sus metas como hombre: tener hijos y familia. Aunque el sentido de responsabilidad puede ser bastante ambiguo, sometido a fuertes tensiones y fricciones, pues funciona desde el discurso y deber-ser de los hombres dentro del modelo de masculinidad hegemónica que impera, quiere decir lo anterior, que no todos los jóvenes asumen sus responsabilidades, pues la entrada al mundo del trabajo, pone de frente a estos padres con la realidad que deben asumir y para la cual no estaban preparados dentro de sus proyectos de vidas, a partir de unas actitudes frente al embarazo, de los roles, prácticas e implicaciones sociales que este hecho trae para ellos.

Actitudes frente al embarazo. En el marco de las diferentes relaciones e implicaciones que se dan a nivel personal, familiar y social, los jóvenes asumen un conjunto de actitudes con respecto a la noticia del embarazo, frente a la persona con la cual se va a tener el hijo y con la prole. Una actitud es de miedo: “cuando ella me dijo que estaba preñada, dije: me cagué la vida’. Inmediatamente pensé en mi mamá, en lo que ella iba a pensar, y todos los sueños que ella tenía para mí” (participante N° 12, comunicación personal, 4 de noviembre de 2014). Otro testimonio fue:

Recuerdo que estábamos en el colegio, cuando mi novia se me acerca y me dice que está embarazada. Yo quedé paralizado con la noticia. Esa noche casi no dormí, tan solo de pensar que me tenía que poner a trabajar, y el cómo iba a enfrentar a la familia de mi novia, ella estaba estudiando, y éramos novios a escondidas (participante N° 10, comunicación personal, 2 de noviembre de 2014).

Estos discursos muestran que la noticia y el hecho del embarazo fue una sorpresa y no estaba dentro de su proyecto de vida, por lo menos para ese momento, aunque eran conocedores de lo que podía ocurrir, pues mantenían relaciones sexuales con sus parejas o amigas:

Nunca pensé que con la primera vez de relación fuera ella así embarazada. No usamos nada, pues como era nuestra primera vez, y mira (participante N° 22, comunicación personal, 6 de enero de 2015).

Junto a la noticia, los jóvenes deben afrontar dos grandes retos: a) el enfrentamiento con la familia propia y la de la pareja; b) ideas relacionadas con la manutención del niño o niña. Dos situaciones que develan al joven con una realidad que comienza a asumir desde el día que conoce la situación son: “me tocó ir donde los papás de la muchacha y decirles. Ellos se molestaron mucho, y me dijeron que tenía que llevármela a vivir a mi casa” (participante N° 8, comunicación personal, 26 de octubre de 2014). La otra es:

Quando uno es hombre, le debe de poner el pecho a las cosas de la vida, y eso fue lo que hice. Tenía mucho miedo, pero no podía demostrarlo. Fui, le dije a la mamá, le comente que no me iba a vivir con ella, pero que yo respondía, o respondía mi familia, que no se preocupara (participante N° 12, comunicación personal, 4 de noviembre de 2014).

Esta realidad es nueva, se asume con miedo, pues tal hecho no estaba dentro de lo esperado ni en sus planes. El asumir esto, hace parte de los elementos que los identifican como hombres, y el enfrentar a la familia de la joven es un paso importante dentro de ese revestimiento que comienzan a tener estos jóvenes varones. Ahora, existen jóvenes que asumen la noticia con una actitud de alegría. Estos se caracterizan porque el embarazo, de una u otra manera, era algo que esperaban y estaba dentro de sus planes: “cuando me dijo que estaba embarazada y que yo iba a ser papá... fue una emoción muy grande para mí. A mis 18 años, ya tenía claro que quería ser papá y ya nos habíamos organizado para eso” (participante N° 15, comunicación personal, 15 de diciembre de 2014). Un argumento similar es:

Yo estaba estudiando cuando me enteré de la noticia, y eso fue una gran alegría. Iba a ser papá por primera vez, iba a tener a mi pela'o. No tenía una situación fácil, me tocó abandonar los estudios, pero no me importó, con tal que mi hijo lo tuviera, tocó (participante N° 16, Comunicación personal, 17 de diciembre de 2014)

El hecho del embarazo está ligado al deseo de ser padre y es esperado dentro de su proyecto de vida. Independientemente de la situación económica, existe un grado de compromiso en la medida que se corresponde con el deseo de ser y ejercer su paternidad: “Un hijo es un hijo. Y esa en una noticia que a uno lo llena de satisfacción, es como una muestra grande que ya no eres un niño, sino un hombre” (participante N° 19, comunicación personal, 17 de diciembre de 2014).

A mis 16 años tenía claro que no quería estudiar, por eso le dije a mis papás que no me dieran más estudios. Por eso me puse fue a trabajar vendiendo gasolina, y así ir ganando mi plata. Cuando mi novia salió embarazada yo trabajaba, y queríamos tener ese hijo (participante N° 20, comunicación personal, 17 de diciembre de 2014).

De esta forma, la actitud frente a la noticia se sume de acuerdo con la misma posición y proyecto del individuo, sus metas e intereses. Pero además, es la primera aproximación que tienen al hecho del embarazo, y es importante en este punto, sentar la posición con respecto a la familia de la pareja con quien se va a tener el hijo. No solamente la actitud es frente a la noticia, en el proceso de asimilación de ésta se van generando otras actitudes, ahora para con la madre del hijo, y con ella viene la decisión de convivir o definitivamente alejarse. En el caso del primer embarazo,

pueden ser dos las actitudes, una de distanciamiento y la otra de acercamiento: “Después que me dio la noticia, dejamos de ser novios. Le dije que me iba a hacer responsable del niño, pero que no viviría con ella” (participante N° 2, comunicación personal, 17 de agosto de 2014).

El embarazo se dio fue gracias a una aventurilla que un día tuve con ella. Los primeros días no quería saber nada, nada de esa mujer, pues estaba en riesgo mi noviazgo formal. Ya después que le conté a mi novia, ella me hizo caer en cuenta que el niño no tenía la culpa de mi estupidez (participante N° 5, comunicación personal, 28 septiembre de 2014).

Desde esta visión se asume a la mujer como responsable en primera línea del suceso del embarazo, sirviendo esto para una negación simbólica de la responsabilidad del varón dentro de la situación, así mismo le delegan a la mujer la utilización de los métodos anticonceptivos: “Pensé que era una embarrada, y le eché la culpa a ella. Ella tenía que ponerse la inyección, y ese mes se le olvidó” (participante N° 2, comunicación personal, 17 de agosto de 2014).

Eso con condón no me ha gustao', por eso ella siempre se cuidaba con pastillas. Yo trabajaba y se las compraba. Y no sé qué pasó que salió embarazada (participante N° 12, comunicación personal, 4 de noviembre de 2014).

En las ocasiones que el hombre asume una actitud de cercanía a la mujer o madre del hijo, tiene que ver en el sentido que el nacimiento del hijo o hija hace parte del proyecto de vida de los jóvenes. “Desde que supe la noticia, me tocó buscar trabajo, hacer de todo, nunca en mi vida lo había hecho, pero después de la noticia” (participante N° 19, comunicación personal, 17 de diciembre de 2014). “Decidimos irnos a vivir juntos, y desde ese entonces pues ya tenemos dos años. No ha sido fácil, pero me ha gustado vivir con ella” (participante N° 10, comunicación personal, 2 de octubre de 2014).

Con respecto al nacimiento del primogénito, fue un hecho que marcó la experiencia de la paternidad, pero ello no quiere decir que los otros hijos o hijas no hayan sido significativos, pero el primer nacimiento representa la materialización de su capacidad de procreación y la carga simbólica de virilidad y creación de descendencia: “En el momento que vi a mi hijo, recién nacido, fue algo maravilloso. Me dio la sensación de satisfacción y deber cumplido: desde ese día era papá” (participante N° 10, comunicación personal, 2 de octubre de 2014). “Yo quería que fuera un niño, pero cuando yo vi a mi hija, se me olvidó todo, es lo máximo. Me siento orgulloso de ella y de mí, pues se parece a este pecho [papá]” (participante N° 13, comunicación personal, 4 de noviembre de 2014).

Indiscutiblemente, el hecho del nacimiento del primogénito significa un evento importante dentro de sus biografías, asumidas ya sea desde la necesidad de proveer al hijo o hija lo correspondiente a alimentación, vestimenta y demás: “Me volví loco a comprarle cosas: que la muñeca, vestidos... he tratado con mucho esfuerzo de que ella tenga un buen cuarto, con su cama, peluches, que no le falta nada” (participante N° 27, comunicación personal, 12 de enero de 2015). “Recuerdo

que los primeros meses, me tocó endeudarme con mi papá, para poder comprar la ropa de mi pelaito, los juguetes. Yo estaba muy contento” (participante N° 28, comunicación personal, 12 de enero de 2015).

A pesar de ser un hecho significativo, no siempre se asume desde una relación de cercanía con el hijo, sino más bien un distanciamiento:

Conocí a mi hijo como a los tres años, después que nació. No me dejaban verlo. Lo vi porque un primo prácticamente que me lo llevó a la casa... sabía que era mi hijo, pero no pasó más na' o sea... no sentí esa sensación que a muchos les da (participante N° 26, comunicación personal, 12 de enero de 2015).

Ella se fue luego que me dijo que estaba preñada, y más nunca la volví a ver. Su familia la alejo de mí. Desde hace dos años no se de ella, ni de mi hijo o hija... ¿Qué te puedo decir? Eh... en verdad, no se me ha dado por buscar la manera de saber de ella y del bebé (participante N° 20, comunicación personal, 17 de diciembre de 2014).

Así pues, estas actitudes se convierten en las primeras aproximaciones al hecho y ejercicio de la paternidad, y en aspectos biográficos y subjetivos de los hombres jóvenes de estos municipios, demarcando las futuras relaciones que el padre tendrá con su prole en un futuro.

Prácticas y roles. Los jóvenes comienzan a asumir roles y prácticas a partir de la noticia, nacimiento y crecimiento de su hijo o hija, que hacen parte del cúmulo de experiencias; éstas pueden tener tanto matices de paternidades relacionadas con identidades de masculinidades hegemónicas, y otras con ciertos matices de apertura a paternidades distintas a las hegemónicas. En las primeras, los roles y prácticas que el joven padre asumen son: proveedor y autoridad sobre el(los) hijos(s) o la(s) hija(s). “Desde que me enteré que iba a ser padre, me tocó sudar la camiseta, trabajar para darle todo lo que se merece” (participante N° 12, comunicación personal, 4 de noviembre de 2014). “A mí me toca responder por el sustento económico de mi familia. Yo soy el hombre, y tengo que buscar la forma de llevar para el arroz” (participante N° 28, comunicación personal, 12 de enero de 2015).

Estos jóvenes han asumido que la responsabilidad económica para la manutención y sobrevivencia de sus vástagos, hace parte de los roles primordiales del hecho de ser padre. Adicionalmente, el convertirse en autoridad dentro tanto para los hijos como para la compañera:

Dicen que quien manda en la casa es el hombre, pero yo creo más bien que es la mujer. Ella es la que decide qué comprar, cómo tratar a los niños, y demás. Ella es como la encargada de todo eso, y es quien le responde a un hombre por el hogar (participante N° 10, comunicación personal, 2 de octubre de 2014).

Mi mujer es quien decide muchas cosas de la casa, ya que ella es la que permanece mayor tiempo en la casa y con los niños, pero ella debe seguir y cumplir mis decisiones. Al fin y al cabo, yo soy el hombre y padre de la casa (participante N° 6, comunicación personal, 1 de octubre de 2014).

Se muestra claramente la diferenciación y dominio que las mujeres pueden tener dentro de los aspectos domésticos y privados: cuidado de los niños, atención del padre de familia y organización del hogar, hacen parte de las funciones de la mujer, aunque esto no quiere decir que la mujer,

desde la posición de estos jóvenes, esté alcanzando un equilibrio de funciones y representaciones; por el contrario, el discurso reafirma el dominio del hombre joven sobre la mujer y los hijos, y los roles que éstas tienen se subordinan en relación con los roles que el hombre tiene tanto de la esfera pública explícita y la esfera privada restringida.

Entonces, junto a la responsabilidad de provisión económica que tiene el padre con la familia está también la capacidad de defensa que el joven padre debe de tener para resguardar a su familia. Esto ha de fortalecer los aspectos identitarios de la masculinidad del hombre. Un matiz también característico de este tipo de paternidades, tiene que ver con la delegación de los roles paternos a otras personas distintas al padre biológico, aunque en el discurso se asuman como padres: “No vivo con la mamá de mi hijo, ni con él... mi papá y mi mamá son quienes me mantienen a mí y a mi hijo. Él actualmente vive con ellos” (participante N° 16, comunicación personal, 20 de diciembre de 2014).

Ella y yo vivimos como dos meses, pero no me acomodé a eso de la convivencia, eso es fregao. Tomamos la decisión de dejarnos, ella se llevó a la niña, y ahora vive con otra persona... la verdad, de vez en cuando le paso algo de dinero para mi hija, la situación no está fácil (participante N° 18, comunicación personal, 20 de diciembre de 2014).

Ahora, el segundo tipo de paternidades que se asumen y ejercen a través de roles y prácticas matizadas por una masculinidad, tiene cierta apertura a aspectos que anteriormente no se consideraban y que representan un conjunto de subjetividades que se vienen materializando en algunos jóvenes. Los espacios de interacción con los hijos son muy importantes, pues consideran que se puede aprovechar para generar vínculos cercanos, de conocimientos y generación de sentimientos que ayudan a fortalecer los vínculos padre-hijo. En estos términos, el cuidado de los hijos deja de ser un rol netamente de la mujer y pasa también a ser responsabilidad del padre. A este aspecto del cuidado, se adiciona la importancia de involucrarse en la crianza de los hijos: “Ser padre también significa brindarles a los hijos un buen espacio, donde puedan crecer adecuadamente. Uno debe de orientarlo, aconsejarle, recomendarles cosas” (participante N° 10, comunicación personal, 2 de octubre de 2014). “A veces uno piensa que solamente es la mujer quien debe criar al muchacho, pero también es importante el toque masculino, por eso yo me preocupo por enseñarle a mi hijo a que sea independiente, que sea alguien de bien” (participante N° 27, comunicación personal, 12 de enero de 2015).

Para ellos, la participación del padre en la crianza de los vástagos no solamente es de carácter económico, sino que hace parte del cuidado, la atención, acompañamiento y orientación, buscando con ello, garantizarle una mejor situación emocional y económica, para que no se repitan situaciones que vivieron en su niñez: “A mi hijo trato de corregirlo, lo castigo, pero jamás le pego. Él debe entender que debe de obedecer sin necesidad de darle con un rejo, como me daban a mí” (participante N° 10, comunicación personal, 2 de octubre de 2014).

Por ello, los roles y responsabilidades que emanan de la aceptación y ejercicio de las paternidades juveniles, requiriendo una ampliación de la percepción que se tiene de este tipos de paternidades, en las cuales están surgiendo matices que muestran en ejercicio de estas, más allá de los meros parámetros de las paternidades enmarcadas dentro del discurso de las masculinidades hegemónicas, así como el impacto que tienen en sus subjetividades, representadas en implicaciones sociales para su identidad masculina y paterna.

Implicaciones sociales. La paternidad para estos jóvenes es muestra de dos aspectos: primero, de la confirmación de su heterosexualidad, capacidad de conquista y procreaciones; y por otro lado, una forma de demostrar que ya no son niños y que hacen parte del mundo adulto masculino. Así pues, van estructurando sus subjetividades dentro del discurso hegemónico que fortalece el reconocimiento de su identidad masculina: “Cuando vi ese pelao’ en mis manos, me dije: ey, ya no eres un niño, ya eres un varón, todo un hombre, mira tú creación” (participante N° 28, comunicación personal, 12 de enero de 2015). “Te das cuenta que eres un varón, que vas a tener a alguien por quien luchar, y alguien que te puede defender cuando estés más viejo” (participante N° 10, comunicación personal, 2 de octubre de 2014).

