

LA PREGUNTA POR LO SOCIAL EN AMÉRICA LATINA EN EL SIGLO XXI

Abordajes desde la comunicación,
la educación y la política

Mónica Eliana García Gil
Diego Mauricio Plazas Gil
Nicolás Arata

Editores académicos

 **CLACSO**


ediciones
USTA

**La pregunta
por lo social
en América Latina
en el siglo XXI**

Abordajes desde la comunicación,
la educación y la política

**La pregunta
por lo social
en América Latina
en el siglo XXI**

Abordajes desde la comunicación,
la educación y la política

Mónica Eliana García Gil
Diego Mauricio Plazas Gil
Nicolás Arata

EDITORES ACADÉMICOS



García Gil, Mónica Eliana

La pregunta por lo social en América Latina en el siglo XXI. Abordajes desde la comunicación, la educación y la política / Mónica Eliana García Gil [y otros veinte autores]; Editores académicos, Mónica Eliana García Gil, Diego Mauricio Plazas Gil y Nicolás Arata, Bogotá (Colombia): Ediciones USTA, Buenos Aires (Argentina): Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), 2020.

323 páginas; fotografías a color, gráficos, mapas y tablas
Incluye índice y referencias bibliográficas

ISBN: 978-958-782-289-2
E-ISBN: 978-958-782-290-8

1. Mujeres indígenas -- Educación -- Colombia. 2. Educación de la mujer -- Colombia. 3. Mitología
ticauna 4. Ticunas -- Educación. 5. Reforma universitaria 6. Comunicación científica 7. Política
educativa -- Colombia 8. Movimientos sociales 9. Sociología de la educación
10. Sociología de la educación -- América Latina I. Universidad Santo Tomás (Colombia).

CDD 379

CO-BoUST



© Mónica Eliana García Gil, Diego Mauricio Plazas Gil, Nicolás Arata,
editores académicos, 2020

© Sonia Uruburu Gilède, Yaneth Ortiz Nova, Dênis de Moraes, Juan Guillermo Durán Mantilla,
Oscar Leonardo Aguillón Duarte, Nicolás Arata, Judith Naidorf, Guido Riccono, Mauro Alonso,
Gustavo E. Fischman, Mónica Eliana García Gil, Diego Mauricio Plazas Gil, Myriam Southwell,
Magally Hernández Ospina, Karem Esther Infantas Soto, Juan Ignacio Piovani, Elssy Yamile Moreno
Pérez, Ana María Miralles Castellanos, Eduardo Galak, Fabio Zoboli y Renato Izidoro da Silva,
autores, 2020

© Universidad Santo Tomás, 2020

© Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2020

Ediciones USTA
Bogotá, D. C., Colombia
Carrera 9 n.º 51-11
Teléfono: (+571) 587 8797, ext. 2991
editorial@usantotomas.edu.co
http://ediciones.usta.edu.co

Corrección de estilo en español:
Pablo E. Daza

Corrección de estilo en portugués:
Vinicius Santos

Diagramación: Martha Cadena
Diseño de cubierta: Juliana Pardo Torres
Fotografía de la cubierta: Matias Jacobi, disponible
en <https://unsplash.com/photos/8ajFeYjle4Q>

ISBN: 978-958-782-289-2
E-ISBN: 978-958-782-290-8

Primera edición, 2020

Este libro es resultado de investigaciones realizadas por los autores. Fue evaluado por pares académicos, quienes garantizan su calidad, actualidad y pertinencia. Tiene una versión de acceso abierto disponible en el Repositorio Institucional de la Universidad Santo Tomás (<https://repository.usta.edu.co/>) y en la página de la Librería Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales de CLACSO (<https://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/>)

Universidad Santo Tomás
Vigilada Mineducación

Reconocimiento personería jurídica: Resolución 3645 del 6 de agosto de 1965, Minjusticia
Acreditación Institucional de Alta Calidad Multicampus: Resolución 01456
del 29 de enero de 2016, 6 años, Mineducación

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa de los titulares de los derechos.

Impreso en Colombia • *Printed in Colombia*

Contenido

INTRODUCCIÓN	11
PARTE I	
COMUNICACIÓN	23
MUJER Y NATURALEZA: UN ENTRAMADO DE SÍMBOLOS Y SIGNOS QUE SOSTIENEN LA TRADICIÓN TICUNA	25
Sonia Uruburu Gilède Yaneth Ortiz Nova	
O CONTROLE DA OPINIÃO E A CONSTRUÇÃO MIDIÁTICA DO CONSENSO	47
Dênis de Moraes	
POSVERDAD Y TOLERANCIA	71
Juan Guillermo Durán Mantilla Oscar Leonardo Aguillón Duarte	
PARTE II	
EDUCACIÓN	91
A 100 AÑOS DE LA REFORMA UNIVERSITARIA. UNA LECTURA DEL <i>MANIFIESTO LIMINAR</i>	93
Nicolás Arata	
COMUNICABILIDAD INTERNA Y EXTERNA DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA	111
Judith Naidorf Guido Riccono Mauro Alonso	
¿CUÁNDO MENOS ES MÁS Y CUÁNDO MÁS ES MENOS? RANKINGS Y PROTOTIPOS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR	137
Gustavo E. Fischman	

PARTE III	
POLÍTICA	147
Gobierno Universitario y Aseguramiento de la Calidad: Relaciones-Tensiones y Escenarios en Disputa	149
Mónica Eliana García Gil	
Diego Mauricio Plazas Gil	
ANÁLISIS POLÍTICO DEL DISCURSO EDUCATIVO O CÓMO HACEMOS COSAS CON PALABRAS EN EDUCACIÓN	175
Myriam Southwell	
TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LAS COMUNICACIONES (TIC): ALGUNAS REFLEXIONES EN TORNO A SU INCURSIÓN Y USO EN COLOMBIA	199
Magally Hernández Ospina	
EL CONOCIMIENTO PARA EL DESARROLLO COMO BIEN PÚBLICO. ABORDAJES DESDE LA POLÍTICA	219
Karem Esther Infantas Soto	
PARTE IV	
METODOLOGÍAS Y EXPERIENCIAS EN CIENCIAS SOCIALES	235
METODOLOGÍA Y EDUCACIÓN: LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN SOCIAL EN AMÉRICA LATINA	237
Juan Ignacio Piovani	
REFLEXIONES EN TORNO AL TRÁNSITO DE LA RELACIÓN ENTRE EDUCACIÓN-COMUNICACIÓN A LA RELACIÓN ENTRE PEDAGOGÍA-COMUNICOLOGÍA	253
Elsy Yamile Moreno Pérez	
NUEVAS APROXIMACIONES A LO SOCIAL EN EL SIGLO XXI. LA CIENCIA SOCIAL COMPUTACIONAL COMO SUPERACIÓN DE UNA DICOTOMÍA	271
Ana María Miralles Castellanos	

CORPOS EDUCADOS EM (IMAGENS EM) MOVIMENTO: O CINEMA NAS REVISTAS BRASILEIRAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	293
Eduardo Galak	
Fabio Zoboli	
Renato Izidoro da Silva	
ÍNDICE TEMÁTICO	321

Introducción

El convulsionado ingreso de América Latina al siglo XXI estuvo marcado por grandes retos políticos, culturales y económicos. Si los proyectos neoliberales configuraron escenarios sociales basados en la desigualdad (racial, de género, económico, de acceso a los bienes materiales y simbólicos, entre otros), los gobiernos progresistas de la región desplegaron un conjunto de políticas públicas y sociales que —con mayor o menor grado de impacto, según los momentos y los casos— disputaron, buscaron corregir o hacer contrapeso al proyecto trazado por las fuerzas del mercado.

Los desafíos en el orden de la gobernabilidad requirieron la construcción de nuevos tipos de contratos sociales y búsquedas de consensos. La emergencia de nuevas configuraciones de lo social redefinió las agendas de demandas políticas, económicas y culturales, que se expresan por medio de múltiples luchas por el territorio y los espacios públicos, la distribución de los recursos, el posicionamiento de los mercados locales, el trabajo frente al gran capital, el afianzamiento de las estrategias de participación, entre otros tópicos.

Las tecnologías de la información y la comunicación desempeñan un papel central en este asunto. Como productoras de signos y subjetividades, las redes sociales y los medios masivos de comunicación redefinieron los términos de las batallas en las arenas culturales. La propagación de verdades a medias o mentiras flagrantes, que buscaron

imponerse como ciertas, abrieron paso a tensiones entre viejas y nuevas formas de producción y circulación de la información y el conocimiento, entre lo local y lo global, entre lo público y lo privado, entre los saberes autóctonos y la producción masiva.

En el centro de estas y otras encrucijadas epocales, la comunicación, la educación y la política pueden pensarse como campos de saber en continua disputa y redefinición. Con esta premisa, como telón de fondo, este libro retoma la pregunta por lo social a partir de las relaciones, tensiones, consensos y disensos entre sujetos, instituciones, prácticas y dinámicas que se ubican en los campos de la comunicación, la educación y la política, como escenarios de creciente complejidad, pero también de afirmaciones y apuestas que dotan de nuevos sentidos su presencia en la región latinoamericana, a partir del reconocimiento de su carácter social e histórico que busca interpelar a otras esferas y campos de la vida social.

La comunicación (más allá de los medios) y la educación (más allá de las aulas), sobredeterminadas por lo político, poseen significados que se ramifican y expanden hacia los ámbitos de la cultura, la ciencia, la estética y la economía, entre otros, en medio de transformaciones que demandan repensar las perspectivas y los objetos de conocimiento que estas áreas del saber procuran pensar y problematizar.

Las ciencias sociales se encuentran en un proceso de actualización de las preguntas que permiten abordar nuevos objetos de conocimiento en el cruce entre campos problemáticos: ¿qué saberes sobre lo social pueden emerger del diálogo entre la comunicación y la educación, como actividades políticas?

Con esta intención, la Facultad de Comunicación Social de la Universidad Santo Tomás (Colombia) con el apoyo del CLACSO (Consejo Latinoamericano para las Ciencias Sociales) se propone contribuir a la discusión que se produce en los campos de la comunicación y la educación, ahondando en los cruces, intercambios, diálogos y tensiones que tienen lugar entre la comunicación, la educación y la política, en articulación con lo social.

Este volumen recoge los aportes de académicos de Argentina, Bolivia, Brasil, Estados Unidos y Colombia quienes, desde distintas tradiciones intelectuales, comparten sus reflexiones con el propósito

de contribuir a la elaboración de nuevas agendas y modos de aproximación a lo social en América Latina en el siglo XXI.

Este libro se estructura a partir de cuatro ejes temáticos:

La primera parte, dedicada a la comunicación, la conforman tres capítulos; el primero de ellos, “Mujer y naturaleza: un entramado de símbolos y signos que sostienen la tradición ticuna”, recoge una experiencia de investigación iniciada en el 2015 por docentes investigadoras y estudiantes de la Maestría en Comunicación, Desarrollo y Cambio Social, de la Universidad Santo Tomás (Colombia), la cual ha generado espacios de conocimiento y diálogo a partir del grupo de trabajo intergeneracional para la transmisión de los saberes tradicionales, creado por las abuelas ticuna, pertenecientes al resguardo de San Sebastián y San Antonio de los Lagos, ubicado en la periferia urbana de la ciudad de Leticia, Amazonas (extremo sur de Colombia). En este primer capítulo, las autoras se proponen destacar el papel desempeñado por la mujer ticuna como pilar fundamental de su cultura, rescatando los saberes ancestrales, las tradiciones y rituales propios de la etnia ticuna. Este texto aborda lo profundo del sentir y del vivir de una cultura indígena desde la cosmovisión de las mujeres en sus interacciones con la naturaleza, que se van transmitiendo de generación en generación y que todavía permanecen en un mundo globalizado donde va perdiendo protagonismo la tradición oral y el reconocimiento a la sabiduría de los mayores. Esta mirada se soporta en las interacciones y tensiones, posibles entre comunicación, cambio social y cultura, desde donde se va develando la trama de símbolos y signos que van a constituir el pilar de un grupo poblacional que recoge tradiciones milenarias. Este texto permite un acercamiento íntimo a un ritual que simboliza el paso de niña a mujer para las ticunas, en el que, más que traspasar todo el conocimiento de la cultura a la “nueva mujer”, se le confía la tarea de perpetuar su identidad.

El segundo capítulo, “O controle da opinião e a construção midiática do consenso”, nos sitúa en la otra orilla de la comunicación, ya no desde los rituales y la simbología que dan sentido a la cultura, sino desde otras tradiciones que también se afincan en la sociedad contemporánea: las mediáticas, que superan los relatos íntimos para amplificar voces masivas que abren paso a formas de ejercer el poder

desde los medios de comunicación. El capítulo profundiza en la centralidad de los medios de comunicación en la configuración de imaginarios sociales y de un pensamiento que se torna hegemónico, con base en los planteamientos del filósofo italiano Antonio Gramsci, sobre hegemonía cultural y política, a partir de los cuales se busca evidenciar formas de control de la opinión y de la información en los procesos de producción del consenso, sustentadas en la selección de los protagonistas de las noticias por parte de los medios de comunicación que van a ser predominantes, en donde priman los valores de mercado e intereses de privatización y del capital, al tiempo que resultan marginadas o silenciadas las voces disonantes de quienes abanderan causas sociales y de la ciudadanía. De esta forma, se restringe la posibilidad de una mayor diversificación de fuentes informativas y opiniones en la arena mediática, lo que genera desconfianza entre segmentos de la audiencia y dificulta una comprensión contextualizada de las dinámicas sociohistóricas.

El tercer capítulo, titulado “Posverdad y tolerancia”, retoma aquella afirmación que dice que el mundo ha entrado en una época caracterizada por la posverdad. Y es a la luz de esta premisa que los autores de este capítulo ofrecen un recorrido por distintos planteamientos de la filosofía, la política y la ética para dar cuenta de este fenómeno que cobró auge en medio de las denominadas noticias falsas o *fake news* que inundan los medios de comunicación del mundo en sus diferentes formatos (prensa, radio, televisión y, sobre todo, las redes sociales virtuales). Este escrito entremezcla la reflexión filosófica y política con el análisis de casos vividos en Colombia y en el mundo, donde se pone en duda la veracidad y la asertividad del tratamiento dado a los hechos por parte de los medios de comunicación y de las redes sociales, principalmente *Facebook* y *Twitter*. Se enumeran algunas de las causas que han llevado a la posverdad y se presentan alternativas para combatirla de manera crítica. Este capítulo abre un camino y propone una reflexión alejada de los reflectores y las alarmas que suelen generar los mismos medios que crean tales circunstancias.

La segunda parte se centra en la educación, con tres capítulos. El primero de ellos se titula “A cien años de la Reforma Univesitaria. Una lectura del *Manifiesto Liminar*” y toma como pretexto el centenario

de la reforma de Córdoba para pensar los legados de las tradiciones educativas a contraluz de los desafíos que enfrentan las universidades en el continente. Los historiadores fechan para indicar que se pasa de una época a otra: 1492, 1789 o 1917, y ubican en el tiempo inicios venturosos y hecatombes culturales, caídas precipitadas y refundaciones políticas. Los modos en que han sido “medidos” los tiempos de las sociedades visibilizan transformaciones del mismo modo que obliteran lecturas alternativas del pasado educacional. ¿Qué significado guarda para los actuales moradores y moradoras de las universidades latinoamericanas el año de 1918? A poco más de cien años de la reforma, el autor retoma su texto fundacional —el *Manifiesto Liminar*— para analizar sus postulados desde un subcampo específico, la historia de la educación. La lectura del *Manifiesto* es una tarea que encuentra su justificación más en el trabajo de disponerse a pensar históricamente que en el tono conmemorativo; más en la tarea de reflexionar críticamente sobre la actualidad de sus planteos que en el gesto celebratorio de ensalzar sus postulados seminales.

La pregunta por lo social se redirige, en el segundo capítulo, a un nudo central de la producción académica: la comunicabilidad de los resultados de la investigación científica. En tiempos en los que la hiperespecialización ejerce de “reina madre”, los autores alertan sobre la importancia de pensar para qué y para quiénes se está produciendo conocimiento; en una potente metáfora, el trabajo propone una analogía entre la divulgación y la movilización del conocimiento: mientras la primera podría emparentarse con la acción de esparcir semillas en la tierra y aguardar que estas florezcan, la movilización del conocimiento implica el rastrillaje de la tierra, su fertilización y todas las acciones que promueven el florecimiento. Este texto plantea un triple desafío: interrogar dónde reside la legitimación del conocimiento científico, producido con fondos públicos (qué se investiga y para quiénes), postular la necesidad de formar nuevos públicos que vayan más allá de los interlocutores especializados en el tema, y plantear un debate en torno a los mecanismos con que se evalúan los saberes producidos. El trabajo reivindica la importancia de los científicos en la construcción de un lenguaje que pueda interactuar con otros cuyos saberes son equipotentes en valía.

El tercer capítulo, “¿Cuándo menos es más y cuándo más es menos? *Rankings* y prototipos en la educación superior”, continúa la saga sobre la universidad, explorando los prototipos institucionales que están en la base de las ideas acerca de lo que hace a una universidad ser una *buena universidad*. El contraste entre las universidades para las élites en Norteamérica y las universidades latinoamericanas (y dentro de ellas, las macrouiversidades) permite distinguir uno de los nudos en los que hay que fijar la mirada. Los recursos y la misión social de las universidades en uno y otro hemisferio; los *tipos* de conocimiento que se privilegian; la exclusividad en el ingreso a las universidades norteamericanas *versus* la preocupación por mejorar los índices de acceso y grados de cobertura de las universidades latinoamericanas (por lo general, insuficientes), plantean tensiones que el autor propone leer a partir de las dimensiones implicadas en la orientación social de las universidades entendidas como un bien público, un derecho público, un beneficio público y una responsabilidad pública.

La tercera parte, con cuatro capítulos, identifica de manera transversal el papel político de la comunicación y la educación. El primero de ellos se centra en el gobierno universitario y en algunos de los aspectos que caracterizan las relaciones-tensiones que surgen entre este y el aseguramiento de la calidad, particularmente, frente a los procesos de evaluación y autorregulación institucionales, en un contexto de continuas transformaciones que no dejan de afectar a la educación superior y a la universidad, tanto en Colombia como en el resto de América Latina. Los autores identifican como elementos tensionadores, entre otros, la evaluación de la calidad educativa por parte del Estado, las demandas del mercado, los *rankings*, los criterios de rentabilidad y los requerimientos de organismos internacionales (como el Banco Mundial, el BID, la OCDE, entre otros), que privilegian una mirada economicista, de eficiencia y productividad, sobre los criterios que impulsan el cumplimiento de las funciones tradicionalmente asignadas a la educación superior y a la universidad (docencia, investigación y extensión). Los planteamientos expuestos en este capítulo se enmarcan en las nociones de *campo* y *habitus*, desarrolladas por Pierre Bourdieu, al comprender a la educación superior y a la universidad como campos de disputa por el poder y la significación. Este escrito

reconoce la calidad como un concepto polisémico, multidimensional y esencialmente político, ya que surge de los intereses e intencionalidades de diversos agentes, subordinado a concepciones ético-políticas.

El segundo capítulo, “Análisis político del discurso o cómo hacemos cosas con palabras en educación”, propone una aproximación al campo de la educación desde la perspectiva del análisis político del discurso, en el que las dimensiones comunicativas, políticas y educativas son objeto de reflexión analítica en favor de su desesencialización. El argumento de este capítulo se centra en que la educación está directamente vinculada a los proyectos de gobierno de cada sociedad de un modo complejo en el que intervienen procesos de significación, apropiación y selección, donde se articulan múltiples demandas sociales; el análisis político del discurso asume la tarea de reconstruir esas formas discursivas, esa secuencia de sentido básico a través de la cual la educación se va configurando de un modo no determinista y en donde las luchas por la hegemonía desempeñan un papel constitutivo en la conformación de las identidades.

El tercer capítulo sitúa la discusión en la implementación y apropiación de las tecnologías de la información y la comunicación en Colombia, por medio de una política pública puesta en marcha en 1994. La autora presenta una conceptualización de fenómenos como la globalización, la sociedad de la información y del conocimiento, así como un recorrido por los principales momentos que han definido la incursión de dichas tecnologías en Colombia y cómo estas se han convertido en factores determinantes de inclusión o de exclusión social. Este texto llama la atención sobre la necesidad de consolidar una reflexión en torno al análisis de las políticas públicas en relación con las TIC en el país, con las implicaciones conceptuales y metodológicas que esta conlleva, superando la visión instrumental, técnica y restrictiva que suele caracterizar el estudio de las políticas públicas.

Cierra este apartado dedicado a la política el texto “El conocimiento para el desarrollo como bien público”, que focaliza el análisis en la comunicación mediática y la circulación del conocimiento a través de las redes sociales. El capítulo está centrado en las posibilidades que se generan para la reconfiguración de un espacio público en internet, por medio de diversas plataformas digitales que si bien se configuran como

escenarios para un conocimiento abierto a “todos” también generan brechas por las dificultades en el acceso a tales tecnologías. La propuesta de la autora es crear un “sistema de gestión del conocimiento e innovación regional” que sea efectivo y transparente, y que posibilite la articulación entre la universidad, el sector productivo, el gobierno y la sociedad civil, para así enfrentar los retos que emergen de la sociedad, denominada del conocimiento, donde este debe ser preservado como bien público global, independiente de las mediaciones que lo generan y condicionan (las redes sociales digitales e internet).

La cuarta y última parte de este volumen está dedicada a las metodologías y experiencias para el estudio de las ciencias sociales en América Latina, en un ejercicio de apertura a estrategias que permitan la democratización de la investigación y del conocimiento, desde las particularidades de sus objetos de estudio y de la región en la que tienen lugar. Este apartado está conformado por cuatro capítulos; el primero de ellos, “Metodología y educación: la enseñanza-aprendizaje de la metodología de la investigación social en América Latina”, plantea un acercamiento al problema del método y la institucionalización de la metodología en las ciencias sociales, y ofrece un recorrido por la enseñanza-aprendizaje de la metodología de la investigación social en América Latina. El escrito recoge también la experiencia de la RedMet (Red Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales), conformada por docentes e investigadores de Latinoamérica. El autor ubica a la metodología de las ciencias sociales como un campo de estudio abordado principalmente en los programas de doctorado. De igual forma, afirma que la enseñanza de la metodología aparece más problematizada en aquellos ámbitos donde existe mayor tradición de investigación metodológica y de producción de textos especializados en la materia. Todavía se disputan espacio las producciones locales (donde las hay) con las internacionales, particularmente las de origen europeo y anglosajón, que contribuyen al abordaje de asuntos epistemológicos y teóricos, así como de las cuestiones metódicas y técnicas, respectivamente. Al trasladarse esta preocupación por la formación en metodología en un área específica, como la comunicación social, se puede evidenciar que son escasos los trabajos presentados en congresos especializados, como los realizados por RedMet, lo que pone el acento en un tema

que merece la atención de las instituciones y los programas académicos encargados de la formación de los futuros comunicadores sociales de la región.

El segundo capítulo, titulado “Reflexiones en torno al tránsito de la relación entre educación-comunicación, a la relación entre pedagogía-comunicología”, presenta un recuento de la relación entre pedagogía y comunicología como saberes disciplinares, más allá de lo que tradicionalmente ha significado pensar las articulaciones y encuentros posibles entre comunicación y educación, lo cual dista mucho de llevar los medios de comunicación a la escuela, para ir más allá e identificar los objetos de estudio que le son propios. La autora plantea como hipótesis que esta relación se ha sustentado en construcciones ético-políticas provenientes de la producción de conocimiento formal que no permiten, por sí mismas, avanzar en la comprensión y desarrollo de un saber formalizado. Este escrito pone en el centro del debate el carácter científico de disciplinas como la educación y la comunicación, y brinda elementos para la construcción del campo académico, no desde la tradicional relación (y denominación) entre comunicación y educación, sino desde la pedagogía y la comunicología. Para lograr esta comprensión, resulta necesario plantear los ámbitos por los que transita la discusión, así como la definición de categorías concretas.

En el tercer capítulo, “Nuevas aproximaciones a lo social en el siglo XXI. La ciencia social computacional como superación de una dicotomía”, se plantea el interrogante acerca de los modos de investigar lo social en el siglo XXI, cuando los medios sociales hacen parte de la vida cotidiana de la gente, para luego adentrarse en la ciencia social computacional como un nuevo camino que permite explicar lo social en el siglo actual y dar paso a otras perspectivas en torno a la innovación y a nuevas concepciones de la ciencia, no soportadas en la teoría o en los métodos tradicionales. La autora propone superar las dicotomías clásicas entre ciencia dura y ciencia blanda, lo cuantitativo y lo cualitativo, al tiempo que retoma los cuestionamientos en torno a los fundamentos de la ciencia cartesiana e introduce la nueva ciencia de las redes. Todo ello para dar paso, en medio de un vasto recorrido por los postulados de reconocidos autores y científicos, a una nueva perspectiva que está en curso, la de las denominadas “ciencias de la

complejidad y el paso de las ciencias de la comprobación a las ciencias generativas”, donde las ciencias sociales están en proceso de transformación a partir de la recolección y el procesamiento de datos mediados por soportes digitales, en los que ya se habla de “una ciencia de datos sociales” que lleva aparejadas nuevas formas de preguntarse sobre situaciones y fenómenos propios de las ciencias sociales.

En el cuarto capítulo, los investigadores indagan sobre la educación física como ciencia, en la que el cuerpo y el movimiento se hacen presentes como grandes categorías que, al ser transversales a distintas áreas que producen y vinculan conocimientos, se complejizan. El artículo plantea una revisión de la educación física a la luz de los planteamientos de Deleuze en torno al cine y a la significación del texto fílmico, en busca de la racionalidad de la imagen y del movimiento, donde los aspectos políticos, sociales, filosóficos y pedagógicos permiten identificar otras miradas en relación con los marcos estructurantes de los horizontes teórico-conceptuales y metodológicos de la ciencia y de la epistemología, superando el imaginario que ubica al cine y a la educación física como actividades de ocio. Para tal fin, la investigación analizó la producción de conocimiento sobre el deporte y el cine en periódicos brasileños que circularon entre el 2000 y el 2015, realizando una revisión sistemática de literatura en el tema y tomando como muestra los textos completos en línea de doce revistas académicas de la educación física brasileñas clasificadas por la agencia CAPES (Brasil) y concluye que las relaciones entre cine y educación física se establecen con base en los siguientes conceptos y problemáticas: deporte, sexualidad y género, ocio, educación y cuerpo.

En suma, las investigaciones, discusiones, reflexiones y conceptualizaciones que conforman este libro contribuyen a ubicar lo social en América Latina, en lo que va corrido del presente siglo, en medio de un prisma de saberes que busca corresponderse con la variedad que ofrece la construcción de conocimiento en la región. De esta forma, esta obra resalta cómo, en una América Latina llena de matices, la comunicación, la política y la educación, tejen tramas de sentido y de relaciones que configuran lo social bajo circunstancias y contextos cambiantes que permean, e incluso llegan a determinar los entornos

sociales en los que se inscriben, de donde emergen (nuevos) actores y (nuevas) preguntas que bien vale la pena reconocer y atender.

Los editores
Bogotá - Buenos Aires, junio de 2019

PARTE I
COMUNICACIÓN

Mujer y naturaleza: un entramado de símbolos y signos que sostienen la tradición ticuna

SONIA URUBURU GILÈDE*
YANETH ORTIZ NOVA**

Introducción

Frente a la pregunta por lo social en el siglo XXI, presentamos resultados del proyecto de investigación titulado: “Naturaleza y ambiente: dos categorías que se enfrentan. El caso del grupo de trabajo intergeneracional para la transmisión de los saberes tradicionales, creado por las abuelas ticuna de San Sebastián de los Lagos”, que se inició en el 2015 y que, en la actualidad, avanza en su cuarta fase¹. El tema que aquí tratamos corresponde a un contexto cultural, sociopolítico y

* Antropóloga, magíster en Historia y magíster en Sociología. Docente investigadora de la Maestría en Comunicación, Desarrollo y Cambio Social, Universidad Santo Tomás (Colombia).

** Trabadora Social, magíster en Ciencias Sociales. Docente investigadora de la Maestría en Comunicación, Desarrollo y Cambio Social, Universidad Santo Tomás (Colombia).

1 El equipo de investigación estuvo conformado, además de las autoras, por las auxiliares de investigación Marian Upegui, Paola Raga y Tiffany Palma.

educativo de carácter local, inscrito y relacionado con el nivel regional y global, por lo general, invisible ante los ojos de la población nacional. Este capítulo se forjó teniendo en cuenta uno entre muchos de los aspectos centrales sobre los cuales se organizó este número: el campo cultural en el que se enfrentan tensiones entre las diferentes formas de circulación del conocimiento desde los ámbitos locales hacia los espacios globales donde coexisten los saberes tradicionales y la transmisión masiva del conocimiento correspondiente a los avances tecnológicos de los últimos días.

El lugar donde se desarrolla la investigación es San Sebastián de los Lagos, una comunidad indígena amazónica perteneciente al resguardo de San Sebastián y San Antonio de los Lagos, localizada en la periferia urbana de la ciudad de Leticia, Amazonas, Colombia (figura 1). La comunidad está habitada fundamentalmente por ticunas, pueblo mayoritario de la zona de estudio, aunque sus miembros han establecido relaciones de alianza con otras etnias indígenas entre las que sobresalen los cocamas, yaguas y mestizos, entre otros.

El proceso investigativo asumió como enfoque epistemológico la mirada crítico-social dialéctica. Además, utilizó el método etnográfico y la investigación-acción participativa, con la que se tuvo la oportunidad de trabajar junto al grupo intergeneracional de la comunidad, creado por las abuelas ticuna, quienes se posicionaron desde el principio como investigadoras locales. El proceso ha respondido al interés por transmitir su conocimiento milenario en un mundo contemporáneo que se diluye entre las fronteras de la modernidad y el consumo. A lo largo de este capítulo, se transcriben fielmente las voces de las investigadoras locales² en reconocimiento a su función central en esta investigación con el objeto de mantener el verdadero sentido de la oralidad y la tradición.

2 Ruth Lorenzo, Magdalena Fernández, Hermelinda Parente, Consuelo Betancur, Pascuala Fernández, Elena López, Olinda Parente, Josefina Parente, Ivon Chota, María Ligia Coelho, Luz Nelly Coelho, Hilda Fernández, Dilia Fernández, acompañadas por Isidro Moncada, Hernando Lorenzo, Víctor Fernández, Nicolás Parente y Alirio Parente.

Figura 1. Localización de San Sebastián de los Lagos



Fuente: Fundación grupo PROA (s. f.).

Esta investigación se desarrolla en el campo de la comunicación, desarrollo y cambio social desde el que concebimos la comunicación como un espacio dialógico, de encuentro entre los diferentes actores sociales de una comunidad dada, en correspondencia no solo entre sus miembros, sino entre ellos y el mundo, y como proceso dinamizador entre generaciones. En el ámbito intergeneracional, la comunicación puede ser conflictiva ya que en este campo se visibilizan los diferentes matices del recorrido histórico de la sociedad; la comunicación entre generaciones puede concebirse como la esfera donde tienen lugar las acciones, dinámicas y características en la construcción común de los intereses colectivos (Eley, citado en Fraser, 1997, p. 117).

En el ámbito de la comunicación para el cambio social, el diálogo fluye traspasando los límites, desde las comunidades localizadas, empoderadas y participativas, hacia el nivel global. De esta forma, los espacios públicos pueden definirse no solo desde lo local, sino desde lo regional, lo nacional y con posibilidad de reaccionar y proponer frente a las políticas globales diseñadas por los intereses hegemónicos del capital, liderados por Occidente.

Entendemos la cultura como un campo relacional, un espacio de tensiones, contradicciones, encuentros y desencuentros (Muñoz, 2011) y una serie de representaciones simbólicas expresadas en el territorio, la cultura material, la lengua, la organización social y la económica (Clifford, 2001 y Geertz, 2003). Esta se refleja en la pluralidad de expresiones que conviven, se conservan y transforman en un espacio como el elegido para el estudio.