Gozar de la aceptación de familias y amigos es una forma de refrendar tal aspecto identitario y de reconocimiento. Dentro del grupo de amigos, ya comienzan a tener cierta importancia que los hace visibles. Si bien no es un sentimiento de superioridad, termina generando en los jóvenes una sensación de “deber cumplido”, como muestra de conductas homosociales que reafirman su carácter heterosexual.

Paternidad y entrada al mundo del trabajo

“Ganarme el pan con el sudor de mi frente” (participante N° 26, comunicación personal, 28 de agosto de 2014). Con la noticia del embarazo, el miedo más latente de los jóvenes tiene que ver con las formas para mantener y proveer de lo necesario a su hijo/hija. Antes del embarazo y nacimiento del hijo/hija, la relación con el trabajo era prácticamente nula, dependían económicamente de sus padres o familiares cercanos; desde el reconocimiento de su paternidad, comienza la entrada traumática al mundo del trabajo: la inexperiencia y la poca cualificación hace que el mercado laboral informal los absorba como mano de obra, y sea a través de este tipo de actividades que comiencen sus primeras experiencias con el ámbito laboral.

Así, el ser padre no es solamente procrear, sino también demostrar la capacidad de sostener y mantener a su hijo y familia; es la nueva prueba que la masculinidad les impone, esto permite demostrar su capacidad de supervivencia y de cuidado de los seres que ahora están bajo su responsabilidad y provisión.

La independencia económica de sus familias de origen, genera en los jóvenes padres una desestabilización de la zona de confort en la cual ellos se encontraban, y es una muestra de la realidad que la sociedad le impone: trabajar para sobrevivir. Así, se va reafirmando una vez más, que han dejado de ser niños y ahora son hombres y deben ganar y disponer de sus recursos económicos. Ahora, no todos los jóvenes logran esta independencia, algunos siguen en dependencia económica de sus familias de origen, pero al igual que los otros, reclaman la independencia emocional.

Cuando el joven considera que ha superado la etapa infantil, comienza también la independencia emocional de la familia, pues el hombre, según el discurso hegemónico, pertenece a los escenarios públicos, y a partir de ahí, se comienzan a justificar ciertas actitudes y comportamiento masculinos en estos jóvenes progenitores: “Desde que he sido papá, me he dado cuenta que ya no puedo actuar como un niño, nada de eso de andar pidiendo permiso en la casa o a mis papás. Ya soy un hombre” (Participante N° 21, Comunicación personal, 17 de diciembre de 2014). “Con el hecho de ser padre vienen cosas duras, pero también cosas buenas y sabrosas, entre ellas que uno es definitivamente más libre, no solo para salir, sino pa’ maneja su vida” (participante N° 28, comunicación personal, 12 de enero de 2015).

Además, comienzan a gozar del reconocimiento y de las diferentes libertades que a su juicio pueden gozar por ser hombres y padres. La calle y las parrandas son escenarios a los cuales ellos pueden acceder, ahora con mucha más propiedad: “Lo de las parrandas, es como un escape que tenemos nosotros los hombres de tantos problemas y malas situaciones con la mujer, los hijos o la familia” (participante N° 29, comunicación personal, 12 de enero de 2015). “Eso a uno no se le ve mal. Toca comer aquí y allá... esas son las ventajas de ser hombre” (participante N° 28, comunicación personal, 12 de enero de 2015).

Ahora, esta independencia emocional de la familia de base no significa que se pueda dar una independencia económica, pues muchos de los jóvenes al momento de ser padres vivían o fueron apoyados económicamente por sus familias: “En el momento no trabajo, y quien me ayuda con la alimentación y dinero pa’ mi hijo, es mi mamá” (participante N° 21, comunicación personal, 17 de diciembre de 2014). “Decidimos venirnos a vivir a la casa de mi mamá porque yo no trabajo, no tengo nada estable, y aquí vivimos” (participante N° 26, comunicación personal, 16 de enero de 2015).

Consideran que ese proceso de ser hombre y padre genera en ellos dificultades, especialmente al momento de incursionar en el mundo del trabajo, y lo imperativo que esto se convierte al momento de asumir los roles:

Fue muy duro el ponerme a trabajar, ganarme el pan con el sudor de mi frente. Nunca había trabajado, pero me tocó, aunque todavía sigo viviendo en la casa de mis padres, sino, humm... sería mucho más difícil tratar de sobrevivir (participante N° 26, comunicación personal, 16 de enero de 2015).

Resulta apremiante alcanzar esa independencia emocional, más que la económica, pues esta última requiere de ciertos sacrificios con respeto al estilo de vida, que algunos prefieren no asumir, o por lo menos no tempranamente.

No se puede desconocer la existencia de jóvenes que han sacrificado esas comodidades, y el hecho de ser padre genera responsabilidad y le da consistencia a su proyecto de vida, desde el ingreso al entorno laboral y el asumir un estilo de vida ligado a la existencia de los hijos. La entrada al mundo del trabajo para estos jóvenes fue de manera abrupta, en el sentido que se vieron obligados a trabajar después de enterarse de la noticia del embarazo y el nacimiento del primer hijo: “En lo primero que uno piensa con la noticia del embarazo es ¿en cómo voy hacer yo ahora pa’ mantener a ese pelao’ y la mujer?” (participante N° 26, comunicación personal, 16 de enero de 2015). “Se me acabaron las comodidades fue lo primero que pensé. Y mi mamá me dijo que a partir de ese momento me tocaba trabajar, y eso de trabajar me dio al principio muy, pero muy duro” (participante N° 28, Comunicación personal, 12 de enero de 2015).

El asumirse como padre hace necesario que se visualice como hombre que trabaja y puede mantener a su compañera e hijos. Así, la independencia emocional y económica comienza a complementarse, para fundamentar las subjetividades de los jóvenes en torno al hecho de ser padre, y las distintas esferas que han de comenzar a abordar con el hecho del nacimiento del hijo.

Paternalidad y proyecto de vida

“Los hijos son el motor de la existencia” (participante N° 31, comunicación personal, 10 de diciembre de 2014). Estos jóvenes hombres, desde el hecho de asumir y ejercer la paternidad, reconocen lo difícil y las complejas situaciones que ahora deben asumir, pero consideran además, que a partir de estos hechos sus existencias cobran sentido, es decir, con el ejercicio de la paternidad asumen un redireccionamiento de su proyecto de vida y estructuración de sus aspiraciones, las metas y sueños. Así pues, el reconocimiento social y personal, junto con las nuevas responsabilidades que ahora le atañen, le dan la bienvenida al mundo masculino y a los referentes de trabajar y crear una familia.

CONCLUSIONES

El embarazo juvenil es un fenómeno social complejo, que atrae el interés mediático, gubernamental y académico a nivel regional, nacional y local. Así pues, desde el presente trabajo se evidenció su relación con las paternidades juveniles, concluyendo que:

- ▶ Si bien, no se pueden descuidar los efectos que puede acarrear para las mujeres el embarazo en esta etapa de la vida, es necesario superar la visión fragmentada del fenómeno, desde la cual se ha contemplado el embarazo juvenil como un asunto que atañe exclusivamente a las mujeres, y que ha justificado ciertos comportamientos machistas, como la ausencia del hombre en la experiencia del embarazo, la poca participación en la crianza de los hijos, entre otros. Por ello, desde este artículo se abordó el embarazo juvenil con una visión ampliada, reconociendo lo físico y simbólico, involucrando al hombre desde sus subjetividades y las experiencias como padres jóvenes.
- ▶ Esta visión ampliada reconoce lo físico y simbólico, cuyas implicaciones para los actores se dan dentro del marco de las relaciones de género y los sistemas de representaciones sociales, materializadas a través de significaciones, prácticas, expectativas y cargas valorativas, que tanto madres y padres jóvenes tienen sobre sí y sus situaciones, así como del grupo social y cultural al cual pertenecen.
- ▶ Los aspectos analíticos como el biomédico y la percepción de riesgo a nivel de salud e implicaciones económicas que puede traer para el Estado; el jurídico y cuestiones relacionadas con el derecho a la sexualidad de los y las jóvenes; el psicológico con las implicaciones individuales y familiares para los actores dentro del fenómeno; y por último, el cultural que aborda los imaginarios y representaciones sociales, aportan a una visión ampliada del fenómeno, inclusiva del hombre joven y la forma como estos significan y asumen la paternidad.
- ▶ En tal sentido, dentro de las dinámicas del embarazo juvenil, emerge la paternidad de los jóvenes participantes en la investigación, con el conjunto de prácticas sociales y simbólicas, enmarcadas dentro de una masculinidad hegemónica y normativa caracterizada por una significación del cuerpo y reconocimiento de roles (Duarte Orozco, 2013) que trae consigo implicaciones sociales, que abren las puertas al mundo adulto y cumplen las expectativas sociales que la familia y sociedad tienen sobre ellos.
- ▶ Para estos jóvenes, la paternidad se constituye en un hecho significativo, pues por un lado registran socialmente su masculinidad, y por otro lado, se da la asunción de sus proyectos de vida, en el sentido que les permiten demostrar que ya no son niños y reclaman independencia emocional y económica. Así, el embarazo y el hecho de ser padre los pone frente a una realidad que asumen y para la cual no estaban preparados, lo cual se ve reflejado en las actitudes frente al embarazo, los roles y prácticas a partir de la noticia, nacimiento y crecimiento de su hijo o hija. Estas implicaciones sociales, junto al cúmulo de experiencias, contribuyen a la confirmación de su heterosexualidad, capacidad de conquista y de procreación.
- ▶ Para algunos de los jóvenes padres, la entrada traumática al mundo del trabajo causada por la inexperiencia, la poca cualificación y el asumir los roles de una paternidad para la cual no estaban preparados, hacen que la demostración de la capacidad de

sostener y mantener una familia se convierta en una de las principales fricciones en las biografías de estos padres, que permiten el redireccionamiento y estructuración de las aspiraciones, metas y sueños, consolidando su proyecto de vida, respondiendo así, a los imperativos propios de la masculinidad normativa característica del contexto cultural en el que habitan.

- ▶ Por ello, es necesario que las investigaciones de las ciencias sociales y las políticas públicas en el departamento de Cesar (Colombia) aborden el fenómeno del embarazo juvenil, que incluyan y reconozcan la participación de mujeres y hombres como sujetos poseedores de realidades y subjetividades dentro de esta dinámica, que indaguen especialmente, en la forma como los jóvenes hombres vienen asumiendo el ejercicio de la paternidad y las implicaciones personales y sociales que trae para sus trayectorias biográficas, así mismo, la relación que puede tener con otras situaciones y aspectos sociales, económicos y culturales, en los contextos locales, nacionales y regionales. No se puede seguir la propagación de la idea que este es un problema que atañe solamente a las mujeres, ni mucho menos la marginación de los hombres, dentro de un fenómeno donde la ausencia o presencia del joven debe analizarse. De esta forma, se hace imperativo, la construcción de políticas encaminadas a lograr una equidad de género y reconocimiento de las vulnerabilidades no solo de las mujeres, sino también las propias de los hombres.
- ▶ La falta de antecedentes investigativos sobre el embarazo juvenil en relación con la paternidad en el departamento del Cesar y en la región, y las dificultades para acceder a estos jóvenes padres y su deseo de participar en la investigación para brindar la información a través de las diferentes técnicas e instrumentos de recolección utilizados, hizo que se retardara el proceso investigativo y no se incluyeran muestras de otros municipios de la zona sur y centro del Departamento, constituyéndose los anteriores aspectos señalados en limitaciones de la investigación.
- ▶ Este trabajo investigativo aporta a la comprensión de una de las aristas de dicho fenómeno social, desde la cual se reconoce la necesidad de seguir estudiando en el departamento del Cesar aspectos de la paternidad juvenil con relación al complejo mundo masculino, las formas de machismos, la violencia intrafamiliar, las nuevas masculinidades y paternidades, abordando las situaciones, subjetividades y realidades vitales de los hombres tanto jóvenes como adultos.

REFERENCIAS

- Adaszko, A. (2005). Perspectivas socio-antropológicas sobre la adolescencia, la juventud y el embarazo. En M. Godna (Coord.), *Embarazo y maternidad en la adolescencia. Estereotipos, evidencias y propuestas para políticas públicas* (pp. 33-65). Buenos Aires: CEDES.
- Banco Mundial. (2011). *Embarazo adolescente y oportunidades en América Latina y el Caribe. Sobre las decisiones de fecundidad adolescente, la pobreza y los logros económicos* (Resumen). Washington. Recuperado de www.worldbank.org
- Barker, G. y Greene, M. (2011). ¿Qué tienen que ver los hombres con esto?: Reflexiones sobre la inclusión de los hombres y las masculinidades en las políticas públicas para promover la equidad de género. En F. Aguayo y M. Sadler (Eds.), *Masculinidades y políticas públicas. Involucrando hombres en la equidad de género*. Chile: Universidad de Chile, Cultura Salud, EME.
- Connell, R.W. (1997). La organización social de la masculinidad. En Valdes, T., y Olavarría, J. (Ed.), *Masculinidad/es Poder y crisis* (pp. 31-48). Chile: FLACSO.
- Demol, C. (2014). Aproximación a la sexualidad y al embarazo en jóvenes de comunidades rurales de Oaxaca (México). En O. Romani y L. Casadó (Eds.), *Jóvenes, desigualdades y salud: vulnerabilidad y políticas públicas* (pp. 125-142). España: Publicaciones URV.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas – DANE. (2015). *Estadísticas vitales. Nacimientos por grupos de edad de la madre, según departamento y municipio de residencia de la madre. Año 2014–preliminar*. Recuperado de <http://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/salud>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas – DANE. (2016). *Estadísticas vitales. Nacimientos por grupos de edad de la madre, según departamento y municipio de residencia de la madre. Año 2015–preliminar*. Recuperado de <http://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/salud>
- Duarte Orozco, M. (2013). Siempre me han llamado la atención las mujeres: análisis de las masculinidades e identidades masculinas juveniles y su proceso de construcción social en Valledupar. En C. A. Sánchez Contreras, A. R. Escobar Brochero y M. Duarte Orozco (Autores), *Identidades Culturales Locales: Subjetividades Juveniles en Construcción* (pp. 26-66). Valledupar: Unicesar.

- Duarte Orozco, M. y Escobar Brochero, A. (2015) *Masculinidades y paternidades juveniles: Análisis de las representaciones sociales en el Departamento del Cesar (Colombia)*. Valledupar: Unicesar.
- Fuller Osore, N. J. (2000). *Paternidades en América Latina*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Gobernación del Departamento del Cesar. (2015). *Informe Rendición de Cuentas de infancia, adolescencia y juventud-2012-2015*. Valledupar: Autor.
- Jiménez Guzmán, M. L. (2003). *Algunas consideraciones sobre la(s) familia(s), la paternidad y el papel del padre en la familia*. Recuperado de http://www.crim.unam.mx/drupal/crimArchivos/Colec_Dig/2003/Lucero_Jimenez/5_Considera_fam_pater.pdf
- León, P., Minassian, M., Borgoño, R., y Bustamante, F. (2008). Embarazo en adolescente. *Revista Pediátrica Electrónica*, 5(1), 42-49.
- Ministerio de Salud (s. f.). *Cifras de embarazo adolescente*. Recuperado de <https://www.minsalud.gov.co/salud/Documents/embarazo-adolescente/anexo-cifras-embarazo-adolescente-en-colombia-documentoICFB-jul-2013.pdf>
- Muñoz Chacón, S. (1999). Invisibles e ignorados: la paternidad en la adolescencia. *Revista de Ciencias Sociales*, 43(84-85), 75-82. Recuperado de <http://163.178.170.74/wp-content/revistas/84-85/munoz.pdf>
- Noguera O., N. y Alvarado, R., H. (2012). Embarazo en adolescentes: una mirada desde el cuidado de enfermería. *Revista Colombiana de Enfermería*, 7(7), 151-160.
- Olavarría A., J. (2001). *¿Hombres a la deriva? Poder, trabajo y sexo*. Santiago de Chile: FLACSO-Chile.
- Organización Mundial de la Salud – OMS. (2012). *Prevenir el embarazo precoz y los resultados reproductivos adversos en adolescentes en los países en desarrollo: las evidencias 2011*. Recuperado de http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Prevencion%20Embarazo%20Precoz%20y%20resultados%20Reproductivos%20Adversos%20WHO_Guidelines_Sp_10.pdf
- Organización Mundial de la Salud – OMS. (2015). *Evolución de la mortalidad materna: 1990-2015. Estimaciones de la OMS, el UNICEF, el UNFPA, el Grupo del Banco Mundial y la División de Población de las Naciones Unidas*. Recuperado de http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/204114/1/WHO_RHR_15.23_spa.pdf?ua=1

- Parrini, R. (2000). Los poderes del padre: paternidad y subjetividad masculina. En Olavarría, A. J. y Parrini, R. (Coords). *Relaciones Familiares y Masculinidad/es* (pp. 69-77). Chile: FLACSO.
- Portony, F. (2005). El embarazo en la adolescencia y los riesgos perinatales. En M. Godna (Coord.), *Embarazo y maternidad en la adolescencia. Estereotipos, evidencias y propuestas para políticas públicas* (pp. 67-76). Buenos Aires: CEDES.
- Profamilia. (2010). *Fecundidad, en Encuesta Nacional de Demografía y Salud. Bogotá: 2010*. Recuperado de: http://www.profamilia.org.co/encuestas/index_ends.htm
- Rodríguez Vignoli, J. (2014). *La reproducción en la adolescencia y sus desigualdades en América Latina*. Santiago de Chile: CEPAL, UNFPA.
- Téllez Infantes, A. y Verdú Delgado, A. D. (2011). El significado de la masculinidad para el análisis social. *Revista Nuevas Tendencias en Antropología*, (2), 80-103. Recuperado de <http://www.revistadeantropologia.es/Textos/N2/El%20significado%20de%20la%20masculinidad.pdf>
- Viveros Vigoya, M. (2001). Masculinidades. Diversidades regionales y cambios generacionales en Colombia. En M. Viveros Vigoya, J. Olavarría, y N. Fuller (Autores), *Hombres e identidades de género: Investigaciones desde América Latina* (pp. 35-152). Bogotá: CES–Universidad Nacional.
- Viveros Vigoya, M. (2002). De quebradores y cumplidores: sobre hombres, masculinidades y relaciones de género en Colombia. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.



REFLEXIÓN LIBRE

FREE REFLECTION

UN ACERCAMIENTO A GRAMSCI: LA HEGEMONÍA Y LA REPRODUCCIÓN DE UNA VISIÓN DEL MUNDO

AN APPROACH TO GRAMSCI: HEGEMONY AND REPRODUCTION OF A WORLDVIEW

Mauricio Puentes Cala*, Ivonne Suárez Pinzón**

Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina

Universidad Industrial de Santander, Colombia

Recibido: 19 de agosto de 2015 – Aceptado: 25 de septiembre de 2015

Forma de citar este artículo en APA:

Puentes Cala, M. y Suárez Pinzón, I. (julio-diciembre, 2016). Un acercamiento a Gramsci: la hegemonía y la reproducción de una visión del mundo. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 7(2), 449-468. doi: 10.21501/22161201.1658

Resumen

Este breve ensayo pretende abordar el concepto de hegemonía en Antonio Gramsci, mediante el estudio de un fragmento de su amorfa y extensa obra discursiva, en aras de identificar el sentido de las intenciones articuladoras concurrentes en los procesos de transmisión ideológica-cultural y direccionamiento intelectual y moral, dimensiones pedagógicas que coadyuvan a la consecución de una “unidad histórica”.

Palabras clave:

Voluntad colectiva, democracia, Estado ético, bloque histórico, identidad.

Abstract

This brief essay approaches Antonio Gramsci's concept of hegemony through the study of a fragment of his amorphous and extensive discursive work, with the aim of identifying the sense of the articulating intentions which merge into processes of ideological/cultural transmission, and intellectual and moral guidance, pedagogical dimensions which contribute to the achievement of “historical unity”.

Keywords:

Collective will, democracy, ethical State, historical block, identity.

* Historiador y archivero. Estudiante de la Maestría en Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Río Cuarto. Miembro del Grupo de Investigación HARED. Dirección postal: Ruta Nacional 36 – Km. 601 / Secretaría de Postgrado Universidad Nacional de Río Cuarto. Córdoba, Argentina. Correos electrónicos: maopc02@outlook.com ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-3976-8493>

** Historiadora. Especialista en Archivos. Magíster en Estudios Hispánicos e Hispanoamericanos. Doctora en Estudios Ibéricos e Iberoamericanos. Postdoctora en Redes Sociales. Profesora de Planta, Universidad Industrial de Santander. Directora del Grupo de Investigación HARED. Dirección postal: Cra. 27 Calle 9 Ciudad Universitaria. Edif. Ciencias Humanas 3er piso. Bucaramanga, Santander, Colombia. Correo electrónico: aaferman@uis.edu.co ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-8411-1415>

INTRODUCCIÓN

La aproximación a lo que se ha concebido como la instrumentalización de la vida pública, esto es, a los criterios de cómo gobernar y conservar el poder, así como la importancia de la objetivación de la vida colectiva y su consecuente tratamiento político como acción imprescindible para impedir la improvisación, el albedrío, el azar, el “desorden”; que variadas interpretaciones han hecho de las obras de Maquiavelo, especialmente de *El príncipe*, a propósito de la eficacia fantasiosa del “Estado” como única y más poderosa entidad que, aun siendo artificial, puede crear un correaje elegante y vigorizar el sentido del deber, en aras de “liberar” y organizar (Maquiavelo, 1998, pp. XIII, XV). Esta idea del arte de gobernar que toma al conflicto y la guerra como factores relevantes de la acción política, es producto de unas vicisitudes históricas y unos acontecimientos coyunturales específicos, al igual que fruto de una catarsis correlativa que implora por una redención mesiánica.

No obstante, el tratamiento que se ha dado allí al ejercicio “real” del poder en contradicción con la moral y el análisis hecho tanto a la figura del “príncipe” como a las categorías “autoridad”, “violencia”, “traición”, “dominio”, “conquista”, “exterminio”, “poder”, entre otras, han sido un puntapié inicial para entender las formas históricas intrínsecas y extrínsecas presentes en el ejercicio de dominación, y los mecanismos que han permitido su mantenimiento y reproducción. En esta medida, el teórico italiano Antonio Gramsci (1980, p. 9) valiéndose de aquella exclamación medieval que de manera artística integra el elemento doctrinal y racional en una personificación utópica del poder, trae a colación un concepto innovador que hace posible la fundamentación de una reflexión consistente sobre la complejidad y especificidad de la dominación en la sociedad contemporánea. Tal concepto, por supuesto, es el de “hegemonía”; término que engloba una provechosa serie de categorías de análisis, las cuales posibilitan abordar de manera más amplia la complejidad del proceso de dominación no solo en las sociedades donde predomina políticamente un sector de tipo “burgués”, en el sentido lato del término; sino también en las llamadas sociedades “periféricas”, esto es, aquellas que son escenarios de la economía de mercado, pero que se encuentran al margen del foco decisorio de la economía-mundo (*économie-monde*) (Braudel, 1984, pp. 45-49).

En este sentido, la disyuntiva que se gesta entre coerción y consenso, entre orientación intelectual y moral, entre Estado y “bloque histórico”; así como la relación entre “sociedad política” y “sociedad civil”; entendidas en el marco de la hegemonía y la dominación, de la “democracia” y las bases materiales de producción, sin obviar el proceso “articulador” y los condicionantes implícitos en la reproducción de unas condiciones específicas de la vida social; configuran en conjunto un basamento nocional bastante útil que contribuye a la reflexión sobre las sociedades de “occidente” o que caminan a la zaga del paradigma occidental, máxime tras el *take off* y las transformaciones políticas acaecidas en el periodo decimonónico.

Dadas las premisas anteriores, este trabajo pretende abordar el concepto de “hegemonía” de Antonio Gramsci, a través del estudio de un fragmento de su amorfa obra discursiva –algunas veces confusa y contradictoria, y otras ininteligible e inconexa a causa de la organización artificial que han sufrido sus manuscritos– incluyendo otras categorías de análisis que son complementarias y explicativas del concepto base, así como las reformulaciones hechas por Chantal Mouffe a partir de sus interpretaciones de lo “paradójico” y premisas que trasponen el dualismo de la construcción gramsciana. Todo con el fin de entender el contenido, el por qué y el para qué de las intenciones articuladoras concurrentes en la transmisión ideológica-cultural y en el direccionamiento intelectual y moral, procesos ejercidos por las agencias pedagógicas de la supremacía hegemónica que apuntan a la naturalización del consenso y a la consolidación del “bloque histórico” como piedra angular del “orden”. Por último, hay que resaltar, sin embargo, que este marco nocional es fruto de un contexto social, una realidad económica, una coyuntura y unas vicisitudes históricas específicas, que determinan su significación; hecho que necesariamente no compromete su utilización en otros espacios socio-temporales.

Entre la hegemonía y el bloque histórico

Notable es al respecto que la gran inquietud de Gramsci gire en torno a aquellos factores que han permitido a los sectores dominantes construir y conservar su hegemonía, lo que remonta por defecto a la dualidad supremacía-subalternidad, al establecerse una posibilidad de coerción o consenso –en función de un “nosotros-ellos” (Schmitt, 1999, pp. 68-69)– como garante de las formas imperantes. Se trata entonces de plantear si es posible la existencia de una supremacía o dominación consensual en el seno de los sectores subalternos, donde coexisten el ejercicio de la coerción y la violencia, y reactivamente, las formas de resistencia -con un consentimiento del poder, una aceptación de las prácticas de sujeción, un conformismo social y una subordinación más o menos voluntaria que, a la larga, se hace legítima, es decir, consensual- siendo el telón de fondo los índices de vida y las condiciones materiales de existencia y haciendo las veces de escenario los mecanismos políticos y socio-culturales que dan sustento simbólico y físico al acto mismo de la dominación (Guha, 2002).

A resultas, la hegemonía para Gramsci se manifiesta como un proceso dinámico, nunca estático, en el transcurso del acontecer social, resultado de la constante puesta a prueba de pluriformes, articulados e intrincados modos de dominación y resistencia, tal noción, además de ayudar a comprender la dinámica de las formas económicas y jurídico-políticas, permite una nueva comprensión de los procesos ideológicos y del conflicto cultural –mediante una formulación que rescata el papel de los sectores subalternos en el plano del ejercicio del poder– proponiendo así una contienda de carácter histórico que pone en cuestión las categorías tradicionales del marxismo e incita a un replanteamiento de los análisis contingentes que han caído en el reduccionismo económico.

Gramsci (1975) toma como referencia algunas consideraciones positivas y teleológicas del materialismo histórico, entendido también como “filosofía de la praxis” (p. 12) –debido a la intención de Marx de inspirar una “praxis revolucionaria” que se encargara de transformar al mundo, ya que hasta ese momento la filosofía se había concentrado en conocerlo sin llegar a incidir decididamente en él– todo en aras de llevar a aquella “dialéctica de lo concreto” (Kosik, 1967; Marx y Engels, 1974, p. 668) a una interpretación menos instrumental y dogmática, para de este modo acercarse a la dimensión cultural: eje crucial en la comprensión del funcionamiento de la teoría social y la práctica política.

A este punto, es importante resaltar que el sentido del concepto por tratar se deriva de aquella discusión sobre la relación entre consecución y conservación de la llamada “dictadura del proletariado” como “Estado” resultante de la lucha de clases; discusión planteada en el marco de acontecimientos históricos de particular relevancia en el panorama político de la Europa del veinteno siglo. Más allá de las fuerzas motrices que propugnaban por el cambio y la reivindicación popular en diferentes latitudes, así como de las implicancias de la primera confrontación bélica a escala “mundial”; el triunfo de los Soviets y el ascenso del bolcheviquismo en la Rusia zarista, obligó a Lenin –máxime tras su toma del poder en octubre de 1917– a precisar una noción teórico-política que permitiera explicar tanto el direccionamiento del proletariado, como el ejercicio del poder en el plano de la “Revolución”. Se trata de la noción: “hegemonía del proletariado”, que plantea la incapacidad política del “adversario”, en tanto resalta la consolidación de una fuerza unitaria para la continuidad de las conquistas “de hecho” (Gruppi, 1978, pp. 9-12; Portelli, 1998, pp. 65-69). De esta manera, aparecen en escena “Dos tácticas”: una en el campo de la lucha política y otra en el campo de la lucha ideológica, aquí las acciones coyunturales e intereses comunes forman un todo que responde a una orientación concreta, a una soberanía que no disocia el decir del hacer. No por nada Lenin argüía que “*desde el punto de vista del proletariado, la hegemonía pertenece al que combate en la lucha con más energía, a aquel cuyas palabras corresponden a sus actos y que, por esta razón, es el jefe ideológico*” (1959, como se citó en Buci-Glucksmann, 1978, p. 226).

Como quiera que sea, la acción política y las ideas expresas en la obra discursiva del principal dirigente de la “Revolución de octubre”, terminaron esbozando una noción en la que Gramsci vio herramientas para explicar el direccionamiento cultural desde una perspectiva histórico-política, superando el mecanicismo fatalista de la concepción materialista. De este modo, la categoría “dominación”, cual resultado de relaciones materiales y productivas, se vio introducida en una nueva y más compleja acepción que destacaba los procesos de transmisión ideológica y reproducción de formas específicas de lo inteligible, como componentes estructurales del consenso en el sistema hegemónico de poder. En este orden de ideas, aparece la connotación gramsciana de hegemonía, definiéndose como una suerte de orientación política infundida que, a su vez, es intelectual y moral; un direccionamiento ideológico que responde a los intereses de unos grupos sobre otros para la constitución de una “voluntad colectiva” (Gramsci 1981a, pp. 120-121, 124, 153). De entonces acá, la hegemonía además de estar determinada por la irrupción del elemento económico y de

ser un proceso en el que participan activamente los aparatos coercitivos, los cuales representan el “último recurso” para el sostenimiento del *establishment*; se erige como un cemento orgánico materializado en una intrincada serie de dispositivos e instituciones que pretenden unificar y ordenar en función de unos principios articulatorios y unas prácticas cotidianas que terminan por afianzar un “bloque histórico”. En este caso, lo articulador es el medio o estrategia que posibilita la configuración del consenso y, por ende, de la dominación; mientras que el “bloque histórico” es el producto instituido por aquella configuración, es decir, es el todo orgánico y relacional fruto de la implementación de un “sistema totalitario de ideologías” que termina por naturalizarse y crear una totalidad social, una relación precisa entre orientación y masas. En el bloque histórico se dan cita tanto el ejercicio calculado de coerción-consenso, como la amalgama de fuerzas materiales e ideas dominantes para la consecución de una “visión del mundo” (Gramsci 1981a, p. 108; véase también Gramsci, 1980, pp. 36-47; 1975, pp. 45-54; 1984, pp. 146, 160, 248, 309). La misma hegemonía es entonces una pugna permanente por la conformación de un sólido bloque histórico, esto es, la conquista de una situación histórica-global, que instituya formas teórico-cognoscitivas concretas, legitime el accionar político-económico y asiente culturalmente un orden social, con el fin de alcanzar la supremacía consensual. No obstante, la hegemonía como dirección política y dirección al nivel de las ideas reviste varios sentidos a lo largo y ancho de la obra escrita del teórico italiano, este hecho muchas veces genera una sensación de complejidad que fácilmente se confunde con inconsistencia. Vale la pena destacar tres definiciones del concepto que de forma muy oportuna ha abordado Perry Anderson (1977) en un breve texto crítico que versa, precisamente, sobre las “antinomias” gramscianas. En este sentido, el uso del término hegemonía se ve vinculado tanto a teorizaciones sobre la revolución proletaria, como a cuestiones del poder, fruto de las estructuras creadas. Ello explica porque el concepto se utiliza –al menos desde la visión de Anderson– de manera trivalente: se habla de hegemonía, cuando se relaciona la ascendencia cultural con el hecho político y el ejercicio de la coerción, pero también cuando se precisa que la supremacía se encuentra repartida entre la “sociedad civil” y el Estado, y en otro sentido, cuando la “sociedad civil” y la “sociedad política” se hallan en un mismo Estado (Anderson, 1977, pp. 55-57). Todo parece indicar que la primera connotación es la que pretende expresar Gramsci con mayor énfasis –por lo menos en lo que respecta a los *Quaderni*– en tanto que las demás condensan los deseos del autor por traer a colación replanteamientos e ideas que emergieron de la interpretación “original”.