En este capítulo queremos destacar el papel desempeñado por la mujer ticuna como pilar fundamental de su cultura y como su principal transmisora a través de la oralidad. La mujer es depositaria de un acervo milenario de conocimientos que se manifiesta no solo en el uso cotidiano que hace del territorio, sino también en los mitos y rituales que sustentan su cultura. Aunque hombre y mujer desempeñan papeles complementarios e igualmente importantes, tanto en la división sexual del trabajo como en la transmisión del conocimiento, es en la mujer que se deposita la misión de la reproducción social, biológica y cultural. En su seno crecen los hijos(as) a quienes cría y enseña; al igual que siembra, cuida y recoge los frutos de su chagra o parcela que luego transforma para su consumo. Todo su saber se expresa en el ritual de paso de niña a mujer, denominado “la pelazón”, donde se recrea el mundo y se traspa todo el conocimiento a la “nueva mujer” que tendrá como tarea perpetuar su cultura.

Después del ritual de paso, la mujer continúa transmitiendo el conocimiento adquirido en cada una de sus tareas, que no solo implican las labores de crianza, sino las de elaboración de los diferentes objetos de la cultura material. Cada acción, cada producto, tiene una explicación mítica que los sustenta y que las mujeres tienen a bien transmitir.

A continuación presentamos tres apartes que ilustran el papel desempeñado por la mujer: sus diferentes estados vitales, de niña a mujer, de mujer a madre, de madre a abuela, sustentados en el ritual de la pelazón; los conocimientos del bosque que ofrece fibras naturales y colores como materia prima para la elaboración de elementos propios de la cultura material y, finalmente, la sabiduría profunda sobre las propiedades medicinales de las plantas silvestres y domesticadas del monte y de la huerta.

De niña a mujer, de mujer a madre, de madre a abuela

El papel desempeñado por la mujer se destaca en la sociedad ticuna como pilar fundamental que recuerda el pasado, sostiene el presente y proyecta el futuro de su identidad y su cultura. La ceremonia de la iniciación femenina (Ramos, 2010; Uruburu, Herrera y Rodríguez, 2011) sobresale entre los rituales tradicionales que sostienen el mundo mítico. Estos acompañan al individuo en su crecimiento, en su conformación como persona en relación con las entidades naturales y sobrenaturales, y en la introducción como adulto a la comunidad. Recrea el origen del mundo, de la etnia, es un ritual de purificación, de despedida al estado de la niñez y de saludo a la adultez, a la fertilidad. Purifica y recrea el mundo que se multiplica, asegura la cosecha, la caza y la pesca, permite asegurar la continuidad del linaje y de la etnia.

La abuela me ha dicho que esto, antiguamente son sagrados, la humanidad era territorio santo y todo eso, tierra nómada, y en ese tiempo cualquier cosa que usted decía se convertía y se convirtió en pez. Como en nuestra cultura los ticuna son venidos del agua, pescado, por eso es que a este le dicen en lengua chuna, que significa pez [...] Era un Dios, después cuando hay luna llena, cuando hay una tempestad bien dura que llueve con rayo, entonces esto se convirtieron en peces, las hojas [...] por eso es que hay un árbol que le dicen el árbol del pez, porque eso relampaguea y choca eso a los insectos, a las matas, brilla eso y en ese momento se convierte en pescado, y se convierte en eso, brinca en tierra y se va para la orilla del río.

Después lo sancionaron y se convirtió en pez, Chuna. Después cuando hay luna llena cuando hay una tempestad bien dura, de ahí [se convirtió] en nuestro dios Ngutapa [y] se fue al lago Eware (Brasil) y ahí solamente, ahí está, todavía está la barandilla³. Por eso es que en la pelazón tienen que ir a bañar al río, ella es la que

3 Ngutapa es el nombre en ticuna del dios creador y la laguna Eware es el sitio sagrado en donde pescaron a los ticuna.

está purificada y trae la abundancia en pescado, cacería, en todo. Por eso es que se hace ese ritual, no es por hacerlo.

La rama de Chuna se convierte en pescado, luego lo pescan y se convierten en gente. De la yanchama viene el pescado y de ahí nosotros. En el ritual de la pelazón se le hace a la wocrecü una corona, se le hace el encierro en el primer día y ya luego le machucan la yanchama y se le hace la corona, se le pone a la muchacha, eso tiene su trayectoria. (Lorenzo, R., entrevista, 23 de junio de 2015)

Este ritual ha sido descrito por cronistas y misioneros desde los primeros contactos con el mundo occidental, y después analizados por los etnólogos y antropólogos contemporáneos. En el momento en que la niña llega a la pubertad y tiene su primera menstruación, se le encierra en un cuarto anexo a la casa donde habita. Allí es asistida por la madre, la abuela y las mujeres pertenecientes a su mitad clánica. La joven guarda una dieta especial y es instruida en las labores fundamentales de su futura vida como mujer. Mientras tanto, el padre y los familiares de su linaje preparan la fiesta que se llevará a cabo el día estipulado para salir de su encierro. Los hombres se dedican a la cacería y a la pesca, y las mujeres, a la elaboración de la chicha de yuca (payabarú), bebida fermentada indispensable para la fiesta. Ese día, la joven es adornada con corona de plumas y collares. Todos los miembros de la comunidad participan en la gran fiesta que se desarrolla en medio de instrumentos tradicionales (tambores de piel de venado, caparazones de tortuga, sonajeros de semillas, etc.) bailarines y también los llamados “disfraces”, personas que portan máscaras y escudos hechos con yanchama (fibra vegetal) que representan a los seres naturales y sobrenaturales del entorno y se presentan de acuerdo con el orden mítico.

Todo tiene relación con todo, pelazón, naturaleza, medio ambiente, los clanes, si uno cuenta la historia, usted se va a cansar. Estos son los reglamentos de los ticuna, una parte ya se publicó, pero debajo de eso existe mucho más, que eso no se vaya a perder como los orales y por medio de canciones, sino que falta que nos sentemos a escribir las canciones, como dicen, “utilízame antes de que

me muera”. Faltan un montón de cosas como las estrellas y muchas otras cosas que están en las canciones. (Lorenzo, R., entrevista, 23 de junio de 2015)

Durante la ceremonia se le corta el pelo a la niña, antiguamente se le arrancaba, por lo cual el evento es conocido como la “fiesta de la pelazón”. Cuando se arrancaba el cabello, la niña sufría dolor, el que debía soportar, como lo haría en un futuro con el parto y con el trabajo duro de la crianza, del hogar y de la chagra.

[...] porque en la pelazón las que se encargan de todo son las mujeres, indígenas ticuna. La historia es muy larga y de sufrimiento, pero toca resumirle, porque las mujeres sufrimos más que los hombres, nos encargamos de todo, el hogar (Lorenzo, R., entrevista, 23 de junio de 2015)

La fiesta termina cuando se acaba la bebida y la comida. Todos los invitados se dirigen al río con la joven iniciada, donde ella se baña, y donde, finalmente, se arrojan las máscaras y atuendos realizados especialmente para la ceremonia. La fiesta de la pelazón es un ritual de pasaje que indica el paso de niña a mujer, se realiza cuando sucede la menarquia. La mujer simboliza la fertilidad, la permanencia, la trascendencia. El ritual converge en una configuración de símbolos que expresan los significados que sustentan la identidad cultural.

La función de la madre, y principalmente de las abuelas, es fundamental durante el ritual y el tiempo que le precede. Como se dijo, antes de la fiesta, a la niña se le encierra durante un año, hoy se hace simbólicamente por un mes, unos pocos días antes o simplemente no se le encierra. Cuando se encerraba a la niña, solo la madre, las tías y las abuelas podían tener contacto con ella, mientras le enseñaban su rol como futura mujer, esposa y madre. En ese periodo, la niña aprendía el arte de la chambira o fibra natural que se tuerce hasta convertirla en hilo, propio para tejer mochilas, pulseras y collares; a transformar la fibra de la yanchama o corteza del árbol del mismo nombre, en tela que antiguamente se usaba para confeccionar vestidos y cobijas, y hoy se utiliza para hacer bolsos, cuadros y coronas ceremoniales; a cocinar, limpiar y a cuidar su futura casa, esposo e hijos.

Figura 2. Hermelinda Parente en la chagra



Fotografía tomada por Upegui Enríquez, M. (2016).

En la palabra de las abuelas se confía la tradición que perpetuará la identidad ticuna. Ya en la fiesta, cuando sacan a la niña del corral (encierro simbólico), las abuelas se unen a la voz de sus compañeros, esposos y hermanos, y cantan las palabras de consejo con las que se recuerdan los mitos de origen y los valores de referencia que los identifican como cultura milenaria.

De las canciones sagradas vienen la educación, no es que ellos te vayan a contar así como yo lo estoy contando, los ticuna no enseñan con diálogo ellos enseñan por medio de canciones, por eso es que es muy importante y sagrada la pelazón, porque esas canciones que usted escucha ahí, son de enseñanza.

Por allá no vas a tener pereza, tampoco vas a ser como un boruga que se va a raspar con pereza al fondo de la polilla de nuestra chagra, debes ser una mujer trabajadora. Eso significa [que] no vas a estar con pereza, tú debes ser productora, vas a ser mi mujer trabajadora, ambos vamos a trabajar. La educación de la mujer indígena viene de los rituales, el comportamiento y entonces eso es lo que uno cumple, porque eso es como el mandamiento de Dios, es lo que uno debe ser. (Lorenzo, R., entrevista, 23 de junio de 2015)

En la vida cotidiana, las abuelas siguen siendo reconocidas como depositarias del conocimiento tradicional. Ellas saben y enseñan a utilizar los recursos del bosque: reconocen los frutos silvestres, los nombres de las especies vegetales, conocen las fibras naturales con las que confeccionan hilos y textiles; clasifican las plantas y sus usos, alimenticios o medicinales; clasifican las arcillas con las que elaboran las piezas de cerámica.

Chambira y yanchama: fibra y corteza que se agotan

De manera tradicional, las mujeres son las depositarias del conocimiento necesario para la extracción, manejo y transformación de la yanchama y la chambira (ver figura 3)⁴. Con esto no se quiere afirmar que los hombres no conozcan cómo hacerlo, ellos también extraen la corteza y las fibras; pintan las telas y las utilizan, pero las mujeres son originalmente la fuente del conocimiento del arte de tejer y de coser. El mito de origen nos cuenta:

Figura 3. Fibra de chambira



Fotografía tomada por Uruburu Gilède, S. (junio de 2015).

4 La yanchama o corteza del árbol del mismo nombre se utiliza para fabricar telas, actualmente se usa a la manera de lienzos de pintura para las “ruedas” o “escudos” del ritual de la pelazón, para la confección de los disfraces que representan animales y espíritus de la selva. La chambira, por su parte, es la fibra natural con la cual se tejen las hamacas y las mochilas ticuna.

Cuando Ngutapa llegó a su casa, fue a acostarse en la hamaca; Mapana lo vio y no le hizo caso, porque no quería saber más de él.

Por la tarde Ngutapa empezó a sentir fuertes dolores en las rodillas y amargamente lloró. Pasando una semana, las rodillas se le inflamaron. Fueron quedando transparentes y se notaba lo que tenía por dentro. En la rodilla derecha vio dos personas y en la otra también vio otras dos personas.

Al día siguiente Ngutapa veía en una rodilla a un joven haciendo cerbatanas “ie” en ticuna y una señorita tejiendo cesto bure, y en la otra rodilla los mismos personajes.

Después de eso pasando un día se abrieron las rodillas y Ngutapa vio salir dos hombres con sus cerbatanas y dos mujeres con sus cestas.

De la rodilla derecha salieron Yoi y su hermana Mowacha; de la rodilla izquierda salieron Ipi y su hermana Aikwna. Habiendo transcurrido este episodio Ngutapa [se] sanó y no volvió a sentir ningún dolor. (Ramírez, Martínez, Guerra *et al.* 1999, pp. 164-165)

Tanto la extracción de la corteza de yanchama y la fibra de chambira (figuras 4, 5 y 6) como el proceso de transformación en tela e hilo, respectivamente, obedecen a mitos de origen y establecen relaciones con el “espíritu” natural de estas, que implican disposiciones que permiten que el proceso sea todo un éxito. Por ejemplo, durante el trabajo de campo, cuando realizamos un recorrido de identificación del árbol de yanchama, extracción de la corteza y elaboración de la tela, debimos ayunar en señal de respeto al árbol dueño de la corteza con el fin de extraerla sin que se rompiera. Al respecto, Ruth Lorenzo (2015) nos contó:

El árbol de la yanchama que da fruto es hembra, pero tiene su pareja que no da fruto, ese es el hombre. La hoja de la hembra es redonda, y la del hombre es larga y puntuda, sin embargo de las dos se puede sacar yanchama, esto es un trabajo. Esto toca machucarle bien bien, eso solito se alza, para eso se machuca bien, él va soltando y desenrollando, en la pared si es de tabla se pone ahí con

unos ganchitos y mañana se le echa en agua para que quede bien blando, después se lava y se pone a secar, para que no se reduzca.

Con la yanchama se pueden hacer todas las artesanías, cuando se hace la pelazón no se bota ni la corona ni los premios, se le ponen en un lugar, porque de ahí vienen la otra época para cortarle el pedazo de pelo, ahí se le perfora las orejas y a esas niñas después se les hace la pelazón, porque si no se les hace, la naturaleza las castiga y las puede matar, hasta saladera a los padres. (Lorenzo, R., entrevista, 23 de junio de 2015)

Figura 4. Ruth Lorenzo extrayendo la corteza de yanchama



Fotografía tomada por Uruburu Gilède, S. (junio de 2015).

Figura 5. Corteza de yanchama



Fotografía tomada por Uruburu Gilède, S. (junio de 2015).

Figura 6. Magdalena Fernández en taller de yanchama



Fotografía tomada por Upegui Enríquez, M. (julio de 2016).

El conocimiento tradicional implica una relación global entre sociedad y naturaleza: extraer una fibra, sacar una corteza, abrir una chagra, construir una casa, son acciones que provienen de un mito fundacional que ordena el mundo circundante.

El espíritu de los seres animados e inanimados, y la relación entre los seres vivos, mortales e inmortales, están presentes en cada acción, lo cual permitía mantener un equilibrio responsable entre el recurso natural en servicio de las necesidades humanas y la sociedad. Hoy en día, las circunstancias han cambiado, los territorios tienen límites establecidos con la formalización de la figura del resguardo; la relación con la sociedad nacional, el sistema capitalista y el mercado han creado necesidades basadas en el consumo y en la circulación del dinero; la educación nacional exige nuevos derroteros a los jóvenes; pero aún así, las abuelas se preocupan por la transmisión de sus saberes y algunos jóvenes se interesan por ellos como parte de su identidad.

El monte y la huerta: fuente de los colores naturales

La yanchama y la chambira se pintan con colores naturales. El conocimiento tradicional de las cortezas silvestres y la tierra, los tubérculos, los frutos y las hojas de los productos de la chagra y las huertas habitacionales, les ofrecen a los ticuna la materia prima para la fabricación y uso de los colores que utilizan en telas y fibras (figura 7).

Figura 7. La selva, fuente de colores naturales



Fotografía tomada por Uruburu Gilède, S. (mayo de 2015).

Existe un conocimiento profundo de la selva y sus recursos, los cuales se clasifican y se utilizan de acuerdo con la tradición. La naturaleza ofrece y el ser humano toma de ella, siempre con respeto, acatando las reglas tradicionales, en constante comunicación con los seres vivos que se presentan bajo formas diferentes: vegetal, animal o humano, mortal o inmortal. La transformación de los recursos se relaciona siempre con un héroe cultural que explica el proceso y se lo cede al hombre, a la mujer o a los dos (figuras 10, 11, 12 y 13).

Figuras 8 y 9. Extrayendo el color verde de la hoja de chontaduro



Fotografías tomadas por Uruburu Gilède, S. (junio de 2015).

Durante el trabajo de campo se recogió la siguiente lista de productos silvestres y de productos sembrados que ofrecen una gama amplia de colores a los nativos del territorio (tabla 1 y figuras 8 y 9).

Figuras 10 y 11. Azafrán, achiote y hoja de chontaduro: amarillo, rojo y verde



Fotografías tomadas por Uruburu Gilède, S. (junio de 2015).

Figuras 12 y 13. Huito y huitillo, color negro y azul oscuro



Fotografías tomadas por Uruburu Gilède, S. (junio de 2015).

Tabla 1. Colores naturales

Color	Se saca de	Origen
Negro	Huito	Silvestre (bosque) o sembrado en la huerta o en la chagra
	Huitillo	Silvestre (bosque) o sembrado en la huerta o en la chagra
	La llorona (cucuté en lengua)	Silvestre
Azul oscuro	La llorona (cucuté en lengua)	Silvestre
	Tierra	Silvestre (bosque)
Amarillo	Azafrán	Huerta o chagra
Rojo	Achiote	Huerta o chagra
Rojo fucsia	Del árbol rojo o meneku	Silvestre
Morado	Pepa de pichibu (comida de pájaro)	Silvestre

Fuente: elaboración propia (junio de 2015).

Plantas medicinales del bosque, la chagra y el huerto habitacional

Al igual que las fibras, las cortezas y los colores que se obtienen del bosque, este ofrece algunas plantas silvestres que son medicinales y cuya clasificación y forma de uso se ha transmitido de generación en generación. Algunas de ellas fueron domesticadas y sembradas en las chagras y las huertas caseras, otras se obtuvieron fuera del territorio por el contacto con otras culturas y hoy se siembran y se utilizan.

En un taller realizado con las abuelas y abuelos de San Sebastián de los Lagos, se obtuvo la siguiente información (tabla 2):

Tabla 2. Plantas medicinales

Nombre de la planta o recurso natural	Uso	Origen
Escoba de Dios	Neumonía	Huerta
Caña brava, gotas de limón y ajo	Neumonía	Chagra
Arriera (tostada)	Tosferina	Chagra
Hoja de limón	Fiebre, dolor de cabeza	Huerta
Hoja de azafrán	Picadura de avispa	Huerta
Hoja de yarumo	Cicatrizante	Bosque
Papa rojo	Colon	Huerta
Ajigimbre	Anticonceptiva	Huerta
Muela de zona	Fertilidad	Chagra
Cibalevia	Anticonceptiva	Chagra
Guapucurana	Disminuye las hemorragias	Bosque y huerta
Casa de comején	Liga y cicatriza	Bosque
Uña de gato	Cáncer	Bosque
Bota (bejuco)	Cáncer	Bosque
Semilla de papaya	Purga	Huerta
Piña biche	Purga	Chagra
Leche de oje	Purga	Chagra
Pona	Cura el ombligo del bebé	Chagra
Lima	Dolor y aborto	Huerta
Hoja de guayaba	Diarrea	Huerta
Hoja de marañón	Diarrea	Huerta
Piñón	Herpes bucal, placas	Huerta
Aguacate	Ombligo	Huerta y chagra
Manzano	Tosferina	Chagra
Hormiga negra	Tosferina y piojos	Chagra
Lagartija verde	Cura viciosos	Chagra
Hoja de pirarucú	Desinflama	Huerta
Hoja de menta	Dolor de cabeza	Huerta
Hoja de matarratón	Fiebre	Huerta
Hoja de algodón	Purga	Huerta

Nombre de la planta o recurso natural	Uso	Origen
Oreja de burro	Fiebre	Bosque
Uvo	Cicatriz	Bosque y chagra
Flor de difunto	Fiebre y riñones	Huerta
Flor de amarillo	Dolor de muela	Huerta
Sacha ajo	Dolor muscular	Huerta
Deposición de pájaros	Fracturas	Chagra
Resina de pan de árbol	Fracturas Omblogo	Chagra y huerta
Raíz de asaí	Hepatitis Fiebre amarilla Riñones	Chagra y huerta
Chuchuhuasa	Tensión arterial alta y baja	Bosque
Limón propio	Gripa, fiebre, dolor de garganta	Huerta
Resina de plátano	Detiene el sangrado	Chagra
Remo	Diarrea	Bosque
Hoja de malva	Desinflama	Huerta
Hoja de zorro	Gripa	Huerta
Mojojoi	Neumonía	Chagra

Fuente: elaboración propia (junio de 2015).

Figura 14. Taller de plantas medicinales y huertas caseras.



Fotografía tomada por Upegui Enríquez, M. (mayo de 2016).

Figura 15. Magdalena Fernández en taller de yanchama



Fotografía tomada por Upegui Enríquez, M. (julio de 2016).

El conocimiento de la naturaleza, su sistema de clasificación y la domesticación de las plantas son la base del conocimiento tradicional depositado en la memoria de los abuelos y abuelas (figura 14). La transmisión oral del sistema de identificación vegetal y sus diversos usos es prioritaria para ser tomada en cuenta en currículos etnoeducativos que logren interesar a la Secretaría de Educación, a los profesores de las instituciones, a las diversas ONG y a los jóvenes estudiantes vinculados al sistema educativo nacional.

Podemos afirmar que los abuelos son “bibliotecas ambulantes” y que su conocimiento debe ser transmitido a las nuevas generaciones que hoy se inclinan más por el modelo de vida moderna, el proceso de urbanización y la vinculación al mercado local y regional (figura 15). La reactivación del grupo intergeneracional de la comunidad es una puerta que se abre a la esperanza, volver la mirada hacia los sabedores tradicionales permitirá rescatar un conocimiento que hoy se está perdiendo ante la indiferencia de sus verdaderos herederos.

Conclusiones

Si contemplamos la cultura como espacio de mediación del fenómeno comunicativo y si tenemos en cuenta su relación con el desarrollo y

el cambio social, comprenderemos la necesidad que tiene el investigador de conocer a fondo sus manifestaciones que, por lo general, se expresan en un entramado de símbolos y significaciones que necesariamente tenemos que descifrar, la cultura vista de esta forma se convierte en discurso. Clifford Geertz (2003) describe la cultura como un concepto semiótico, por ende, como “sistemas en acción de signos interpretables” (p. 27). La comunicación para el cambio social, por su parte, se entiende como un espacio dialógico en el cual se visibilizan las bases de la población y su manera de ver e interpretar el mundo, fundamento de su derecho a la autodeterminación y transformación de su realidad. Estas dos premisas justifican el capítulo que aquí presentamos y su inmersión en el campo cultural, educativo y político.

La transmisión cultural a través de la tradición oral se considera vital para el pueblo ticuna. Esta ha sido la forma originaria, mediante la cual se ha mantenido la identidad, el idioma; en suma, el sentido del mundo. Los rituales fundamentados en los mitos de creación perpetúan las bases de la organización social, económica y política de los pueblos autóctonos, sin perder de vista los cambios históricos producidos por el contacto y por la inmersión en un mundo relacional anclado en lo local, pero en continua relación con el ámbito global.

La participación activa de las abuelas como investigadoras locales definió el horizonte y el desarrollo de esta investigación. Cada uno de los datos, relatos y descripciones que aparecen en este capítulo reconocen el valor de las voces de la población indígena ticuna de la comunidad de San Sebastián de los Lagos, de las que sobresalen las voces de las mujeres haciendo eco de su función como transmisoras de la tradición oral. Este proceso investigativo representó los intereses y necesidades del grupo intergeneracional en busca de la permanencia de la tradición, como eje central de la identidad étnica que les permitirá sobrevivir a las tensiones creadas en el espacio local de una cultura específica enfrentada a las exigencias de un mundo globalizado.

El grupo intergeneracional, en cabeza de las abuelas, artífice de la propuesta de transmisión de los conocimientos tradicionales, reflexionó durante el proceso de investigación en torno a la categoría de *naturaleza*, representada no solo por el bosque circundante, sino por la chagra y la huerta como espacios antrópicos y simbólicos para

la comprensión de la cultura ticuna. La chagra puede considerarse “el aula” tradicional. Es así como la división sexual del trabajo, la recolección de las fibras naturales y los frutos silvestres, la apertura de la chagra, la siembra, el cuidado y la cosecha de sus productos representan no solo actividades humanas, sino la relación intrínseca entre el orden del universo, el cuerpo, lo femenino y lo masculino, convirtiéndose en la relación holística y complementaria entre los seres vivos y espirituales.

Para la cultura ticuna, la mujer simboliza la fertilidad, la permanencia y la trascendencia. El papel desempeñado por la madre y, principalmente, el de las abuelas es fundamental durante el ritual de la pelazón y el tiempo que le precede. En los cantos de consejo de las abuelas, se confía la tradición que perpetuará la identidad ticuna. Una forma “otra” de comunicación expresada en los rituales, soportada en los mitos de origen que trasciende la materialidad del lenguaje y que se expresa en la cultura, en un proceso de creación y cocreación de sentidos.

Referencias

- Clifford, J. (2001) [1998]. *Dilemas de la cultura. Antropología, literatura y arte en la perspectiva posmoderna*. Barcelona: Gedisa.
- Fraser, N. (1997). *Iustitia interrupta. Reflexiones críticas desde la posición “postsocialista”*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- Fundación grupo PROA. (s.f.). Localización de San Sebastián de los Lagos. Recuperado de <https://fundaciongrupoproa.org/proyecto-yahuaraca/ubicacion/>
- Geertz, C. (2003 [1973]). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Martín-Barbero, J. López de la Roche, F. (2000). Cultura y región. En *Colombia 2000*. Bogotá: CES.
- Muñoz González, G. (Ed.) (2011). *Jóvenes, culturas y poderes*. Manizales: CINDE.
- Ramos, H. (2010). *El ritual tikuna de la pelazón en la comunidad de Arara - sur del trapecio Amazónico - Una experiencia etnográfica*. Leticia: Universidad Nacional de Colombia, Sede Amazonia.

- Ramírez, A., Martínez, B., Guerra, E. *et al.* (1999). *Tras las huellas de Yoi*. Bogotá: Kimpres.
- Uruburu, S., Herrera, A. y Rodríguez, J. (2011). *Comunicación para la inclusión en lo público. Articulación de iniciativas entre comunidades multiétnicas y pluriculturales. Amazonas, Colombia*. Bogotá: Ediciones USTA.
- Uruburu, S. y Ortiz, Y. (2016). Naturaleza y ambiente: dos categorías que se enfrentan. El caso del grupo de trabajo intergeneracional para la transmisión de los saberes tradicionales, creado por las abuelas ticuna de San Sebastián de los Lagos-Amazonas. *Revista Diálogos*, n.º 92, 1-15. Recuperado de dialogosfelafacs.net/edicion-no-92

O controle da opinião e a construção midiática do consenso*

DÊNIS DE MORAES**

Introdução

A partir do exame das teses do filósofo italiano Antonio Gramsci sobre hegemonia cultural e política, o texto se propõe a aprofundar reflexões sobre a centralidade dos meios de comunicação na batalha das ideias e na conformação do imaginário social na contemporaneidade. A análise baseia-se no desvelamento de formas ostensivas ou dissimuladas de controle da opinião e da informação nos processos de produção do consenso pelos meios hegemônicos. O trabalho pretende evidenciar como as vozes selecionadas pelos grupos midiáticos difundem, nos espaços de visibilidade pública, o ideário privatista do neoliberalismo, os valores do mercado e os interesses do capital. Ao mesmo tempo, as vozes dissonantes frequentemente são marginalizadas,

* Uma versão preliminar deste texto foi publicada no Blog da Boitempo, em 2018, disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2018/08/17/intelectuais-da-midia-a-forca-tarefa-do-sistema/>

** Doutor em Comunicação e Cultura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), pesquisador sênior do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e professor da Universidade Federal Fluminense (UFF), Brasil. Pesquisador visitante na École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS), Paris, França.

discriminadas ou silenciadas, sobretudo quando reivindicam direitos sociais e se associam às causas da cidadania.

Os agentes da hegemonia

O meu ponto de partida é a percepção de que a construção da hegemonia na contemporaneidade cada vez mais se baseia em disputas ideológicas e culturais que influenciam a opinião pública, o quadro político e as decisões eleitorais. A conquista do consenso torna-se o objetivo central da batalha das ideias travadas entre classes, frações de classes, instituições, grupos e organismos da sociedade civil. Os meios de comunicação tradicionais (televisão, rádio, jornais e revistas), mesmo numa época de redes digitais e conexões instantâneas, continuam exercendo protagonismo em tais batalhas, difundindo informações, valores e modos de pensar que interferem no debate público e na formação do imaginário social.¹

Antonio Gramsci situa a imprensa — principal mídia de seu tempo — no centro nevrálgico da construção do consenso que forja as bases para o exercício do poder. Ele percebe que, sobretudo nos momentos de crise do sistema representativo, os principais veículos assumem um peso desproporcional na vida pública, incidindo na definição de juízos sociais e na escolha de governantes, pressionando governos politicamente vulneráveis e se beneficiando dos vínculos com o poder econômico e financeiro (Gramsci, 2004a).

O conceito de hegemonia, na inovadora perspectiva gramsciana, caracteriza a liderança ideológica e cultural de uma classe ou bloco de classes sobre as outras. Pressupõe a capacidade desse conjunto de forças de conduzir moral e culturalmente a sociedade. A hegemonia é obtida e consolidada na sequência de embates que comportam não apenas

1 Conforme Bronislaw Baczko (1984), “O imaginário social é formado por um conjunto de relações imagéticas que atuam como memória afetivo-social de uma cultura, um substrato ideológico mantido pela comunidade. Trata-se de uma produção coletiva, já que é depositário da memória que indivíduos, família, grupos e coletividades recolhem de seus contatos com o cotidiano” (p.54). Baczko assinala que é por meio do imaginário que se podem atingir

questões vinculadas à estrutura econômica e à organização política, mas também, no plano cultural, à expressão de saberes, práticas, representações e modelos de autoridade que querem legitimar-se e universalizar-se (Gramsci, 2002a; 2002b). Uma direção político-cultural eficiente depende de estratégias de argumentação, ações sincronizadas e proposições convincentes sobre as circunstâncias da atualidade. Trata-se de dar coesão a diferentes grupos sociais em torno da criação de uma consciência política universalizadora e de uma vontade coletiva, em compasso com a necessidade histórica (Gramsci, 2002a). O bloco hegemônico deve agregar apoios às suas concepções, não podendo prescindir da potência persuasiva dos meios de comunicação. A hegemonia não se afirma como um sistema absolutamente homogêneo e imutável e pode oscilar em função da correlação de forças e das conjunturas em mutação. Portanto, a hegemonia nunca é aceita de forma passiva, está sujeita a contestações e, no limite, a reversões (Gramsci, 2002a).

Nos Cadernos do cárcere, Gramsci (2002a) qualifica a imprensa como “a parte mais dinâmica” da superestrutura ideológica, caracterizando-a como “a organização material voltada para manter, defender e desenvolver a ‘frente’ teórica ou ideológica” (p.78). Assim concebidos, os órgãos de difusão são agentes fundamentais da hegemonia. Em primeiro lugar, eles detêm a propriedade dos meios de produção, a infraestrutura técnica e as bases logísticas, inserindo-se, em posição proeminente, no sistema gestor dos processos de produção material e imaterial. Trata-se, na percepção de Williams (2011), de “um sistema central, efetivo, dominante e eficaz”, apto a definir estratégias de largo alcance e transmitir “significados e valores que não são meramente abstratos, mas que são organizados e vividos” (p.53), e que podem servir à consolidação de consensos sociais.

Em segundo lugar, os meios de comunicação distribuem informações, ideias, sons e imagens que funcionam como caixas de ressonância no plano ideológico-cultural. Enquanto aparelhos privados

as aspirações, os medos e as esperanças de um povo. É nele que as sociedades esboçam suas identidades e objetivos, detectam seus inimigos e, ainda, organizam seu passado, presente e futuro.

de hegemonia (organismos relativamente autônomos em face do Estado em sentido estrito, como a imprensa, os partidos, os sindicatos, os movimentos sociais, a escola e a igreja), jornais e revistas tratam de “organizar e difundir determinados tipos de cultura” (Williams, 2011, p.32), articulados de forma orgânica com agrupamentos sociais mais ou menos homogêneos. Sendo assim, eles não só produzem narrativas que tentam sintetizar o que presumidamente acontece de mais importante, como também procuram delinear os contornos do que seria a “vontade geral”, levando em conta o que entendem ser as demandas do “bem comum” e as inclinações do público. Supõem ter acumulado suficiente autoridade para elaborar, propor e disseminar conteúdos que possam conquistar aceitação, aprovação tácita e credibilidade. No Brasil, o presidente da Associação Nacional dos Jornais (ANJ), Marcelo Rech, diz que, mais do que transmissores de notícias, jornais e revistas são “avalistas do cotidiano”, capazes de oferecer “atestados de veracidade para a história” (Rech, 2016). Outros executivos do ramo vão na mesma direção. Fabio Barbosa, que foi presidente do grupo Abril de 2011 a 2015, acredita que as dúvidas de “um número cada vez maior de pessoas” sobre a autenticidade de certos dados publicados na Internet reforçam a relevância dos meios tradicionais, afirmando que “Embora haja uma proliferação muito grande de blogs e sites sem substância, a mídia estruturada tem o papel de garantir a fidelidade daquilo que está sendo propagado como notícia” (Barbosa, 2017). Já o presidente da Associação Nacional de Editores de Revistas (Aner), Fábio Gallo, aponta o que seria o protagonismo das empresas de comunicação no cenário em que prosperam as chamadas *fake news* (notícias falsas) dizendo que “É uma oportunidade de as organizações que prestam um serviço ético, crível e essencial despertarem na sociedade a consciência sobre a credibilidade da notícia e os processos que envolvem a apuração com rigor editorial” (Fabio Gallo, citado em *ProXXIma*, 2017).