Más allá de la polisemia o antinomia nocional y de la subestimación del rol hegemónico de Estado, no cabe desdeñar los señalamientos sobre la expansión del control ideológico y el tratamiento dado a los fundamentos de la dominación, a propósito de las estructuras gobierno. No por nada la cuestión del Estado en Gramsci se muestra como una transversal donde aparece la “sociedad política” no solo como un mecanismo orgánico al tenor de la concepción liberal¹, sino como un espacio donde se organiza, concentra y conforma el sector dominante para ejercer su dominación y mantener intacta su “preminencia en la dirección y ordenamiento de la sociedad”

¹ Es decir, aquel artefacto contractual, cuyos elementos constitutivos más relevantes son la legitimidad y los derechos naturales-innatos; en otras palabras, ese gran Leviatán que llamamos República o Estado (...) para cuya protección y defensa fue instituido (Hobbes, 1989, p. 23).

(Gramsci, 1981c, p. 93). Asimismo, la “sociedad política” involucra además del Estado, todas las actividades direccionadoras de las formas sociales de consciencia, del espectro cultural y el andamiaje jurídico-político que, a lo sumo, se emplazan dentro de la función coercitiva. Así pues, “sociedad política” implica coerción, en tanto “sociedad civil” consenso; habida cuenta de que la última supone toda una producción de caracteres sociales conforme a un modelo impuesto, y la apropiación de comportamientos y estilos de vida, que se consolidan en franca negación de otras experiencias sociales, pautas culturales y conductas ético-políticas.

De este modo, la sociedad civil no es solamente un conjunto de organismos privados que mantienen la hegemonía de un grupo dominante, ni mucho menos –como lo profesaban los liberales– la organización de individuos en el marco del Estado para su propia seguridad y la de sus bienes, un sometimiento de las voluntades particulares en la figura del soberano, quien como depositario de la confianza colectiva impide el retorno al “caótico” estado de naturaleza (Locke, 2006, pp. 79-87). Más allá del “contrato social” como pacto de sujeción entre el “pueblo” y la autoridad política (Rousseau, 2004, pp. 55-57), la sociedad civil para Gramsci es allí donde se efectúa el complejo de relaciones ideológico-culturales, donde hacen presencia como elementos constitutivos diferentes organizaciones particulares que explícitamente no conforman el aparato orgánico-funcional del Estado, ni se ubican en el marco de las relaciones económicas (estructura), pero que sí surten como herramientas de “fraccionamiento cultural”, o sea, se encargan de imponer una concepción del mundo, una dirección intelectual y moral en el sistema social (Bobbio, 1977, p. 76).

Profundizar un poco en la acepción de sociedad política y sociedad civil no nos aparta del concepto base, ya que son categorías complementarias, una ayuda a mostrar la forma concreta que adquiere la supremacía de los sectores dominantes y la otra permite desentrañar cómo se reproducen los fundamentos de la dominación. Nótese que la hegemonía requiere tanto de una fuerza material como de la constitución de una suerte de “sentido común” en el seno de los dominados, que permita la aceptación general del ejercicio del poder; entendiendo que el Estado para Gramsci es igual a la sumatoria de la sociedad política y la sociedad civil, “o sea, hegemonía acorazada de coerción” que ancla, en lo sucesivo, una soberanía consensual para la pervivencia del orden existente (Gramsci, 1980, p. 166; 1984a, pp. 75-76). De entrada parece un hecho confuso, pero lo cierto es que –siguiendo esta idea– hegemonía es el resultado de la asimilación del discurso del poder en la sociedad y, por su intermedio, de la unificación de los valores con respecto a lo social, lo político y lo cultural:

De este modo, el Estado-coerción (Estado-policía) se puede imaginar extinguido a medida que se afirman elementos cada vez más conspicuos de la sociedad regulada, que acaban por dar lugar a un Estado-ético (Estado-educador), el cual eleva a la gran masa de la población a un determinado nivel cultural y moral; nivel (o tipo) que corresponde a la necesidad del desarrollo de las fuerzas productivas y, por tanto, a los intereses de las clases dominantes (Gramsci, 1980, p. 166) ².

En estas circunstancias, la sociedad civil se transforma en la manifestación unitaria de la vida intelectual y colectiva, donde la ideología orienta las voluntades hacia una visión del mundo; arraigándose así la “hegemonía política y cultural de un grupo social sobre el conjunto de la socie-

² Véase también del mismo autor: 1984a, pp. 75-76.

dad” (Gramsci, 1984a, p. 28). En función de lo señalado, la “eticidad” y “universalidad” implícita en el “Estado-educador” y la sociedad civil postulan el fin del Estado como “instrumento” corrector e instituyen la idea del “autogobierno”. La manipulación de consciencias y la homogenización del coeficiente socio-cultural es tal, que el control se automatiza y la dominación se hace inherente al existir. De manera que, la función ético-educativa “tiende a poner fin a las divisiones internas de los dominados (...) y a crear un organismo social unitario técnico-moral” (Gramsci, 1984a, p. 308). Aunque estas presunciones coadyuvan a entender el significante de la hegemonía y el bloque histórico, Gramsci advierte que podrían llegar a ser algo utópicas, puesto que se invisten de un carácter positivo al concebir a la sociedad como una totalidad orgánica fácilmente manipulable mediante un tratamiento cartesiano y algorítmico; es más, esta interpretación cae en el reduccionismo jurídico-político, “en cuanto se basa en el supuesto de que todos los hombres son realmente iguales y por consiguiente igualmente razonables y morales, o sea, capaces de aceptar la ley espontáneamente, libremente y no por coerción” (Gramsci, 1984a, pp. 75-76), desestimando así los ajustes sincrético-sociales y el mismo fenómeno de resistencia.

En tal sentido, es necesario entender la reproducción de los principios articuladores de la hegemonía y el contenido ético del Estado, así como la constitución de la sociedad civil y el “autogobierno”, sin caer en los determinismos de las formas político-legales y contractualistas que presumen un “tipo de sociedad ideal” en donde el espíritu de la ley y “la fuerza del principio lo arrastra todo” (Montesquieu, 1845, p. 148)³, pasando por alto que existen excepciones a la regla, las cuales explican como las fisuras estructurales se convierten en una condición de posibilidad para que se gesten la lucha contra-hegemónica. Si bien la hegemonía se nutre de la negación del “otro, enemigo” y de la “diferencia”, a través de la solidificación del bloque histórico, no existe prenda de garantía –más allá de las estrategias de homogenización ideológico-cultural y la difusión de la eticidad– de que todos los individuos justifiquen y acepten en su totalidad una supremacía hegemónica determinada; allí prevalecería la opinión de la “mayoría” sobre la “minoría”, ocurriendo una subordinación de la razón de esta última a la voluntad de la primera (Aristóteles, 2005, pp. 29-32, 128-135; véase también Dri, 1999). En esta medida, lo que el sector dominante y dirigente busca por intermedio de la posibilidad constitutiva del Estado es preservar la opinión favorable de esta “mayoría” hacia el sistema de dominación, para consolidar un bloque histórico que impida el “descubrimiento de lo alternativo” y, a su turno, la existencia de una situación revolucionaria; al tiempo que difama y enfila baterías contra la “diferencia” para fortalecer el orden existente, infundiendo en las masas la idea de que existe una amenaza de la cual es necesario defenderse; en líneas generales, la censura y erradicación del “otro” comporta un fortalecimiento hegemónico, cada vez que conquista la pluralidad unitaria (Foucault, 2001, pp. 229-233).

De esta manera, la implementación de un “Estado-ético” y la institucionalización de la sociedad civil cual símbolos aglutinantes, no impiden el surgimiento de la lucha contra-hegemónica, la reduce a su mínima expresión apaciguando su efecto; hecho que, de paso, evita el desencade-

³ Véase para profundizar sobre este punto: Hegel, (1975).

namiento de una “crisis orgánica” que, en lo sucesivo, acarrearía un quebrantamiento en el bloque histórico, debido al desprendimiento de las masas de la colonización ideológico-cultural (Gramsci, 1975, p. 67; 1980, pp. 9-15); dicha crisis debilitaría la soberanía consensual y deslegitimaría el accionar coercitivo del poder, pues los individuos “no creerían ya en aquello en lo cual antes creían” (Gramsci, 1984b, p. 313).

Esta situación nos introduce en los azares de la democracia y, por supuesto, en el asunto de la “identidad” en las sociedades democráticas. A propósito de Gramsci, la politóloga belga Chantal Mouffe ha considerado que la hegemonía no solo se trata de las relaciones articuladoras entre dominados y subalternos, sino que esta supone el permanente antagonismo de múltiples identidades enfrentadas a la zaga de la supremacía (Mouffe, 1999, p. 15-16; Laclau y Mouffe, 1987, p. 208); identidades que se establecen según la dualidad nosotros-ellos, en donde la asociación-disolución determina la configuración de “unos” a partir de la diferencia con “otros” (Schmitt, 1999, p. 68); por consiguiente, la distinción política mediada por la identificación de la “alteridad” trae consigo un principio de oposición, pero también de complementariedad, pues el “otro”, “extraño”, aunque representa una amenaza para la propia identidad, se convierte en el “exterior” “constitutivo” de un “nosotros”, al afirmar el “ser” mediante la diferencia y la constatación de la existencia de la “otredad”. Así pues, la pugna de las identidades por la hegemonía implica un accionar discriminatorio del “otro” que es siempre “exterior” al espacio de iguales, al tiempo que la unidad se da como resultado de la relación con los exteriores cambiantes. Este carácter relacional y constitutivo de las identidades pone en duda el “mito” de la objetividad en el ámbito la democracia, y remonta a la discusión de Gramsci sobre el carácter positivo del ideario contractual y la homogenización de lo social, ya que la objetividad siempre supone la ausencia del “otro” y, por ende, la democracia implica el predominio de las decisiones de unos sobre otros. De manera que, la democracia como ejercicio de “igualdad” participativa no es más que una actividad teatral que camufla el accionar político visceral en los ropajes del consenso; por esta razón, Mouffe (1999) resalta que el fin de toda pretensión democrática es “domesticar la hostilidad y tratar de neutralizar el antagonismo potencial que acompaña toda construcción de identidades colectivas” (p. 14)⁴.

Así las cosas, la democracia es un constante acallar de unos por las decisiones tomadas por otros que son, de ordinario, “mayoría”; es un ejercicio constituido por antagonismos, fruto de la labor participativa; donde la constitución de una “subjetividad popular”, es decir, en palabras de Gramsci, una “voluntad colectiva”, ocupa un lugar fundamental en el proceso de articulación hegemónica; aclarando que la competencia entre las múltiples identidades por la hegemonía se transforma en una permanente negación del otro no dominante.

Precisamente la imbricación histórica contingente que ha permitido la articulación democracia-liberalismo como marco de la soberanía popular, advierte que los modelos de dominación no requieren de una validación de carácter universal, sino solamente de prácticas que los indivi-

⁴ Véase para profundizar en la idea: (Gramsci, 1980, p. 105).

duos integren a su sistema de valores e intereses, es más, la misma pluralidad, el “individualismo posesivo”⁵ y la igualdad se convierten en el componentes fundamentales de la identidad, consolidando las relaciones de subordinación. Así que, las “ataduras” y los factores que brindan una condición de posibilidad a la supremacía hegemónica se hallan en las mismas “expresiones de la libertad” entendidas en el marco paradójal de la democracia (Mouffe, 2003, pp. 17-18). No es de extrañar entonces, que la ciudadanía como identidad colectiva construida a partir de unos valores ético-políticos compartidos, se defina por medio de la configuración de individuos racionales de naturaleza social “egoísta”, cuya apatía e indiferencia los hace parte sustantiva de una identidad orgánica y comunidad política bajo el rol de precursores y defensores de derechos e intereses privados; situación que, a la larga, termina por fortalecer los principios articuladores de la dominación (Macpherson, 2005, p. 15). A este punto, la disposición de un bloque histórico se hace aún más compleja, toda vez que la ilusión valorizante conferida por la soberanía participativa y las “libertades” precisadas en el individualismo de la doctrina político-económica, crean una especie de alineamiento al orden que se encuentra enmascarado en la idea de la “autodeterminación”, como si todo estuviera determinado por el consenso y las imposiciones justificadas por el “bien común” (Gramsci, 1980, p. 105); siendo la coerción un elemento contingente, reservado solo para combatir las “amenazas” que se gestan contra el “excelso acuerdo democrático”, esto es, la Constitución. Entendiendo que esta última denota la existencia de un “poder mayoritario” que establece límites correlativos entre libertades y derechos, y comunica las pautas ideológico-culturales que configuran la identidad (Mouffe, 2003, pp. 18-20, 51-62). Ello, cabe reiterar, no impide el surgimiento de elementos disociadores, sino que los atenúa y deslegitima, ya que lo hegemónico pretende una universalidad, más no se constituye *per se* como contenido universal, esto quiere decir que la hegemonía en tanto discurso particular, si bien tiende a la producción de lo universal, no genera una totalidad “en sí misma”, pues tanto lo universal como lo objetivo siempre implica la segregación del “otro”, de la “diferencia”. Se trata entonces de fomentar la producción y reproducción de lo universal a partir de una matriz gramatical y discursiva particular que se impone a todos, reafirmando la voluntad colectiva y la identidad dominante en detrimento de la alteridad, de aquellos que no comparten la decisión de las “mayorías”; mayorías a las que se debe dar la razón a resultas de su proporción y calidad, imperando el silencio o la pasividad para evitar señalamientos y, en otros casos, resistiendo bajo el agravante de ser tenido como “desadaptado, anormal, rebelde, subversivo o paria” por antonomasia. Un juego de exclusión-imposición que se realiza siguiendo las directrices de la democracia.

Acentuando un poco más en las ideas de Gramsci, sin perder de vista a Mouffe, se puede acotar que la pretensión hegemónica por someter lo político a una orientación ética que garantice la soberanía consensual acarrea consigo –como se ha visto– una razón económica. El sector hegemónico asume la tarea “educadora e integradora” a la zaga de la prevalencia del *statu quo*, pero también de unas relaciones de producción “ideales”, de un “colectivismo automatizado” circunscripto

⁵ “La sociedad se convierte en un hato de individuos libres e iguales relacionados entre sí como propietarios de sus propias capacidades y de lo que han adquirido mediante su ejercicio” (Macpherson, 2005, p. 15).

a la economía de mercado. Ello explica el porqué de la amplia “socialización capitalista” en diferentes sectores de la sociedad. La misma reproducción de la gramática hegemónica a través de los dispositivos transmisores y las agencias pedagógicas oficiales (Bernstein, 1988, 1994) coadyuva a mantener tanto el orden existente como la inherencia del sistema económico, ambos integrados, junto a las formas de consciencia, en la figura del bloque histórico; mientras los individuos operan bajo la ilusión “fetichizante” del “autogobierno” y la “autoevidencia” de las cosas.

La reproducción de una visión del mundo: Estado ético–sociedad civil como soporte de la hegemonía

Razón tiene Gramsci al resaltar que la sociedad civil es el sistema más sofisticado de “trincheras de fortificaciones permanentes”, pues aquella, además de tener un significativo demográfico, es el molde dentro del cual se da forma al pilar más resistente de la dominación, capaz incluso de sobrellevar las irrupciones más catastróficas. Es, de esta manera, “la estructura maciza de las democracias modernas, consideradas ya sea como organizaciones estatales o bien como complejo de asociaciones operantes de la vida civil, representan en el dominio del arte político” (Gramsci, 1980, pp. 80, 101) el mejor instrumento contra la adversidad y el sostén más seguro del dominio y la autoridad en los “momentos inciertos” (Maquiavelo, 1998, pp. 38-40). Razón tiene Maquiavelo al acotar que el “favor popular pone sólidos fundamentos al poder”; de allí la importancia “de encontrar un procedimiento por el cual los ciudadanos, siempre y en toda circunstancia, necesiten del... Estado; y siempre más le sean fieles” (Maquiavelo, 1998, p. 41). Esta es una invitación a “blindar” la hegemonía no solo mediante el ejercicio policivo, coercitivo, sino también con la “formación” ética de las voluntades, puesto que en la acción política se requiere de la mayor cantidad de “ciudadanos” que sea posible (por no decir “todos”) para que participen en la construcción del “gobierno ideal; por eso se piensa que no basta con adiestrar a una clase dirigente, sino que es imprescindible educar al pueblo” (Maquiavelo, 1998, p. XXI). Una educación cuyo contenido responda a los lineamientos políticos e intereses del *establishment* y que configure sujetos “unidimensionales”, para mantenerlos en “tiempos de tranquilidad” convencidos de la necesidad de su gobierno, y en “momentos difíciles” resolutos a morir en la defensa del “orden” (Maquiavelo, 1998, p. 41). Al respecto, bien plantea Ana Martínez (1998) –en su estudio preliminar del Príncipe– que el sector dominante procura que el statu quo “así ordenado se mantenga a salvo”, utilizando para su cometido la implementación de una maquinaria legal, “un ejercicio del poder firme pero flexible y [sobre todo] una educación de los ciudadanos en el amor a la patria y a la libertad” (Maquiavelo, 1998, p. 19). Estos últimos dos conceptos -bastante abstractos, pero que obedecen a las formas de manifestación del discurso y la gramática del poder- denotan una especie de vínculo afectivo que

termina por fundamentar un ordenamiento consecuente, allí se fusionan el sentido de la filiación y las facultades naturales con las propiedades emanadas de la gobernabilidad y las relaciones de producción que, en últimas, son los imperativos de la organización política.

En este sentido, el Estado asume una labor domesticadora y colonizadora de lo social, infundiendo un discurso plagado de contenido ético e ideológico; con ello busca articular una “visión del mundo” que, por efecto, acarrea la exclusión y negación de la diferencia; en tanto que los dispositivos de socialización y aparatos de reproducción garantizan la solidez del bloque histórico a través del proceso de transmisión-adquisición. Este es un accionar arbitrario y artificioso que intenta que “el común tiranizado y manejado (...) no tenga la menor idea de la realidad de los mecanismos de poder y de su despliegue”, que se desinterese por el funcionamiento de la maquinaria político-institucional y solo racionalice “los aconteceres públicos aplicando los únicos conceptos que posee: las ideas morales” (Maquiavelo, 1998, pp. 21-22) y las presunciones autoevidentes, o sea, que no pretenda una explicación más allá de “lo dado”. En palabras de Gramsci, “esta es una educación positiva de quien debe reconocer como necesarios determinados medios... porque requiere determinados fines”, una formación que intenta construir política e ideológicamente a “quien no sabe” enseñándole lo que “debe saber” (Gramsci, 1980, p. 17). Con ello se garantiza el fomento y la edificación permanente de la “identidad” – utilizando las categorías de Mouffe – en aras de configurar “ciudadanía” como estado de compenetración de la primera. En esta medida, el Estado al ser por naturaleza el espacio donde se constituye el sector dominante y dirigente, emplea todos los mecanismos a su alcance no solo para fortalecerse como sociedad política rectora de la coerción y las leyes (Estado-policía), sino también, y con suma prolijidad, afianzar la sociedad civil por medio de la sujeción pedagógica, la socialización y la transmisión cultural (Estado-ético); manteniendo de esta forma el asociacionismo y cooptadas las voluntades en una causa única. Tanto la labor “policiva”, como el oficio “ético” del Estado, responden respectivamente a dos apetencias: por un lado la “coerción” y, por otro el “consenso”; ambas se retroalimentan mutuamente en su función primaria: la aceptación social del conductismo inhibitorio. Así las cosas, la fuerza y la coerción ofrecen el marco de posibilidad para el ejercicio del poder, mientras que la convención y el consenso lo naturalizan y le dan contenido. No obstante, la conservación de dicho poder –haciendo las salvedades– es posible sin la coerción, en tanto que es absolutamente irrealizable sin el consenso, esto quiere decir que la fuerza solo sirve para apaciguar los problemas superficiales del “orden” y mantener un aura de control y seguridad; siendo las convenciones las detentoras en propiedad de aquel “orden”, las que mantienen cada “cosa en su lugar” y, por ende, acentúan la base del principio de autoridad.

Por esta razón, las instituciones políticas y los aparatos armados solo cumplen una función extrínseca “auxiliar”; y auxiliar no debe entenderse en función de su menor o mayor utilidad, ya que son sumamente importantes en el proceso de articulación de la “imagen” del poder y durante la gestación de situaciones contingentes para la dominación. En cambio los aparatos socializado-

res del consenso y reproductores de una visión del mundo desempeñan una labor intrínseca que configura consciencias, identidades y subjetividades para acentuar la favorabilidad de tal imagen, ordenar comportamientos y direccionar la actividad política.

En estas circunstancias, aunque las funciones policivas y éticas del Estado sean correlativas a la naturalización del consenso, por su impacto ideológico-cultural el accionar ético y la educación para el sentido común van a recibir un lugar especial con respecto al plano de la coerción, que es siempre mucho más “incidental”. Sabiendo esto, la conformación de una sociedad civil lastra un gran esfuerzo por parte del Estado ético, a propósito del apuntalamiento de la “unidad histórica”, de la “ciudadanía” y, por su intermedio, de la hegemonía:

Ya lo decía Gramsci:

Quien ha nacido en la tradición de los hombres de gobierno, por todo el complejo de la educación que absorbe del ambiente familiar, en el cual predominan los intereses (...) patrimoniales, adquiere casi automáticamente los caracteres de lo político (...) [y] la necesidad de tener un jefe que sepa lo que quiere y cómo obtener lo que quiere, y de aceptarlo con entusiasmo (1980, p. 17).

Allí radica la importancia de la observación de los mecanismos que se encargan de esta “educación”, que transmiten una razón artificada y benévola para con la dominación. De este modo, se podrían enumerar algunas instituciones culturales como la familia y la Iglesia y otras más políticas como la escuela, tribunales (Gramsci, 1981b, p. 229; 1984a, p. 307), las sociabilidades, organizaciones, asociaciones, movimientos, partidos, entre otras; que en conjunto articulan un sistema de manipulación masiva que termina por interiorizar la inherencia de la subordinación al poder. No debe extrañar entonces que Gramsci hubiera destacado la necesidad de relacionar las instituciones de la vida social, pues estas revelan variados aspectos de la estructura hegemónica, en su función de encausar a los individuos por el sendero de “lo unidimensional, coordinándolos y subordinándolos en una jerarquía de competencias y poderes, concentrarlos intensamente, aun respetando las necesarias autonomías” (Gramsci, 1981c, p. 89).

En rigor, la constitución de la sociedad civil comporta – como apunta Marcuse – “la supresión de la individualidad en el proceso de mecanización de las actuaciones sociales” (Marcuse, 1993, p. 31), toda vez que las formas de instrumentalización, amoldamiento y subordinación incluidas en la formación ética, dan pie a la institucionalización de una “voluntad de verdad” que gobierna lo civil, un discurso que plantea la cuestión del saber como instrumento de poder, y que formula concepciones más intensas y valorizadas a causa de su fundamento autoevidente, así como por su certeza tradicionalmente conferida (Foucault, 1992, p. 9).

Buena parte de los medios para la transmisión de este discurso se hallan en la sociedad civil; si bien la fuerza del Estado policivo coadyuva al amoldamiento de la conducta social y a controlar focos “disociadores”, son los aparatos de transmisión cultural, aquellos que reproducen la viabili-

dad del consenso, infunden la necesidad de la dominación, cristalizan una “visión unidimensional del mundo” y solidifican el “bloque o unidad histórica”; los que garantizan la pervivencia y longevidad de la hegemonía. El propio Gramsci (1984a) subrayaba que “bajo el temblor del Estado se evidenciaba una robusta estructura de la sociedad civil. El Estado solo era una trinchera avanzada, detrás de la cual existía una robusta cadena de fortalezas y casamatas” (p. 157), un entramado ideológico que gobernaba a la sociedad de tal manera que ella misma garantizaba la solidez de la dominación (autogobierno). La formación de los sujetos es entonces un intento por sentar las bases de la supremacía en el poder de la legitimidad, mientras que la coactividad se desplaza a una labor de importancia contingente.

Pero más allá de ver a la sociedad civil como un instrumento esencial del orden, que coincide con la labor ética y/o “educativa” del Estado; cabría señalar que ésta es una fórmula artificial que ha permitido aglutinar y emerger las estructuras del liberalismo político y económico, las cuales se instauran como elementos determinantes en el proceso de dominación. Es más, la misma organización de la población en el marco de las instituciones políticas y la ley, la domesticación de lo social, la búsqueda de la “ciudadanía” y el sometimiento de lo “indómito”, en el plano de lo “civil”, tienen como trasfondo la presencia del liberalismo como cuestión sustantiva. Tanto la fundamentación del régimen, como la defensa y expansión del orden productivo, traen entre manos la mecanización y normalización de las energías individuales con el fin de dar paso a la “hegemonía civil” de la cual se fortalecen en “estado práctico”. Política y economía, en tal caso, se encuentran entrelazadas y su “escisión constituye solo una abstracción teórica” (Gramsci, 1981c, p. 87).

De manera que, la tarea educativa y formativa del Estado tiene siempre el fin de crear nuevos y más elevados tipos de civilización, de adecuar la “civilización” y la moralidad de las vastas masas populares a las necesidades del continuo desarrollo del aparato económico de producción y, por ende, de elaborar también físicamente los nuevos tipos de humanidad (Gramsci, 1980, p. 100).

Con el asalto de conciencias logrado a partir del proceso enseñanza-aprendizaje y la “presión educativa”, se pretende incorporar a los individuos en el “mundo colectivo”, obteniendo así su consentimiento, favorabilidad y colaboración para con el sistema hegemónico y “haciendo que la necesidad y la coerción se transformen en libertad” (Gramsci, 1980, p. 100). Precisamente, la corriente liberal y su ejercicio “democrático” encierran –como se ha reseñado líneas atrás– una ilusión de participación y representación que tiene lugar en la actividad comicial, donde se da soporte legal y legítimo a la maraña burocrática, “que ejerce el poder coercitivo y que hasta cierto punto se transforma en casta” (Gramsci, 1980, p. 105). La socialización de tal ejercicio lo ha mostrado como una especie de reconquista social, al estar el poder de la elegibilidad en manos de “todos”, esa capacidad de poder decidir quiénes sí y quiénes no pueden hacer parte de la clase dirigente, una gran puesta en escena que exalta el predominio del pueblo con respecto al poder político. Pero lamentablemente, el teatro de la democracia es solo una estratégica “válvula de escape” que sirve para desahogar las energías contenidas en el juego hegemónico de coerción-consenso. Es una “reivindicación [fantasiosa] que constituye el punto extremo del liberalismo (...) en las Repúblicas

la elección periódica del Jefe de Estado [y otros representantes] da una satisfacción ilusoria a esta reivindicación popular elemental” (Gramsci, 1980, p. 105), que impide a razón de sus propiedades legítimas y contractuales una emergencia considerable de elementos disociadores, pues aquel que disocia se arriesgaría a enfrentarse a lo convenido por “todos”.

En función de lo señalado, “la sociedad no se plantea problemas para cuya solución no existan ya las premisas” (Gramsci, 1980, p. 99), de forma masiva no se atreve a pensar lo “inédito”, y precisamente la educación se encarga de preservar este estándar, ya que, como subraya Gramsci (1980), “de ello depende en forma inmediata el problema de la formación de una voluntad colectiva” (p. 99), la cual representa, nada más y nada menos, que el soporte consensual del sistema hegemónico. De esta forma, escuela, familia, asociaciones y demás agencias e instituciones encargadas de la transmisión cultural surten como mecanismos configuradores de lo social, haciendo que perdure una racionalidad concreta y, junto a ella, todos los elementos que justifican el acontecer político y económico. En este sentido,

las ideas y las opiniones no “nacen” espontáneamente en el cerebro de cada individuo: tuvieron un centro de formación, irradiación, difusión y persuasión, un grupo de hombres o también una particular individualidad que las elaboró y presentó en la forma política de actualidad (Gramsci, 1980, p. 97).

Así, cuando se habla de la representación y participación democrática no se infiere por, lo regular, a una “igualdad” connatural, sino al ejercicio de los individuos que han sido configurados como “iguales”; de ello se entiende porque “la numeración de los ‘votos’ es la manifestación final de un largo proceso en el cual la influencia máxima corresponde justamente a quienes dedican al Estado y a la nación sus mejores fuerzas” (Gramsci, 1980, pp. 97-98).

Por ello, la educación en su labor reproductora de una visión del mundo desplaza la comprensión, el análisis y la criticidad, por el procedimiento, la lógica sistemática, la técnica y el episodio; convirtiéndose en un campo de memorización y repetición mecánica “que en su conjunto gigantesco representa este lento trabajo del cual nace la voluntad colectiva con cierto grado de homogeneidad, con el grado necesario y suficiente para determinar una acción coordinada y simultánea en el tiempo y espacio geográfico” (Gramsci, 1980, p. 99).

En este orden de ideas, formar las clientelas de la democracia es también crear una voluntad colectiva que reproduce, mantiene y legitima el orden; una voluntad nacional que no es más que la concreción de la sociedad civil a partir de la labor ético-educativa del Estado, en donde la homogeneidad se retroalimenta de la identidad y los “valores” ciudadanos. En otras palabras, el bloque histórico se afianza como sistema totalitario de ideologías, en la medida en que los dispositivos reproductores transmitan y socialicen de forma eficaz la pertinencia de la dominación. Allí radica la importancia del estudio de los medios de transmisión cultural, y de orientación intelectual y mo-

ral, pues a partir de ellos se puede conocer cómo se forman las “voluntades colectivas permanentes y de qué modo tales voluntades se proponen fines concretos inmediatos, es decir, una línea de acción colectiva” (Gramsci, 1980, p. 99), a propósito de la hegemonía y su soberanía consensual.

Nótese que la supremacía se manifiesta como dominio y como dirección (Gramsci, 1984b, p. 486), y es en el seno de la misma sociedad –más allá del accionar coactivo– donde se hallan los factores que dan soporte a las relaciones sociales y políticas vigentes; de entonces acá surge la cuestión de lo “nacional” como paradigma de unidad histórica que posee características concretas y obedece a definiciones y concepciones predominantes; es, como afirma Benedict Anderson: “una comunidad política imaginada como inherentemente limitada y soberana” (1993, p. 23), donde la fuerza del discurso hegemónico resume los pareceres particulares en un “bloque” aparentemente homogéneo dentro del cual la mayoría de “iguales” no se conoce, pero vive bajo la imagen de comunión, orden y armonía. Así las cosas, aquellos que representan los “intereses nacionales” prevalecen como actores legitimados por la actividad democrática y la conjunción de la voluntad nacional; he aquí porque el sector dominante se empeña en generar filiación y en confundir lo particular con lo universal, reproduciendo una visión justificadora del accionar político que encuentra “en la ley del número” y en el asociacionismo, las fuerzas básicas de su supremacía (Gramsci, 1980, p. 98).