Admitir tais raciocínios sem ressalvas e contrapesos equivaleria a: 1) subestimar a influência ideológica dos periódicos junto aos leitores; 2) atestar exatidão e credibilidade nos noticiários da mídia tradicional, o que, diversas vezes, não encontra respaldo naqueles enunciados e sentidos discursivos que resultam em imprecisões e manipulações na abordagem dos acontecimentos (ou ainda em *fake news*). Sodré (2010)

argumenta que o jornalismo empresarial, para além de divulgar sucessivos relatos sobre a vida social, “pertence a uma ordem exclusivista, concentracionista e correlacionada de maneira fulcral aos propósitos consumistas da atualidade” (p.12).

De fato, a produção midiática (informação e entretenimento) se entrelaça com exigências comerciais, em particular as da publicidade, com o propósito de inculcar, pela via da persuasão, comportamentos, hábitos, costumes e preferências voltadas para o consumo. O resultado costuma ser bastante problemático, pois, avalia Sodré (2010), “há uma ênfase excessiva na espetacularização, no baixo investimento do esforço cognitivo dos indivíduos, dada a frágil capacidade interpretativa da sociedade como um todo, além do descarte dos processos contextuais e históricos” (p.12). E mais: a predominância dos interesses financeiros está em tensão permanente com reivindicações da cidadania e das comunidades organizadas, especialmente quando as causas colidem com o primado da mercantilização e acabam relegadas a um plano secundário na agenda midiática. Fica nítido que a gestão capitalista das atividades comunicacionais atrela os componentes culturais e políticos a metas de rentabilidade e a disputas concorrenciais por aportes publicitários, patrocínios e audiência.

Imprensa como partido

Ao focalizar a imprensa italiana das primeiras décadas do século XX, Gramsci (2000) equipara os jornais a partidos, na medida em que privilegiam informações e interpretações afinadas a determinados ideários políticos. Credenciam-se como meios de direção cultural, moral e política, sobrepondo-se a outras instituições que também ambicionam encarnar ou representar os sentimentos da coletividade. Na ausência de partidos coesos e centralizados, “são os jornais, agrupados em série, que constituem os verdadeiros partidos” (p.218).

Pode-se observar que no mundo moderno, em muitos países, os partidos orgânicos fundamentais, por necessidade de luta ou por alguma outra razão, dividiram-se em frações, cada uma das quais assume o nome de partido e, inclusive, de partido independente.

Por isso, muitas vezes o estado-maior intelectual do partido orgânico não pertence a nenhuma dessas frações, mas opera como se fosse uma força dirigente em si mesma, superior aos partidos e às vezes reconhecida como tal pelo público. Esta função pode ser estudada com maior precisão se se parte do ponto de vista de que um jornal (ou um grupo de jornais), uma revista (ou um grupo de revistas) são também “partidos”, “frações de partido” ou “funções de determinados partidos”. Observe a função do *Times* na Inglaterra, a que teve o *Corriere della Sera*, na Itália, e também a função da chamada “imprensa de informação”, supostamente apolítica, e até a função da imprensa esportiva e da imprensa técnica. (Gramsci, 2000, pp.349-359)

Tais publicações nada têm de neutras ou imparciais, como querem fazer crer. São parciais, defendem o lado que escolheram e visam galvanizar a opinião pública em torno de suas concepções. Gramsci devassa os laços de cumplicidade de jornais e revistas com as estruturas de poder, por si mesmos, geradores de interferências que podem contaminar a produção informativa e cultural. As cargas opinativas dos jornais remetiam a setores políticos bem definidos na sociedade italiana. Havia periódicos que espelhavam tendências do Partido Liberal, ao qual era filiado o político Giovanni Giolitti, primeiro-ministro da Itália por cinco mandatos. *La Tribuna*, de Roma, era ligada à burocracia e à indústria protecionista. *La Stampa*, de Turim, baluarte na defesa do “livre mercado”, assumia posturas mais reformistas nos períodos em que Giolitti estava no poder. *La Stampa* fazia parte ainda do que Gramsci chamou de “truste jornalístico”, junto com *Il Matino*, *La Nazione* e *Il Resto del Carlino*. Já o *Corriere della Sera*, antigiolittiano, tinha vínculos com as indústrias têxtil e automotiva, comportando-se como um “guardião dos valores nacionais acima das diferentes correntes” e tentando ser (até hoje) o equivalente italiano do *The Times* da Inglaterra — o clássico diário formador da opinião conservadora o *Il Giornale d’Italia* falava pelos grandes proprietários fundiários da Emilia, do Centro e do Sul do país. Outros jornais seguiam o diapasão, uns mais à direita, como *Il Resto del Carlino*, outros de centro, como *Il Mondo*, e outros mais à esquerda, como *Il Paese* (Gramsci, 2000, p.219).

Vistos assim, os veículos imbuídos de propósitos similares aos de partidos convertem-se em instrumentos de pressão a serviço de classes, frações de classes e grupos, aos quais se ligam por conveniências mútuas e convicções compartilhadas. Afiguram-se como centros de produção, enquadramento ideológico e direcionamento de conteúdo. Trata-se, pois, de apontar a sua dimensão como instâncias de propagação de ideias, dada a capacidade de concatenar enfoques e técnicas persuasivas. Tanto podem agir como partidos da ordem, com a finalidade de obter o máximo de consentimento aos pressupostos da dominação, quanto como partidos de oposição. Ou seja, intentam fixar posições e debilitar os adversários.

Frequentemente, os meios norteiam-se por bússolas ideológicas para exercer o controle seletivo dos conteúdos a serem veiculados. O controle seletivo é uma peça-chave, pois traduz a forma pela qual certos significados e práticas são enfatizados, enquanto outros são negligenciados, diluídos ou excluídos. Em resposta às críticas de que tomam partido, as empresas de comunicação alegam que só se manifestam nos editoriais — na maioria das vezes, sínteses de princípios-guia. Mas suas pontuações ideológicas podem ser localizadas nas escolhas de pautas e temas, na hierarquização das notícias, no tratamento dispensado a textos, imagens, manchetes e títulos, nas manobras discursivas e até nas composições de suas equipes.

Gramsci demonstra exata noção da imprensa burguesa como estado-maior ideológico de classes e instituições hegemônicas, lançando seus tentáculos nos meios políticos, empresariais e financeiros:

Tudo o que se publica é constantemente influenciado por uma ideia: servir à classe dominante, o que se traduz sem dúvida num fato: combater a classe trabalhadora. E, de fato, da primeira à última linha, o jornal burguês sente e revela esta preocupação (Gramsci, 2005, par.2).

Embora tenham sido escritas pelo jovem e combativo jornalista a princípios do século XIX, em 1916, as palavras de Gramsci (2005c) ainda são válidas na segunda década do século XXI, já que o autor prossegue dizendo:

Todos os dias, pois, sucede a este mesmo operário a possibilidade de poder constatar pessoalmente que os jornais burgueses apresentam os fatos, mesmo os mais simples, de modo a favorecer a classe burguesa e a política burguesa com prejuízo da política e da classe operária. Rebenta uma greve? Para o jornal burguês, os operários nunca têm razão. Há manifestação? Os manifestantes, apenas porque são operários, são sempre tumultuosos, facciosos, malfeitores. O governo aprova uma lei? É sempre boa, útil e justa, mesmo se não é verdade. Desenvolve-se uma campanha eleitoral, política ou administrativa? Os melhores candidatos e programas são sempre os dos partidos burgueses. E não falemos daqueles casos em que o jornal burguês ou cala, ou deturpa, ou falsifica para enganar, iludir e manter na ignorância o público trabalhador. (par.2)

O filósofo italiano critica a subordinação de grandes jornais aos poderes político e econômico, a serviço das quais “escrevem os artigos mais contraditórios, mas sempre com a intenção de enganar as massas trabalhadoras” (Gramsci, 1976, pp.137-140). Ele condena de modo contundente o facciosismo nos noticiários afirmando que “Os jornais do capitalismo fazem vibrar todas as cordas dos sentimentos pequeno-burgueses; e são estes jornais que asseguram a existência do capitalismo o consenso e a força física dos pequeno-burgueses e dos imbecis” (Gramsci, 2004b, pp.116-117). Por tudo isso, insiste que a classe operária deve boicotar os jornais da burguesia, “que manipulam a opinião segundo o arbítrio do governo e dos capitalistas” (Gramsci, 2004b, p.75).

Neutralizar o dissenso

O consenso perseguido pela mídia empresarial tem como mola propulsora a celebração do mercado como instância hipoteticamente habilitada a atender demandas sociais através da produção e do consumo. Ao repelir esse viés apologético, Jesús Martín-Barbero indica o caráter volátil e inconsistente de representações de anseios baseados na bitola do consumismo, argumentando que o mercado não pode sedimentar tradições, “já que tudo que produz ‘se evapora no ar’, por sua tendência estrutural a uma obsolescência acelerada e generalizada não

apenas das coisas como também das ideias e instituições.” E completa: “O mercado não pode criar vínculos societários, pois estes necessitam de largos processos de comunicação de sentido, enquanto o mercado opera anonimamente mediante lógicas de valor puramente formais e promessas evanescentes” (Martín-Barbero, 2015, p.17).

Consequentemente, não há como aceitar, sem questionamentos e interpelações, a equalização de aspirações numa esfera que é marcada por incongruências como o mercado, em que vicejam profundas assimetrias e estratificações sociais. Daí a falácia de uma “regulação de demandas” sabendo-se que o mercado é regido pelos mantras da rentabilidade e do lucro. As corporações seguem estratégias de comercialização e maximização de ganhos, subordinando a produção simbólica aos imperativos da publicidade, da comercialização e do *rating*. Ficam em xeque, nos circuitos midiáticos, as noções de pertencimento e valores que configurem identidades e tradições culturais.

Cumprir notar que o sistema midiático não absorve pacificamente contrafações que afetem a estabilidade de suas pontes de sustentação, centradas na aquiescência das leis do mercado. Por isso, ele não hesita em neutralizar, de maneira mais ou menos ostensiva, as expressões dissonantes nos espaços noticiosos e delimita taticamente os espaços de discussão, evitando tornar visíveis as opções alternativas à colonização do imaginário social pela lógica mercantil. A preocupação é deter o dissenso filtrando as contrarrazões críticas aos fundamentos do poder econômico e coibindo sua extrapolação no debate público.

Quando me refiro ao dissenso, tenho em mente as palavras de Jacques Rancière:

Dissenso quer dizer uma organização do sensível na qual não há realidade oculta sob as aparências, nem regime único de apresentação e interpretação do dado que imponha a todos a sua evidência. É que toda situação é passível de ser fendida no interior, reconfigurada sob outro regime de percepção e significação [...]. O dissenso põe em jogo, ao mesmo tempo, a evidência do que é percebido, pensável e factível e a divisão daqueles que são capazes de perceber, pensar e modificar as coordenadas do mundo comum. É nisso que consiste o processo de subjetivação política:

na ação de capacidades não contadas que vêm fender a unidade do dado e a evidência do visível para desenhar uma nova topografia do possível. (Rancière, 2012, pp.48-49)

O consenso fabricado no interior da grande mídia classifica o dissenso como “irresponsável”, “inconsequente”, “desagregador” etc. Não se reconhece no dissenso “uma ação emancipatória ou de transformação, e sim um papel de antagonismo ao consenso” (Miralles, 2011, p.14), o que leva à intolerância com as convicções dos oponentes, com a expressão democrática das diferenças e com as legítimas variáveis das questões.

Um sintoma das impugnações é evidenciado na ótica negativa em que as reivindicações de movimentos sociais geralmente são tratadas nos veículos hegemônicos, sendo adjetivadas como: radicais, violentas, impertinentes e inoportunas.

Quando falam sobre alguns movimentos populares, [os meios] tendem a representá-los segundo visões ideologizadas e com o uso de estereótipos que os desqualificam, criminalizam ou ridicularizam. Por exemplo, os membros do Movimento Sem Terra que fazem ocupações são taxados de invasores, desordeiros; nas grandes manifestações públicas de junho de 2013 foram pinçadas as facetas espetaculosas e violentas, os participantes foram qualificados como ignorantes, vândalos ou de grupelhos que atrapalham o trânsito; o indígena é reconhecido apenas como aquele que ainda usa tanga e fala errado; a criança de rua é o trombadinha, e assim por diante. [...] Às vezes a grande mídia abre espaço — dá voz — aos movimentos populares para que falem, expressem sua visão de mundo, mas acabam se contrapondo ao que foi dito, emitindo sua própria visão desqualificadora e tendenciosa. Ela sempre tem a última palavra. (Peruzzo, 2015, pp. 7-8)

Quando matérias sobre mobilizações por direitos escapam aos radares de controle, ainda há o risco de serem descontextualizadas e tratadas em editoriais como “distúrbios”, “desordens” ou “badernas” que causam danos à população, prejuízos à economia e instabilidade política.

A vida das comunidades subalternizadas e pobres está minimizada ou esvaziada de pertinência. Quase sempre ela aparece na mídia relacionada a episódios de violência, criminalidade, catástrofes e tragédias. É como se o cotidiano da escassez não tivesse relevância para ser abordado, discutido e superado. Para as hierarquias do poder midiático, desigualdades parecem representar um fato natural, um dado inerente à existência, uma consequência inevitável das relações de força na sociedade. Ao estudar a gênese dessa indiferença às necessidades humanas na sociedade capitalista, Michael Löwy parte da constatação resignada de Max Weber sobre “o caráter inelutável do capitalismo como destino da época moderna”. Segundo Löwy (2014), “O capitalismo, definindo a si mesmo como forma natural e necessária da economia moderna, não admite nenhum outro futuro possível, nenhuma saída, nenhuma alternativa” (p.103). Não se importa com as consequências sociais provocadas pela acumulação de riqueza e poder nas mãos de uma minoria privilegiada. Afinal, é a ambição de acumular que alimenta o ímpeto de converter “as qualidades humanas em quantidades mercantis, as relações humanas em relações monetárias, os valores morais ou culturais no valor que unicamente vale: o dinheiro”.

Uma atitude recorrente nos meios hegemônicos tem sido enfraquecer atos reivindicatórios de natureza contra-hegemônica.² Nos telejornais da *TV Globo*, o jornalista e crítico de televisão Maurício Stycer extravasou a estupefação com a ausência, na véspera da paralisação, de notícias sobre a greve geral de 28 de abril de 2017, no Brasil, convocada por entidades da sociedade civil contra as propostas das “reformas” previdenciária e trabalhista que foram encaminhadas pelo governo de Michel Temer ao Congresso em novembro de 2016:

2 Gramsci (1999) situa ações contra-hegemônicas como “instrumentos para criar uma nova forma ético-política” (pp.314-315), que denuncie e tente reverter as condições de subalternidade e marginalização impostas a amplos estratos sociais pelo capitalismo. Trata-se de apresentar argumentações e valores alternativos que contribuam para vergar o senso comum, aprofundando “a crítica real da racionalidade e historicidade dos modos de pensar” (Gramsci, 1999, p.111). Significa reorientar as percepções sobre o mundo vivido e combater as racionalidades hegemônicas, vislumbrando o presente como passível de ser alterado.

“Sob qualquer ângulo que se olhe o assunto, concorde-se ou não com o movimento, trata-se de notícia de interesse público. Pois os telejornais da Globo ignoraram completamente o tema nesta quinta-feira.” E disse mais: “Mas parece claro, nos dias de hoje, com tantas fontes de informação disponíveis, que o silêncio da maior emissora do país faz mais barulho do que qualquer notícia que ela tivesse dado sobre o assunto” (Stycer, 2017).

Ryszard Kapuscinski, um dos mestres do jornalismo no século xx, alude ao poder exercido pela televisão de não apenas fazer uma triagem das imagens obtidas e editá-las, como também de mascarar parte da realidade, omitindo temas incômodos e indesejáveis, à custa da desinformação. “Não é necessário mentir: podemos nos limitar a não dizer a verdade. Trata-se de uma arma fundamental na construção da opinião pública” (Kapuscinski, 2002, pp.59-60).

Por trás da desinformação intencional, está a pretensão de induzir a opinião pública a pensar que só tem relevância social aquilo que a mídia divulga. Pouco importa se aqui e ali, quando cotejados escrupulosamente com os fatos, os materiais informativos se revelarem reducionistas e se basearem em aparências enganosas, geralmente produzidas pelo manejo hábil de recursos persuasivos. Essa pretensão não e somente é uma mistificação, como permite, perigosamente, a absorção de tarefas, funções e papéis desempenhados por instâncias intermediárias e representativas da sociedade (escola, família, associações comunitárias etc.), inclusive aquelas que já não têm a credibilidade de outrora como elementos de mediação entre os cidadãos e o sistema político (como é o caso de muitos partidos). Quando tal concepção se exacerba, aumenta o poder discricionário da grande mídia de definir o que deve constar nos fluxos noticiosos, o que torna rarefeita a circulação de pontos de vista discordantes sobre acontecimentos e situações.

O direcionamento editorial envolve também a discriminação entre governos conservadores (os virtuosos, qualificados como “liberais”) e progressistas (os danosos, etiquetados como “populistas” e/ou “autoritários”) da América Latina. De Moraes, Ramonet e Serrano salientam que são beneficiados com noticiários favoráveis “os governos de direita ou de esquerda moderada, que respeitam os critérios e proposições do mercado e não se enfrentam com multinacionais e grandes

potências” (2013 pp.137-138). Nesse caso, hoje, estão incluídos o Peru, a Colômbia, o México e a Argentina. Já em relação aos governos que se opõem ao neoliberalismo, há um aluvião de notícias depreciativas e virulentos editoriais. As vítimas têm sido a Bolívia, o Equador e a Venezuela (sem falar de Cuba, desde a Revolução de 1959). As artimanhas estão presentes na omissão deliberada das realizações dos governos progressistas, nos relatos e comentários tendenciosos de correspondentes e analistas internacionais e na difusão sistemática dos posicionamentos de lideranças conservadoras. Entre as prioridades dessa ofensiva ideológica, que aglutina a maioria dos grupos privados e dinastias familiares que controlam dois terços dos setores de informação e entretenimento latino-americanos, podemos discernir a defesa das chamadas “economias abertas de mercado”, a intensificação dos vínculos geopolíticos e estratégicos com os Estados Unidos e as doses de fúria toda vez que se aventam disposições regulatórias do Estado (rotuladas de “intervencionistas” e “estatizantes”) em setores estratégicos, sobretudo quando alcançam a radiodifusão sob concessão pública. Afinal, uma regulação democrática poderia colocar em risco as joias da coroa — os canais de televisão e rádio — em termos de faturamento e ascendência política. Por isso, os conglomerados combatem mudanças em legislações anacrônicas e propícias à concentração econômica e patrimonial. Todos os recursos editoriais, ideológicos e políticos são mobilizados para criar entraves à democratização da mídia (Moraes, 2011; 2016). O economista Rafael Correa, ex-presidente do Equador de 2007 a 2017 e um dos alvos primordiais dos latifúndios midiáticos da região, diz que a crise de credibilidade da imprensa é um problema mundial, “mas na América Latina se torna muito mais grave pela mediocridade, má fé, desonestidade e impunidade de muitos jornalistas e meios de comunicação” (Correa, 2017). Para Correa, não existe a preocupação de entender que a informação não é um mercadoria vendável, e sim um direito dos povos, e que “a única maneira de garanti-lo é fazer com que essa informação seja absolutamente objetiva, oportuna e veraz, não sujeita a ajustes, alterações ou omissões” (Correa, 2017). No seu entender, as opiniões veiculadas precisam ser fundamentadas e rigorosas: “Não podem usar um microfone ou um tinteiro apenas para desabafar seus ódios. Não podem repetir a mesma

mentira mil vezes, buscando na repetição a demonstração de algo inexistente” (Correa, 2017).

O poder discricionário da mídia se impõe na definição do que deve constar nos fluxos noticiosos, o que, muitas vezes, torna rarefeita a circulação de pontos de vista discordantes sobre acontecimentos e situações. Um episódio emblemático foi a invasão do Iraque pelos Estados Unidos e países aliados, em 2003, na atmosfera de guerra global contra o terrorismo, posterior aos atentados às torres gêmeas do World Trade Center, em 11 de setembro de 2001. A campanha de propaganda orquestrada pelo governo do então presidente George W. Bush visava conquistar o apoio da opinião pública norte-americana e mundial, sob as alegações de que o Iraque possuía armas de destruição em massa e que o regime de Saddam Hussein era aliado da organização terrorista Al Qaeda. Os verdadeiros objetivos eram derrubar Saddam Hussein, apossar-se dos campos e reservas petrolíferos iraquianos e impor os interesses norte-americanos na geopolítica da região. A invasão destruiu cidades e causou milhares de mortes, entre combatentes e populações civis. Boaventura de Sousa Santos classifica os meios de comunicação como “cúmplices ativos” do governo dos EUA, “não só porque não questionaram as fontes governamentais, como porque incendiaram o fervor patriótico e censuraram as posições céticas contrárias à guerra”. As fontes independentes que contradiziam Bush e o Pentágono eram estigmatizadas como “ideológicas” e “antipatrióticas” (Santos, 2014, pp.526-527). A mídia foi inserida nas três táticas de propaganda utilizadas pelo Departamento de Defesa para construir o consenso em torno da invasão, a saber: a presença de generais da reserva em telejornais e programas, com a finalidade de demonstrar a importância da intervenção dos Estados Unidos, os convites a jornalistas de confiança para encontros com chefes militares em Washington, durante os quais eram convencidos da existência do arsenal iraquiano, regressando depois a seus países com convicções belicistas, e os contatos com diretores ou proprietários de empresas jornalísticas que emitiam algum mínimo sinal de ceticismo ou de oposição à guerra. Investigações posteriores comprovaram o embuste de Bush (e, por extensão, da mídia submissa): não havia armas de destruição em massa no Iraque.

As vozes autorizadas

A maior parte dos espaços de opinião na mídia está preenchida por dois tipos de intelectuais: aqueles formados dentro das próprias empresas (jornalistas especializados, comentaristas, colunistas, autores, roteiristas etc.) e os selecionados pelas corporações midiáticas a partir de suas especializações técnicas ou acadêmicas e seus perfis ideológicos.

No primeiro caso, Coutinho (2004) não poderia ter sido mais preciso ao afirmar que “a mídia está criando o seu intelectual orgânico”³ – alguém que ela projeta como intelectual, com menos autonomia e menos criatividade”. Segundo ele, na medida em que é controlada e hegemônica pela classe dominante, a mídia pode ser considerada “um intelectual orgânico coletivo da própria classe dominante, ainda que, em determinadas circunstâncias, essa situação possa sofrer abalos”. Coutinho chama a atenção para o fato de que os novos autores fazem seu aprendizado dentro da mídia: “São organicamente constituídos como intelectuais da mídia, como produtores culturais da mídia. Isso empobrece o processo de criação. O potencial crítico diminui na medida em que o intelectual já não é mais aquele que, mesmo limitado pelo universo estético e político da mídia, mantinha um certo distanciamento crítico” (p.319).

No segundo caso, os canais midiáticos elegem uma espécie de força-tarefa de articulistas e analistas, que congrega economistas, consultores financeiros, estrategistas de bancos e corretoras, cientistas políticos, juristas, sociólogos, diplomatas aposentados, empresários,

3 Nos *Cadernos do cárcere*, Gramsci assim se refere aos intelectuais orgânicos: “Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político: o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito etc. [...] Pode-se observar que os intelectuais ‘orgânicos’ que cada nova classe cria consigo e elabora em seu desenvolvimento progressivo são, na maioria dos casos, ‘especializações’ de aspectos parciais da atividade primitiva do tipo social novo que a nova classe deu à luz” (Gramsci, 2000, pp.15-16).

ex-ministros e ex-dirigentes de bancos públicos, quase todos na iniciativa privada, entre outros. As suas intervenções sobre economia, política e relações internacionais, ainda que lastreadas nas reputações em suas áreas de atuação, não se baseiam somente em razões técnicas, senão que constantemente compartilham, exprimem e tentam incutir valores do *statu quo*.

Jean-Paul Sartre desvela o papel desempenhado por muitos desses *experts* enquanto “técnicos do saber prático”. Pertencem a uma categoria de intelectuais vinculada à ordem ideológica, política e econômica vigente, daí a sintonia com prescrições e orientações de grupos, lideranças e instituições hegemônicas (Sartre, 1994). Para o filósofo francês, ao validar a ideologia dominante como princípio de autoridade, esses intelectuais do poder abdicam de qualquer sentido contestador e colocam os interesses universais a serviço das ambições particulares (Sartre, 1994). É interessante notar certas analogias entre tradições teóricas diferentes, em contextos histórico-sociais distintos, embora coligadas ao pensamento crítico emancipador. Sartre (1994) classifica os intelectuais que servem ao poder, por convicção ou cooptação, como “agentes subalternos da hegemonia” (p.23), enquanto Gramsci (2000) os enquadra como “prepostos do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político” (p.21). A relação nada tem de casual, pois Sartre, leitor de Gramsci, vai citá-lo explicitamente ao abordar a formação dos intelectuais que se desempenham como especialistas do saber.

De maneira geral, a função de tais especialistas é a de “implicitamente transmitir valores (remanejando-os, segundo as necessidades, para adaptá-los às exigências da atualidade) e de combater, quando necessário, os argumentos e os valores de todas as outras classes, argumentando com seus conhecimentos técnicos” (Sartre, 1994, p.23). As suas *expertises* funcionam como uma espécie de biombo para tentar resguardá-los das críticas que lhes são dirigidas pela adesão (assumida ou cooptada) às teses dominantes.

Sartre (1976) refere-se ainda ao caráter elitista de expoentes da burguesia na sua propensão de apossar-se da palavra e da opinião na arena conflitiva da sociedade civil — um âmbito de múltiplas relações de poder, um lugar de disputas entre forças e grupos sociais na

formação de juízos e mentalidades, assim como na definição das agendas públicas. Esses porta-vozes intervêm para realçar noções e motivações que contribuem para alicerçar a hegemonia em curso, valendo-se de instrumentos de produção discursiva e apropriação de significados pelos meios de comunicação, “em conformidade com os modos de raciocínio admitidos pela burguesia” (p.57).

Consolida-se, em setores preponderantes da mídia, a preferência por especialistas que, em função de suas trajetórias e posicionamentos, não trazem riscos de contrafação ideológica. Constroem narrativas para explicar os fatos econômicos a partir de lógicas próprias do mercado e dos interesses de classe aos quais se vinculam, alimentando a espiral de reprodução do sistema. “Portanto [o especialista] não pode ser um inquiridor notável, um questionador que traga novos ângulos à discussão ou mesmo um sólido intelectual que, com bom senso, desmistifique o glamour de determinado tema”, resume o jornalista Luis Nassif (1999), que foi colunista e membro do conselho editorial da *Folha de S. Paulo*.

Em algumas editorias de economia, não é difícil constatar o descarte de críticos do neoliberalismo em favor de analistas e colunistas que priorizam o exame dos temas com as lentes das taxas de juros, do superávit primário, da rentabilidade das grandes empresas e investidores, da lucratividade em bolsas e aplicações financeiras. Para isso, utilizam abundantemente palavras e expressões caras ao léxico neoliberal: vantagens competitivas, flexibilização, otimização, desoneração, precificação, gestão do negócio, racionalização de custos, sinergias produtivas etc.

Convém deixar claro que vários especialistas pró-mercado representam correntes de opinião e suas interpretações despertam ecos e aprovação em segmentos sociais. Não fosse assim, a *Fox News*, pertencente à colossal News Corporation, do magnata Rupert Murdoch, não estaria liderando, há mais de 15 anos, inclusive na era Donald Trump (a quem Murdoch apoiou na campanha presidencial de 2016), a audiência entre os canais de notícias da TV paga nos Estados Unidos. Ao longo da programação diária, o elenco de âncoras e comentaristas, com nítido viés conservador, se reúne em mesas-redondas sobre temas políticos e questões polêmicas (no rodapé da tela, em destaque, aparece a hashtag #FoxNewsSpecialists). Lucy Dalglish, diretora da Faculdade

de Jornalismo da Universidade de Maryland, atribui o êxito do canal à falta de competição dentro do nicho em que se concentram seus espectadores fiéis: “Eles sabem como alimentar o apetite da audiência conservadora” (Lucy Dalglish, citada em Fleck, 2017).

Lá, como aqui, economistas do poder, da academia ou do *trade* financeiro (executivos de bancos e corretoras, consultores etc.) são entrevistados sucessivamente em programas de rádio e televisão, jornais, telejornais, revistas e portais, dizendo, no geral, o que os meios esperam — a começar pela exaltação da economia de mercado governada pela livre iniciativa e do ambiente de negócios. Parece haver uma espécie de agendamento calculado, tantas são as vezes em que são chamados a opinar (sem contar as constantes reprises na televisão paga), como se fossem os únicos com algo a dizer. Não passa despercebido o direcionamento de pautas que impulsionam análises e repercussões em torno da doxa sobre o que se supõe ser o firmamento econômico: Estado mínimo, autonomia dos mercados, ajustes fiscais, privatizações a qualquer preço, enxugamento de gastos públicos, cortes de investimentos sociais, supressão de direitos trabalhistas e previdenciários etc.

Dependendo das intenções de cada programa, de vez em quando as escolhas recaem em convidados independentes e críticos da intrusão da lógica financeirizante em todos os estágios da vida social, econômica e cultural. Resta saber em que medida a eventual inclusão de vozes dissonantes representa uma abertura circunstancial ao pluralismo ou se é um modo de atenuar os pensamentos previsíveis e ratificadores.

Entre os episódios elucidativos, está o relatado por Edward Said. Durante uma das brutais ações de guerra do governo de Israel em Gaza e na Cisjordânia, ele foi contatado por emissoras de TV em Nova York, onde era professor de Literatura Comparada da Universidade de Columbia, além de destacado intelectual da causa da libertação da Palestina. O relato de Said sobre um momento específico do conflito — organizações da luta armada palestina tinham feito reféns — revela como funcionam os bastidores:

Eles me ligavam e diziam: gostaríamos de entrevistar você no Today Show sobre a libertação de William Mann ou quem quer que tenha sido libertado antes dele. Eu dizia: claro, mas podemos falar

também dos 15 mil prisioneiros políticos palestinos que são reféns dentro de Israel, na Cisjordânia e em Gaza? Não, não, não podemos falar disso, é uma notícia diferente. [...] É a ideia da designação, do foco concentrado sempre em um único tópico sobre o qual exigem que você discorra. Querem que você diga coisas completamente banais, só porque precisam que fique registrado que elas foram ditas pelo tipo de pessoa que você representa. (Said, 2013, pp.60-61)

Quando o roteiro sai do previsto — por exemplo, quando uma lei de interesse social ou trabalhista que contraria o receituário econômico é aprovada —, não demoram a aparecer especialistas para vocalizar os malefícios, os enormes custos, os graves riscos e os desequilíbrios que supostamente serão provocados pelas medidas. Já quando corporações são favorecidas com refinanciamentos de dívidas, renúncias fiscais, desregulamentações ou financiamentos a juros diferenciados em bancos públicos, os impactos positivos e os ganhos produtivos são enaltecidos.

Cresce o poder de um restrito número de jornalistas com posicionamentos que demonstram proximidade, aderência, conformismo ou concordância com as linhas editoriais e políticas dos veículos que os contratam. Alguns deles dispõem de um verdadeiro arsenal de canais (geralmente de propriedade dos mesmos grupos) para divulgar suas apreciações. Atuam, simultaneamente, na televisão e no rádio, assinam colunas em jornais e revistas, mantêm blogs na internet: publicam livros e coletâneas de artigos, participam de eventos empresariais e acadêmicos, e ramificam-se em redes sociais, onde suas páginas atraem dezenas ou centenas de milhares e até milhões de seguidores, conforme o caso. Esses jornalistas, digamos, “confiáveis” (que não representam o conjunto diversificado da categoria profissional) propagam comentários e pontos de vista em um raio amplo de abrangência, reforçando, via de regra, interpretações de especialistas com tendências ideológicas, principalmente em questões econômicas. Se várias de suas percepções correspondem às de grandes empresas do setor, às quais se conservam leais, temos a senha para entender por que eles acabam tendo a oportunidade de usufruir de prerrogativas de notoriedade, prestígio e projeção em espaços multiplicados e influência. É uma espécie de lei de

troca: à adesão participante a tudo o que deve ser dito e propagado corresponde a recompensa da visibilidade extrema, com as vantagens decorrentes dela.

Considerações finais

Como vimos, as vozes com as quais a mídia empresarial se une estão longe de representar um leque de opções argumentativas. Seus discursos repetem que as metas são: o bem comum, o desenvolvimento e a prosperidade. Porém, na verdade, em diversas situações eles funcionam como intérpretes do poder financeiro, do mercado e do conservadorismo político, aos quais se ligam por interesses cruzados e complementares.

Analisando a produção dos discursos midiáticos, Said (2011) de início reconhece elaborações e enfoques particulares, indicando que editoriais e artigos não são unânimes, e que, na esfera visual, “certas imagens alternativas vêm nuançar ou contradizer outras imagens recorrentes”. O autor observa que “não somos tributários de um aparelho de propaganda centralizado” (p.127). Realmente, seria supor que existe uma fábrica de conteúdos padronizados que simplesmente os distribui pelos canais, desconsiderando estilos, elementos narrativos e intencionalidades. Não é demais reiterar que informações e avaliações heterogêneas continuam se manifestando e se avolumam na internet, em mídias digitais e dispositivos móveis. Porém, por mais que a comunicação alternativa amplie sua presença e repercussão nas redes, é forçoso reconhecer os desequilíbrios e disparidades em seus horizontes de penetração, visibilidade e irradiação, se comparados aos dos impérios midiáticos. E não podemos ignorar que vários veículos independentes, mesmo no ecossistema digital, reproduzem o agendamento temático e as linguagens dos meios tradicionais, ainda que com enfoques críticos diferenciados.

Portanto, mesmo introduzindo matizes na análise, é incontornável que o fim último do trabalho ideológico-cultural da mídia hegemônica consiste em influir nos modos de conhecimento dos fatos por parte do público ou de suas frações mais suscetíveis, com as ênfases e idiosincrasias de cada veículo. O intuito subjacente é convencer segmentos da opinião pública a incorporarem, legitimando e consensualizando, seus prismas de revelação da realidade, por mais imprecisos ou distorcidos

que venham a ser. A rigor, nem é preciso propriamente demolir argumentos contrários, pois raramente há um efetivo confronto de ideias.

Quando os mecanismos de controle editorial se agudizam, a intolerância ao dissenso e o profundo incômodo com as discordâncias legítimas são evidenciados. A prevalência desmedida de interesses empresariais, ideológicos e políticos priva leitores, telespectadores e ouvintes de uma maior diversificação de fontes informativas e opiniões na arena midiática, o que gera em certos segmentos da audiência desconfiança entre fatos verificáveis e fatos falseáveis, dificulta uma compreensão contextualizada das dinâmicas sócio-históricas, tenta dissimular as disputas de sentido que atravessam a sociedade, o processo político e as criações culturais, e, dessa forma, ao conter uma pluralização efetiva das ideias, obscurece um conhecimento mais profundo das variedades do mundo.

Referências

- Baczko, B. (1984). *Les imaginaires sociaux. Mémoire et espoirs collectifs*. Paris: Payot.
- Barbosa, F. (1 de julho de 2017). A economia mudou de ritmo, mas não de direção. *O Estado de S. Paulo*.
- Correa, R. (16 de junho de 2017). Hablarle a la ciudadanía, no a los medios. *El Telégrafo*.
- Coutinho, C. N. (2004). Intelectuais, luta política e hegemonia cultural. Em D. de Moraes (Org.), *Combates e utopias: os intelectuais num mundo em crise*. Rio de Janeiro, Brasil: Record.
- Fleck, I. (4 de julho de 2017). Canal americano Fox News aumenta influência sob Trump. *Folha de S. Paulo*.
- Gramsci, A. (1976). *Escritos políticos*. P. Spriano (Ed.). Lisboa: Seara Nova.
- Gramsci, A. (1999). *Cadernos do cárcere*. C. N. Coutinho, M. A. Nogueira e L. S. Henriques (Eds.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Gramsci, A. (2000). *Cadernos do cárcere*. C. N. Coutinho, M. A. Nogueira e L. S. Henriques (Eds.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Gramsci, A. (2002a). *Cadernos do cárcere*. C. N. Coutinho, M. A. Nogueira e L. S. Henriques (Eds.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

- Gramsci, A. (2002b). *Cadernos do cárcere*. C. N. Coutinho, M. A. Nogueira e L. S. Henriques (Eds.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Gramsci, A. (2005). Marxists Internet Archive. Os jornais e os operários. Recuperado de <https://www.marxists.org/portugues/gramsci/1916/mes/jornais.htm>
- Gramsci, A. (2004a). *Escritos políticos*. C. N. Coutinho (Ed.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Gramsci, A. (2004b). *Escritos políticos*. C. N. Coutinho (Ed.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Kapuscinski, R. (2002). *Los cínicos no sirven para este oficio. Sobre el buen periodismo*. Barcelona: Anagrama.
- Löwy, M. (2014). *A jaula de aço: Max Weber e o marxismo weberiano*. São Paulo: Boitempo.
- Martín-Barbero, J. (abril-julho de 2015). ¿Desde dónde pensamos la comunicación hoy? *Chasqui - Revista Latinoamericana de Comunicación*, (128), 13-29.
- Miralles, A. M. (2011). *El miedo al disenso. El disenso periodístico como expresión democrática de las diferencias y no como provocación de violencia*. Barcelona: Gedisa/Universidad Pontificia Bolivariana.
- Moraes, D. de (2011). *La cruzada de los medios en América Latina: gobiernos progresistas y políticas de comunicación*. Buenos Aires: Paidós.
- Moraes, D. de (2016). *Crítica da mídia e hegemonia cultural*. Rio de Janeiro: Mauad/Faperj.
- Moraes, D. de, Ramonet, I. e Serrano, P. (2013). *Mídia, poder e contrapoder: da concentração monopólica à democratização da informação*. São Paulo: Boitempo/Faperj.
- Nassif, L. (13 de fevereiro de 1999). Os intelectuais da mídia. *Folha de S. Paulo*.
- Peruzzo, C. M. K. (2015). Representações dos movimentos populares na mídia e como eles se representam. Visibilidade pública e perspectivas cívicas. No XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Intercom — Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, Rio de Janeiro, Brasil.
- ProXXI*ma (26 de março de 2017). Credibilidade da mídia brasileira deve ser protagonista na era da pós-verdade. Recuperado de <http://www.proxxima.com.br/home/proxxima/noticias/2017/03/26/credibilidade-da-midia-brasileira-deve-ser-protagonista-na-era-da-pos-verdade.html>

- Rancière, J. (2012). *O espectador emancipado*. São Paulo: Martins Fontes.
- Rech, M. (18 de agosto de 2016). Novo presidente da ANJ diz que jornais estão se tornando mais relevantes. *O Globo*.
- Said, E. (2011). *L'Islam dans les médias: comment les médias et les experts façonnent notre regard sur le reste du monde*. Paris: Actes Sud.
- Said, E. (2013). *A pena e a espada: diálogos com David Barsamian*. São Paulo: Editora Unesp.
- Santos, B. de S. (2014). *A cor do tempo quando foge: uma história do presente. Crônicas 1986-2013*. São Paulo: Cortez.
- Sartre, J.-P. (1976). *Situations, X: politique et autobiographie*. Paris: Gallimard.
- Sartre, J.-P. (1994). *Em defesa dos intelectuais*. São Paulo: Ática.
- Sodré, M. (2010). Jornalismo como campo de pesquisa. *Brazilian Journalism Research*, 6(2), 7-16.
- Stycer, M. (28 de abril de 2017). Na véspera, noticiários da Globo ignoram a greve geral de sexta-feira. *UOL*.
- Williams, R. (2011). *Cultura e materialismo*. São Paulo: Editora Unesp.

Posverdad y tolerancia*

JUAN GUILLERMO DURÁN MANTILLA**
OSCAR LEONARDO AGUILLÓN DUARTE***

Introducción

El trabajo aquí expuesto busca confrontar las ideas de posverdad y tolerancia: nuestra postura es, en el marco de dicha confrontación, enfrentar críticamente la posverdad, no desde la tolerancia —reservada prioritariamente, a nuestro juicio, para el diálogo de conceptos o ideas

* Este capítulo se desprende de la investigación *Debates contemporáneos en la administración de justicia penal en los albores del postconflicto colombiano (III)*, aprobada en la convocatoria interna del Fondo para el Desarrollo de la Investigación, Fodeín 2018, de la Universidad Santo Tomás (Colombia). Investigación adscrita a la línea de investigación “Derecho Penal y Realidad”, del grupo Francisco de Vitoria de la misma Universidad.

** Doctor en Derecho por la Universidad de Navarra (España), docente e investigador vinculado a la Facultad de Derecho de la Universidad Santo Tomás. Integrante del grupo de investigación Raimundo de Peñafort, de la misma institución, donde viene desarrollando el tema de la posverdad y la tolerancia desde el 2017.

*** Magíster en Derecho Público por la Universidad de Konstanz – Universidad Santo Tomás, docente e investigador de la Universidad Santo Tomás. Integrante del grupo de investigación Francisco de Vitoria, de la misma institución, coinvestigador del proyecto del cual se deriva este texto.

contrapuestas mas no para la conducta moral de la mentira—, sino desde varios frentes: 1) el que en este trabajo es llamado *ética histórica situacional* (que puede incluir la guerra como opción última excepcional) y que en palabras del filósofo, Jean Marc Ferry, se denomina “ética reconstructiva”; 2) la reparación de las víctimas en el posconflicto armado colombiano; 3) el lema *facientes veritatem* dominico, y la legalidad consensuada como consecuencia de la anterior; y 4) la acción justa y decidida contra los hechos y doctrinas notoriamente injustos.

Para ese combate crítico contra la mentira es necesario entonces partir de la verdad, pero esta, concomitantemente, legitima a su vez dicho enfrentamiento; por último, se aborda el que se cree un necesario punto de vista: cómo percibir la mentira, tema que desarrollamos bajo el acápite del polígrafo.

Los *ítems estructurales* de este capítulo son:

- a. Planteamiento del problema: ¿son compatibles posverdad y tolerancia?
- b. Objetivo general: dilucidar la pregunta general planteada.
- c. Objetivos específicos: 1) contribuir desde la academia a afrontar este problema; 2) dar elementos de juicio para la construcción de la democracia; 3) proponer desde la ética, la reparación de las víctimas del conflicto armado colombiano, el *facientes veritatem*, la legalidad consensuada, y la acción justa frente a doctrinas notoriamente equivocadas, medios para combatir la mentira.
- d. Marco teórico: la idea de posverdad y su enfrentamiento, según Sergio Ocampo Madrid, así como las propuestas teóricas acerca de la tolerancia de filósofos, tales como Locke y Voltaire (en los siglos XVII y XVIII), y, en tiempos actuales, Martha Nussbaum (2013).
- e. Metodología: análisis de cada uno de los polos enunciados, esto es, posverdad y tolerancia, a través del recurso de la ética

histórica situacional, a la reparación de las víctimas, al *facientes veritatem*, y a la legalidad consensuada, y la acción justa y valerosa frente a los hechos y doctrinas notoriamente equivocados, para dilucidar el problema planteado, así como la propuesta de una solución posible a este, desembocando, por último, en el tema del polígrafo, esto es, cómo detectar de alguna manera la mentira.

- f. Advertencia metodológica: dada la novedad del tema, no debe extrañar el recurso a la prensa escrita (más que a libros que requieren un procesamiento intelectual mayor) como insumo, dado que ella posee columnistas y unidades investigativas que a nuestro juicio son verdaderas cátedras. Igualmente, se plantea el estudio descriptivo y explicativo, utilizando el método deductivo, en la búsqueda de realizar un aporte académico a la problemática actual, derivada del concepto de posverdad, después de un análisis profundo y considerable de alternativas que puedan discurrir como una solución, partiendo de premisas generales para llegar a conclusiones en casos o situaciones precisas.
- g. Palabras claves: posverdad, tolerancia, interés negativo, democracia política, ética histórica situacional, *facientes veritatem*, víctimas del conflicto armado (en el contexto del posconflicto colombiano), legalidad consensuada, hechos y doctrinas notoriamente equivocadas, polígrafo.

Queremos señalar que nuestro trabajo se enmarca dentro de la pregunta por lo social en América Latina en el siglo XXI, mediante el abordaje político a partir de datos concretos emanados de la comunicación social, tal como se observará más adelante.

El deseo de verdad

Se afirma que el mundo ha entrado en una época caracterizada por no buscar ni decir la verdad, a la que se ha denominado *posverdad*.

A ello han contribuido varias causas entre las que cabe señalar, entre muchas generales, las siguientes:

- a. El relativismo: “Quizás los más fuertes asaltos recientes contra la verdad han provenidos de los relativistas. En su versión más simple, niegan la existencia misma de los hechos —lo que valen son sus interpretaciones” (Posada, 2018, p. 1.17); sería, a nuestro juicio, una versión actual —lógica, pero quizá no esperada por sus mismos fundadores— del racionalismo filosófico: del “pienso, luego soy” cartesiano, según el cual el ser depende del pensar.
- b. Los deseos ilimitados de poder político, utilizados desde las redes sociales (Facebook, Google, Twitter), y viceversa, las redes sociales buscando de algún modo el mismo poder político:

El debate sobre el papel que las redes sociales han jugado en la amplificación de noticias falsas y el efecto nocivo que estas pueden haber tenido sobre los procesos electorales, alcanzó esta semana nuevos niveles de intensidad con voces dentro y fuera de Silicon Valley cuestionando si, en el proceso de conectar a millones de usuarios, empresas como Facebook, Twitter y Google han terminado por convertirse en una amenaza para la democracia. (*El Tiempo*, 2018a)

- c. El desencanto de las ideologías políticas totalitarias, de derecha (fascismo y nazismo) e izquierda (comunismo estatal), derrumbadas en 1945 y 1990, respectivamente; en esta línea, la incoherencia de algunas religiones, como el islamismo (fanático y violento), y el cristianismo (pederastia de sacerdotes); así como el capitalismo inhumano (de derecha e izquierda también), según el cual todo vale con tal de ganar dinero y poder político. Así, todo ha caído de algún modo en el descrédito, nada parece verdad, todo vale éticamente y solo queda mentir para obtener réditos —políticos y económicos—, aunque sean transitorios. De esta manera, la verdad ha sido arrasada; estamos en presencia de una especie de mundo apocalíptico.

- d. El interés negativo. ¿Qué ha llevado a que el interés negativo haya sustituido a la verdad? Atribuimos ese fenómeno al menos a dos causas posibles que podríamos añadir a los factores enunciados arriba como causas de la posverdad:
- En tiempos pasados había una convicción sobre la *jerarquía* de las cosas; en la Edad Media era notorio este fenómeno. Jerarquía ontológica: Dios, el hombre, la naturaleza, a la que podría agregarse también en orden descendente en el plano de la verdad propiamente dicha: verdad, certeza, error, mentira; jerarquía social también de más a menos en la escala de clases sociales: reyes, nobles, plebe. Estas jerarquías fueron luego destruidas en la Modernidad con el viento del igualitarismo extremo; no nos oponemos a la igualdad humana —la cual consideramos verdadera, ontológica y éticamente—, que abarca incluso a la democracia, se extendió a todos los ámbitos, incluido el de la verdad que venimos tratando, llevando de alguna manera al relativismo en la verdad al que acabamos de referirnos; a lo anterior, se podría añadir otro humo conexo: el de la relatividad, prevista inicialmente por Einstein para el mundo físico, y expandida luego a la mentalidad en todos los campos, llevando, como se dijo, al relativismo de todo y de la verdad.
 - La *convicción de la existencia de Dios*, como ser superior ponía a este como verdad referente de todo lo demás; hoy todo se encuentra en pie de igualdad y sin puntos de referencia, porque Dios ha sido arrinconado (agnosticismo), es más, olvidado (ateísmo). En últimas, es una sola cosa: la muerte de Dios a manos del hombre, y así, como decía Dostoievsky, si Dios no existe, todo es posible, llegándose de esta manera a la posverdad. Este fenómeno se ha desarrollado palpablemente en la Modernidad, en un proceso creciente, desde el libre examen de las Escrituras de Lutero (con aire de liberalismo de la fe), pasando por el “pienso, luego soy” de Descartes (en el campo de la filosofía), por la religión

como opio del pueblo de Marx (en el campo revolucionario político), y por la misma muerte de Dios de Nietzsche (en el hombre, en el mundo antropológico), hasta el ateísmo, ante todo práctico, de hoy (en el mundo religioso).

Como se ve, se trata de un desvinciamiento a la jerarquía de valores en todos los terrenos del hombre. Lo anterior significaría que el afán de verdad quedó en el pasado como reliquia histórica. Frente a tal realidad surge nuestra pregunta-problema: ¿vale la pena ser tolerantes con los mentirosos, con los que no tienen la verdad en su horizonte vital-existencial? ¿Son compatibles posverdad y tolerancia?

Conviene primero recordar que hubo épocas donde la verdad refulgía; se citó como ejemplo a Aristóteles, que dice que por encima de su amistad con Platón se encuentra la verdad; a Cristo cuando afirmaba que Él es la misma verdad: “yo soy el camino, la verdad y la vida”; a la máxima del realismo filosófico, según la cual la verdad era la adecuación del intelecto a la realidad: *veritas est adaequatio intellectus et rei*; a la idea de Descartes de que el método de la duda tenía como fin llegar al menos a una verdad indudable, la cual, según él, es el dogma del *cogito ergo sum*, “pienso, luego soy”; podemos traer a colación también el afán de Marx de “dar en el clavo” de una verdad política, que centrara en su instrumento científico de la revolución; por último se puede citar la máxima o lema de la Universidad Santo Tomás: *facientes veritatem*, esto es, *hacedores de la verdad*.

Todo lo anterior, hasta hace poco tiempo, porque, como se dijo, supuestamente hemos entrado en una época de abandono de la verdad y entronización de la mentira. Así las cosas, pareciera tomar fuerza el reclamo del papa Juan Pablo II cuando hace unos años gritaba el *splendor veritatis*, “la verdad es esplendente”, como anticipándose a que iba a venir esta época de posverdad.

Advertimos que pudiera ser que alguna de esas “máximas” enunciadas acerca de la verdad —y otras que pudieran traerse a colación— no convencieran e incluso fueran crasos errores demostrados históricamente; no vamos a detenernos en el análisis de la veracidad de esas u otras conceptualizaciones teóricas, pues no corresponde al tema que se quiere desarrollar; lo cierto, en cualquier caso, es que antes al menos

se sabía a qué atenerse frente al que las profesara como verdad. Desde luego, la posibilidad de que tales máximas de verdad no lo sean, quizá justifique el reinado de la mentira, pero, lo que queremos anotar es que antes existía un anhelo de verdad, y ahora lo que impera es un alejamiento de ella, así como una idolatría de la mentira para conseguir objetivos negativos inmediatos. Hasta ahora se sabía a qué atenerse, pero en la nueva etapa de la posverdad no; antes había equivocaciones —quizá de buena fe—, ahora intereses personales y no de bien común.

Creemos que el deseo hasta ahora vigente por la verdad ha sido sustituido por el de posverdad, el cual se quiere en este capítulo equiparar al de *interés*; interés que sería expresión de *egoísmo*; se trata, por tanto, de una idea negativa de interés; hay intereses negativos multifacéticos, tantos como el egoísmo pueda desencadenar: en cuanto al poder político, al sexo, al dinero, los medios de comunicación. Quisiéramos centrarnos, ante todo, en el primero, el del interés político; el filósofo colombiano, Sergio Ocampo Madrid, desenmascaró esta realidad en un artículo periodístico, en el que puso de presente que Álvaro Uribe Vélez y Andrés Pastrana Arango habían *hablado* con Donald Trump a propósito de la paz en Colombia, cuando “en verdad” solo se habían *saludado* con el presidente de Estados Unidos (Ocampo, 2017). De esta forma, Ocampo Madrid menciona que el afán, deseo, sed, voracidad por el poder político ha desterrado a la verdad —otrora el fin de la filosofía— en aras del interés personal o grupal. Dice Ocampo: “[...] la verdad, meta irreductible de la filosofía, fue despojada de su carácter superior, mientras que la mentira es hoy la retórica deseable del poder” (Ocampo, 2017, p. 10).

Al igual que el caso anterior, aquí se expone otro de nuestra parte, y es el de Nicolás Maduro en Venezuela, donde, bajo el velo de democracia, ejerce una tiranía; no sucede con él como en tiempos del totalitarismo político del siglo xx —especialmente el nazismo y el comunismo soviético¹—, en los que, con claridad, era abolida la democracia por un sistema político dictatorial sin tapujos: se decía lo que

1 El fascismo italiano gobernó en el marco de una constitución democrática, mintiendo de paso (Echeverri, 2014, p. 253).

se consideraba verdad desde una ideología: somos dictaduras, no democracias liberales, afirmaban estas ideologías, pero en la Venezuela de Maduro se miente, porque se tiene una Constitución Política medianamente democrática, pero es burlada de manera constante².

Es de observar, reiterémoslo, que la posverdad no se circunscribe a lo político, abarca un espectro variado de otros campos³, pero este trabajo está centrado en lo primero.

También citamos a Sergio Ramírez, para quien en la ficción, en la novela, cabe la exageración, la mentira, pero no en las noticias ni en el campo político, terrenos donde la mentira es “ilegítima”: “La verdad no tiene alternativas salvo en las novelas”; “todos los diques de la lógica y de la ética se rompen, y las aguas sucias e impetuosas de la mentira lo inundarán todo” (Ramírez, 2018).

Pero, por otro lado, la democracia —en el campo político propiamente dicho⁴— ha valorado la idea de la tolerancia; esta consiste en un hermanaje civil por el que, en vez de guerrearnos, debemos soporarnos e incluso enriquecernos mutuamente, en medio de la diversidad de posiciones, evitando con ello la violencia humana; su objetivo es la paz; la tolerancia es un medio; no se trata de la tolerancia por la tolerancia; la modernidad debe ser citada aquí: John Locke (*Ensayo*

2 A nuestro modo de ver, y como anticipación de nuestra postura, a Maduro se le ha combatido: Trump anunció que las elecciones de 2018 a Presidente de la República de Venezuela no serían reconocidas por Estados Unidos; la Unión Europea muestra cada vez más restricciones a Venezuela de tipo económico; se le dan cada vez más sanciones diplomáticas, entre otros modos de sancionar a Maduro, y muestra evidente de que la verdad debe prevalecer sobre la mentira abierta y descarada mediante acciones concretas.

3 El mundo de las noticias también está afectado por la posverdad; baste observar este titular de prensa: “Debate en Bogotá sobre el auge de las noticias falsas” (Debate en Bogotá sobre el auge de las noticias falsas, 2017). De igual manera, se puede citar este: “Los seis pilares de la era de la desinformación” (Born, 2017).

4 En otros campos, como el religioso, frente a la mentira y el mentiroso cabe la oración suplicante a Dios; leamos el salmo 12: “Sálvanos, Señor, pues ya no hay creyentes fieles; ya no hay hombres sinceros. Unos a otros se mienten; hablan con hipocresía y doble sentido” (SBU, 1996, p. 678). Este aspecto no es objeto de este estudio, el cual se limita exclusivamente al campo político.

sobre la tolerancia) y Voltaire (*Tratado de la tolerancia*) fueron, en su momento, paladines de ella frente al problema de la llamada “guerra de religiones”. Y hoy, Martha Nussbaum prosigue también trabajando sobre ella (*La nueva intolerancia religiosa*)⁵.

El polo que nos hemos propuesto desarrollar frente a la posverdad es la tolerancia. La tolerancia se encuentra ya en cartas de san Pablo; es antigua; la volvemos a ver, como ya se mencionó, en épocas de guerras religiosas entre católicos y protestantes. Locke y Voltaire, se convirtieron, en siglos diferentes, en defensores de esa tolerancia para salvaguardar el valor de la paz religiosa; así, poco a poco, la tolerancia se convirtió en un pilar de la democracia política liberal. Hoy, esta se ha extendido a otros terrenos: el político, el jurídico, entre otros.

Dada esa centralidad de la tolerancia política liberal, ¿cabe recurrir a ella en el caso de la posverdad, valga decir, del reinado de la mentira? Esta ha sido la preocupación en este trabajo. Consideramos que no, la tolerancia se debe trabajar en el campo de las ideas, de las doctrinas, mas no en el de la mentira de conductas y posiciones notoriamente engañosas. Encarnar la tolerancia política, en el caso de mentiras, es un mal uso de la tolerancia y es caer en su descrédito. Es aplicar un instrumento previsto para fines de paz, de manera inadecuada mediante el engaño. La tolerancia, a nuestro parecer, cabe en el debate de ideas y doctrinas, pero no ante la mentira conductual descarada y de posiciones claramente engañosas. Otra cosa sería debilidad política y desmoronamiento de la tolerancia misma. La tolerancia, que en últimas busca la paz, no se consigue con engaños de actuaciones y de posiciones extrapoladas.

De esta manera, la tolerancia es un elemento característico de la democracia política, ayer y hoy, sin ella no hay democracia liberal posible en la *polis*.

5 La tolerancia ha atravesado diferente fases, podríamos decir históricas: desde san Pablo, que en una de sus cartas habla de tolerancia como virtud general con el prójimo (Pablo, 54-57), pasando por el Decreto de Tolerancia Religiosa a los cristianos del emperador Galerio en el año 311 (Orlandis, 2007, p. 33), por la tolerancia nuevamente religiosa en épocas de guerras de religión con Locke (2014) y Voltaire (1999), hasta hoy que se habla de tolerancia política.

Respecto a estos dos polos, posverdad y tolerancia, es donde se quiere ubicar este debate con la pregunta: ¿vale la pena ser tolerantes con quienes niegan la verdad de manera consciente, interesada, dolosa y utilitaristamente? Pareciera, en una primera reacción instintiva, que es una tontería, una farsa, una entrega, una burla a la misma democracia ser tolerantes con los que mienten a ciencia y conciencia; así pues, debe combatirse al mentiroso mediante la intransigencia e incluso la guerra (aunque esta como última opción); no pareciera haber otra salida posible: combate frente al mentiroso.

El tema es acucioso y extremadamente grave; por eso, autores como Julian Baggini, parecieran poner alertas. Dice Eduardo Posada Carbó, a propósito del libro del primero, *A Short History of Truth. Consolations for a Post-Truth World*: “El breve libro de Baggini es una especie de decálogo para aprender a distinguir lo verdadero de lo falso, con todas sus complejidades, y hacer frente así a lo que hoy llaman ‘postverdad’” (*El Tiempo*, 2018, p. 1.17)⁶.

Si creemos en la tolerancia de modo irracional —la tolerancia es un valor y no puede excluirse sin más, pero aquí se hace referencia a la tolerancia irracional—, no hay alternativa. Pero si seguimos la idea del combate al mentiroso y tolerancia cero, porque creemos que mienten descaradamente, se puede decir que no cabe ser tan tontos de tolerar al mentiroso, y terminamos por luchar por un criterio de verdad.

El combate de la mentira

Pasemos ahora a examinar *algunos medios* para combatir la mentira:

6 Este libro trata diferentes tipos de verdades: eternas, autorizadas, esotéricas, razonadas, empíricas, creativas, relativas, poderosas, morales y totales, las cuales, al diferenciarse debidamente, contribuyen al esclarecimiento de la verdad, según Posada Carbó (2018): “Baggini quiere explorar las distintas justificaciones que existen para reclamar la verdad y cómo cada una de ellas contiene ‘imperfecciones’ que, bien entendidas, sirven *para defender mejor los valores de la verdad*” (*El Tiempo*, 2018, p. 1.17, énfasis añadido).

La guerra

El filósofo Jean Marc Ferry (2001) expuso este problema diciendo que frente a la mentira de Hitler no cabía otra cosa que guerrearlo, pues la tolerancia con él terminaba en bobería, en estulticia, en derrota; ¡con el mal no cabe dialogar!; se trató, así, de una verdad ética/histórica/situacional para enfrentar al mal (Ferry la denomina: *ética reconstructiva*). Estamos así en presencia de cero tolerancia frente a una doctrina notoriamente equivocada y mentirosa, buscadora de intereses negativos equivocados. Este sería entonces un primer criterio para enfrentar la mentira. A nuestro juicio, la guerra debe ser solo un recurso *in extremis*, excepcionalísimo y condicionado.

Sin embargo, ¿qué es el mal?, y ¿qué es el bien? He ahí la cuestión quizá más difícil de dilucidar, pero que debe abordarse para tener una posición en este tema. Sin embargo, aquí no se aborda esta temática por no corresponder a la línea que se está desarrollando⁷.

Llegados aquí, cabe aclarar, de manera necesaria, que una cosa es *creer* que algo está mal, y otra es *decir mentiras*; la primera está en el campo del *concepto* y el segundo en el de la *conducta*; a esto último es a lo que nos referimos en este capítulo. Por ejemplo, varios procesos de paz en Colombia terminaron, desafortunadamente, en fiasco, no tanto por la concepción de bien, sino por la capacidad de mentir, según los gobiernos, de los subversivos del momento; y ello pareciera, sin mucho análisis, que irrita y ante lo cual no cabría ser tolerantes.

Reparar a las víctimas

Francisco de Roux cree en el instrumento —desde luego, partiendo de lo consensuado razonablemente⁸— del recurso de reparar a las víctimas, acotándose que es en el marco del conflicto armado colombiano y fruto del Acuerdo Final de Paz entre el Gobierno de Juan Manuel Santos y las Farc-EP (hoy simplemente Farc); ellas serían, de algún modo, el puente

7 Para abordar este tema, nos remitimos a la obra, *Preliminares de ética*, de Juan Guillermo Durán Mantilla (Durán, 2001, pp. 52 y ss).

8 Sobre el diálogo razonado en el siglo xx, se puede consultar a Rawls, Apel, Habermas, Kaufmann.

entre una supuesta posverdad y la tolerancia; ante ellas, no debería haber supuestas mentiras que valgan; ellas salvaguardarían la posibilidad de la tolerancia, y el supuesto mentiroso debería ceder ante estas reparándolas: es la única verdad que le queda al supuesto mentiroso. A las víctimas habría que recurrir, en todo caso de interpretación de mencionado Acuerdo Final. El acuerdo tiene un capítulo absolutamente jurídico: el quinto. Y al derecho solo le cabe la misión de “dar” el mismo derecho a reparar a las víctimas; a la política cabe el arte de las posibilidades, del debate, de la proposición, pero al derecho, no: o se da o no se da el derecho. Dar el derecho debe ser algo inmediato. El derecho de las víctimas a su reparación no espera. Este sería, a nuestro juicio, el segundo criterio para enfrentar al supuesto mentiroso.

Ahora bien, respecto de este punto, parece que el derecho ha caído en la manía del debate, de la infinita argumentación, de la inacabable proposición, de las múltiples conceptualizaciones (por ejemplo, la iusfilosofía y la iusteoría), pero ello no deja de ser —a pesar de cierta bondad de esta tarea— un distractor letal que a veces pospone el derecho real; ¡el derecho es para darlo!; el derecho es algo simple, notorio: ¿un arrendatario no paga?, pues tiene que irse de la propiedad del propietario; ¿alguien roba?, pues debe devolver lo robado. Es simple, pero, por el contrario, el derecho ha caído en un diletantismo conceptual que lleva a que los jueces se distraigan en dar el derecho y terminan por no darlo. Teorías y más teorías en el derecho, muchas veces vitrinas de vanidad y egoísmo conceptuales —el interés de nuevo, aquí—, ha llevado a tornarlo inexpugnable, inaccesible, vaporoso, a pesar de que, contradictoriamente, aun de buena fe, defensores de tales teorías hablen a favor del pobre, del desvalido, de las víctimas, pero perjudicándolas con tanto insumo teórico para los jueces que lleva a que estos caigan en la confusión bien sea dilatoria o bien negatoria.