No obstante, como ya se ha destacado, la tendencia hacia lo “objetivo” siempre implica una negación o exclusión de la otredad; lo que indica que la construcción de “lo nacional”, de la unidad histórica y la ciudadanía, no requiere necesariamente de la concentración absoluta de la totalidad, sino del acaparamiento de una “mayoría consensual”. Por ello, además de formar ciudadanos con espíritu de servicio y amor patrio (patria que no es más que el mismo orden investido con un aura de sublimidad), “también es muy importante que sean los propios ciudadanos los que defiendan a su patria con la fuerza de las armas” (Maquiavelo 1998, p. 19). A su turno, resulta imperativo defender a la sociedad de los enemigos del consenso y del “orden instituido por las mayorías”; esto significa que el “orden” y la dominación se fortalecen a resultas del conflicto con el “otro”, con la “diferencia, el arte de la guerra [se convierte entonces] en parte fundamental de la educación” (Maquiavelo, 1998, p. 20); no es pues de extrañar la fuerte presencia de la doctrina militar y las relaciones de competencia en la escuela y demás organizaciones sociales, políticas y culturales; encargadas de socializar “lo dado” y articular el consenso necesario para la función hegemónica (Gramsci, 1997).

Por lo demás, la mecanización y automatización de lo social que busca dominar y orientar a partir de la autoevidencia, convierte a la sarta extensiva de derechos y libertades tipificadas en un factor reafirmante del establishment y el sistema económico, sobre todo, si se tiene en cuenta que las premisas de inclusión legal e igualdad de oportunidades que gobiernan la razón instrumental de los individuos, fomentan la auto-recriminación de la condición social y justifican la desigualdad (Marcuse, 1993, pp. 31-32). La dominación se proyecta entonces como necesaria y objetiva,

a la vez que muestra los problemas sociales como un asunto de responsabilidad exclusiva de los dominados, presenta la alteridad como “exterior constitutivo” y asimila los focos disociadores dentro del bloque histórico al tenerlos como simples expresiones contrapuestas del mismo orden.

Toda esta complejidad que entraña la dominación se reproduce fielmente a través de las agencias pedagógicas forjadoras de la voluntad colectiva, pues de lo que se trata es de establecer una superioridad abrumadora sobre el “enemigo”, aprovechando todos los elementos que ofrece la sociedad civil para orientarlos en función del “sistema de defensa en la guerra de posición” (Gramsci, 1999, pp. 60-63). Bien se sabe que el mantenimiento de la hegemonía depende en buena parte del éxito de la reproducción del consenso, mientras que la coerción representa solo una “trinchería avanzada”. Así, la labor integrativo/educadora es crucial para perpetuar la dominación y conservar la supremacía sobre las masas; labor que, si bien imparte un contenido consensual, es eminentemente represiva porque infunde unos modos de comportamiento específicos, un insoslayable “bien común” e impone

a toda la sociedad las normas de conducta que (...) [determinan] su razón de ser y su desarrollo. Este es un acto ordinario de violencia consentida donde todos los ciudadanos deben aceptar libremente el conformismo (...) señalado (...) [por el] carácter educativo, creador [y] formativo [del poder normalizador] (Gramsci, 1984a, p. 83).

Sin embargo, la reproducción de una visión del mundo no solo obedece a un marco ideológico-cultural, sino también al plano de los intereses materiales y productivos; “ya que si la hegemonía es ético-política no puede dejar de ser también económica, no puede menos que estar basada en la función decisiva que el grupo dirigente ejerce en el núcleo rector de la actividad económica” (Gramsci, 1980, p. 41), es decir, la orientación intelectual y moral implica asimismo una socialización del modo de producción; la voluntad colectiva que defiende el régimen es al tiempo la fuerza domesticada y disciplinada que mantiene en funcionamiento el orden económico. El proceso de transmisión-adquisición es entonces un eficaz formador de fuerzas productivas y de consumo, al igual que un óptimo organizador de las relaciones de producción.

La intención de establecer una racionalidad política específica nunca es ajena a la moral y a la economía, de esta manera, según Mouffe (1999),

el pensamiento liberal se mueve en una polaridad entre ética y economía, y se limita a desear imponer obligaciones éticas a lo político o a someterlo a lo económico. De aquí que no halla auténtica política liberal, sino solo una crítica liberal de la política en nombre de la defensa de la libertad individual (p. 56).

A la luz de lo señalado, democracia, liberalismo, capitalismo, nación, ciudadanía, entre otras, son todas expresiones constitutivas de la dominación que, de uno u otro modo, utilizan los mismos medios para garantizar su reproducción constante.

CONCLUSIONES

Este recorrido por la “hegemonía” y el “bloque histórico”, así como por sus categorías complementarias y reformulaciones, conduce a plantear la dominación menos como un ejercicio abiertamente coercitivo que pretende la consecución del orden, y más como un accionar político que configura, organiza e instituye el sentido del orden. Esto quiere decir que la solidez de la hegemonía depende más de factores intrínsecos que extrínsecos, pues la formación moral e intelectual da tal raigambre a la supremacía, que la legitimidad termina por desplazar a la actividad coactiva al plano de lo puramente incidental. De entonces acá, la preparación de la sociedad materializada en la labor ética e integrativo/educadora del Estado reafirma la soberanía consensual, brindando los soportes ideológico-culturales del sistema e infundiendo el fetiche del autogobierno, la necesidad del mantenimiento del *statu quo* y la ilusión de un colectivismo ideal, que en suma, no buscan la pasividad, sino generar un consentimiento activo de las masas. Se entenderá de este modo la gran importancia de abordar los medios de socialización, reproducción y transmisión de aquella labor ética, toda vez que a partir de ellos se puede comprender cómo, bajo qué modalidades y qué contenidos se implementan para asegurar la hegemonía hasta en los más nimios aspectos de la sociedad civil.

En este caso, lo que se quiso traer a colación de manera crítica fue la interpretación histórica de la sociedad hecha en el marco de unas vicisitudes específicas, a través de un juego nocional que permite reconsiderar el asunto del poder más allá de las dualidades y el reduccionismo económico, para emplazarlo en un panorama multifacético donde se destaca el hecho socio-cultural. En esta medida, la propuesta “radical” -esbozada tanto en Gramsci como en Mouffe- que gira en torno a la consecución de una doctrina política más justa, equilibrada e incluyente (una mejor o “verdadera” democracia), si bien es una apuesta interesante por generar la coexistencia armónica de lo plural y lo antagónico, no precisa nuestra atención, debido a que presupone una serie de condiciones extremadamente idealistas que no reconocen la imponente de la identidad política hegemónica y el carácter segregativo y coadjutor que es connatural a todo “consenso”. Así que, toda interpretación democrática por más “radical y objetiva” que sea, difícilmente es absolutamente equivalente; de ordinario la posibilidad de unos, acarrea por efecto la imposibilidad de otros, toda vez que en el ejercicio de participación-representación siempre está en juego la articulación de un “sentido común” y un “espacio común”.

REFERENCIAS

- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Anderson, P. (julio-septiembre, 1977). Las antinomias de Antonio Gramsci. *Cuadernos Políticos*, (13), 4-57. Recuperado de <http://www.cuadernospoliticos.unam.mx/cuadernos/contenido/CP.13/CP13.3PerryAnderson.pdf>
- Aristóteles. (2005). *Política*. Madrid: Istmo, Akal.
- Bernstein, B. (1988). *Poder, educación y consciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Santiago de Chile: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación – CIDE.
- Bernstein, B. (1994). *La estructura del discurso pedagógico. Vol. IV: Clases, códigos y control* (2ª ed.). Madrid: Morata.
- Bobbio, N. (1977). Gramsci y la concepción de la sociedad civil. En A. Pizzorno, A. Gallino, N. Bobbio, R. Debray y A. Gramsci, *Gramsci y las Ciencias Sociales* (pp. 65-94). México: Cuadernos de Pasado y Presente, 19.
- Braudel, F. (1984). *Civilización material, economía y capitalismo. Siglos XV-XVIII* (T. 3). Madrid: Alianza Editorial.
- Buci-Glucksmann, Ch. (1978). *Gramsci y el Estado: Hacia una teoría materialista de la filosofía*. Madrid: Siglo XXI.
- Dri, R. (1999). Filosofía política aristotélica. En A. A. Borón, (comp.), *La filosofía política clásica. De la antigüedad al Renacimiento* (pp. 58-85). Buenos Aires: CLACSO, EUDEBA.
- Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Letrae.
- Foucault, M. (2001). *Defender la sociedad. Curso en el Collège de France (1975-1976)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Gramsci, A. (1975). *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. México: Juan Pablos Editor.

- Gramsci, A. (1980). *Notas sobre Maquiavelo, sobre la política y sobre el estado moderno*. Madrid: Ediciones Nueva Visión.
- Gramsci, A. (1981a). *Cuadernos desde la cárcel (T. 1)*. México: Ediciones Era.
- Gramsci, A. (1981b). *Cuadernos desde la cárcel, (T. 2)*. México: Ediciones Era.
- Gramsci, A. (1981c). *Escritos políticos (1917-1933)*, [2ª ed.]. México: Cuadernos de Pasado y Presente 54, Siglo XXI.
- Gramsci, A. (1984a). *Cuadernos desde la cárcel, (T. 3)*. México: Ediciones Era.
- Gramsci, A. (1984b). *Antologías*. México: Siglo XXI.
- Gramsci, A. (1997). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Gramsci, A. (1999). *Cuadernos desde la cárcel, (T. 5)*. México: Ediciones Era, Universidad Autónoma de Puebla.
- Gruppi, L. (1978). *El concepto de hegemonía en Gramsci*. México: Ediciones de Cultura Popular.
- Guha, R. (2002). *Las voces de la historia y otros estudios subalternos*. Barcelona: Crítica.
- Hegel, G. W. F. (1975). La razón en la historia. En L. Gómez y R. Torreti, (Comps.), *Problemas de la filosofía. Textos filosóficos clásicos y contemporáneos* (2ª ed., pp. 625-652). San Juan: Universidad de Puerto Rico.
- Hobbes, T. (1989). *Leviatán: la materia, forma y poder de una república eclesiástica y civil*. Madrid: Alianza Editorial.
- Kosik, K. (1967). *Dialéctica de lo concreto: Estudio sobre los problemas del hombre y el mundo*. México: Editorial Grijalbo.
- Laclau, E. y Mouffe, Ch. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Madrid: Siglo XXI.
- Locke, J. (2006). *Segundo Tratado sobre el Gobierno Civil. Un ensayo acerca del verdadero origen, alcance y fin del gobierno civil*. Madrid: Tecnos, Tercer Milenio, Grupo Anaya.
- Macpherson, C. B. (2005). *La teoría política del individualismo posesivo: de Hobbes a Locke*. Madrid: Trotta.

- Maquiavelo, N. (1998). *El príncipe* (4ª ed., 2ª re). Madrid: Tecnos.
- Marcuse, H. (1993). *El hombre unidimensional. Ensayo sobre la ideología industrial avanzada*. Barcelona: Planeta-Agostini.
- Marx, K. y Engels, F. (1974). *La ideología alemana*. Barcelona, Montevideo: Ediciones Grijalbo, Pueblos Unidos.
- Montesquieu, C. L. de S. (1845). *El espíritu de las leyes*, (T. 1). Madrid: Marcos Bueno.
- Mouffe, C. (1999). *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Barcelona: Paidós.
- Mouffe, C. (2003). *La paradoja de la democracia*. Barcelona: Gedisa.
- Portelli, H. (1998). *Gramsci y el bloque histórico*. México: Siglo XXI.
- Rousseau, J.-J. (2004). *El contrato social*. Madrid: Istmo, Akal.
- Schmitt, C. (1999). *El concepto de lo político*. Madrid: Alianza.



DIRECTRICES PARA LOS AUTORES

POLÍTICAS DEL EDITORIAL

Enfoque y alcance

La Revista Colombiana de Ciencias Sociales es una publicación de carácter científico que divulga artículos de alta calidad en Ciencias Sociales. Estos artículos deben ser el resultado de investigaciones en estos campos del conocimiento o producto de una reflexión disciplinar juiciosa, de calidad y relevancia para ellos. De este modo, espera contribuir al desarrollo de estas ciencias a través del debate local, nacional e internacional en torno a problemas disciplinares, teóricos, profesionales y epistemológicos de carácter actual.

La revista no se hace responsable por las opiniones contenidas en los artículos. Ellas son atribuibles de modo exclusivo a los autores.

Público objetivo y alcance

La revista está dirigida al público estudioso de las Ciencias Sociales. Pretende aportar conocimientos científicos y académicos de cualquier tema de la psicología, la historia, la antropología, la sociología, el trabajo social, el desarrollo familiar, la educación, las comunicaciones y otras disciplinas afines.

Tipos de artículos

Los artículos deben ser inéditos, digitados en *word* con interlineado a 1,5, con fuente Times New Roman de 12 puntos. Deben incluir el título, resumen y palabras clave en español e inglés. En el caso de que el artículo esté escrito en un idioma extranjero diferente al inglés, tanto el título como el resumen deberán ser traducidos a este idioma y permanecerán en el idioma original, tanto en el texto como en la tabla de contenido.

El **resumen** debe ser **analítico**, de máximo 250 palabras. Deberá especificar el objetivo de la investigación, la metodología, el tamaño de la muestra, las estrategias o instrumentos para recolectar la información y los principales resultados encontrados. En el caso de los artículos que no sean resultado de investigación, el resumen debe, del mismo modo, expresar clara y sucintamente el objetivo del artículo, los principales supuestos de los que parte, los argumentos que utiliza como soporte y la tesis que lo estructura.

Cuando sean necesarias las notas al pie de página, serán en letra Times New Roman de 10 puntos.

Los artículos pueden ser escritos en cualquier idioma y podrán corresponder en su estructura con los siguientes tipos de texto (la revista privilegia los artículos tipo 1, 2 y 3):

- 1) **Artículo de investigación científica y tecnológica.** Documento que presenta, de manera detallada, los resultados originales de proyectos terminados de investigación. La estructura contiene seis partes importantes: introducción, metodología, resultados, discusión, conclusiones y referencias.
- 2) **Artículo de reflexión derivada de investigación.** Documento que presenta resultados de investigación terminada desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales (información obtenida mediante entrevistas, encuestas, con los informantes del estudio). Su estructura típica es: introducción, desarrollo, conclusiones y referencias.
- 3) **Artículo de revisión o estado del arte.** Documento que presenta la organización, la integración y la evaluación de una serie de *investigaciones* realizadas en torno a un área o problema específico de las Ciencias Sociales. Su propósito es comunicar a la comunidad científica el estado actual de la investigación en torno a dicho asunto. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias. Su estructura suele ser: introducción, metodología, resultados, discusión, conclusiones y referencias.
- 4) **Artículo teórico.** Presenta los resultados de un análisis minucioso de las estructuras interna y externa de una teoría o de varios de sus conceptos. Su objetivo es cualificar los fundamentos teóricos de la disciplina.
- 5) **Reporte de caso.** Documento que presenta los resultados de un estudio sobre una situación particular con el fin de dar a conocer las experiencias técnicas y metodológicas consideradas en un caso específico. Incluye una revisión sistemática de la literatura sobre casos similares.
- 6) **Cartas al editor.** Posiciones críticas, analíticas o interpretativas sobre los documentos publicados en la revista, que a juicio del Comité editorial constituyen un aporte importante a la discusión del tema por parte de la comunidad científica de referencia.

- 7) **Editorial.** Documento escrito por el editor, un miembro del Comité editorial o un investigador invitado sobre orientaciones en el dominio temático de la revista.
- 8) **Documento de reflexión no derivado de investigación, opinión libre, ensayo.** Corresponde a un ejercicio de análisis, una interpretación o una crítica frente a un tema específico, con una tesis que se demuestre argumentativamente y presentando unas conclusiones. Exige una mezcla de rigor teórico, conceptual y adecuada expresión estética.
- 9) **Reseña bibliográfica.** Un artículo que presenta una obra de la literatura científica de tal forma que el lector tenga un acercamiento al texto a través de los ojos del articulista. En general, se espera que presente inicialmente la obra: su autor, su editorial, el año de su edición, entre otros y que presente sus apartes así como las impresiones que deja su lectura.