La ley consensuada

Respecto de la mentira y los que la practican a ciencia y conciencia, ¿cabe un margen para la tolerancia? ¿En qué quedaría el *cumplimiento de la ley*? Porque, podría decirse, al mentiroso no cabe otra cosa que enfrentarlo. Volvamos a decirlo: la tolerancia cabe frente al error conceptual, pero no frente a la conducta del mentiroso.

La mentira descubierta y notoria no podría ser otra cosa sino causa de destrucción y, por ende, de persecución legal; quizá, en primera instancia, tal enfrentamiento no se haría con la guerra, pero sí con los instrumentos legales, pues la mentira lleva al caos social, a la destrucción entre los hombres, a la desconfianza, y con tales efectos tóxicos y nocivos, no puede haber otra cosa que una sana intolerancia legal, porque la mentira es, digámoslo, además, una forma de corrupción; claramente se afirmaría: la conducta mentirosa es corrupción, y frente a ella debe caer el rigor de la ley, la cual, por cierto, es consensuada. Si la ley es el producto del consenso social, dicho consenso sería el otro criterio para enfrentar al mentiroso; el consenso legitima el combate al mentiroso; por tanto, frente a él, lo que cabe hacer es recurrir al imperio de la ley como voz social concertada.

El facientes veritatem

Pero podríamos seguir indagando: ¿y [...] quién es usted para definirse poseedor de la verdad y catalogarme de mentiroso? Es como el grito que explota en tal situación por parte del mentiroso. Pues bien, podría frente a ello decirse que la mentira se detecta, pero la verdad también. Ambas se vislumbran. Es cuestión de desenmascarar, quizá, poco a poco, la mentira, y combatirla, luchar por la verdad de manera grupal, también de modo paciente, *facientes veritatem*, consensuadamente —incluso la verdad legal dialogada en consenso dentro de la polis—, entre todos, al menos los que creen en esa posibilidad. El *facientes veritatem* es entonces otro criterio para enfrentar la mentira.

La mentira propia de la época de la posverdad no es sino un espejismo, un engaño con dosis de somnolencia, que hay que enfrentar ya, ahora, aquí; no se puede caer en elucubraciones conceptuales acerca de esta posibilidad con apariencias de teoría y esperar muy posiblemente a ir cayendo en el narcotismo de la mentira. “Las propuestas de los líderes europeos para poner en cintura el fenómeno de la información son tan comprensibles como urgentes [...]. En todo caso, si Facebook y otras redes no actúan, está claro que varios gobiernos sí lo harán” (*El Tiempo*, 2018a).

El desenmascaramiento valeroso, frente a hechos notoriamente mentirosos y doctrinas igualmente engañosas

El ser humano es capaz de detectar, casi que instintivamente, mentiras a todas luces. Amartya Sen (2010) habla de injusticias notorias que deben ser subsanadas de forma inmediata (pp. 11 y ss.). Pues bien, así como existen injusticias notorias, también hay mentiras notorias que deben enfrentarse con determinación.

Pero, ¿lo anterior no parece ser un expediente para la dictadura, el *autoritarismo*? Desde luego no se quiere abrir aquí una puerta a esa posibilidad. Pero no por huir de estos medios extremos de la dictadura y la autocracia se puede caer en el miedo a combatir la mentira cuando esta es evidente conceptual y fácticamente.

Creemos que la verdad existe para el bien y la elevación humana; estamos, así, ante un problema notoriamente ético ante el cual no cabe punto medio aristotélico en ese debate; la epiqueya, en este caso, es ahogar a la mentira a la mayor brevedad, desde luego, con la paciencia del desenmascaramiento. No se puede dejar margen de maniobrabilidad al interés desintegrador de la sociedad por la vía de la mentira; de admitirlo, la atomización, es más, la destrucción social sobreviene catastróficamente. Hay que tomar partido. Hay variedad de caminos para poder acceder a la verdad, su bondad debe defenderse con coraje, así este lenguaje parezca —solo parece— conflictual, e incluso intolerante.

Entonces, ¿no tiene límites acaso la tolerancia? Es un campo de batalla de la ética. Ocurre que hay conflictos que vale la pena propiciar; lo contrario es caer en un adormecimiento perjudicial, en nuestro caso, a causa de la admisión narcotizante de la mentira.

Llegados a este momento, es menester *recapitular* los medios para enfrentar la mentira: *para el derecho de los conflictos políticos*, la guerra (en el marco de la ética histórica situacional o ética reconstructiva); las víctimas (como hecho notorio que a todos debe impactar —teoría de Francisco de Roux— [De Roux, 2017]); la ley consensuada; los hechos y doctrinas notoriamente equivocados/mentirosos (por analogía con la tesis de Amartya Sen), frente a los cuales se debe actuar de modo rápido aunque razonado.

Todo lo dicho —medios para enfrentar a la mentira— escapa a la tolerancia, es ajeno a ella; esta opera en otro terreno, en el del diálogo social/conceptual para construir verdad. De este modo, posverdad y tolerancia, aunque a primera vista parecieran conciliables y necesarios en el mundo político democrático, son conceptos distintos que hay que oponer en los casos anotados. Mentira y tolerancia, pues, como principio general, son incompatibles con las precisiones aquí expuestas.

El polígrafo

En este momento abordemos el punto de cómo detectar la mentira para combatirla. Mencionaremos algunas posibilidades que nos aproximen a una respuesta:

- a. ¿Cambio de posición de ideas es mentira? ¿Cambiar de posición ideológica es mentira? *No creemos*. A través de la historia han existido notorios cambios de posición de ideas: Platón (primero democrático y después opositor de la democracia) y Maquiavelo (primero absolutista y luego democrático), entre muchos otros. Evolucionar en el pensamiento no es igual a decir mentiras.

- b. ¿Verdades a medias son mentiras? En Colombia podemos mencionar el caso de las Farc-EP, que en el curso del proceso de paz mencionaron algunos bienes para la reparación de las víctimas, y luego han ido apareciendo más que, se supone, ocultaron engañosamente dado que no cabe pensar en una ligereza cuando existe y existía una contabilidad detallada por parte de esta exguerrilla (*El Tiempo*, 2018b; 2018c). Es el caso de una especie de verdad a medias. Este evento podría recibir un tratamiento especial, pues existen muchos factores para pensar en una *posible equivocación*, partiendo de la presunción jurídica de la buena fe, pero es un caso que hace también pensar en un cierto margen de mentira real.

- c. ¿El populismo es mentira? Pareciera que el llamado populismo malo (Emmott, 2017; Caballero, 2017) —no la defensa del pueblo— es una mentira: habrá que calibrar *cada caso* viendo la posibilidad de realización de los planes o promesas para el pueblo.
- d. Los hechos notoriamente mentirosos. Ante la mentira notoria, el margen de tolerancia desaparece; puede existir tolerancia frente a posiciones conceptuales enfrentadas y contrarias, es más, es menester hacerlo en el debate democrático: la democracia auténtica es construcción de la verdad entre todos. Pero, ante la mentira notoria y evidente, lo que cabe es implantar la legalidad, entre otros medios a los que ya hicimos referencia, so pena de deshonorar a la misma democracia. Existen mentiras palpables, como la corrupción a todas luces que es una forma de mentira. En este punto, ¿cómo no recurrir a Amartya Sen?, a quien ya nos referimos, para quien la injusticia —trasladémosla ahora a la mentira— debe afrontarse de manera inmediata cuando dicha injusticia —mentira— es notoria (Sen, 2010, pp. 11 y ss.). Los hechos notorios no necesitan pruebas, dice el derecho; pues bien, las mentiras notorias son, de igual forma, fácilmente detectables.
- e. La superficialidad o banalidad de la propaganda política. Esto es observable en actitudes propagandísticas de tipo político sin ningún mensaje de fondo, tales como “Voy por Roy”, que es un anuncio a nuestro parecer ofensivo con la gente por no decir nada más allá de una puerilidad o juego infantil de palabras. Es, como dice Sergio Ramírez (2018), la propaganda por la propaganda, más que la razón. Esta idea también es desarrollada por Guillermo Zapata, en la misma línea de la filósofa política, Hannah Arendt, cuando esta aborda la superficialidad política.
- f. La incoherencia radical. Una cosa es el cambio de posición en ideas (al que hicimos referencia en el literal a), y otra muy

distinta la incoherencia conductual; cuando esta es radical en el político, escandalosa a todas luces, más allá del perdón posible que cabe ante la debilidad humana, es menester declararse ante un caso de mentira (que desde luego se debe combatir también).

- g. Bipolaridad política y engaño político: un cambio injustificado —al que llamamos *bipolaridad*— en materia política, por ejemplo, para obtener ganancias, favores, privilegios, posicionamiento electoral, entre otros, o el engaño por aparecer en dos partidos o movimientos al mismo tiempo, nos parece que se aproxima claramente a la mentira; tanto es así que incluso la misma Constitución Política de Colombia de 1991 prohíbe dicho fuguismo y engaño al expresar que “en ningún caso se permitirá a los ciudadanos pertenecer simultáneamente a más de un partido o movimiento político con personería jurídica” (art. 107, con las modificaciones hechas por los Actos Legislativos 1 de 2003 y 1 de 2009).

- h. El adormecimiento. Pongamos un ejemplo: estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional hacen disturbios frecuentemente que ocasionan daños físicos y humanos graves a personas del sector. La protesta social está bien; pero existen límites entre la protesta y el vandalismo, y lo que puede ser considerado delincuencia penal. Aceptar dicho vandalismo por protesta social es una mentira, fruto de un adormecimiento de la conciencia social (unida a códigos penales también mentirosos; por cierto, hablando de leyes, se puede poner otro ejemplo: el exfiscal anticorrupción, Gustavo Moreno, corrupto que ocasionó un daño jurídico y moral muy grande a Colombia, recibe por pena de sus gravísimos delitos menos de cuatro años de prisión (*El Tiempo*, 2018d); lo cual es una burla desde la legislación misma al combate de la corrupción y del delito).

Con los anteriores literales no se pretende agotar las aproximaciones poligráficas, pero creemos que damos un acercamiento al polígrafo ante todo en el terreno político.

Conclusiones

Llegados a este punto, podemos aseverar que nos parece digna de replanteamiento la hora presente signada por la mentira, con todas las consecuencias de disolución social que conlleva, época a la que se está denominando de posverdad por muchos autores, pero que en este trabajo hemos tomado del filósofo colombiano, Sergio Ocampo Madrid; es así por cuanto el ser humano anhela naturalmente la verdad, como sostiene Aristóteles, y estamos obligados, por lo tanto, a buscarla y defenderla como condición de la dignidad humana anhelante de dicha verdad.

Por esto, consideramos que, sin desear, por supuesto, las autocracias, las tiranías, o las dictaduras —regímenes políticos que no responden a formas de gobierno deseables— (Bobbio, 2006, p. 26), es menester defender dicha tendencia a la verdad mediante los mecanismos expuestos con el fin de salvaguardar la democracia; como dice Giovanni Sartori (1994), la democracia sobrevivirá si hay responsabilidad, a la que se opone la mentira.

No se puede ser tolerantes, por lo tanto, en casos de mentiras, ante todo las notorias y develadas (por analogía a lo que afirma Amartya Sen respecto de la injusticia notoria); la tolerancia es deseable y democrática solo en el campo del error, de las posiciones intelectuales o religiosas en debate y en las falencias humanas (como sostienen Pablo de Tarso, Locke, Voltaire), pero no frente a la mentira sistemática y descarada.

La mentira, más allá de indeseable en estos tiempos, se convierte en el verdugo de la democracia, creando confusión en el electorado, rencillas y odios desenfundados, fantasmas y temores, que llevan a viciar el consentimiento de la sociedad civil y personas en general. Agravando de por sí un proceso complejo de reconciliación, en el caso colombiano, creando una verdad “política” que sirve a unos intereses particulares de exclusión, injusticia, violencia, división y miseria, campo propicio y fecundo para el mantenimiento del *statu quo*, que beneficia a unos pocos (como siempre, históricamente) en detrimento del bien común. Esta verdad es solo un cabo suelto de la mentira; como lo dice Joaquín Sabina (2009) en *La embustera*.

En consecuencia, es necesario llenarse de fortaleza y coraje, de la mano por supuesto de la materialización de los derechos fundamentales y sociales, principalmente, la educación, para estar preparado en el combate contra la posverdad y obtener un antídoto así contra la injusticia. Más que pensar en la ley, es la garantía plena de los derechos, so pena de disolver valores preciados del hombre, de la civilización, de la política y de la democracia.

Referencias

- Aristóteles (1999). *Metafísica*. México: Porrúa.
- Bobbio, N. (2006). *La teoría de las formas de gobierno en la historia del pensamiento político*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Born, K. (2017, 22 de octubre). Los seis pilares de la era de la desinformación. *El Tiempo*. Bogotá, p. 5.3.
- Caballero, C. (2017, 8 de julio). La horrible realidad del populismo. *El Tiempo*. Bogotá.
- Constitución Política de Colombia [Const.]. (1991). Artículo 107 [Título IV]. 38a Ed. Bogotá: Legis.
- De Roux, F. (2017, 31 de agosto). Ética. *El Tiempo*. Bogotá, p. 15.
- Durán, J. G. (2001). *Preliminares de ética*. Bogotá: Universidad Central.
- Echeverri, A. (2014). *Teoría constitucional y ciencia política*. Buenos Aires: Astrea.
- Emmott, B. (2017, 19 de junio). El populismo y cortoplacismo atenta contra la prosperidad de los países. *El Tiempo*. Bogotá, p. 10.
- Ferry, J. M. (2001). *La ética reconstructiva*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Locke, J. (2014). *Ensayo y carta sobre la tolerancia*. Madrid: Alianza.
- Nussbaum, M. (2013). *La nueva intolerancia religiosa*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Ocampo, S. (2017). Posverdad: cuando decir “hola” se vuelve una “charla franca”. En: *El Tiempo*, 26 de abril. Bogotá, p. 10.
- Orlandis, J. (2007). *Historia de la Iglesia*. Madrid: Rialp.

- El Tiempo* (2017, 30 de octubre). Debate en Bogotá sobre el auge de las noticias falsas. Recuperado de <https://www.eltiempo.com/bogota/este-miercoles-en-bogota-directores-de-medios-debatiran-sobre-noticias-falsas-146102>
- El Tiempo* (2018a, 28 de enero). Noticias falsas: la serpiente que envenea a Facebook. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/tecnosfera/novedades-tecnologia/estrategias-de-paises-europeos-y-de-facebook-para-frenar-las-noticias-falsas-176026>
- El Tiempo* (2018b, 20 de febrero). Bienes de Farc, de nuevo en medio de la polémica, p. 1.2.
- El Tiempo* (2018c, 25 de febrero). Así se llegó al imperio supercundi y otros bienes ocultos de las Farc, p. 1.2.
- El Tiempo* (2018d, 8 de marzo). Condena contra Moreno aumentaría un año más, p. 1.5.
- Posada, E. (2018, 26 de enero). Tipos de verdades. *El Tiempo*. Bogotá, p. 1.17.
- Ramírez, S. (2018, 22 de febrero). Nuevos nombres de la mentira. *El Tiempo*. Bogotá, p. 1.13.
- Sabina, J. (2009). Embustera. *Vinagre y Rosas* [CD]. Nueva York: Sony BMG. San Pablo (54-57). 2 *Carta a los Corintios*.
- Sartori, G. (1994). *¿Qué es la democracia?* Bogotá: Altamira.
- Sen, A. (2010). *La idea de la justicia*. Bogotá: Taurus.
- Voltaire (1999). *Tratado de la tolerancia*. Barcelona: Crítica.
- Zapata, G (2006). *La condicion politica en Hannah Arendt. Papel politico, volumen (II)*, Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-44092006000200002

PARTE II
EDUCACIÓN

A 100 años de la Reforma Universitaria. Una lectura del *Manifiesto Liminar*

NICOLÁS ARATA*

Introducción

Los 100 años de la Reforma Universitaria coincidieron con la realización de la III Conferencia Regional de Educación Superior, cuyo escenario fue Córdoba (Argentina), la ciudad cuna del movimiento estudiantil reformista. Al menos tres tiempos se traslaparon y fueron convocados en el marco de aquel evento: por un lado, las memorias en torno al centenario de un acontecimiento que se inscribe en la genealogía moderna de las universidades latinoamericanas; por el otro, el ciclo de las reformas educativas neoliberales que —de la mano de los organismos internacionales— vienen impulsando, desde hace al menos tres décadas, la introducción de las lógicas del mercado en la educación

* Licenciado en Ciencias de la Educación (Universidad de Buenos Aires, UBA). Magíster en Ciencias Sociales con orientación en educación (FLACSO-Argentina). Doctor en Educación por la Universidad de Buenos Aires. Doctor en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas (Departamento de Investigaciones Educativas-CINVESTAV, México). Docente de la UBA y la Universidad Pedagógica, UNIPE (Argentina). Dirigió el Anuario de Historia de la Educación de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación. En la actualidad se desempeña como director del Área de Formación de Posgrados y de Producción Editorial de CLACSO.

superior pública. El tercer tiempo son los diez años transcurridos a partir de la Declaración de Cartagena, en la que la comunidad de autoridades, profesores y profesoras, investigadores e investigadoras, y estudiantes, suscribieron el principio según el cual la educación superior es un derecho humano y un bien público social.

Una de las tareas a las que nos convoca este cruce de temporalidades consiste en analizar los significados asociados a la noción de *reforma* en una perspectiva que sea capaz de dar cuenta de la carga histórica del significante y que pueda también actualizarse a la luz de algunos de los desafíos que enfrenta la educación superior en nuestro presente histórico. Una forma de hacerlo es por medio de sus textos fundacionales.

En efecto, la historia de la reforma está conformada por numerosos escritos que han postulado, interpretado, reafirmado y discutido sus alcances y significados¹. La reforma es un concepto histórico que se actualiza en sus contenidos y, por lo tanto, se vuelve objeto de disputas. Al analizar la reforma desde una perspectiva histórica no se busca reivindicar esencias perdidas, sino sentar una posición desde donde contribuir a pensar las universidades latinoamericanas y caribeñas en pleno siglo XXI. En este capítulo se busca realizar un aporte en ese sentido, retomando las expresiones latentes en uno de los principales escritos del reformismo universitario: *el Manifiesto Liminar*. Me interesa identificar puntos de articulación entre las demandas volcadas en uno de los más vibrantes textos que ha dado el pensamiento social latinoamericano y el horizonte de luchas y expectativas que se abren hoy para las comunidades universitarias del continente.

Sobre el lugar de enunciación

Los interrogantes que planteamos se inscriben en un campo problemático específico: la historia de la educación. Una de las particularidades de la historiografía educativa latinoamericana es haber sentado posición

1 Entre muchos, destaco los trabajos de Del Mazo (1967), Ciria y Sanguinetti (1968), Portantiero (1978), Cuneo (1988) y Tünnermann Bernheim (2008).

en torno a los debates político-pedagógicos del presente. La comunidad de historiadores e historiadoras de la educación no se ha volcado a la reconstrucción del tiempo histórico-educativo con el único afán de hacer inteligibles procesos y acontecimientos del pasado; de múltiples maneras ha utilizado ese saber para fundamentar posiciones, construir argumentos y establecer cruces y lecturas entre política y educación².

La preocupación que ronda este trabajo se conecta, además, con un espacio y una tarea: la enseñanza de la historia de la educación en las aulas universitarias. Hay temas que requieren sentar posición. La reforma es un hito en la historia de la universidad pública, su raigambre es medularmente nacional (estalla en la universidad más antigua y conservadora, ubicada en el centro del país), pero su legado es americano; sus postulados son algunos de los fundamentos que moldean nuestras luchas y reivindicaciones contemporáneas (el cogobierno, la libertad de cátedra, la autonomía universitaria).

¿Qué andamios se deben armar para conectar la enseñanza de la historia de la educación con la transmisión de legados pedagógicos? ¿En torno a qué tópicos la historiografía puede contribuir a una mejor argumentación sobre la defensa de la educación como un derecho inalienable? En este sentido, ¿cómo puede leerse, en este contexto, y ante la conmemoración del centenario de la Reforma Universitaria, la fuente de la que brotan sus enunciados centrales: el *Manifiesto Liminar*?

Las preguntas conducen al registro del que se quiere reflexionar sobre la reforma universitaria, sus nudos y proyecciones: el salón de clase. Desde las condiciones que intervienen en su preparación (una trastienda precaria dominada por la ansiedad de querer contar todo y la sensación de que algo siempre queda pendiente, inconcluso) hasta las que se despliegan en el juego del encuentro y el intercambio, en el que, como sugiere María Pía López (2017), “se habla con la vocación de contagiar entusiasmos, para convertir lo leído en don para otros” (p. 26).

2 El cruce entre historia, educación y política no es nuevo. En gran medida, señala Marcelo Caruso (2011), la génesis del saber histórico en América Latina está conectada con los compromisos políticos de sus autores.

De las distintas formas de imaginar una clase, una posible consiste en concebirla como un colectivo atravesado por búsquedas intelectuales (por momentos, explícitas; muchas veces, intuitivas) y sensibilidades ligadas a un campo de conocimiento —en mi caso, las ciencias de la educación— asediado en las últimas décadas por discursos tecnocráticos, mercantilistas y meritocráticos que buscan reducir la formación de los futuros pedagogos a la de meros técnicos que diseñan secuencias didácticas o ensalzan el lugar de las TIC. Ejercemos el oficio docente atiborrados de voces que postulan que la educación es una mercancía; afirmación que lejos está de representar una novedad. Lo que sí representa una novedad es que esos discursos son esgrimidos desde una nueva derecha con pretensiones fundacionales más que restauradoras. No se trata, hoy, de los neoliberales del siglo pasado, que buscaron dismantelar el Estado: estos tienen otros apetitos, están dotados de otra voracidad. Hay una impronta en estas fuerzas que combinan saberes del mundo empresarial con teorías *new age* y versiones degradadas de las neurociencias, frente a las cuales urge realizar un esfuerzo de interpretación antes que de certera denuncia. Creemos que las clases son un lugar tan bueno como el mejor para ello.

Leer históricamente

¿Cómo se lee una fuente histórica?, es decir, ¿con qué disposición se lee cuando la fuente es objeto de una propuesta de enseñanza? No hay una respuesta unívoca. Un modo consiste en abordarla con una mirada dispuesta a desedimentar los sentidos acumulados a lo largo del tiempo, revisando las napas hechas de interpretaciones que recaen sobre ella con una disposición a remover los escombros para ensayar una aproximación a una época cuya “perdurabilidad temporal depende de las palabras y las formas en las que se organiza” (Laxagueborde, 2011, p. 10). Leer una fuente supone gozar el extrañamiento, percibir la distancia que existe entre nuestra época y la de quienes dejaron su huella en el documento. Por eso no alcanza con delimitar el contexto de producción de una obra: también hay que sopesar en ella la carga de sus promesas y sus deudas, su horizonte y su legado, en definitiva, hay que recrear el vínculo con los enigmas de nuestra época.

Si algo caracteriza el trabajo docente es que estimula y acompaña a los estudiantes a hacerse y hacer preguntas. Estas suelen operar como hipótesis y en ocasiones son los mojones en una secuencia didáctica ya probada. A veces la respuesta se encuentra donde se la esperaba —a veces no—. Ante una clase como la que imaginamos, los enunciados del *Manifiesto Liminar* pueden ser leídos combinando una fuerte vocación interpretativa y una capacidad de imaginación y hasta de cierto desprejuicio, desde la libertad (la herencia del 18 no está, evocando las palabras de René Char, “precedida por ningún testamento” [citado en Frigerio, 2004, p. 21]). No hay un *a priori* histórico que determine qué debe entenderse por un acontecimiento. Lo que hay son disputas de significados, tensiones que invitan a preguntarse qué se jugaba y qué se juega alrededor de expresiones como “hombres de una república libre”, “las libertades que nos faltan” o “estamos viviendo una hora americana”³.

Por cierto, las ideas que subtiende una lectura de ese tipo se inscriben, también, en la creencia de que hay que visitar y someter a nuevos interrogantes la noción de movimiento estudiantil (por momentos, demasiado asociada a rencillas internas), atravesada por nuevas figuras asociativas y búsquedas intelectuales —individuales y colectivas— de los jóvenes estudiantes, portadores de nuevas estéticas, sensibilidades y saberes sobre lo que es una universidad, qué puede ofrecerles y cómo se conecta con otros espacios del saber. Desde esta perspectiva, se propone aquí una serie de entradas a la lectura del texto madre del movimiento reformista en un ejercicio que imagino practicando en una clase, junto a otros y otras, interesados en formular interrogantes capaces de exhumar los textos de ayer, de encontrar conexiones originales con nuestro presente y sus deudas, para construir argumentos en los que aquellas palabras reencarnen y alimenten las batallas político-culturales del presente.

3 Las citas del *Manifiesto Liminar* fueron extraídas de la edición de Tatián (2017).

El acontecimiento

La historia fue contada una y mil veces. La provincia de Córdoba era entonces el bastión de la ortodoxia católica; la vida universitaria —lo que se enseñaba y lo que se aprendía— estaba regida por ideas barrocas y antimodernas, gobernadas por un encumbrado saber teológico. Los hilos del poder los maneja un grupo conservador conocido como la “Corda Frates”. Sin embargo, las cosas estaban por tomar un giro imprevisto. El desencadenante fue la clausura del internado del Hospital Nacional de Clínicas a fines de 1917, un sitio donde, además de estudiar, se permitía que los alumnos tuvieran comida y casa garantizada.

El episodio devino acontecimiento cuando los estudiantes, cansados de los abusos comenzaron a organizarse hasta definir un comité que postuló la urgencia de una reforma. El descontento fue creciendo y la necesidad de organizarse condujo a fundar la Federación Universitaria de Córdoba, el 16 de mayo de 1918. Apenas un mes más tarde, el 15 de junio de 1918, una oleada de estudiantes asaltó la sala del Consejo del Rectorado para dejar planteada la bandera del cambio. Uno de ellos colgó en la puerta un cartel que decía: “Se alquila”. Otro joven estudiante escribió en el acta electoral: “La Asamblea de todos los estudiantes de la Universidad de Córdoba decreta la huelga general”. Ese mismo día, desde aquella misma locación, se pronunciaron las palabras que iban a alumbrar un cambio de época⁴.

El discurso reformista se nutrió de las filosofías espiritualistas. La prédica krausista, una de sus principales vertientes, convidaba a emprender una lucha de regeneración moral ante la cual se sintieron convocadas grandes masas de ciudadanos, especialmente los jóvenes. La reivindicación de la juventud universitaria como edad heroica era el mascarón de proa de un movimiento dispuesto a fundar un nuevo *ethos* universitario. “En la universidad está el secreto de la futura transformación”, afirmaba Deodoro Roca, uno de sus líderes más conspicuos.

4 Este relato fue reconstruido magistralmente por Juan Carlos Portantiero en dos volúmenes: *Estudiantes y política en América Latina* y *El proceso de la Reforma Universitaria*, y *Crónicas, documentos, testimonios y polémicas (1918-1938)*. Ambos reeditados recientemente por la Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

Sus postulados recorren América, de Chile a México, precedidos por un texto breve y conciso: el *Manifiesto Liminar*.

¿Qué es un manifiesto?

El *Manifiesto Liminar* es un texto de gran calado en el pensamiento social latinoamericano y caribeño. Las verdades que esparce son directamente proporcionales a la claridad con la que buscó delimitar a su enemigo. Llamar “a todas las cosas por el nombre que tienen” equivalía a denunciar a la vieja universidad como el hogar de los mediocres, de los ignorantes, de los insensibles, de los tiranos; en últimas, como reducto de la barbarie.

El *manifiesto* es un texto combativo que identifica al oponente y busca asestarle un golpe. Así, la universidad es la Bastilla que hay que destruir, el Palacio de Invierno que hay que asaltar, un “símbolo” que debe arrebatarse para tomar el poder y clausurar el viejo orden corporativo. En aquel texto impregnado de vitalismo se conectaban luchas de pasados remotos (las menciones a la Revolución de Mayo están presentes) al tiempo que se pretendía fundacional: el *manifiesto* espolea el tiempo, “busca que el futuro que propone llegue lo antes posible” (Concheiro, 2017, p. 16). La potencia del *Manifiesto Liminar* inaugura una saga de movimientos contraculturales que reconoció en el voto estudiantil, el cogobierno y la libertad de cátedra, el santo y seña de las revueltas y luchas estudiantiles que se regaron como pólvora por cada rincón de Latinoamérica.

El *manifiesto* propone una lectura del tiempo: “Hombres de una República libre, acabamos de romper la última cadena que, en pleno siglo xx, nos ataba a la antigua dominación monárquica y monástica” (Concheiro, 2017, p. 27); su discurso representa la ruptura más contundente entre la educación colonial y el proyecto educativo moderno. En ese sentido, es un texto que se inscribe cabalmente en la lógica del siglo xx, un siglo que planteó una cuestión esencial: crear al hombre nuevo equivalía a exigir la destrucción del que era viejo. Recorriendo las vetas del *Manifiesto*, puede entreverse una suerte de “frente a frente dialéctico” entre la destrucción de lo viejo y la fundación de lo nuevo. Alain Badiou (2005) sostiene que ese es, precisamente, el signo del siglo xx:

la pasión por lo real. “¿Qué es el siglo?”, pregunta el siglo. Y responde: “Es la lucha final” (p. 58). El *Manifiesto Liminar* puede pensarse, así, bajo la clave del nudo enigmático de la destrucción y el comienzo. Luciano Concheiro (2017) lo expresa aún con mayor claridad: “el *manifiesto* es una ráfaga creativamente destructiva y destructivamente creativa [en la que] no sólo se propone un futuro mejor y una serie de pasos para materializarlo, sino que pretende incidir directamente sobre el proceso mismo de transformación” (p. 15). Por lo tanto, el manifiesto es un programa que rompe con el pasado y acelera el presente en pos de un futuro del cual el propio escrito oficia de partera.

A cien años de su aparición, releer el *Manifiesto Liminar*, rastrear su trayectoria, el derrotero, la reformulación y los límites de sus numerosos legados requiere inscribirlo en la serie de textos y acontecimientos que interpelaron, sacudieron o socavaron los cimientos de la universidad pública durante el siglo xx.

En Argentina, la saga de la reforma universitaria debe interpretarse a la luz de otras tradiciones y acontecimientos que marcaron la historia de la universidad pública argentina: el principio de gratuidad a través del decreto promulgado por el peronismo en 1949; las iniciativas modernizantes, teñidas de rasgos autoritarios, que gestaron la autodenominada Revolución Libertadora a partir de 1955; el proyecto privatista impulsado por el gobierno de Frondizi que dio pie a una histórica movilización estudiantil en el marco de los debates por la educación laica; las acciones represivas lanzadas por la dictadura de Onganía, desmantelando equipos de científicos y expulsando al exilio a numerosos intelectuales; las reivindicaciones estudiantiles que agitaron el Rosariazo en 1969; el surgimiento de las cátedras nacionales en el contexto de una nueva iniciativa de refundación de la universidad hacia 1973, seguido por el desmantelamiento material y simbólico ejecutado por la última dictadura cívico-militar.

En el plano latinoamericano, la reforma universitaria fue resignificada por intelectuales como Víctor Raúl Haya de la Torre y José Carlos Mariátegui, tanto en sus fundamentos como en sus alcances. Fue la experiencia peruana la que extendió los límites del discurso reformista más allá de la esfera propiamente universitaria “para fundirse con los sectores sociales subalternos, sobre todo obreros” (Bergel, 2007, p. 5).

En Cuba, Julio Antonio Mella encabezó en 1923 un proceso que —más temprano que tarde— conectó los postulados reformistas con el llamado a una revolución nacional. En México, la recepción de la reforma tuvo lugar en un clima político-cultural favorable, marcado por la revolución, y una actitud receptiva de parte de José Vasconcelos, secretario de Educación Pública. Ante estas marcas e improntas nacionales, uno de los desafíos de la interpretación consiste en reconstruir los canales y vasos comunicantes con los que se difundieron y fueron recibidos y acogidos los discursos reformistas. En ese sentido, intuimos que (más allá de una gramática común —autonomía, cogobierno, libertad de cátedra—) es más interesante hablar de reformas universitarias en plural, para cobijar los matices y diferencias que cada experiencia nacional le imprimió al programa forjado en Córdoba. ¿Cómo puede rastrearse el derrotero y las bifurcaciones de su legado en la sucesión de hechos que desencadenó? ¿Quiénes disputan su herencia y quiénes buscan cancelarla? ¿De qué modos puede ser reinterpretada en una época que lo convoca para promover otras lecturas para otros debates?

Universidad y saber

Ya lo había dicho Sarmiento: hacia la mitad del siglo XIX, la ciudad de Córdoba podía considerarse culta, pero a los ojos del sanjuanino su cultura no era dinámica ni mucho menos renovadora, sino retrógrada, escolástica y doctoral⁵. La mirada de los jóvenes reformistas no distaba de la del fundador del sistema educativo, cuando sentenciaban que “la ciencia frente a estas casas mudas y cerradas, pasa silenciosa o entra mutilada y grotesca al servicio burocrático” (*Manifiesto Liminar*, 2017, p. 27).

Aunque la comparación no sea la más feliz, vale señalar que, mientras en la Universidad de Buenos Aires se enseñaba legislación

5 Sarmiento (1874) le dedica a la ciudad de Córdoba un apartado en su célebre *Facundo*, en el que la defenestra, machacando sobre el espíritu “monacal y escolástico” que la gobierna, al tiempo que resalta su ensimismamiento y falta de apertura: “Córdoba no sabe que existe en la tierra otra cosa que Córdoba” (p. 76), todos ellos, motivos y expresiones de su atraso cultural.

del trabajo, en la cátedra de Filosofía del Derecho de la Universidad Mediterránea, se formaba en *Deberes para con los siervos* (decimos que no es la más feliz, porque —como reconstruye Martín Unzué [2008]— la universidad porteña tenía un fuerte componente disciplinar que recordaba más la severidad de las escuelas coloniales que las ideas emancipatorias ligadas a la corriente ilustrada que la fundó).

El saber enclaustrado, al que refiere Sarmiento (1977) y que los jóvenes del 18 denunciaron, da cuenta de la impermeabilidad con la que se manejaban los profesores, transmitiendo saberes incapaces de dialogar con su entorno, de colarse en la vida de la ciudad y de inmiscuirse en el tejido social. “La legislación que se enseña, la teología, toda la ciencia escolástica de la Edad Media es un claustro” y hasta la ciudad “es un claustro encerrado entre barracas” (Sarmiento, 1977, p. 107). Y el conocimiento enclaustrado es un saber sin trama, del que nadie reclamará su legado.

Los jóvenes universitarios del 18 creían —más bien, guardaban la convicción— que la universidad sería el magma desde donde se derramaría un saber que recaería sobre la sociedad para transformarla, y que ellos serían los impulsores de ese movimiento. Sabemos que esta figura de intelección fue duramente criticada, entre otros, por el Partido Comunista (que postulaba una tesis del cambio social ligada a la lucha de clases como motor de la historia y no a los ímpetus juvenilistas de la hora). También, que esa lógica de gestación del saber desconoce, o al menos limita, los puntos de conexión con saberes forjados en otras epistemes y asociaciones libres, entre las producciones letradas y las de la cultura masiva: saberes indiciarios, intuitivos, ocultos, perseguidos; saberes forjados en oficios, técnicas y experiencias con las que se pueden producir otros modos de conocer el mundo y de incidir sobre este.

¿Qué conocimientos gesta y pone en circulación una universidad? La respuesta no puede ser unívoca. ¿Acaso no conviven cientos, miles de saberes cada día en aulas y pasillos de las casas universitarias? Desde los conocimientos afirmados en campos disciplinares, pasando por las ideas forjadas en lecturas de coyuntura, hasta aquellos que se pronuncian en cafés y bares aledaños; pensar el saber universitario es concebir un complejo ecosistema atravesado por numerosos vasos comunicantes, en los que están los saberes transmitidos y los jamás

pronunciados, los que expresan una mayor vocación asociativa y los que se ofrecen en soledad, el pensamiento que pronuncia un saber que es afirmación y sentencia, y el que solo deja tras de su enunciado una infinidad de cabos sueltos.

Convoquemos tres figuras bajo las cuales pensar los modos de un saber universitario que no se codifica en los programas ni en los planes de estudio, porque está asociado a otras formas de circulación y vinculación del saber universitario, a otras intensidades, destellos de un modo de pensar las conexiones entre la universidad y la vida en común.

En un texto potente, Horacio González⁶ conduce la mirada hacia los saberes de pasillo que se multiplican en los viejos edificios que soportan las universidades públicas argentinas. Se trata de un modo de operar el saber que se desliza y circula por nuestras facultades trayendo los rumores de la ciudad, pasillos que conectan la facultad con la historia, con el presente y el pasado del país, con la política, con ciertas fórmulas de la amistad y con los compromisos autoexaminadores de la propia casa de estudios (acaso la única institución que tiene entre sus funciones criticarse a sí misma); saberes trashumantes que habitan bares, cafés y edificios anexos, plataformas desde donde quienes se dan cita se disponen a pensar modos de leer un país “sin filosofía y con ciencias sociales, un país de lectores agudos y creativos” (González, 2017, p. 24), que promueve un saber titubeante, “una ciencia que no sabe justificarse a sí misma” (2017, p. 28); una facultad que puede ser vista como un libro, o mejor, como una suma de discusiones entre las posiciones escritas y las que entretienen las utopías.

La otra imagen proviene de la búsqueda indiciaria que despliega Adriana Puiggrós⁷ (2003) en *El lugar del saber*. Si González recurre a los pasillos para contar la historia de la facultad, Puiggrós evoca el patio

6 Entre muchas otras cosas, Horacio González es sociólogo, fue profesor de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, y director de la Biblioteca Nacional entre 2005 y 2015.

7 Adriana Puiggrós es una de las pedagogas más importantes que dio la Argentina. Puiggrós ha trabajado en el cruce entre historia y política, moviéndose entre el ámbito académico y el de la gestión pública (entre otros cargos, estuvo al frente de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires).

como punto de encuentro y lugar de enunciación de un modo de estar en la universidad. Adriana Puiggrós sitúa el patio de la Facultad de Filosofía y Letras en Viamonte 430, donde un estudiante llamado Alberto de Diego solía subirse a las ramas del árbol que coronaba el patio de la Facultad y desde allí arengaba a favor de Darwin. El árbol fue —según Puiggrós— un punto de encuentro que acomunó a estudiantes a discutir bajo su sombra las claves del pasado y del presente, los saberes heredados y las novedades del siglo, las versiones del pragmatismo y los postulados del humanismo, la cultura nacional y la mirada encandilada por Europa. El patio, como intersección de saberes, donde la universidad se abre, multiplica sus voces y se cuelan saberes inesperados.

La última imagen es la que propone David Viñas⁸, quien, al referirse a otro centenario —los cien años de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires—, sentenció: no estamos en la comunidad de los santos. El polemista propuso una mirada de confrontación con la saga del idealismo redentorista que acuñó para sí el movimiento de la reforma; gran polemista (Beatriz Sarlo recuerda que las peleas de David Viñas siempre fueron generosas: discutía solamente por ideas), postuló una figura de la universidad como lugar que se hace mejores preguntas cuando los interrogantes se producen en los cruces entre literatura, historia y política. Un saber contaminado piensa mejor que uno puro. La pregunta como punto de partida y de llegada de un saber que, en tanto confronta, denuncia, produce un tajo en la realidad: transforma.

Régimen de gobierno

Otro de los tópicos que denuncia el movimiento universitario es la forma de gobierno: “Nuestro régimen universitario —aun el más

8 David Viñas (1927-2011), intelectual incisivo, fundó junto a otros la célebre revista *Contorno*, se desempeñó al frente de la cátedra de Literatura Argentina en la Facultad de Filosofía y Letras. Gran ensayista y polemista, Viñas propuso otro modo de leer la literatura argentina, discutiendo abiertamente con el canon (Lugones) y denunciando los crímenes del Estado (en *Indios, ejércitos y fronteras*).

reciente— es anacrónico. Está fundado sobre una especie de derecho divino; el derecho divino del profesorado universitario” (*Manifiesto Liminar*, 2017, p. 27). El anacronismo pone de relieve un desajuste, coloca a la universidad fuera del tiempo, la asocia con el antiguo régimen y, por lo tanto, en oposición a la República.

¿Bajo qué figuras pensar el problema del gobierno universitario? Julio Antonio Mella, dirigente estudiantil de la Universidad de La Habana, desgranaba el asunto en tres aspectos centrales:

- Organización democrática de la enseñanza, que permite a los estudiantes regir sus universidades. Si los ciudadanos pueden elegir hasta el presidente —afirmaba el cubano— cómo podía ser que los estudiantes no pudiesen escoger a las autoridades universitarias. Primera clave reformista: tener participación y dirigir la vida universitaria codo a codo con los profesores.
- Renovación del profesorado: la universidad son los alumnos, existe para enseñarles, son como los obreros a la industria, dan valor a la producción. Pero una entidad docente sin buenos profesores es nula. Los hay rutinarios, elementos que han escalado las cátedras por favoritismos; otros son buenos viejos fósiles que nos repiten un viejo disco y los hay también para quienes la ciencia no avanza. Segunda clave: sin un profesor revolucionario, de nada servirán las otras reformas de la universidad, ya que ellos sabotearán el nuevo espíritu.
- Función social: no todo es conquistar derechos, sino también contraer deberes. El alumnado debe hacer una cruzada de utilidad social, que la Universidad esté al servicio de la sociedad. Una reforma universitaria debe instar al estudiante y al profesor a ser útil para alguien más que para ellos mismos. Debe ser obligatoria la cruzada de enseñanza a los sectores populares, el estudio de los problemas nacionales, el servicio en consultorios gratuitos de odontología, jurisprudencia y medicina dispuestos en cada barrio. Tercera clave: debía justificarse con

hechos que la reforma de la universidad transformaría a ésta en un órgano social de utilidad colectiva.⁹

Tal vez la palabra clave sea la autonomía. Diego Tatián (2017) postula que el concepto de autonomía cumplió una función organizadora en el tejido de la universidad reformista latinoamericana, en un sentido que también interesa resaltar. Porque la autonomía designa a su vez la condición institucional del autogobierno y la “potencia productiva de saberes dislocados del imperio de la mercancía” (p. 20). Un sentido de la autonomía, hoy, es defender no solo las fuentes que permiten la gestión de la vida universitaria, sino también una posición que desde la universidad se comprometa con la defensa de un sistema educativo público asediado por discursos que promueven su reducción al mercado único de los saberes.

Autoridad y enseñanza

Tal vez la más severa de las afirmaciones del *Manifiesto Liminar* es la que denuncia la relación pedagógica sobre la que descansa el vínculo universitario. “Si no existe una vinculación espiritual entre el que enseña y el que aprende, toda enseñanza es hostil y por consiguiente infecunda”. ¿Qué podía entenderse por “vinculación espiritual” en aquel contexto de enunciación y cómo podemos leerlo hoy?

El *Manifiesto* expone el saber universitario a una crítica impiadosa. Las grandes bisagras de la filosofía espiritualista (postulando a la juventud como “edad heroica”, basando sus preceptos en un idealismo ético basado en la “santidad purificadora del bien” y convocando a una imperiosa “regeneración moral” de la sociedad) dieron cohesión y sentido al relato reformista. El intelectual uruguayo Enrique Rodó (cuya verba se nutre del espiritualismo bergsonian y renaniano) talla en su *Ariel* la figura del maestro con la que simpatizarán los jóvenes cordobeses. Por medio del maestro Próspero, Rodó postula a la

9 Para una reconstrucción de las ideas de Mella, puede consultarse Cuneo (1988) y Del Mazo (1978).

juventud de América como el agente de renovación y orientación de la vida de la sociedad.

El *Manifiesto* gana en aseveración lo que pierde en capacidad de interrogación sobre los pliegos de la propia historia universitaria. La universidad se viene reformando a sí misma desde hace siglos, y demanda una lectura a largo, mediano y corto plazo. En ese sentido, los modos de vinculación y asociatividad que requiere la época que transitamos deben apostar más a acrecentar nuestra capacidad de interrogación y asombro; a la construcción de un lenguaje público que establezca puentes entre las experiencias de sus estudiantes y el conocimiento que busca transmitirles, con iniciativas dispuestas a hacer diversas experimentaciones con el lenguaje; a pensar a partir de cabos sueltos más que amarrados a verdades axiomáticas; a pensar una figura docente que sea menos un intermediador de textos que un atizador de preguntas que muevan a pensar, docentes que promuevan un conocimiento más titubeante, incierto, pero precisamente por ello más atractivo y desafiante. Una universidad que no se desespere por acortar distancias con la revolución tecnológica, pero que no deje de pensar que tiene algo importante que decir en el desarrollo económico y social del país; que promueva ejercicios docentes que faciliten tránsitos más fluidos entre el aula y sus alrededores, que estimule otras formas de pensar los intercambios entre la universidad y la sociedad, y resignifique, trastoque y transforme la idea de “extensión”.

Y así como la universidad debe poner en remojo sus estructuras, los estudiantes deben exigir de ella, reclamando un saber que todo el tiempo vuelva sobre los procesos sociales y políticos de los que formó parte la universidad. El movimiento estudiantil debe exigir de sus profesores la disponibilidad para un saber que no puede ser mensurado en exámenes, de profesores capaces de pensar los modos en que se enseña y los modos en los que no se enseña, de un saber que sea autoconsciente, se extraña y se pregunte: ¿por qué aprendemos lo que aprendemos? ¿Cuál es la función social de esos aprendizajes? ¿Qué es, en última instancia, lo que los justifica? Un saber que sea capaz de pensar, al mismo tiempo, el espacio donde se concibe la profesión para la que se prepara y su pertinencia social (y no solo sus incumbencias); un saber que se interroga sobre cómo contribuir a hacer más

apropiable el conocimiento crítico moldeándolo en una horma creativa, singular, accesible a todos y a todas.

Los dolores que nos quedan

El legado de la reforma no puede clausurarse. Si las reivindicaciones lanzadas por los estudiantes del 18 fueron incorporadas a la experiencia de la vida universitaria en numerosos países de América Latina y el Caribe, en muchos otros las deudas con las luchas del movimiento reformista son enormes. Acceder a la universidad en gran parte del continente se emparenta mucho más a un privilegio que a un derecho (que se agudiza si extendemos nuestra mirada hacia los posgrados, en los que se configuran los saberes de la investigación y se inician las carreras académicas); las dificultades las experimentan más aún los sectores que históricamente fueron excluidos de sus claustros o discriminados en sus aulas (indígenas, afrodescendientes, inmigrantes, sujetos portadores de discapacidad, entre muchos otros); las enormes desigualdades de género que expresa el modelo patriarcal en el gobierno de nuestras universidades se agudizan al constatar una relación inversamente proporcional entre la presencia de las mujeres en el claustro estudiantil (superior a la de los hombres) y la cantidad de mujeres que ejercen cargos directivos en las altas casas de estudio, entre muchas otras injusticias.

Los dolores que quedan —como sostenía el *Manifiesto Liminar*— no pueden representar una constatación del pesimismo; tienen que ser una fuente de indignación que alimente las luchas por una nueva democratización del derecho a la universidad. Promover una reflexión histórica sobre los principios de la Reforma Universitaria desde los salones de clase es mucho más que actualizar un legado: es contribuir a construir una plataforma política y educativa desde donde continuar luchando por una sociedad más justa e igualitaria.

Referencias

- Bergel, M. (2007). La desmesura revolucionaria. Prácticas intelectuales y cultura del heroísmo en los orígenes del aprismo peruano (1923-1931). *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*. Recuperado de <http://journals.openedition.org/nuevomundo/5448>.
- Badiou, A. (2015). *El siglo*. Buenos Aires: Manantial.
- Caruso, M. (2011). El lugar político de la historia de la educación. Historiografía de la educación y política educativa en la Argentina (1983-2008). *Anuario de Historia de la Educación*, 12(1). Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-92772011000100003
- Ciria, A. y Sanguinetti, H. (1968). *Los Reformistas*. Buenos Aires: Editorial Jorge Álvarez.
- Concheiro, L. (2017). Teoría del manifiesto o manifiesto para los manifiestos. En L. Concheiro (comp.). *Inventar lo posible. Manifiestos Mexicanos Contemporáneos*. Ciudad de México: Taurus.
- Cuneo, D. y Del Mazo, G. (1978). *La reforma universitaria*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- Del Mazo, G. (1967). *La Reforma Universitaria* (tres tomos). Lima: Universidad de Lima.
- Frigerio, G. (2004). Los avatares de la transmisión. En G. Frigerio y G. Diker (comps.). *La Transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- González, H. (2017). *Saberes de pasillo*. Buenos Aires: Paradiso.
- Laxagueborde, J. (2011, noviembre). Retóricas: palabras para nuevas tensiones. *Mancilla la época*, 1(1). Buenos Aires.
- López, M. P. y Duizeide, J. B. (2017). *Desierto y nación*. Buenos Aires: Caterva.
- Manifiesto Liminar* (1918). En D. Tatian (2017). *Córdoba, 1918: la invención y la herencia*. Buenos Aires: IEC-CONADU.
- Portantiero, J. C. (1978). *Estudiantes y política en América Latina. El proceso de la reforma universitaria (1918-1938)*. México: Siglo XXI.
- Puiggrós, A. (2003). *El lugar del saber*. Buenos Aires: Galerna.
- Sarmiento, D. F. (1977). *Facundo, civilización y barbarie*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.

- Tatián, D. (2017). *La invención y la herencia*. Colección Nuevas Bases para la Reforma Universitaria. Buenos Aires: IEC - CONADU.
- Tünnermann Bernheim, C. (comp.) (2008). *Noventa años de la Reforma Universitaria de Córdoba: 1918-2008*. Buenos Aires: Clacso.
- Unzué, M. (2008). Ilustración y control en los orígenes de la Universidad de Buenos Aires. En F. Naishtat y P. Aronson (eds.). *Sobre la ilustración o pequeñas historias de grandes relatos* (pp. 113-130). Buenos Aires: Biblos.

Comunicabilidad interna y externa de los resultados de la investigación científica

JUDITH NAIDORF*
GUIDO RICCONO**
MAURO ALONSO***

Introducción

La función de la comunicabilidad de los resultados de la investigación científica financiada mayoritariamente mediante el erario público no se limita a la mera rendición de cuentas. Más allá de las exigencias exógenas que —mediante indicadores “medibles” para l(e)s evaluadores l(e)s investigadores ponderan la divulgación científica, la transferencia

* Doctora en el área de Ciencias de la Educación y licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad de Buenos Aires, UBA). Investigadora adjunta de CONICET con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación y docente regular de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Es coordinadora del Grupo de Trabajo de CLACSO “Ciencia social politizada y móvil en y para una agenda latinoamericana de investigaciones orientada a prioridades desde la universidad” (2013-2016). Países participantes: Argentina, Brasil, Bolivia, Guatemala, Honduras, México, Cuba y Paraguay.

** Becario posdoctoral del CONICET, de Argentina. Doctor de la UBA y profesor de Historia. Docente en la Universidad Nacional de Comahue.

*** Becario doctoral de la Universidad de Buenos Aires. Licenciado en Sociología y docente de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.

tecnológica o la movilización del conocimiento que ést(e)s declaran— resulta relevante la discusión genuina en función de la metarreflexión “consciente” acerca de la importancia de que los sectores “extramuros” (de ámbitos académicos o científicos) conozcan de manera clara y comprensible qué hacen l(e)s científic(e)s.

Tres tipos de argumentos se enmarcan en lo que podemos denominar la rendición de cuentas:

- a. La justificación en el uso de recursos públicos.
- b. La necesidad de limitar la supuesta sospecha sobre una tarea desconocida o incomprensible para la sociedad, que se lleva a cabo en los ámbitos científicos.
- c. La motivación para ampliar recursos públicos o privados (algún tipo de mercadeo académico)¹.

Otras motivaciones suplementarias más allá de la rendición de cuentas podrían ser:

- a. La importancia otorgada a mejorar la comprensión y comunicabilidad para beneficio de los destinatarios reales o potenciales.
- b. La intrínseca importancia que los miembros de la comunidad científica otorguen o puedan otorgar a la comprensión y comunicabilidad de su tarea a actores “no científicos”.
- c. Que se mantengan siempre presentes las históricas preguntas acerca de para quién y por qué se investiga tal o cual tema² y la pregunta y respuesta sobre cuáles son las influencias que

1 Para ampliar, véase Tristán Pérez Boris (2002).

2 Al respecto, se renueva la permanente referencia a los trabajos sobre Orlando Fals Borda en Fals Borda (1967), citada en en Naidorf *et al.* (2010) y Naidorf (2015, p. 1).

determinan la agenda, es decir, ¿por qué se investiga un determinado tema?³

De acuerdo con lo anterior, se propone a continuación definir algunas características clásicas y otras renovadas que refieren a la comunicabilidad interna y externa de los resultados de las investigaciones. En resumidas cuentas, la comunicabilidad interna refiere a los parámetros de evaluación académica como dimensión de la movilización del conocimiento y la externa, a la que la vincula con la sociedad.

Hemos diferenciado la divulgación de la movilización del conocimiento (Naidorf, 2014; Naidorf y Alonso, 2018) con una metáfora que ha relatado Peter Levesque en Ottawa en 2009: mientras la divulgación podría homologarse con la acción de esparcir semillas en la tierra y aguardar a que estas florezcan, la movilización del conocimiento implica el rastrillaje de la tierra, su fertilización y todas las acciones que promueven el florecimiento.

Ahora bien, mientras gran parte de la literatura sostiene que la movilización del conocimiento suele ser concebida como el proceso que ocurre una vez finalizada la tarea investigativa, es decir que se trata de cómo poner en práctica estrategias para la aplicación de los resultados de la investigación científica o iniciar acciones de mediación para promover su uso social (Qi y Levin, 2013; Levesque, 2009; Sá, 2011, Levin, 2011); es nuestra propuesta ampliar aquella definición, diferenciando analíticamente tres dimensiones que la componen (concebidas en tres tiempos⁴) para considerarla un *continuum*, a saber:

1. Agendas de investigación (¿qué se investiga y por qué?).

3 En otros artículos hemos hecho referencia a que la respuesta que se conforma con explicar que se elige determinado tema para investigar, porque es un tema de “moda”, no logra reconocer que quienes imponen las modas de manera colonial, es decir, existen temas definidos en países centrales por un interés local, “se trasladan” a otros contextos dependientes sin mediación crítica.

4 Los tiempos refieren a un antes, un durante y un después de la tarea investigativa. Al respecto, revisar Naidorf (2018).

2. Evaluación de la actividad académica (¿cómo se ponderan las acciones, procesos y resultados de la investigación científica?).
3. Uso social. Es decir, las acciones orientadas a la mediación potencial o efectiva del conocimiento para la resolución de problemas sociales.

Desde nuestra visión, la movilización del conocimiento compete a las tres dimensiones y, aunque con fines analíticos es posible focalizar el estudio de una de ellas, es en conjunto que corresponde concebirla, es decir, de manera integral.

Durante este trabajo, en primer lugar, nos detendremos en un aspecto de la segunda dimensión, particularmente, con el foco en las experiencias nuevas que ensayan la definición de indicadores que procuren medir el impacto social de la producción científica más allá de la cuantía en la producción de *papers*.

Lo anterior será parte del complejo abordaje de lo que hemos dado en llamar la comunicación interna de los resultados de la investigación científica. En segundo lugar, discutiremos algunos aspectos ligados a la divulgación científica y otras formas de comunicación externa, intentando encontrar el centro de gravedad respecto del que giran la problemática de la comunicación de la ciencia —en sentido amplio— y sus implicancias en cuanto dispositivo ordenador de prácticas (internas y externas) y de la evaluación de los conocimientos científicos que de ellas resultan.

Comunicabilidad interna de los resultados de la investigación científica

La ciencia, en cuanto práctica discursiva, se manifiesta en la comunicación de teorías, procesos y resultados. Su soporte predilecto —desde su institucionalización a comienzos del siglo pasado— son los *papers* o *journals científicos*. En efecto, parafraseando a J. D. Bernal (1939) lo que “los científicos hacen” se vuelve *resultado* en el momento en el que ponen en discusión sus hallazgos y permiten a sus pares la evaluación de sus procedimientos. Esta operación se cimienta sobre un supuesto

fundamental que estructura el proceso de producción científica: la necesaria intervención de pares en la evaluación de la actividad científica. Desde comienzos del siglo XXI, la discusión en torno a estos dispositivos de publicación y revisión de pares, el lugar de las corporaciones editoriales y su resultante en la valoración de la actividad del científico, ha ocupado el centro de la escena en la comunidad científica. Esta problemática es en parte explicada por el funcionamiento de los dispositivos de comunicación y su influencia en las prácticas de los científicos: la presión por publicar en revistas indexadas de alto índice de impacto y la búsqueda incansable de financiamiento basado en especial en esos índices bibliométricos resulta en una espiral que subvierte la lógica con la que las comunicaciones científicas fueron creadas. En Naidorf *et al.* (2012), se ha descrito el fenómeno como las “Actuales Condiciones de Producción Intelectual (ACPI)”, dejando poco espacio en la práctica científica para la revisión de los trabajos de pares (antes de ser enviados a una revista para su evaluación), siendo que el *paper* sufre una *transducción*⁵ (en términos de Latour y Woolgar, 1995) de medio hacia fin: el *paper* resulta finalmente una mercancía cuyo contenido está cada día menos sujeto a discusión.

En cualquier caso, en contrapunto a lo expuesto, comienzan a vislumbrarse mecanismos alternativos de evaluación y participación que, partiendo de diagnósticos similares —aunque menos dramáticos quizás—, proponen vías alternativas y estrategias novedosas.

Para analizar las novedades en torno a las formas de ponderar la productividad de la actividad científica, se abordará, a continuación, la fuente primaria, que surge del trabajo de campo, en el marco de los proyectos de investigación, vigentes y pretéritos⁶. Esta corresponde con

5 En el sentido de la recepción del trabajo por parte de los pares.

6 Proyecto financiado por la Universidad de Buenos Aires (UBACYT, 2016-2017): Utilidad, aplicabilidad y relevancia de la investigación en ciencias sociales y humanidades en universidades públicas a través de la movilización del conocimiento que promueven los proyectos de desarrollo tecnológico y social. Proyecto financiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica con fondos del Banco Interamericano de Desarrollo (2013-2016): La movilización del conocimiento de las ciencias sociales y las humanidades en las

el análisis de las tareas llevadas a cabo por una comisión asesora del CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas) de Argentina denominada Comisión Asesora de Desarrollo Tecnológico y Social para Informes, Promociones y Proyectos (CONICET, s. f.a).

Desde su fundación en 1958, el CONICET evalúa periódicamente la tarea que desempeñan investigadores e investigadoras que se forman a través de su programa de becas, al personal de apoyo y a quienes son miembros de la carrera de investigador o investigadora. La forma en que se organiza la evaluación del desempeño, el otorgamiento de becas y la adjudicación de financiamiento para proyectos, se llevan a cabo por medio del encuentro de pares que deben representar la diversidad geográfica del país y que se reúnen en comisiones denominadas asesoras en los edificios del CONICET que, desde 2013, funcionan en el Polo Científico Tecnológico en Buenos Aires.

Las comisiones se conforman por recomendación del directorio del CONICET que representa a todas las grandes áreas y se subdividen en disciplinas. Tienen una duración de dos años, siendo que cada año se renueva la mitad de la comisión. Las mismas acuerdan criterios de evaluación respetando el amplio marco que define el directorio.

Cabe aclarar que el directorio es elegido por concurso de los propios investigadores. Vale destacar también que los criterios de evaluación se renuevan todos los años y el grado de injerencia, en relación con el “puntaje” a otorgar a cada indicador de producción de conocimiento, es más alto que lo que usualmente se supone⁷.

universidades públicas. Utilidad, aplicabilidad y pertinencia de los proyectos orientados al desarrollo social.

- 7 El haber participado como miembro de las comisiones asesoras de CONICET, y de otras comisiones como las que adjudican categorías de incentivos docentes del Programa de Incentivos de la Secretaría de Políticas Universitarias, dependiente del Ministerio de Educación, tanto como el haber participado como miembro de Consejos Directivos de Facultad y del Consejo Superior de la universidad, permitió reconocer que los propios “pares” investigadores son los que pueden modificar sustancialmente los criterios de acreditación y son, sin embargo, las culturas académicas las que tienden a la repetición de prácticas, tales como solo valorar cantidad de *papers* publicados en revistas indexadas y no ponderar actividades con la sociedad, consideradas no científicas

En los últimos años, a partir de un interés del directorio y de investigadores e investigadoras y de la presidencia del CONICET por “balancear” la investigación en temas libres y estratégicos, y también en función de promover acciones ligadas a valorar las actividades de vinculación con la sociedad se creó una comisión denominada: Comisión Asesora de Desarrollo Tecnológico y Social para Informes, Promociones y Proyectos.

Dicha comisión está compuesta por investigadores de carrera⁸ que han desempeñado algún papel particularmente destacado en lo que se denominan actividades de vinculación o transferencia. Estos miembros reciben la pauta de ponderar, de manera diferenciada respecto de la disciplinar, la actividad que llevan a cabo aquellos que presentan sus informes, solicitudes de promoción en la carrera de investigador o investigadora.

Se ha investigado, desde su diseño en el 2012 y el 2013, la política científica denominada Proyectos de Desarrollo Tecnológico y Social, cuyos resultados compartimos en el Observatorio PDTs. Dicha política científica fue creada para dar cabida a una evaluación diferenciada (Naidorf, Vasen y Alonso, 2016). Los proyectos que estuvieran orientados al desarrollo tecnológico y social, se postulaban a un banco de proyectos PDTs, a través de las instituciones donde se llevaban a cabo dichos proyectos de investigación.

En un primer momento (2014-2015) fue opcional para los investigadores involucrados en el banco de proyectos PDTs optar para que sus informes y promociones fuesen evaluados por la comisión disciplinar

(al respecto revisar la categoría de *cientificismo* (Varsavsky, 2010; Naidorf y Martinetto, 2005 y Naidorf, Perrotta, Gomez y Riccono, 2015).

8 El CONICET es un organismo descentralizado que financia investigaciones en institutos alojados en universidades públicas y privadas o fuera de ellas. Del total de becas financiadas por el CONICET el 44.1 % está dirigida a universidades nacionales y a otros Organismos de Ciencia y Técnica y el 55.9 % está dirigido a la Red Institucional CONICET. De todos modos, el presupuesto del CONICET está orientado a financiar becas doctorales, 75.7 % en el 2016, posdoctorales, 24.3 % en el 2016 y los sueldos (en modalidad de relación de dependencia que incluye aguinaldos y otros beneficios) de investigadores denominados “de carrera” (CONICET, s. f.b).

en la que históricamente han sido evaluados y de la que forman parte, o ser evaluados por esta comisión especial. De las entrevistas realizadas a funcionarios del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva —*locus*, donde se aloja el banco PDTS en 2014 se desprende que solo un 30 % de los investigadores involucrados en PDTS optaron por ser evaluados por esa comisión. El análisis realizado indica que el temor a lo desconocido y al uso de criterios “otros” pudo haber determinado que los investigadores hayan preferido el criterio “malo conocido que el bueno por conocer”.

En el 2016 y el 2017, al momento de la presentación del informe reglamentario (anual para la categoría de investigador asistente y bianual para las categorías de investigador adjunto, independiente, superior y principal), el sistema preguntaba si quien se postulaba dirigía un PDTS. Ante la respuesta positiva, el proyecto era enviado a dicha comisión especial para ser evaluados según estos criterios diferenciados que señalaremos a continuación.

La experiencia acumulada por esta comisión ha motivado que hayamos entrevistado a varios de sus miembros, a los coordinadores técnicos, así como el haber accedido a las planillas de evaluación de años anteriores (2015 y 2016), ya que la vigente conserva un grado de confidencialidad⁹ hasta publicar los resultados a fin del año en curso.