Proceso de revisión por pares

Los revisores serán personas con reconocido conocimiento sobre el tema específico de cada artículo, con niveles de formación en maestría y doctorado. Para cada artículo se elegirán dos árbitros bajo el modelo “doble ciego”, lo cual implica que ni el revisor sabe a quién está revisando, ni el autor sabe quién revisó su texto.

Para su evaluación los árbitros deberán tener en cuenta:

- 1) La validez del artículo como resultado de investigación o como producción disciplinar.
- 2) La pertinencia del artículo y su aporte a las Ciencias Sociales.
- 3) La actualidad y riqueza de las fuentes.
- 4) La solidez de la información contenida en el artículo.
- 5) La coherencia conceptual y textual del artículo.

El árbitro diligenciará un formato diseñado con el fin de facilitar la consignación de sus opiniones respecto al texto que le será enviado por correo electrónico y que podrá devolver físicamente o por el mismo medio.

Las evaluaciones tendrán tres tipos de resultado: 1) Se publica, 2) Se publica con correcciones, 3) No se publica.

MANUAL PARA LA PRESENTACIÓN DE LOS ARTÍCULOS

Formato general del trabajo

- ▶ Las márgenes utilizadas serán: superior e inferior: 2.5 cm.
- ▶ Letra Times New Roman, 12 pt.
- ▶ Texto a espacio y medio, justificado, excepto en tablas y figuras.
- ▶ Sangría a 0,7 cm. en todos los párrafos.
- ▶ Las tablas no tienen líneas separando las celdas y deben estar identificadas con su respectivo título y fuente. Proceder igual con las figuras.
- ▶ Extensión: máximo 20 páginas.

FORMATO PARA PRESENTACIÓN DE LOS ARTÍCULOS

Forma de citación y referencias

Este es un resumen del *Manual de Estilo de la APA* en su 6ª versión, 3ª en español, realizado por el Mg. Óscar López Delgado. Disponible en la URL: http://cursoshacermusica.com/CHM/images/fbfiles/files/estilo_APA_sexta_edicin.pdf

En algunos casos, se utilizarán ejemplos traídos a colación por él, por considerarlos especialmente importantes o claros para el propósito de este texto.

Cita textual

Se reproducen exactamente las palabras de otro autor:

En consecuencia, Heidegger va a hacer una propuesta sencilla, pero de proporciones gigantescas: un dominio de objetos no tiene porqué, de manera paralela, generar un dominio de objetos necesariamente verdadero: “No está escrito que, por el hecho de que la ciencia de la historia trate de la historia, esta historia, tal como se entiende en la ciencia, tenga que ser necesariamente también la realidad histórica verdadera” (Heidegger, 2006, p. 16).

Citas literales de más de 40 palabras

Las citas literales que tienen más de cuarenta palabras se escriben en un tamaño de 10 puntos, con sangría a 1,5 cm. y sin comillas. Concluida la cita, se escribe el punto antes de la referencia del paréntesis. Ejemplo:

La enfermedad mental tiene implicaciones tanto personales como familiares. Tanto los estilos de afrontamiento como la conducta de enfermedad varían en función de los recursos que el sujeto pone en juego, entre los recursos ambientales el principal es la familia, de aquí la especial importancia que cobra el grupo familiar en el tratamiento de la persona con enfermedad mental. (García Laborda y Rodríguez Rodríguez, 2005, p. 45)

Paráfrasis

La cita de paráfrasis o cita no literal toma las ideas de una fuente original y las reproduce, pero no con los términos originales, sino con las propias palabras del autor. Ejemplo:

Martínez (2010), expone que todo ser humano, en su desarrollo vital, se verá afectado por distintas situaciones que le dejarán una huella, que si la elabora adecuadamente le permitirá fortalecer y seguir adelante sin detectar ningún atraso.

Dos autores. Ejemplo: Brealey, R., y Meyers, S. (2004).

Dos a 5 autores. Se citan todos los autores y se termina con &, si la cita está en inglés, o “y” si está en español. Esto en la primera cita. En las demás, se escribe en apellido del primer autor y se termina con *et al.*, indicando el año y la página.

1ª cita: (Bidart Campos, Acevedo y Castro de Cabanillas, 2006, p. 100)

2ª y demás citas (Bidart Campos *et al.*, 2006, p. 132)

Si el autor es una entidad. Si el responsable del contenido de un documento es una organización corporativa, se escribe el nombre oficial desarrollado de dicha entidad, seguido opcionalmente por el nombre de la localidad donde tiene su sede.

Cuando el autor es una entidad con sigla muy conocida. En la primera cita se escribe el nombre completo y en las siguientes sólo la sigla. En caso de no saber si la sigla oficialmente tiene puntos, omítalos. En caso de tenerlos, no deje espacio entre ellos.

(Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales [UCES], 2006, p. 19)

(UCES, 2007, p. 230)

Citas secundarias

Cuando el autor cita a otro autor, pero que fue leído por otro diferente al redactor del artículo. En este caso, debe indicarse claramente el autor que citó directamente la fuente.

Ejemplo:

“el conjunto de rituales, cánticos, símbolos, expresiones y el tótem de las barras, conforma un tipo de cultura juvenil conocida como la subcultura del hincha” (Villena, 2003, citado por Ortega Olivares, 2012, p. 59).

Citas en otro idioma

Las citas en otro idioma deben traducirse, generalmente en una nota al pie de página. Puede citarse la traducción en el cuerpo del texto, o dejar la cita en el idioma original. En este caso, deberá escribirse en cursiva.

Los títulos también van en cursiva, no entre comillas. Estas últimas, además de indicar las citas, sirven para relativizar el contenido semántico de una expresión.

Referencias

El listado de referencias se escribe al final del texto y se utiliza la sangría francesa para su organización. A continuación se detalla cómo se referencian las diferentes fuentes utilizadas en el texto.

Libros. Consta de: Apellidos del autor, iniciales del nombre del autor. (Año). *Título del libro*. Ciudad: Editorial.

Ocho autores o más. Incluya los nombres de los seis primeros, luego se escriben puntos suspensivos y el último autor. Ejemplo:

Gogna, M., Adaszko, A., Alonso, V., Binstock, G., Fernández, S., Pantelides, E.,... Zamberlin, N. (2005). Embarazo y maternidad en la adolescencia. Estereotipos, evidencias y propuestas para políticas públicas. Buenos Aires: Centro de Estudios de Estado y Sociedad.

Entidad. Ejemplo:

Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales. (2001).

Academia Nacional de Bellas Artes (Buenos Aires).

Cuando el autor es un organismo oficial del Estado, se escribe primero el nombre del país en el idioma de la redacción, seguido del nombre del organismo, en lengua original.

Libro con editor o compilador. Luego del nombre del responsable se consigna su grado de responsabilidad: si es un editor, se escribe (ed.); si es compilador (comp.), director (Dir.), organizador (org.).

En los casos en que entre la primera publicación del libro y la que leyeron los autores del texto, haya transcurrido un tiempo importante, se indica la fecha de publicación del primer volumen y del último, así: (1978/2010). Si el material no tiene fecha de publicación, se escribirá la abreviatura (s.f.). Si está a punto de publicarse, se escribe (en prensa).

Título. El título se escribe en forma completa y en letra cursiva, después de la fecha de publicación. Se escribe luego de dos puntos con minúscula, salvo en inglés, cuando se escribe con mayúscula.

Número de edición. Se escribe a continuación el título. Ejemplo:

4ª ed.

ed. rev.

Lugar de edición. Se escribe a continuación del título y el subtítulo, separado por un punto y seguido por dos puntos y por la editorial. Esta última no necesariamente es una casa editorial, puede ser un centro de investigación, una fundación, entre otras. Los términos editorial y librería se omiten, igual que los términos que tengan que ver con la razón social y el tipo de empresa. En caso de que sea una organización o institución la que publica el texto, se menciona su nombre completo. Si la imprenta es desconocida, se indicará así: (s.n.).

Páginas. Sólo se consignan en caso de que el texto referenciado sea parte de una obra seriada, o parte de un libro. Se indican al final de la referencia, así: pp. x-xx.

Citas de entrevistas. Generalmente, no se incluye en la lista de referencias. Pero debe consignarse en la cita en el cuerpo del texto, así:

Informante 1. (14 de junio, 2008). Comunicación personal. Así se puede referenciar al final.

Su citación en el texto sería: Informante 1. (Comunicación personal, 14 de junio, 2008).

Partes de libro. Se cita al autor de la parte o el capítulo, procediendo del mismo modo que en autores de libros completos. Seguido del título de la parte se escribe punto, espacio y la palabra En. Ejemplo:

Angulo, E. (2000). Clonación ¿se admiten apuestas? En *Nueva enciclopedia del mundo: apéndice siglo XX* (Vol. 41, pp. 620-622). Bilbao: Instituto Lexicográfico Durvan.

Artículos de revista. Consta de: Autor A. A., A., Autor B. B. y Autor C. C. (meses, año). Título del artículo. *Título de la revista*, Vol (X), xx-xx.

Ejemplo:

Sáenz Obregón, J. y Zuluaga, O. L. (junio-diciembre, 2004). Las relaciones entre psicología y pedagogía: infancia y prácticas de examen. *Memoria y Sociedad*, 8(17), 9-25. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/memoysociedad/article/view/7864>

Revista electrónicas en bases de datos que tienen DOI. No hace falta indicar la fecha en la que se tuvo acceso al artículo.

Banda, D., McAfee, J., Lee, D., & Kubina Jr., R. (2007). Math Preference and Mastery Relationship in Middle School Students with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Behavioral Education*, 16(3), 207-223. doi:10.1007/s10864-006-9035-5

Artículos de periódicos. Ejemplo:

Vélez, C. (2012, 29 de Mayo). Motos, primera de muerte. *El Colombiano*. P. X.

Tesis. Se deben referenciar así: Apellidos, A. A. (año) *Título* (Tesis de maestría o doctorado). Nombre de la institución. Lugar.

Ejemplo:

Muñoz Cuartas, A. M. y Peláez Toro, M. E. (2010). *Acercamiento psicopedagógico al conflicto social y su proceso de transformación, desde los conceptos de subjetividad y formación como sistemas autopoieticos* (Tesis de maestría). Universidad de San Buenaventura. Medellín. Recuperado de http://bibliotecadigital.usbcali.edu.co/jspui/bitstream/10819/534/1/Acercamiento_Psicopedagogico_Conflicto_Munoz_2010.pdf

Ponencias o conferencias. Ejemplo:

Hernández, S. (agosto, 2012). La migración: factor para la diversidad cultural. Trabajo presentado en el *Coloquio Internacional de Migración: Miradas desde lo social*. Universidad Veracruzana. Veracruz, México.

CD-ROM, disquetes y medios audiovisuales. Ejemplo:

Argentina. Ministerio de Cultura y Educación. Biblioteca Nacional de Maestros. (1996). *Base de Datos Bibliográficas* [CD-ROM]. Buenos Aires: Autor.

Casal, J. (Dir.). (2003). *Mujeres y poder: a través del techo de cristal* [DVD]. Valencia: Universidad de Valencia.

Kotler, F. (1997). *Marketing total* [videocasete]. Buenos Aires: Buenos Aires Review.

Documento obtenido de sitio Web. Ejemplo:

Osorio, C. (2003). *Aproximaciones a la tecnología desde los enfoques en CTS*. Recuperado de <http://www.campus-oei-org/salactsi/osorio5.htm#1>

Corporación Andina de Fomento. (s.f.). *Desarrollo social*. Recuperado de <http://www.caf.com/view/index.asp?pageMS=34370&ms=17>

Contribución de blog. Ejemplo:

Sbdar, M. (17 de noviembre de 2009). Por trabajo... por placer [Mensaje en un blog]. Recuperado de http://weblogs.clarin.com/management-ynegocios/archives/2009/11/tostadas_en_pan_de_campo_y_liderazgo.html

No se escriben cursivas en citas de blog o de foros.

POLÍTICA DE DETECCIÓN DE PLAGIO

Cada artículo remitido a la *Revista Colombiana de Ciencias Sociales* será revisado a través del software *Turnitin* para verificar la originalidad del mismo, esto es, que no haya sido publicado anteriormente o que no atente contra los derechos de autor. Esta revisión arroja un porcentaje de originalidad y muestra los contenidos similares y las páginas web donde se encuentran.

ÉTICA DE LA PUBLICACIÓN

El Comité Editorial, en virtud de la transparencia en los procesos, velará por la confidencialidad de la información que se recibe y la calidad académica de la revista.

Se consideran causales de rechazo: el plagio, la adulteración, el invento o la falsificación de datos del contenido y del autor, artículos que no sean inéditos y originales, artículos que hayan sido publicados en otro idioma.

En ningún caso, la dirección de la revista exigirá al autor la citación de la misma ni publicará artículos con conflicto de intereses.

Si una vez publicado el artículo: (1) el autor descubre errores de fondo que atenten contra la calidad o científicidad, podrá solicitar su retiro o corrección. (2) Si un tercero detecta el error, es obligación del autor retractarse de inmediato y se procederá al retiro o corrección pública.



GUIDELINES FOR AUTHORS

EDITORIAL POLICY

The Colombian Social Sciences Journal is a scientific publication that publishes high quality articles in social sciences. These articles must be based on research results in the field or the result of relevant scholarly theoretical work. The purpose of this journal is to contribute to the development of social sciences through the local, national and international discussion on current disciplinary, theoretical, professional and epistemological issues. This journal is not responsible for the opinions expressed in the articles.

Target audience

This journal is for the Social Sciences scholarly audience. Its purpose is to contribute to scientific and academic knowledge in any topic related to psychology, history, anthropology, sociology, social work, family development, education, communications and other related fields.

Types of articles

The articles should be original, typed in *word* single-spaced, Times New Roman 12 pt. It must include the title, summary and keywords both in English and in Spanish. If the article is written in another language besides English both the title and the abstract must be translated into English, however, the text will remain in the original language and this rule will also be applied to the index.

The **summary** ought to be **analytic** and should not exceed 250 words. In research articles, it should present the purpose, methodology, sample, strategies and tools used in data collection and the main results. For other type of articles the summary should outline the purpose of the paper, main premises on which it is based, arguments used as support as well as the thesis statement.

Articles can be written in any language and can be any of the following types of texts (the Journal will favor types 1, 2 and 3):

- 1) **Scientific and technological research article.** The paper fully details the original results of a conducted research project. There are six main parts: introduction, method, results, discussion, conclusions and references.

- 2) **Scholarly theoretical based on research.** The paper that presents the results of a conducted research project from analytical, interpretative or critical perspective, on a specific topic citing original sources (data collected through interviews, surveys from participants in the study). The structure of this type is introduction, development, conclusions and references.
- 3) **Review or state of the art.** Paper that presents the organization and integration and assessments of *several studies* or projects on a specific issue in social sciences. The purpose is to share with the academic community the current state of research on a specific topic. It is an important bibliographical review with at least 50 references. The structure is introduction, methodology, results, discussion, conclusions and references.
- 4) **Theoretical article.** Paper containing or referring to a deep analysis of the internal and external structures of a theory or of several of its principles. Its purpose is to qualify the theoretical principles of a discipline.
- 5) **Case report.** Paper that presents the results of a specific situation in order to share the technical and methodological experiences considered in a specific case. It includes a systematic literature review on similar cases.
- 6) **Letters to the editor.** Critical, analytical or interpretative stance on papers published by the journal that the editorial committee considers make an important discussion on the topic for the scientific community.
- 7) **Editorial.** Paper written by the editor, a member of the editorial committee or a guest researcher on the general topic of the journal.
- 8) **Non-research article, free article, essay.** Paper that is based on an analytical, interpretative or critical perspective on a specific topic, based on a thesis statement that shows the issue through argumentation and its conclusions. It requires theoretical and conceptual thoroughness as well as an aesthetical language.
- 9) **Bibliographical review.** An article that presents a scientific literature work in a way that the reader approaches this text thought the writer of the article. The writer should present the work: its author, editorial, year of edition, among other and the sections as well as the impressions of such reading.