Criterios diferenciados de evaluación para investigadores en formación involucrados en actividades tecnológicas

En un esfuerzo por diferenciarse de los criterios de evaluación de las comisiones disciplinarias —de la cual con certeza los evaluadores han formado parte y también han estado sometidos a evaluación—, se elaboraron pautas generales que se detallan a continuación. En primer lugar, se homologan los trabajos publicados a patentes y a actividades de transferencia demostrables. Dado que no se entra en detalle,

9 Esta confidencialidad es discutida, así como también la contradicción entre las amplias facultades que poseen las comisiones de cambiar año a año los criterios de evaluación y los puntajes de ponderación a cada ítem y el derecho de los postulantes a conocer cuáles serán los criterios mediante los cuales se evaluará su tarea.

y a sabiendas del trabajo en comisiones asesoras, es un trabajo extendido en el tiempo y cada proyecto es evaluado y discutido colectivamente, se entiende que la ponderación varía para cada caso. Es en este punto en el que la indagación, respecto de los modos y prácticas, se vuelve más que relevante, puesto que no existen criterios estandarizados que permitan identificar transferencia o intercambio de resultados de investigación según tipos de disciplinas o tipo de adoptantes potenciales del conocimiento producido. En consecuencia, el mecanismo de evaluación de las comisiones se ha propuesto (y continúa siendo hasta la actualidad) como dialógico y *ad hoc* para cada caso.

En segundo lugar, se recomienda —a partir del acuerdo de los propios miembros y no como una directiva del directorio— muy especialmente para las becas cofinanciadas con empresas o becas posdoctorales PDTs que el plan de trabajo “incluya tareas y aspectos originales que puedan dar lugar a una transferencia tecnológica y que no se reduzcan a tareas técnicas de un personal de apoyo”. Aquí se observa que se busca no desvirtuar el objetivo primordial de las becas doctorales o posdoctorales, el cual es la creación de conocimiento original y evitar el mal uso de esta mediante el desempeño de tareas rutinarias.

En tercer lugar, se pondera con similar grado de importancia o valoración, tanto la participación en actividades académicas como en actividades de transferencia. Entre dichas actividades se especifican trabajos publicados, presentaciones a congresos, cursos de especialización, entrenamientos y pasantías realizadas y actividades docentes de extensión. Este aspecto es importante, ya que se valoraría que los postulantes realicen actividades de extensión otorgando posiblemente un puntaje mayor al que usualmente se le asigna. No se especifica qué se entiende por actividades de extensión o qué tipo de pasantías son valoradas, pero en las entrevistas realizadas a los miembros de las comisiones se comprobó que dada su experticia, tanto en actividades académicas como de transferencia, cada caso logra ser ponderado de manera relativa y contextualizada.

En cuarto lugar, se evalúan aspectos proyectivos del plan. La factibilidad en este caso también es analizada en cada caso y a partir de las especificaciones aclaradas en el plan de trabajo detallado en la postulación por el candidato o la candidata a la beca doctoral cofinanciada

con empresas o posdoctoral PDTS. En este sentido, se orientan a evaluar las proyecciones o posibilidades de transferencia tecnológica del plan.

En quinto lugar, se procura un aseguramiento *a posteriori* de los logros alcanzados. Mientras las becas doctorales que concluyen con una tesis doctoral aprobada se constituyen en parámetros de valoración, tanto para el postulante en instancias superiores (por ejemplo, para la solicitud de una beca posdoctoral o para el ingreso a la carrera en investigación científico-tecnológica) o para la ponderación del desempeño del director o directora en el caso de las becas doctorales con empresas o posdoctorales PDTS, la comisión asesora de tecnología recomienda solicitar un informe al finalizar la beca. Al respecto, se sugiere que, una vez completado el periodo de beca, el becario, el director y la empresa eleven un informe a la comisión, indicando:

- a. Grado de cumplimiento del plan de trabajo.
- b. Estado de tesis doctoral (en becas doctorales), fecha y calificación (si se ha defendido) o fecha probable de defensa.
- c. Avance tecnológico resultado de la beca cofinanciada.
- d. Trámites realizados para protección de resultados confidenciales (patentes, derechos de autor, memorias técnicas), o públicos (manuscritos publicados o en proceso, presentaciones a congresos, seminarios, otros elementos de difusión).

Se solicita que en todos los casos la beca cofinanciada llegue a la comisión con el convenio-acuerdo empresa-CONICET desde Vinculación Tecnológica, y que se acompañe con información sobre:

- Nómina del personal interviniente, tareas y dedicación en tiempo si la beca fuera parte de un proyecto.
- Cronograma de actividades.
- Fondos disponibles (proyectos del director o la empresa).

- Infraestructura y equipamiento en el lugar de trabajo del becario (unidad ejecutora o empresa).

Si esta información no estuviera incorporada al expediente, se solicita que el Departamento de Vinculación Tecnológica se la solicite al director del becario o a la empresa antes de elevarlo a evaluación en comisión.

No se aclara cuál sería el mecanismo con el que la comisión evaluaría una beca finalizada —cuestión que las comisiones disciplinarias no realizan— más allá de la información acerca de la defensa y aprobación efectiva de la tesis doctoral o el informe final general que suelen presentar los becarios posdoctorales.

Criterios aplicados para promoción de investigadores en las áreas de Desarrollo Tecnológico y Social

La Comisión Asesora de Desarrollo Tecnológico y Social para Informes, Promociones y Proyectos evalúa aprobar los informes reglamentarios que investigadores e investigadoras de carrera deben presentar cada año o cada dos años según la categoría, así como las promociones a categorías superiores a la que se propone obtener a partir de los siguientes considerandos que acordaron internamente:

Idea básica: Incorporar como requisitos para la Promoción de los Investigadores de las Áreas de Desarrollo Tecnológico y Social condiciones asociadas al cumplimiento de actividades tecnológicas, de distinto grado de exigencia de acuerdo a su Categoría dentro de la CIC.

Así mismo, establece criterios especiales:

Motivaciones: Otorgar a las tareas de Desarrollo Tecnológico y Social niveles de importancia y reconocimiento similares a los de la Investigación Científica y la Formación de Recursos Humanos.

Implementación: Definir para cada categoría requerimientos de cumplimiento en cuanto a producción tecnológica, análogos a los existentes actualmente para producción científica y formación de RRHH (ej., mínimo requerido en cantidad y calidad de publicaciones, mínimo número de Tesis Doctorales dirigidas, Dirección o Coordinación de grupos de investigación, etc.).

Incluir el cumplimiento de estos criterios asociados a actividad tecnológica como elemento valorativo en el momento de Recomendar o No la Promoción solicitada.

Valorar los trabajos científicos por su calidad y relevancia, y el grado de protagonismo del investigador, independientemente de la revista en la cual fuesen publicados. Evaluar participación protagónica (primer autor en inv. adjunto y autor correspondencia en inv. independiente y principal). Independencia de grupo y tema de trabajo. Otorgar mayor ponderación a las revistas arbitradas. Evaluar si se relacionan con el plan de trabajo propuesto originalmente, o son consecuencia de colaboraciones con otros grupos.

Se asignan pesos relativos diferentes a la producción científica y a la producción tecnológica, los que evolucionan según la categoría en la CIC: a medida que se avanza en la misma, se valora en mayor medida la producción tecnológica por sobre la científica. (Comisión Asesora de Tecnología)

Respecto de la producción tecnológica, la comisión asesora ha considerado que esta se demuestra a través de

1. Manuales, memorias e informes técnicos. Se requerirá copia del documento y conformidad de la entidad solicitante.
2. Servicios Tecnológicos de Alta Complejidad. Se requerirá validación formal por el CONICET o la oficina de transferencia de la institución correspondiente.
3. Asesorías o consultorías. Se requerirá validación formal por el CONICET o la institución de pertenencia correspondiente.
4. Desarrollos o adaptaciones tecnológicos con resultados comprobables y efectuados mediante convenios o contratos. Se requerirá validación formal por el CONICET o la institución de pertenencia correspondiente.

5. Patentes aprobadas o presentadas a través de un organismo de ciencia y técnica o de una empresa. Se requerirá documentación probatoria.
6. Propiedad intelectual registrada. Se requerirá documentación probatoria.
7. Modelos y prototipos industriales. Se requerirá documentación probatoria.
8. Certificados de aptitud técnica. Se requerirá documentación probatoria.
9. Innovaciones comprobadas y en aplicación. Se requerirá documentación probatoria.
10. Tecnologías sociales. Se requerirá una copia del proyecto original avalado por el CONICET o la institución de pertenencia correspondiente e informe detallado de los resultados obtenidos avalado por los beneficiarios o institución adoptante.
11. PDTs que dirige o en los que participa el investigador.

De mayor relevancia, convenios con adoptantes, servicios técnicos de alto nivel (STAN) CONICET (s. f.c), patentes adoptadas.

- Investigador adjunto:

- Haber participado en al menos un (1) proyecto financiado de CyT: PDTS, FONTAR¹⁰, PID¹¹, FONARSEC¹², etc.).
- Haber participado en al menos un (1) servicio técnico (asesoría, SAT¹³ o STAN) o haber participado como autor de un (1) informe técnico relacionados con los proyectos en los que participa.
- Mínimo de ocho (8) trabajos publicados en revistas con arbitraje.
- Investigador independiente: dirigir PDTS, convenios de I+D con empresas, ser titular de patentes, propiedad intelectual o actividades tecnológicas que indiquen que desarrolla activamente transferencia de tecnología. Mínimo de doce (12) trabajos publicados en revistas con arbitraje.

10 El Fondo Tecnológico Argentino (FONTAR) financia proyectos dirigidos al mejoramiento de la productividad del sector privado mediante la innovación tecnológica a través de diversos instrumentos: aportes no reembolsables patentes (ANR Patentes), fortalecimiento de la innovación tecnológica, aglomerados productivos (FIT AP); fortalecimiento de la innovación tecnológica, proyectos de desarrollo de proveedores (FIT PDP); asistencias tecnológicas individuales (ASIS - TECi), asistencias tecnológicas grupales (ASIS - TECg); recursos humanos altamente calificados (RRHH AC). Al respecto, véase CONICET (s. f.d).

11 Se trata de proyectos de investigación y desarrollo (PID), cuyo objetivo es favorecer que la investigación científica y tecnológica se oriente hacia aplicaciones que sean de interés de uno o más adoptantes (empresas o instituciones), promoviendo la generación de tecnología y su transferencia mejorando la interacción con los sectores productivos y sociales. Al respecto, véase Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (s. f.).

12 Fondo Argentino Sectorial (FONARSEC) financia proyectos y actividades cuyo objetivo sea desarrollar capacidades críticas en áreas de alto impacto potencial y transferencia permanente al sector productivo. El objetivo de estas áreas es acelerar el desarrollo de proyectos público-privados, crear o expandir centros de investigación orientados al sector productivo, desarrollando una fuerte plataforma local que pueda ser compartida por varias empresas e instituciones. Véase FONARSEC (s. f.).

13 Véase CONICET (s. f.e).

- Investigador principal: dirigir PDTs, convenios de I+D con empresas, ser titular de patentes, propiedad intelectual o actividades tecnológicas que indiquen un alto grado de transferencia al sector productivo.
- Mínimo de veinte (20) trabajos publicados en revistas con arbitraje.

Plan de investigación y actividades desarrolladas y propuestas

Las actividades desarrolladas y las propuestas en el plan deben tener una clara aplicación tecnológica, ya sea en el campo productivo o en el de desarrollo social. Han acordado que se valorará en particular:

- a. Originalidad e impacto socioproductivo en la región de pertenencia, y su aplicación efectiva a otras regiones.
- b. Existencia de apoyo económico de una empresa, organismo público u otras instituciones participantes o adoptantes.
- c. Antecedentes del director o codirector en lo referido a actividades tecnológicas en las categorías en las que el investigador forme parte de un grupo.
- d. Infraestructura adecuada en el lugar de trabajo propuesto. Deben incluirse aspectos socioeconómicos, económico-financieros, regulatorios y ético-legales.

Comunicabilidad externa

Además de lo expuesto, respecto de los mecanismos de evaluación de la actividad científica, en relación con su comunicación interna, existe también un proceso de comunicación “hacia afuera” claramente diferenciado. A continuación, se examina esto más en detalle.

Se sostiene como hipótesis que, desde la institucionalización de la ciencia como empresa cultural diferenciada durante el siglo XVIII¹⁴, los mecanismos de apropiación de resultados, provenientes de la producción de conocimiento, quedaron “fuera del laboratorio” y por tanto se hace mención de procesos de comunicabilidad diferenciados. Aquellos mecanismos de apropiación resultaron, en todos los casos, *ex-post* a la tarea del científico y el grado de intercambio en las relaciones de recursos fue más bien difuso (Knorr Cetina, 1989; Latour, 1987; Law, 1979). En efecto, si bien en ningún caso abonamos los argumentos respecto de lo endógeno de la práctica científica, los procesos de comunicación resultantes permiten hacer énfasis en esta distinción analítica que arroja luz respecto de los modos en los que los académicos se comunican entre ellos y con otros. En línea además con el modo en que la política científica, llevada adelante desde la segunda posguerra, ordena y regula el quehacer de los científicos (Elzinga y Jamison, 1996), dejando la labor de la apropiación de los resultados en manos de la indeterminación del mercado, se volvió evidente que era necesario hacer un giro rumbo a la sociedad, al menos en materia de comunicación (Nowotny, 1998), lo que se cristalizó en la intensificación de esfuerzos en el plano comunicativo.

En efecto, la labor científica y sus resultados requieren ser comunicados a la sociedad y sus beneficios deben ser evidenciados. Este campo de conocimiento de estudios de percepción pública de la ciencia y la tecnología ha tenido un desarrollo importante en los países centrales en los últimos quince años, motivados por diferentes intereses: políticos, educacionales, profesionales e, inclusive, comerciales. Ello dio lugar a un conjunto de perspectivas que, si bien son contradictorias en muchos aspectos, tienen en común la preocupación acerca de la relación de los no expertos con el conocimiento experto producido en el marco institucionalizado de la ciencia y la tecnología.

Mientras fueron descritos modelos de tipo canónico (Nuñez, 1998) del déficit (Bensaude-Vincent, 2009) y de agencia de validación (Shapin, 1990), las formas de comunicación se han ampliado a la

14 Véase: Merton (1939); Ben David (1958); Bernal (1939); Manheim (1967).

denominada comedia de la ciencia (Riesch 2014), la ciudadanía de la ciencia (Haklay 2013; Silvertown 2009), los blogs y las plataformas 2.0 (Ranger y Bultitude, 2014; Yeo 2014), ampliando las formas de “consumo” del conocimiento científico (Bucchi y Trench, 2014; Holliman, Collins, Jensen y Taylor, 2009a; Holliman, y Jensen, 2009b; Yeo, Xenos, Brossard y Scheufele, 2015).

La evolución de diagnósticos y enfoques estratégicos, respecto de la relación entre “ciencia” y “público”, eje del campo de estudios de la comunicación o comprensión pública de la ciencia (PCP o PUS por sus siglas en inglés) puede sistematizarse según la tipología propuesta por Bauer (2009), como sigue en la tabla 1:

Tabla 1. Tipología y enfoques analíticos del campo de la CPC (PUS)

Periodo	Diagnóstico	Enfoque estratégico de investigación del campo
Science Literacy (<i>Alfabetización científica</i>) 1960-1980	Déficit de conocimiento del público	Medición del déficit de conocimiento
Public understanding (<i>Comprensión pública de la ciencia</i>) 1985-1990	Déficit de interés del público	Cambio en la actitud Educación e información Relaciones públicas Participación pública Transmisión de conocimiento y refuerzo de interés
Science-in-Society (Ciencia <i>en</i> la sociedad / cultura científica) 1990-presente	Déficit de confianza Déficit de los expertos en la comunicación Redefinición de la noción de <i>público</i> Crisis de confianza	Mediciones de impacto “Ángeles” mediadores (comunicadores públicos)

Fuente: elaboración propia a partir de la tipología propuesta por Bauer (2009).

La presente tipología —aunque periodizada por el autor con fines ilustrativos en especial para señalar una evolución— no resulta taxativa. Por cierto, los tres enfoques del campo tienden a encontrarse interrelacionados y coexisten tanto los diagnósticos como las estrategias llevadas adelante por los organismos del complejo CyT (públicos y privados).

De esta manera, quienes centran la cuestión en el *scientific literacy* como una función de la educación científica en los diferentes niveles educativos giran en torno a la cuestión de qué enseñar y con qué objetivos (Shamos, 1995; Faurez, 1997). Desde otra perspectiva, el concepto de *Public Understanding of Science* (PUS), establecido por la tradición de las encuestas nacionales para medir el nivel de comprensión del público de los conocimientos científicos, el interés por las cuestiones científicas, y las actitudes referidas a la ciencia y a la tecnología se interesa por la cuestión no solo con el fin de contribuir a superar la brecha creciente entre ciencia y público (Bensaude-Vincent, 2001) para una mayor participación del individuo en el mundo contemporáneo, sino también con el fin de fortalecer la legitimidad social de la ciencia. Los estudios críticos a la perspectiva PUS se dirigen a poner en cuestión la superioridad implícita de la ciencia en las decisiones técnicas con consecuencias sociales y, en particular, en la consideración del riesgo tecnológico.

Desde una perspectiva directamente influida por los estudios sociales de la ciencia, lo que se pretende es ubicar a la ciencia en el mismo escenario de análisis que el conocimiento del sentido común, articular su construcción con los sentidos locales en los que la ciencia se hace, de lo cual no son ajenos los contenidos culturales de la sociedad que la circunda. La atención puesta en el conocimiento de los no expertos, basado en la experiencia y en el significado que estos dan al conocimiento experto en los procesos locales de negociación de decisiones técnicas, abrió un campo promisorio de estudios sobre la relación entre la comprensión de la ciencia y la tecnología por parte de la población y el uso social del conocimiento experto (Collins y Evans, 2003; Irwing, 2001; Wynne, 1995; Yearley, 2000).

Estas líneas de indagación se han consolidado en estudios empíricos realizados en ámbitos locales o nacionales en los que la ciencia se produce. Ello significa que existe una trama densa de relaciones de conocimientos (Dagnino y Thomas, 1999), entre varios tipos de actores sociales, y cercanía entre los “responsables” expertos y los usuarios-legos, cercanía que implica, en estos, una conciencia más clara de que tales conocimientos son producto de la propia sociedad. No es posible descartar que la percepción social de la ciencia y la tecnología en contextos no desarrollados debería estar influida por un efecto

de ausencia de la producción científica y tecnológica local. En los países centrales, la relación entre el *core-set* de las decisiones tecnológicas con efecto público y el público usuario es más próxima (en cuanto identificación de los sitios institucionales de producción de tales decisiones y reconocimiento de científicos y tecnólogos implicados), de manera que la relación entre expertos certificados y la experiencia de los no expertos (Collins y Evans, 2003) encuentra un espacio social más estructurado.

Por otro lado, se podría afirmar que la percepción social del conocimiento científico como producto cultural y de la ciencia como institución de la sociedad moderna es un componente de la cultura globalizada, difundido a través de medios masivos internacionalizados y de tecnologías uniformes (Vaccarezza, 2007), estando poco afectados por procesos de hibridación en las situaciones locales.

En este sentido, por comunicabilidad externa se comprende aquí a los diferentes modos de concebir la comunicación de la ciencia, la popularización, la divulgación y, en especial, incorporando un matiz adicional ligado a lo que se denominó rendición de cuentas o *accountability* y su emparentamiento con la movilización del conocimiento.

En este sentido, vale destacar las variadas formas que ha tomado la comunicabilidad de la ciencia en América Latina a partir de experiencias, las más de las veces ligadas a protestas en contra del recorte en el financiamiento público para el sector como modo de sensibilización frente al Estado y a la sociedad sobre la relevancia de la inversión en ciencia y tecnología, y sus beneficios para el desarrollo del conjunto de la población.

Hemos tenido la oportunidad de participar y tomar registro fílmico de conferencias en las calles de Guadalajara, clases públicas en avenidas cuyo tránsito se interrumpe, muestras en barrios populares por parte de científicos y científicas, radios abiertas y programas de radio autogestionados por científicos y científicas, entre otras, y a ello también consideramos comunicabilidad externa.

Asimismo, se destaca la proliferación en todo el mundo de actividades de puertas abiertas, donde los campus se “abren” a que las familias los visiten y participen de actividades públicas adecuadas a audiencias infantiles y a sus padres.

Los museos de ciencia, los espacios como Tecnópolis en Buenos Aires, entre otros, implican un esfuerzo para los académicos de adecuar su lenguaje en interacción con otros, cuyos saberes son equipotentes en valía.

Las líneas de financiamientos especiales, orientados a la divulgación científica, son otro aspecto de la comunicabilidad externa que merece nuestra atención. La movilización del conocimiento al no implicar una acción lineal y de una sola vía es concebida en sus tres dimensiones —definición de agendas, parámetros de evaluación y uso social del conocimiento— y se supone contextualizada, en diálogo, permeable, interactiva y retroalimentada.

Conclusiones

La comunicabilidad interna y externa se define por su potencial de comunicación, interrelación y mutua comprensión y valoración entre la ciencia intra y extramuros. En este sentido, la comunicabilidad interna se encuentra en proceso de revisión y cuestionamiento a partir de una crítica generalizada a la insuficiencia del parámetro de publicación como único y privilegiado modo de ponderación de la “productividad” académica.

La necesidad de ampliar y complejizar los indicadores es una tarea en la que los estudios sociales de la ciencia y la tecnología se encuentran abordando (solo como para destacar un modelo alternativo se destaca el Research Excellence Framework (REF) en el 2014, en Reino Unido).

Se considera que el análisis sobre el caso de la Comisión Asesora de Desarrollo Tecnológico y Social para Informes, Promociones y Proyectos, además de resultar de interés en cuanto mecanismo de evaluación de prácticas académicas alternativas no basado en criterios bibliométricos estandarizados, implica el análisis actualizado de una experiencia que vale la pena revisar no para copiar ni ensalzar o denostar, sino para comprender en la práctica cuáles son los esfuerzos concretos por incidir en un cambio de perfil de investigador¹⁵ y en la cultura académica (Naidorf, 2009).

15 Ver el Documento II de la Comisión Asesora sobre Evaluación del Personal Científico y Tecnológico: Precisiones a propósito de la definición y los

La comunicabilidad externa también debe ser objeto de debate —y lo es— tal como lo refleja el artículo publicado en el *Handbook of Science and Technology Studies* de 2018 denominado *Reframing Science Communication* (Horst, Davies e Irwin, 2018) en la que los autores sostienen que es necesario un cambio de paradigma respecto de la comunicación pública de la ciencia (que llamamos *comunicabilidad externa*), dejando de lado el espíritu plasmado en la alfabetización para incorporar mecanismos de apertura en el modo de producción de conocimiento aceptando que los ciudadanos no sean solo legos-pasivos, sino participantes activos de la práctica científica. Los esfuerzos e inversiones, así como las modalidades nuevas de promoción de estrategias de comunicabilidad (en cuanto potencial de comunicación) implican desafíos que necesitan justificarse para así mejor comprenderse y potenciarse.

En cualquier caso, el efecto propuesto ha sido el de provocar al lector invitándolo a reflexionar respecto de la práctica académica, señalando las limitantes intramuros en las que las lógicas de los dispositivos mediante los cuales los propios científicos presentan sus trabajos y, por tanto, son evaluados (internamente) como también los limitantes extramuros, respecto de la forma en la que se reconocen los actores externos a la comunidad científica como destinatarios y cuya posición acrítica ha sido revisada y reconvertida, de forma incipiente, de destinatario a participante.

Referencias

- Bensaude-Vincent, B. (2009). A historical perspective on science and its “others”. *Isis*, 100(2), 359-368.
- Bernal, J. D. (1939). *The social function of science*. Londres: Routledge.
- Bucchi, M. y Trench, B. (Eds.). (2014). *Handbook of public communication of science and technology* (2.º ed.). Nueva York: Routledge.

mecanismos de incorporación de los proyectos de desarrollo tecnológico y social (PDTs) al Banco Nacional de Proyectos del MCTIP, disponible en Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (s. f.b).

- Collins, H. y Evans, R. (2003). The third Wave of science studies: Studies of expertise and experience. *Social Studies of Science*, 32(2).
- Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas [CONICET] (s. f.a). Comisiones Asesoras Disciplinarias. Recuperado de <https://evaluacion.conicet.gov.ar/comisiones-asesoras-disciplinarias/?c=1>
- Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas [CONICET] (s. f.b). Investigador. Recuperado de <https://www.conicet.gov.ar/investigador/>
- Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas [CONICET] (s. f.c). Servicios Tecnológicos de Alto Nivel. Recuperado de <http://vinculacion.conicet.gov.ar/servicios-tecnologicos-de-alto-nivel/>
- Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas [CONICET] (s. f.d). Fondo Tecnológico Argentino (FONTAR). Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/ciencia/agencia/fondo-tecnologico-argentino-fontar>
- Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas [CONICET] (s. f.e). Servicios a terceros. Recuperado de <https://vinculacion.conicet.gov.ar/servicios-a-terceros/>
- Dagnino, R. y Thomas, H. (1999). La política científica y tecnológica en América Latina: nuevos escenarios y el papel de la comunidad de investigación. *Redes*, 6(13), 49-74.
- Fals Borda, O. (1967). Ciencia y compromiso. *ECO Revista de la Cultura de Occidente*, 16(2).
- Fondo Argentino Sectorial [FONARSEC] (s. f.). Recuperado de <http://www.agencia.mincyt.gob.ar/frontend/agencia/fondo/fonarsec>
- Haklay, M. (2013). *Citizen Science and Volunteered Geographic Information – overview and typology of participation in Sui, D.Z., Elwood, S. and M.F. Goodchild (eds.), 2013. Crowdsourcing Geographic Knowledge: Volunteered Geographic Information (VGI) in Theory and Practice*. Berlín: Springer.
- Holliman, R. y Jensen, E. (2009). (In) authentic science and (im) partial publics: (Re) constructing the science outreach and public engagement agenda. En R. Holliman, E. Whitelegg, E. Scanlon, S. Smidt y J. Thomas (eds.). *Investigating science communication in the information age: Implications for public engagement and popular media* (pp. 35-52). Oxford: Oxford University Press.
- Holliman, R., Collins, T., Jensen, E. y Taylor, P. (2009). ISOTOPE: Informing science outreach and public engagement. Final report of the NESTA-funded ISOTOPE project.

- Latour, B. y Woolgar, S. (1995). *La vida en el laboratorio: la construcción de los hechos científicos*. Madrid: Alianza.
- Levesque, P. (2009). *Knowledge Mobilization Works*. Ottawa, Canada. Recuperado de www.knowledgemobilization.net.
- Levin, B. (2011). Mobilizing research knowledge in education. *London Review of Education*, 9(1), 15-26.
- Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (s. f.a). Recuperado de <http://www.mincyt.gov.ar/convocatoria/pid-7948>
- Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (s. f.b). *Documento II de la Comisión Asesora sobre Evaluación del Personal Científico y Tecnológico: Precisiones a propósito de la definición y los mecanismos de incorporación de los proyectos de desarrollo tecnológico y social (PDTs) al Banco Nacional de Proyectos del MCTIP*. Recuperado de www.mincyt.gov.ar/adjuntos/archivos/000/031/0000031881.pdf
- Naidorf, J. y Perez Mora, R. (comps.) (2012). *Las condiciones de producción intelectual de los académicos en Argentina, Brasil y México*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Naidorf, J. (2014). Knowledge utility: From social relevance to knowledge mobilization. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(89), 26-55.
- Naidorf, J. (2015). La reactualización del pensamiento latinoamericano en Ciencia y Tecnología. *Cuadernos de Pensamiento Crítico Latinoamericano* (24). CLACSO.
- Naidorf, J. y Alonso, M. (2018). La movilización del conocimiento en tres tiempos. *Revista Lusófona de Educación Número Especial*, 39, 23-46.
- Naidorf, J. y Martinetto, A. B. (2005). Los límites a la autonomía universitaria en el marco del debate sobre el desarrollo científico-tecnológico. *Unipluriversidad*, 5(1), 25-38.
- Naidorf, J., Perrotta, D., Gómez, S. y Riccono, G. (2015). Políticas universitarias y políticas científicas en Argentina pos 2000. Crisis, innovación y relevancia social. *Revista Cubana de Educación Superior*, 34(1), 10-28.
- Naidorf, J., Martinetto, A., Sturniollo, S. y Armella, J. (2010). El rol de los intelectuales en América Latina: elementos para una reflexión. *Archivos analíticos de política educativa*, 18, 1- 45. Arizona: Arizona State University.

- Naidorf, J., Vasen, F. y Alonso, M. (2016). Evaluación académica y relevancia socioproductiva: los Proyectos de Desarrollo Tecnológico y Social (PDTS) como política científica *Cuadernos PROLAM/USP*, 14, 1-21. San Pablo.
- Núñez, E. J. F., González García, M. I., López Cerezo, J. A. y Luján López, J. L. (1998). Ciencia, tecnología y sociedad: una introducción al estudio social de la ciencia y la tecnología. *Biblio 3w: Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 12(3), 38-76.
- Observatorio De Proyectos de Desarrollo Tecnológico y Social (PDTS)* (s. f.). Recuperado de <https://observatoriopdts.wordpress.com/>
- Qi, J. y Levin, B. (2013). Assessing Organizational Efforts to Mobilize Research Knowledge in Education. *Education Policy Analysis Archives*, 2(2), 19-38.
- Ranger, M. y Bultitude, K. (2014). Would my grandmother understand this? The challenges and communication strategies of the most popular science bloggers. En A. Grand (Ed.). *UWE Science Communication Postgraduate Papers* (2.º ed.). Bristol: University of the West of England.
- Riesch, H. y Mendel, J. (2014). Science blogging: Networks, boundaries and limitations. *Science as Culture*, (23), 51-72.
- Sá, C. (2011). Redefi university roles in regional economies: A case study of university-industry relations and academic organization in nanotechnology. *The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 2(61), 193-208.
- Shamos, M. (1995). *The Myth of Scientific Literacy*. Nueva Jersey: Rutgers University Press.
- Shapin, S. (1990). Science and the Public. En R. C. Olby, G. N. Cantor, J. R. Christie y M. J. S. Hodge (eds.). *Companion to the History of Modern Science*. Londres: Routledge.
- Silvertown, J. (2009). A new dawn for citizen science. *Trends in Ecology and Evolution*, 24. (9) 467-471.
- Trista Pérez, B. (2002). Aproximación a un marketing universitario. *Revista Cubana de Educación Superior*, 22(1), 15-36.
- Vaccarezza, L. (2007). La percepción pública de la ciencia y la tecnología en una sociedad periférica: análisis crítico desde una perspectiva cuantitativa. *Science, Technology and Society*, 12(1), 29-45.
- Varsavsky, O. (2010). *Ciencia, política y cientificismo y otros textos*. Buenos Aires: Capital intelectual.

- Wynne, B. (1995). Public Understanding of Science. En S. Jasanoff *et al.* *Handbook of Science and Technology Studies*. Londres: Sage.
- Yeo, S. K., Xenos, M., Brossard, D. y Scheufele, D. A. (2015). Selecting our own science: How communication contexts and individual traits shape information seeking. En E. Suhay y J. N. Druckman (2015). *The Politics of Science: Political Values and the Production, Communication, and Reception of Scientific Knowledge. The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 658, 172-191.

¿Cuándo menos es más y cuándo más es menos? *Rankings* y prototipos en la educación superior

GUSTAVO E. FISCHMAN*

Introducción

En todos los sistemas de educación superior del mundo existe una estratificación institucional informal, según la cual algunas universidades son consideradas las “mejores” del país, esto es, se convierten en el ejemplo prototípico de la excelencia educativa. Los prototipos son ejemplos centrales de un concepto que representan las características primarias de cómo hemos categorizado los muchos ejemplos particulares sobre los que tenemos experiencia (Lakoff, 1987). Por tanto, utilizamos prototipos, mayoritariamente de manera automática (en el sentido de respuesta rápida no reflexiva) para representar en nuestro pensamiento el concepto en su totalidad (Lakoff, 2002). Los prototipos son, literalmente, la primera idea de un concepto que nos viene a la mente (Lakoff, 1987).