Peer revision process

The peers are people who hold a masters or PhD degrees and are recognized in the specific field of the paper. Each paper will be assigned two referees under the double-blind review model. In this model, the author's and reviewers' identities are unknown to each other.

The referees will have the following criteria:

- 1) Validity of the research or theoretical article.
- 2) Relevance of the article and its contribution to social sciences.
- 3) Reference update and variety
- 4) Solidity of the information of the article.
- 5) Conceptual and textual coherence.

The referees will fill out a specific format designed to ease their opinions on the manuscript. This format will be e-mailed to each referee and may be returned in digitally or printed.

The peer-reviewers will make a suggestion to accept, reject, or to ask authors to revise the manuscript.

MANUSCRIPT SUBMISSION

General format of work

- ▶ The margins for lower and upper used are: superior e inferior: 2.5 cm.
- ▶ Times New Roman, 12 pt.
- ▶ Single-space justified, except tables and figures.
- ▶ A 0.7 cm. indentation in all paragraphs.

- ▶ Tables should have a specific title and source, a line separating the cells of the tables is not necessary. Same characteristics apply to figures.
- ▶ Extension: maximum 20 pages.

Citation and reference

This is a summary of the APA style manuscript 6th version, 3rd version in Spanish by Mg. Oscar López Delgado. Available at URL: http://cursoshacermusica.com/CHM/images/fbfiles/files/estilo_APA_sexta_edicin.pdf

In some cases we will use some of the examples he used in his manuscript because they are important for the purpose of this text.

Citation

Direct citation

Use the exact words of the author:

Therefore, Heidegger is going to make a simple proposal, but with gigantic proportions: a dominion of objects that would not, in a parallel fashion, generate a necessarily true dominion of the true objects: “it is not written, that the fact that the history of science deal with history, this history, as understood in science” (Heidegger, 2006, p. 16).

Citations of more than 40 words

Citations of more than 40 words are typed in size 10, in an indent of 1.5 cm. no quotes. Once the quotation is finished, there is a period before the reference in the parenthesis. For example:

Mental illness has personal and family implications. The styles of facing and the behavior towards illnesses depend on the resources the person uses, the main environmental resource is family, which is the reason why family is especially important during the treatment of a mental illness. (García Laborda y Rodríguez Rodríguez, 2005, p. 45)

Paraphrasing

Citing while paraphrasing is not using the original terms but those of the author. For example:

Martínez (2010), establishes that every human being in their vital development will be affected by situations that will leave an imprint, if dealt with appropriately it will strengthen the person and allow one to move on without detecting any indications of going backwards.

Two authors. For example: Brealey, R., y Meyers, S. (2004).

From 2 to 5 authors. All authors should be cited and it ends with &, if the quote is in English and “y” if it is in Spanish. In the first quotation. In the rest only the name of the first author is used followed by et al., the year and page.

First quotation: (Bidart Campos, Acevedo y Castro de Cabanillas, 2006, p. 100)

Second and others (Bidart Campos et al., 2006, p. 132)

If the author is an organization. If a corporate organization is responsible for the publication of a paper, then the official full name is used, followed optionally by the local name and place of the site.

When the author is a well-known abbreviation. The first citation includes the full name of the organization and the others use only the abbreviation. If unsure whether the periods are used, it is better to leave them out. If it does not, no spaces should be included between the letters.

(Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales [UCES], 2006, p. 19)

(UCES, 2007, p. 230)

Indirect citation

When the author cites another author but was read by a different person than the author of article. In this situation, it should be made clear the author that directly cited the source.

For example:

“The set of rituals, chants, symbols and expressions as well as the totem of the fans, make a youth culture known as the subculture of fans” (Villena, 2003, cited by Ortega Olivares, 2012, p. 59).

Quotes in other languages

The quotes in other languages should be translated usually in a footnote. The quote can be cited in the translation in the body of the text or leave the quote in the original language. In this case, it should be in italics.

The titles are also in italics, not using quotations. This should besides indicate the citations used to carry the semantic content of an expression.

References

El listado de referencias se escribe al final del texto y se utiliza la sangría francesa para su organización. A continuación se detalla cómo se referencias las diferentes fuentes utilizadas en el texto.

A list of references should be included at the end of the paper using the hanging indent to organize it. Here is a list of how to reference the different sources used:

Books. Include: author's last name, first letter of the author's name. (year). Title of the book. City: Publisher.

Eight authors or more. Include: the names of the first six authors, followed by three points and the name of the last author. For example:

Gogna, M., Adaszko, A., Alonso, V., Binstock, G., Fernández, S., Pantelides, E.,... Zamberlin, N. (2005). Pregnancy and maternity in adolescence. Stereotypes, evidences and proposals for public policies. Buenos Aires: Centro de Estudios de Estado y Sociedad.

Organization. For example:

Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales. (2001).

Academia Nacional de Bellas Artes (Buenos Aires).

When the author is an official state organism, the name of the country should be included first in the original language, then the name of the organization, also in the original language.

Book editor or compiler. Name of the person who is responsible followed by the degree of responsibility: if it is editor, use (ed.); if it is compiler, use (comp.), if it is director, use (Dir.), if it is organizer (org.).

In case in which there is an important number of years between the first and current edition, it is important to write the year of the first and current edition like this: (1978/2010). If the material does not have the year it was published, the author should write (s.f.) if it is about to be published, it is named (in press).

Title. First the date of publication followed by the title of the book, which should be complete and in italics. It is written after a colon in lower case, except in English which is in capital letters.

Number of edition. It is written right after the title. For example:

(4^a ed.).

(ed. rev.).

Place of edition. It is placed after the title and the subtitle, separated by a period and after there is colon and the publishing house. The latter is not always a publishing house, it can be a research center, an organization, among others. The terms editorial and library are omitted, just like the terms that deal with company name or type of company. If it is an organization or an institution that publishes the text, the full name of it should be used. If the press is unknown, use (s.n.)

Pages. They are only used in case the referenced text is part of a serial work, or if it is part of a book. They are placed at the end of the reference, like this: pp. x-xx.

Citing interviews. A list of reference is not usually used, however, they should be cited in the text:

Informer 1. (June 14, 2008). Personal communication. It can be referenced at the end.

The citation in the text would be: Informer 1. (Personal communication, June 14, 2008).

Parts of a book. Cite the author of the section or chapter, just like when citing authors of full books. Then the title of the section followed by a period, space and the word. For example:

Angulo, E. (2000). Clonación, is there a gamble? In the new world encyclopedia: appendix of the XX century (Vol. 41, pp. 620-622). Bilbao: Instituto Lexicográfico Durvan.

Journal Articles include: Author A. A., A., Author B. B. y Author C. C. (months, year). Title of the article. Name of the Journal, Vol (X), xx-xx.

For example:

Sáenz Obregón, J. y Zuluaga, O. L. (junio-diciembre, 2004). The relations between psychology and pedagogy: childhood and exam practices. *Memory and Society*, 8(17), 9-25. Taken from <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/memoysociedad/article/view/7864>

Electronic Journals in data bases that have DOI. It is not necessary to establish the date the article was accessed.

Banda, D., McAfee, J., Lee, D., & Kubina Jr., R. (2007). Math Preference and Mastery Relationship in Middle School Students with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Behavioral Education*, 16(3), 207-223. doi:10.1007/s10864-006- 9035-5

Articles in Newspapers. For example

Vélez, C. (2012, 29 de Mayo). Motos, primera de muerte. *El Colombiano*. P. X.

Dissertations. Should be referenced: last name, A.A. (year) title (Masters or PhD dissertation). Name of the Institution. Place.

For example:

Muñoz Cuartas, A. M. y Peláez Toro, M. E. (2010). Psychopedagogical approach to social conflict and its transformation process, based on the concepts of subjectivity and education as auto-poiesic systems (Masters Dissertation). Universidad de San Buenaventura. Medellín. Taken from http://bibliotecadigital.usbcali.edu.co/jspui/bitstream/10819/534/1/Acercamiento_Psicopedagogico_Conflicto_Munoz_2010.pdf

Conferences. For example:

Hernández, S. (agosto, 2012). Migration: A factor of cultural diversity. Presented at the Migration International Colloquium: from social perspectives. Veracruzana University. Veracruz, México.

CD-ROM, disks y audiovisual media. For example:

Argentina. Ministry of Culture and Education. National Teacher Library (1996). Data Base [CD-ROM]. Buenos Aires: Author.

Casal, J. (Dir.). (2003). Women and power: Through the crystal roof [DVD]. Valencia: Universidad de Valencia.

Kotler, F. (1997). Marketing total [videocassette]. Buenos Aires: Buenos Aires Review.

Paper from a website. For example:

Osorio, C. (2003). Approximation to technology from the CTS approaches. Taken from: <http://www.campus-oei-org/salactsi/osorio5.htm#1> Corporación Andina de Fomento. (s.f.). Desarrollo social. Taken from <http://www.caf.com/view/index.asp?pageMS=34370&ms=17>

Blog contribution. For example:

Sbdar, M. (November 17th, 2009). For work....for pleasure [message in a blog].

Taken from: http://weblogs.clarin.com/management-ynegocios/archives/2009/11/tostadas_en_pan_de_campo_y_liderazgo.html

Do not use italics in blog citations.

PLAGIARISM DETECTION POLITICS

Each article submitted to *The Colombian Social Sciences Journal* will be reviewed through *Turnitin* software to verify its originality, this is that hasn't published previously or that not preserve the author's rights. This review gives an originality percent and shows similar contents and web pages where they are.

PUBLICATION ETHICS

Editorial Committee, searching transparency in processes, will care for confidentiality of the information that it is received and the journal's academic quality.

There are reasons for rejected papers: the plagiarism, fraud, the invention or falsification of data of contents information or the author, published or unoriginal articles, papers published in other language.

In no case, the journal's direction will require the citation of The Colombian Social Science Journal nor will publish articles with conflicts of interest.

If one published an article: (1) the author discovers mistakes that attempt to the quality or scientificity, he/she will may request its removal or correction. (2) If a third person detects the mistake, it is the obligation of the author an immediate retraction and the public correction.

ÍNDICE ACUMULADO VOL. 7 (ENERO-DICIEMBRE, 2016)

VOL. 7 N°. 1 (enero-junio)

Presentación

Presentation

Sonia Natalia Cogollo Ospina

Editorial

El uso de audiovisuales en la investigación en ciencias sociales: un reto aún pendiente

The use of audiovisuals in the research in Social Sciences: A pending challenge

Juan Zarco

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

Identificación, descripción y relaciones entre la integración sensorial, atención y conducta

Identification, description and relations between sensory integration, attention and behavior

Oscar Armando Erazo Santander

21

Notas sobre la microsociología y el cuerpo. Las microcorporalidades de Becker, Scott, Bourdieu y de Certeau

Notes on microsociology and the body. Microcorporalities in Becker, Scott, Bordieu and de Certeau

Eugenia Fraga

49

Educación para las ciudadanías: una posibilidad de resignificar la enseñanza de la geografía

Education for citizenships: a chance to re-signify the teaching of Geography

Juan David Acevedo, Ruth Elena Quiroz Posada

64

Movimientos sociales con racionalidad ambiental: el caso de Kimsakocha

Social movements with environmental perspective: the case of Kimsakocha

Julio A. Alvarado Vélez

80

El desarrollo regional como responsabilidad social de la universidad. Caso del ecoturismo en la provincia de Tungurahua

Regional development as a social responsibility of the university: the case of eco-tourism in the Tungurahua province

Juan José Martí Noguera, Diego Fernando Melo Fiallos, Daniel Díez Martínez

96

Contradicciones del sistema y mundo de la vida desde un tiempo acelerado Contradictions of the system and the world of life from an accelerated time <i>Carlos Eduardo Román Maldonado</i>	114
Sobre la psicología organizacional y del trabajo en Colombia About organizational and work psychology in Colombia <i>María Alejandra Gómez Vélez</i>	131
Continuidades históricas en la conquista de América Historical continuities in the conquest of America <i>Felipe Cárdenas Tamara</i>	154
Enfrentando la ausencia de los padres: recursos psicosociales y construcción de bienestar Facing parental absence: psychosocial resources and building of well-being <i>Diana Marcela Montoya Zuluaga, Nancy Castaño Hincapié, Norman Darío Moreno Carmona</i>	181
Justicia organizacional, desempeño laboral y discapacidad Organizational justice, work performance and disability <i>Maribel Peña-Ochoa, Nicolasa María Durán Palacio</i>	201

REVISIÓN DE TEMA

Una revisión de los aportes del institucionalismo histórico a la ciencia política A revision of the contributions of the historical institutionalism to the political science <i>Luis Gonzalo Trigo Soto</i>	224
La profecía de Freud: del psicoanálisis a la biología de la mente en el estudio del origen y tratamiento de la enfermedad mental Freud's prophecy: from Psychoanalysis to biology of mind in the study of origin and treatment of mental illness <i>José Luis Jiménez-López</i>	242

REFLEXIÓN LIBRE

Investigadores-docentes/docentes-investigadores en sociología: una mirada desde el dualismo subjetivismo-objetivismo Research teachers/teacher-researchers in Sociology: a look from the duality subjectivity-objectivity <i>Patricia Fernanda Mancebo</i>	263
--	-----

DIRECTRICES PARA LOS AUTORES

Política de detección de plagio

Ética de la publicación

VOL. 7 N° 2 (julio-diciembre)

Presentación

Presentation

Sonia Natalia Cogollo Ospina

Editorial

Latinoamérica, un camino hacia la prevención del deterioro cognitivo

Latin-America, a road to prevention of cognitive impairment

Ricardo F. Allegri

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

Educación emocional y satisfacción con la vida percibida en un grupo de adultos mayores

Emotional Education and Satisfaction Regarding To Life Perceived In a Group of Older Adults

Adriana del Pilar Perugache Rodríguez, Ana Lucía Caicedo Leiton, Karen Alexandra Barón Guerrero, Dayana Stephany Tenganan Álvarez

312

La evaluación de la competencia digital en la docencia universitaria: el caso de los grados de empresariales y económicas

The Evaluation of the Digital Competence in University Teaching: The Case of Business and Economic's Undergraduates

María Rosa Fernández Sánchez, Marcelo Sánchez-Oro Sánchez, Rafael Robina Ramírez

332

Reflexividad, mediaciones y educación. El sujeto y su interacción con la pantalla audiovisual

Reflexivity, Mediations and Education. The Subject and the Interaction With Audiovisual Screens

Juan David Zabala Sandoval

349

La educación intra e intercultural como enfoque pedagógico "propio"

Intra- and Inter-cultural Education as "Own" Pedagogical Approach

Alcibíades Miguel López Hernández y Edith María Cuello Daza

370

Modelos democráticos con pretensiones emancipatorias: una invitación a transitar de lo racional a lo razonable

Democratic Models With Emancipatory Claims: An Invitation to Move From the Rational to the Reasonable

Mariluz Nova Laverde

388

Acciones colectivas como práctica de memoria, realizadas por una organización de víctimas en Medellín (Colombia)	404
Collective Actions as Practice Memory, Developed by an Organization of Victims from Medellín (Colombia)	
<i>Jolyn Elena Castrillón Baquero, Juan David Villa Gómez, Andrés Felipe Marín Cortés</i>	

Embarazo juvenil en el Departamento del Cesar: ¿y dónde está el padre?	425
Teen Pregnancy and Paternity in Cesar Department: And Where is the Father?	
<i>Mario Alejandro Duarte Orozco</i>	

REFLEXIÓN LIBRE

Un acercamiento a Gramsci: la hegemonía y la reproducción de una visión del mundo	449
An Approach to Gramsci: Hegemony and Reproduction of a Worldview	
<i>Mauricio Puentes Cala, Ivonne Suárez Pinzón</i>	

DIRECTRICES PARA LOS AUTORES

Manual para la presentación de los artículos	473
Política de detección de plagio	479
Ética de la publicación	479

GUIDELINES FOR AUTHORS

Plagiarism detection politics	490
Publication ethics	490