* Ph. D. en Ciencias Sociales y Educación Comparada por la Universidad de California, Los Ángeles. Profesor de Políticas educativas y estudios de liderazgo en el Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University. Sus áreas de especialización son educación comparada, estudios de políticas de educación superior y estudios de género en educación.

Los prototipos, al igual que los conceptos que representan, son construcciones mentales —no existen objetivamente en el mundo— (Lakoff, 1987). Por tanto, los prototipos que construimos para representar un concepto no tienen que coincidir con los hechos disponibles para nosotros o siquiera con los ejemplos más comunes de un concepto que experimentamos. Los estereotipos raciales o de género son ejemplos simples de cómo los prototipos existen, sin ser precisos. Sobre todo, los prototipos son altamente significativos —son el punto de partida de cómo entendemos un concepto y razonamos acerca y dentro de él. Los prototipos son la base de lo que frecuentemente denominamos como “sentido común” (Lakoff, 2002, p. 4).

Dada la naturaleza automática e inconsciente de estos procesos, cuando un prototipo es dominante, cualquier idea asociada a este tendrá una clara ventaja política, proyectos y programas tendrán una racionalidad básica y una importancia inicial que otros no tendrán, pudiendo incluso obstruir la conceptualización de alternativas. Las investigaciones de Evans y Green (2006) ilustran el punto anterior, al describir ideas asociadas a la Universidad de Oxford, como prototipo de una institución de educación superior.

La Universidad de Oxford es un ejemplo sobresaliente de universidad, en parte debido a su historia (recibió su carta real en el siglo XIII), en parte debido al prestigio que tradicionalmente [...] se asocia a su modelo de enseñanzas e investigación y en parte debido a la naturaleza de las facultades que componen la universidad, tanto en términos de su estructura académica como de su arquitectura. Aunque en muchos sentidos son atípicas en términos de instituciones de educación superior británica y otras internacionales, las personas, particularmente en el Reino Unido, a menudo usan Oxford como punto de comparación para otras universidades. Los efectos típicos ocurren cuando Oxford sirve para establecer un medio de evaluación y comparación con otra universidad. En otras palabras, ejemplos destacados, como prototipos en general, proporcionan puntos de referencia cognitivos que [...] puede influir en las decisiones que tomamos, por ejemplo,

si decidimos ir a una universidad en particular en función de cuán similar sea a un ejemplo destacado como Oxford. (p. 275)

En síntesis, hay cuatro aspectos que se deben considerar sobre la importancia de los prototipos para las discusiones sobre política de educación:

1. Los conceptos y prototipos son creados en interacciones sociales, por lo tanto, a) se pueden modificar y b) no tienen que corresponder con la “realidad” para poder existir.
2. Son en su mayoría implícitos; son nuestra comprensión inconsciente inicial de un concepto de: a) lo que es y b) hasta cierto punto, lo que debería ser.
3. Los conceptos y sus prototipos se desarrollan basándose en la experiencia y el contacto, de modo que la repetición crea y refuerza (o fortalece) algún prototipo en particular sobre otro.
4. Los prototipos establecidos pueden reforzarse a sí mismos; eso significa que al pensar con uno, se entiende el mundo a través de ese prototipo y da la sensación de estar más cómodos con las experiencias e ideas que se ajustan a él en vez de con aquellas que lo contradicen.

De manera básica, en este trabajo se exploran prototipos institucionales que estructuran la idea general sobre las “mejores universidades” y en qué medida la discusión sobre la misión “pública” de las universidades latinoamericanas es relacionada con prototipos asociados a los *rankings* internacionales sobre educación superior.

Prototipos y *rankings* universitarios

Con la proliferación de *rankings* internacionales de universidades es típico que las “mejores” universidades a nivel nacional sean comparadas, ya no dentro del contexto nacional, sino a nivel regional y global. En estos casos, se observa que las cualidades que son resaltadas como

fundamentales en el contexto nacional pierden algo de su poder simbólico al ser cuestionadas por las cualidades que distinguen a universidades en otros países. Sin entrar en el debate sobre qué es lo que esos *rankings* internacionales miden o cómo definir exactamente la noción de preminencia o calidad (Marginson, 2017), cabe reconocer que las universidades privadas de Estados Unidos aparecen como instituciones líderes en esos *rankings* y son las que aparecen mencionadas con frecuencia en los medios de comunicación como las mejores del mundo.

Esas universidades privadas de élite aparecen como prototipo, el modelo a seguir para el resto de las universidades del mundo. Como ejemplo, la mejor universidad del mundo, de acuerdo con el *ranking* de *Times Higher Education* 2015-2016, es el Instituto de Tecnología de California (Cal Tech), una universidad sin fines de lucro, bajo control privado y reconocida por tener los mejores programas de ciencias e ingeniería. Cal Tech tuvo entre 2014 y 2015 una matrícula de 997 estudiantes de grado en total (más otros 1204 estudiantes de posgrado). La universidad admitió solo al 3.4 % de los aspirantes para cursar la generación 2018 ($n=226$ de $N=6625$), para quienes el costo estimado de los estudios fue de USD 60 990, aunque por lo menos la mitad recibió algún tipo de asistencia financiera basada en necesidad, usando fondos propios de la universidad, que dispone de casi dos mil millones de dólares estadounidenses. Cal Tech también es muy selectiva en la contratación de profesores y entre sus aproximadamente 300 profesores titulares y 600 académicos en puestos de investigación a tiempo completo existen ganadores de prestigiosas distinciones como el Premio Nobel, la Medalla Nacional de Ciencias y el Premio Turing (Baty, 2014). El éxito del profesorado en la investigación científica se ve reflejado en los cientos de millones de dólares en subvenciones federales activas de Cal Tech y en la generación del mayor número per cápita de patentes y nuevas empresas patrocinadas por la universidad (Moore, 2011). Cal Tech posee los atributos de muchas instituciones consideradas entre las mejores universidades del mundo: de pequeño tamaño con el acceso limitado a estudiantes y profesores que han demostrado extraordinarios logros académicos, enormes recursos financieros y emprendimientos de investigación y producción de conocimiento.

Las universidades consideradas las mejores de América Latina, las llamadas “macrouiversidades”¹, tienen un modelo sustancialmente diferente de acceso, financiamiento y definición e implementación de su misión principal. La configuración de las macrouiversidades surgió de entre las universidades más antiguas de la región² y en consonancia con las responsabilidades de extensión de la educación superior en las sociedades latinoamericanas, continúan formando la mayor parte de la clase política de la región y a los profesionales que los gobiernos, empresas y organizaciones sociales necesitan.

Las contribuciones de las macrouiversidades al interés público son considerablemente más extensas que las universidades públicas en Estados Unidos y en otros lugares. Además de servir como centros clave para la enseñanza y la producción de conocimientos, las macrouiversidades mantienen una miríada de instituciones afiliadas que satisfacen necesidades críticas del Estado, al tiempo que preservan la cultura y las tradiciones. Como explicaron Rhoads, Torres y Brewster (2006) en un estudio de caso de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la universidad no solo admite a aproximadamente 400 000 estudiantes y lleva a cabo la mitad de todas las investigaciones universitarias en México, también tienen base allí una serie de

1 A diferencia de Estados Unidos, donde los tipos de instituciones son formalizados a través de la clasificación Carnegie, la designación de “macrouiversidad” —y los criterios exactos para ser etiquetada como tal— es informal. Hay de treinta a cuarenta macrouiversidades en América Latina; algunos países tienen una de esas instituciones y otros tienen varias. Muchas, pero no todas, pertenecen a la Red de Macrouiversidades de América Latina y el Caribe, siendo la Universidad de Chile una excepción destacada. La red es principalmente un consorcio para promover colaboraciones de investigación y financiamiento para actividades académicas.

2 La primera institución de educación superior establecida en las Américas fue la Universidad de Santo Domingo en 1538. La Real y Pontificia Universidad de México (más tarde conocida como Universidad Nacional Autónoma de México) se inauguró en 1551, la Universidad Tomística (luego Universidad Santo Tomás), fundada en 1580 por la Orden de Predicadores en Bogotá, Colombia, y unas décadas más tarde la Universidad de Córdoba en 1613 (Mollis, 2009 y 2014). A comienzos del siglo XIX había treinta universidades en la región (Arocena y Sutz, 2005).

importantes programas públicos, incluyendo el Centro de Sismología del país, el Jardín Botánico Nacional y la Biblioteca Nacional (similar a la Biblioteca del Congreso de Estados Unidos), equivalentes al Smithsonian y el Observatorio Nacional. Otra dimensión ampliamente aceptada de la misión pública macrouniversitaria es servir como agente de crítica social, cambio y experimentación cultural y artística. Aunque no se puede cuantificar con facilidad, la misión cultural y social de la macrouniversidad cuadra con una idea clara latinoamericana de lo que es la calidad universitaria. Históricamente, las principales universidades de la región han sido menos reconocidas por sus ingresos o producción a nivel individual, pero más por capturar la imaginación del público en relación con las historias y posibilidades de sus naciones.

Como testimonio del impacto duradero del legado de la reforma de Córdoba, las macrouniversidades gozan de autonomía frente a la supervisión estatal a pesar de su estatus público y cuentan con marcos de gobierno altamente participativos que incluyen representación electa de estudiantes, docentes y personal administrativo, y, en algunos casos, como en la Universidad de Buenos Aires de Argentina, también de egresados. Caracterizadas por altos niveles de financiamiento público, estas instituciones transfieren costos mínimos a sus estudiantes de grado³. La Universidad de San Pablo, por ejemplo, fue la universidad latinoamericana mejor clasificada en el *ranking* de *Times Higher Education* 2015-2016 y ninguno de sus 56 998 estudiantes de grado paga matrícula o cuotas. Los países varían en las fuentes específicas utilizadas para subsidiar los presupuestos macrouniversitarios, pero son comunes los modelos basados en impuestos (Ordorika y Lloyd, 2015). Sin embargo, es consistente en toda la región el compromiso público con la educación, prácticamente gratuita, para los estudiantes de macrouniversidades.

En contraste con la exclusividad de las universidades de élite norteamericanas, las macrouniversidades son instituciones públicas con

3 Sin embargo, a diferencia de otros países, la generosa financiación no se extiende a los programas de posgrado. En varias de las instituciones terciarias de América Latina, incluidas algunas macrouniversidades, los estudiantes deben pagar la matrícula de maestría, doctorado y otros cursos de posgrado (López Segre *et al.*, 2009).

altos índices de matrícula, especialmente a nivel de grado, y logran una cobertura sustancial en relación con el resto del sistema educativo nacional. Por ejemplo, con más de 300 000 estudiantes (294 000 estudiantes de grado y 13 500 de posgrado), la Universidad de Buenos Aires se encuentra entre las más grandes del mundo en términos de matrícula (Tremblay, Lalancette y Roseveare, 2012). Como sugieren estas cifras, la educación de posgrado comprende una porción relativamente menor de las actividades macrouniversitarias que en muchas de otras instituciones líderes mundiales. Los estudiantes de posgrado representan aproximadamente el 55 % de la población de Cal Tech, mientras que son el 4 % de todos los estudiantes de la Universidad de Buenos Aires.

En la mayoría de los países de América Latina, el examen de ingreso nacional es el criterio principal para la admisión a las macrouniversidades, mientras que la capacidad de pagar la matrícula determina la admisibilidad a las universidades privadas (Espinoza, 2008)⁴. La gran cantidad de inscripciones y el proceso de admisión ostensiblemente meritocrático establecido por los exámenes de ingreso deben entenderse en términos de una infrarrepresentación permanente de estudiantes de poblaciones históricamente marginadas⁵. Por ejemplo,

4 Una excepción a esta regla es la Universidad de Buenos Aires, que tiene un programa de admisión abierta.

5 Estos procesos aumentan la desigualdad educativa y social. Muchos estudiantes de familias que históricamente han sido excluidos de la educación superior y que no pueden acceder a las macrouniversidades de alta calidad y bajo costo, tienen que inscribirse en las universidades privadas con fines de lucro y dependen de préstamos para cubrir los costos de los estudios. Antes de entrar a las universidades, estos estudiantes asistían a sistemas de educación pública y las universidades privadas con fines de lucro, a pesar de admitirlos, están mal equipadas para remediar la preparación insuficiente que estos estudiantes poseen para los estudios terciarios (Horn, Santelices y Catalán, 2014; Levy, 2011 y 2013). Según Espinoza (2008), “tanto en Chile como en otros países de América Latina (p. ej., Brasil, El Salvador y Venezuela) la expansión de la educación superior privada está produciendo una doble injusticia. Por un lado, los graduados de escuelas secundarias más privilegiadas van de las mejores escuelas secundarias (generalmente privadas) a la educación superior pública gratuita (y de alta calidad) y, por otro lado, los estudiantes menos privilegiados pagan por la educación inferior proporcionada por instituciones educativas terciarias privadas” (p. 276).

en el 2008, solo el 5 % de los estudiantes universitarios de Brasil provenía del 40 % de los hogares con ingresos familiares más bajos (Parana's Regional Steering Committee, 2010). Los líderes latinoamericanos no ignoran estos patrones de acceso inequitativo a las macrouiversidades ni el vínculo directo entre la educación superior y la reproducción de desventajas sociales y económicas. Algunos países de la región (Haití, Guyana, Paraguay y Venezuela) tienen disposiciones constitucionales para incluir a los grupos indígenas en la educación superior (Gazzola y Didriksson, 2008). Aunque muchos otros países han propuesto políticas para mejorar los niveles de acceso de poblaciones indígenas a los sistemas educativos de nivel superior públicos, la implementación y los resultados son dispares (Mato, 2014).

La escala de los recursos humanos y materiales, la complejidad y el alcance de sus funciones, y la identidad distintiva proporcionada por su historia como las primeras instituciones de educación superior de sus naciones crean una posición única para las macrouiversidades (Didriksson, 2002). No obstante, estas universidades no son inmunes a los requisitos institucionales de cultivar programas científicos/tecnológicos aplicados que se ajusten a las demandas del mercado y se asemejen a los de Cal Tech y a otros programas similares. Como resultado, la actividad científica y tecnológica en la región se encuentra concentrada sobre todo en las grandes universidades públicas, las macrouiversidades, que aún tienen la concentración más importante de cursos científicos, humanísticos y tecnológicos, una organización compleja que incluye la mayoría de las áreas de conocimiento moderno, con el 80 % de todos los estudios de posgrado, y sobre todo doctorados, y que más contribuyen a la investigación básica en la región. Si bien las actividades de investigación se han alineado históricamente con las necesidades públicas, los fondos estatales dedicados a los programas de investigación de la región todavía se encuentran rezagados en relación con gran parte del mundo. Los análisis de datos por parte de la OCDE (2014) indican que en el 2011 los países asociados gastaron en promedio USD 4323 por estudiante en actividades terciarias de investigación y desarrollo en comparación con instituciones públicas en México (USD 1413), Brasil (USD 762) y Chile (USD 436). Las alianzas con industrias son consideradas como una dirección posible para

generar capital y así mejorar la infraestructura en ciencia y tecnología en las macrouiversidades, aunque los profesores han expresado su preocupación sobre la posibilidad de que la incursión de intereses privados amenace el contrato social distintivo de las instituciones (Rhoads, Torres y Brewster, 2006).

Referencias

- Evans, V. y Green, M. (2006). *Cognitive linguistics: An introduction*. Londres: Routledge.
- Fischman, G. E. y Haas, E. M. (2011). Nostalgia, emprendedorismo y redención: modelos discursivos sobre la universidad. *Revista Iberoamericana de Educación Superior* 2: 3-34. Recuperado de <https://ries.universia.net/article/view/42/nostalgia-emprendedorismo-redencion-modelos-discursivos-universidad>
- Fischman, G. E., Igo, S. y Rhoten, D. (2011). Great Expectations, Past Promises and Golden Ages: Rethinking the ‘Crisis’ of Public Research Universities. En D. Rhoten y C. Calhoun (eds.). *Knowledge Matters: The Public Mission of the Research University* (pp. 34-66). Nueva York: Columbia University Press.
- Gazzola, A. L. y Didriksson, A. (2008). *Trends in Higher Education in Latin America and the Caribbean*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- Horn, C., Santelices, M. V. y Catalán Avendaño, X. (2014). Modeling the impacts of national and institutional financial aid opportunities on persistence at an elite Chilean university. *Higher Education*, 68(3), 471-488.
- Lakoff, G. (1987). *Women, fire, and dangerous things: What categories reveal about the mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G. (2002). *Moral politics: How liberals and conservatives think* (2.º ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Levy, D. (2011). Public policy for private higher education: A global analysis. *Journal of Comparative Policy Analysis: Research and Practice*, 13(4), 383-396.
- Levy, D. (2013). The decline of private higher education. *Higher Education Policy*, 26(1), 25-42.
- López Segrera, F. (2009) Trends of Higher Education Worldwide and in Latin America and the Caribbean. En F. Lopez Segrera, C. Brock y J. Dias

- Sobrinho (eds.). *Higher Education in Latin America and the Caribbean 2008* (pp. 11-30). Caracas: UNESCO-IESALC.
- Lopez Segrera, F., Brock, C. y Dias Sobrinho, J. (eds.) (2009). *Higher Education in Latin America and the Caribbean*. Caracas: UNESCO-IESALC.
- Marginson, S. (2017). Do Rankings Drive Better Performance? *International Higher Education*, (89), 6-8.
- Mato, D. (2014). Universidades indígenas en América Latina: experiencias, logros, problemas, conflictos y desafíos. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, (14), 17-45.
- Moore, M. (2011) Why Doesn't Cal Tech Produce More Startups? Quora. Recuperado de <https://www.quora.com/Why-doesnt-Caltech-produce-more-startups>
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) (2014). *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*. París: OECD. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>
- Ordorika, I. y Lloyd, M. (2015). International rankings and the contest for university hegemony. *Journal of Education Policy*, 30(3), 385-405.
- Parana's Regional Steering Committee (2010). *The State of Parana, Brazil: Self Evaluation Report*. OECD Reviews of Higher Education in Regional and City Development, IMHE. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/imhe/45420606.pdf>
- Rhoads, R. y Torres, C. A. (2006). *The University, State, and Market: The Political Economy of Globalization in the America*. Palo Alto CA: Stanford University Press.
- Rhoads, R., Torres, C. A. y Brewster, A. (2006). Globalization and the Challenge to National Universities in Argentina and Mexico. En R. A. Rhoads y C. A. Torres (eds.). *The University, State, and Market: The Political Economy of Globalization in the Americas* (pp. 164-202). Palo Alto CA: Stanford University Press.
- Tremblay, K., Lalancette, D. y Roseveare, D. (2012). *Assessment of Higher Education Learning Outcomes, AHELO Feasibility Study Report. Volume 1: Design and Implementation*. OECD. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/AHELOFSReportVolume1.pdf>

PARTE III

POLÍTICA

Gobierno universitario y aseguramiento de la calidad: relaciones-tensiones y escenarios en disputa

MÓNICA ELIANA GARCÍA GIL*
DIEGO MAURICIO PLAZAS GIL**

-
- * Candidata a doctora en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata (Argentina). Magíster en Comunicación Televisiva y comunicadora social - periodista, Universidad Pontificia Bolivariana (Colombia). Docente e investigadora en la Unidad de Gestión Integral de la Calidad Universitaria, Universidad Santo Tomás (Colombia). Integrante de los grupos de investigación Gobernanza Universitaria y Gestión del Conocimiento, y Comunicación-Paz/Conflicto, Universidad Santo Tomás (Colombia), ambos categorizados en Colciencias. Investigadora y par evaluadora reconocida por Colciencias. Par académica del Consejo Nacional de Acreditación (Colombia), así como de revistas indexadas nacionales e internacionales.
- ** Doctorando en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata (Argentina). Licenciado en Filosofía y Letras, Universidad Santo Tomás (Colombia). Estudios en Teología y Magíster en Educación con énfasis en Conocimiento Social y Político, Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá). Integrante del grupo de investigación en Estudios Interdisciplinarios de la Sociedad y la Cultura, Facultad de Sociología, Universidad Santo Tomás. Docente de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca y de la Universidad Militar Nueva Granada (Bogotá, Colombia).

Introducción

Una mirada al aseguramiento de la calidad de la educación superior contempla las interacciones que se gestan entre los diferentes procesos académicos y administrativos, con los distintos niveles del gobierno y la gestión institucional; en este sentido, se plantean a continuación algunos rasgos de las relaciones-tensiones que surgen entre la evaluación y la autorregulación institucionales y el gobierno universitario, en el marco de la preocupación por la calidad, en medio de las continuas transformaciones a las que están expuestas la educación superior y la universidad, tanto en Colombia como en países de América Latina.

La universidad, como institución con gran incidencia en el rumbo de las sociedades y de las regiones, se encuentra hoy en el centro de múltiples discusiones frente a su naturaleza, su pertinencia y responsabilidad social, su poder transformador e innovador, su capacidad para atender las demandas del entorno cercano y del mundo globalizado. Aspectos como la medición basada en estándares; los *rankings*; los procesos de evaluación y de acreditación, tanto institucional como de programas; las cambiantes políticas educativas; la internacionalización; la inserción en contextos locales, nacionales y mundiales; así como las demandas en términos de generación, circulación y posicionamiento del conocimiento, llevan a la universidad a reconfigurar estructuras de gobierno y modos de gobernar con el fin de atender los nuevos requerimientos y las nuevas relaciones que surgen de cara a la sociedad, al mundo y a los distintos actores con quienes se encuentra en constante interrelación. Es en este contexto que surge, y resulta necesaria, la reflexión en torno al gobierno universitario en relación con la calidad, el mejoramiento continuo (evaluación y autorregulación), la gestión y la toma de decisiones, en medio de las tensiones que emergen al interrelacionarse a la universidad en sus dimensiones académica y política.

El aseguramiento de la calidad de la educación superior

En Colombia, la Constitución Política de 1991 establece que la educación es un derecho de la persona y un servicio público con una función

social. Por su parte, el Sistema de Aseguramiento de la Calidad y el Sistema Nacional de Acreditación surgen a partir de la Ley 30 de 1992, por la cual se organiza el servicio público de la educación superior, y la Ley 115 de 1994, o Ley General de Educación, con el fin de fortalecer la calidad de la educación superior y hacer reconocimiento público al logro de altos niveles de calidad de las instituciones y programas académicos, con el ánimo de preservar derechos legítimos que en esta materia tienen los usuarios del sistema de educación superior y la sociedad (Consejo Nacional de Acreditación [CNA], 2013). El Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SACES) tiene como propósitos: rendir cuentas al Estado y a la sociedad; proveer información confiable a los usuarios del servicio educativo; promover la autoevaluación permanente y la cultura de la evaluación; mejorar los procesos educativos internos; posibilitar la consecución de recursos públicos o privados; identificar fortalezas y debilidades en la educación superior.

Por su parte, la política de calidad de la educación en Colombia pretende

que todos los estudiantes, independientemente de su procedencia, situación social, económica y cultural, cuenten con oportunidades para adquirir conocimientos, desarrollar las competencias y valores necesarios para vivir, convivir, ser productivos y seguir aprendiendo a lo largo de la vida. El desarrollo de esta política se basa en la articulación de todos los niveles educativos (inicial, preescolar, básica, media y superior) alrededor de un enfoque común de competencias básicas, ciudadanas y laborales. (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2010)

El MEN (Ministerio de Educación Nacional) señala que la política de calidad gira en torno a cuatro estrategias fundamentales: consolidación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad en todos sus niveles, implementación de programas para el fomento de competencias; desarrollo profesional de los docentes y directivos; y fomento de la investigación. Estas estrategias buscan el fortalecimiento de las instituciones educativas para que sean espacios donde todos puedan aprender, desarrollar competencias y convivir pacíficamente (MEN, 2010).

Estos planteamientos acerca de la calidad de la educación, se gestan en medio de cambios y reformas educativas que, en muchos casos, suponen una ruptura frente a tendencias precedentes que orientaban un proyecto social y político en pro del desarrollo de los ciudadanos y las regiones, donde el Estado desempeñaba un papel relevante en cuanto a las directrices que orientaban la educación superior a partir de las necesidades de la nación, reflejadas en la política educativa anterior a la década del noventa del siglo xx. Este giro comienza a hacerse evidente en los informes elaborados por el Banco Mundial y por la Unesco, en los cuales, aquello que había sido nombrado incipientemente en la política colombiana, se comienza a materializar a la luz de las “recomendaciones” que los organismos internacionales van a imponer a los países denominados “en vía de desarrollo”, también en materia de educación, a cambio de brindar beneficios económicos.

En América Latina, desde mediados de los años noventa del siglo pasado, uno tras otro los países

fueron introduciendo mecanismos nacionales de garantía pública de calidad basados en la evaluación y acreditación periódica de instituciones y carreras. Siempre su gestación provino de una intervención estatal y, según los países, la administración recayó en agencias estatales o concesionarias privadas. En algunos casos, el nuevo mecanismo sustituyó los antiguos sistemas de autorización, control y reconocimiento preexistentes y en otros los complementó sin sustituirlos. En la forma que fuera, el aseguramiento de la calidad actúa como un proceso influyente sobre la configuración y la evolución de establecimientos y programas, así como de sus relaciones recíprocas en el concierto nacional, con algunas interesantes repercusiones también en el plano de la cooperación y la integración internacional regional y extrarregional. (Stubrin, 2018, p. 88)

Si bien la implementación de políticas de este tipo ha permitido acopiar información importante respecto del estado de las universidades —atendiendo a las necesidades identificadas por el Banco Mundial en el *Higher Education Reform Project* (1995) para la región de América Latina y el Caribe—, se observa que aún falta consolidar la evaluación más

como una cultura que como un requisito para obtener certificaciones y reconocimientos, como la acreditación de alta calidad.

Evaluación, acreditación y autorregulación son conceptos (procesos y prácticas) que se encuentran inmersos en el lenguaje cotidiano de las comunidades académicas de un amplio número de países de diversos continentes, con valores y significados que abarcan una rica polisemia, pero que, entre otros, persiguen un objetivo común: el reconocimiento dentro de aquellos parámetros o estándares que miden lo que alguna determinada comunidad (Estado, agencia, o sector académico) considera va a definir a un programa académico o a una institución como de calidad. Estos mismos conceptos (procesos y prácticas) se debaten en medio de las continuas transformaciones que ha vivido la educación en América Latina desde finales del siglo pasado hasta hoy en día.

Casi treinta años después de la formulación e implementación, en América Latina, de políticas en torno a la calidad de la educación superior, el rastreo frente a este tema (y sus componentes como la evaluación y la autorregulación) plantea aún vacíos, contradicciones y falta de claridades, que ponen el acento en nuevos aspectos necesarios para continuar el abordaje. Bien lo expresa Suasnábar (2012) al reconocer el empobrecimiento del debate actual frente a estos asuntos,

en la medida en que se ha reducido a los aspectos instrumentales de los mejores dispositivos y herramientas para evaluar, mientras la propia noción de calidad continúa (como en los primeros años) rodeada de un carácter elusivo y sin una definición clara respecto de su sentido. Prueba de ello son las distintas retóricas que acompañaron estos desplazamientos que van de la “evaluación de la calidad” a la novedosa idea de “aseguramiento de la calidad”, los cuales también supusieron un cambio sustantivo en los mecanismos de gobierno y regulación del sistema. (p.100)

Para avanzar en este sentido es necesario comprender los procesos de evaluación que tienen lugar en el interior de los programas e instituciones, con mayor énfasis en las condiciones políticas, económicas y sociales, la historia y las expectativas, así como en las personas que contribuyen a definir apuestas académicas y de formación que, sobre todas las cosas, han identificado que por esta vía se puede generar

mayor bienestar para una comunidad determinada, más que en los resultados de dichos procesos.

Categorías para el análisis: gobierno universitario, evaluación y autorregulación

Este escrito toma como eje central para el análisis el *gobierno universitario*, entendido este como el conjunto de estructuras, instancias, actores, normas, acciones y procedimientos dispuestos para la gestión académica y administrativa, de cara al logro de metas y objetivos. El gobierno universitario supone, además de la dimensión institucional y formal, el análisis de las relaciones de poder y autoridad; de las prácticas y estrategias que despliegan los actores universitarios y que tienen alcance político (Atairo y Camou, 2012).

El gobierno universitario va a tensionar dos principios que pueden entrecruzarse o correr de forma paralela: el de legitimidad y el de efectividad. El principio de legitimidad sustenta la planificación y la toma de decisiones, al cual le corresponde la definición de objetivos y metas acorde con la filosofía y los principios misionales de la institución. Por su parte, el principio de efectividad corresponde más a la gestión, asociada a la burocracia, con jerarquías formales, conductas regladas, especialización de funciones, cargos definidos impersonalmente, entrenamiento para el cargo, entre otros (Brunner, 2011). En este escenario,

el desafío de las universidades es encontrar un principio de legitimidad que genere y mantenga la creencia en que la organización cuenta con estructuras y procesos apropiados para adoptar decisiones, manejar demandas del entorno y adaptarse e incidir sobre él por medio de sus capacidades internas de acción. En el plano de la gestión, el desafío es encontrar un principio de efectividad que facilite implementar cotidianamente las decisiones estratégicas y administrar la organización de manera que se asegure la continuidad de sus funciones, obtener los recursos necesarios para ella y producir resultados satisfactorios para las diversas partes interesadas en medio de un entorno turbulento y a veces hostil. (Brunner, 2011, pp. 139-140)

En la misma línea de Cifuentes Madrid (2016), cuando se conjugan gobierno y gestión en la dirección de las instituciones de educación superior, surge el concepto de *gobernanza (institucional) universitaria* (p.17), que se refiere a la realización de los principios ya mencionados, en los que se pueden ubicar a la (auto)evaluación y la autorregulación como buenas prácticas del gobierno universitario.

Mientras la gobernanza tiende a ser considerada una trama institucional de prácticas, la gobernabilidad lo será como una resultante de conflictos, consensos y equilibrios entre actores (Atairo, 2016). De esta forma, la gobernabilidad no es considerada solo una función institucional de la gobernanza, sino que se asume que los actores sociopolíticos concretos tienen —una configuración universitaria dada— capacidades para tomar decisiones con variables grados de autonomía y son capaces de transformar creativamente reglas e instituciones (Atairo, 2016).

La influencia de una cultura de la (auto)evaluación y la autorregulación en la gobernabilidad de las instituciones universitarias se plasma, además, en la creación de estructuras específicas destinadas a respaldar dicha cultura y en la implementación de las acciones que de ella se derivan, como instancias, cargos, políticas, lineamientos y estrategias.

Frente a estas dimensiones de la vida política universitaria (gobierno, gobernanza y gobernabilidad, que en adelante se presentarán como gobierno universitario) la *evaluación* y la *autorregulación* proveen información relevante y aportan, de manera significativa, a la construcción de conocimiento que contribuye a la toma de decisiones acertadas, pertinentes y colegiadas (con base en datos empíricos), en los distintos niveles institucionales; así como a la sistematización y al desarrollo de los procesos y proyectos internos y externos que gestionan la universidad, más allá de la obtención de reconocimientos o certificaciones. De igual manera, los distintos niveles del gobierno universitario permitirán identificar problemáticas que requieran la formulación e implementación de políticas de forma participativa.

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) identifica al gobierno universitario constituido por un cuerpo colegiado, con un reglamento de operación explícito y estable, y con representación de todos los estamentos de la comunidad: estudiantes, docentes,

funcionarios o colaboradores, egresados y representación de la sociedad en general (sociedad civil, si es un ente privado; gobierno, si es un ente estatal). Dentro de las buenas prácticas, el órgano de gobierno invita a la comunidad institucional a participar en un proceso de definición misional, con acciones colectivas de cada uno de los cuatro estamentos básicos de la institución (estudiantes, docentes, funcionarios y egresados) y de las unidades académicas básicas (facultades, centros de investigación y de extensión, o equivalentes). Con base en los insumos presentados por los estamentos y las unidades, el órgano de gobierno formula y revisa periódicamente la misión de la institución (Silva, Bernal y Hernández, 2014).

En el contexto de las instituciones de educación superior (IES) y de las universidades, la evaluación es aquella actividad programada de reflexión sobre la acción, basada en procedimientos sistemáticos de recolección, análisis e interpretación de información, con la finalidad de emitir juicios valorativos fundamentales y comunicables sobre las actividades, resultados e impactos (de la acción o las acciones bajo análisis), y de formular recomendaciones para tomar decisiones que permitan ajustar la acción presente y mejorar la acción futura (Niremberg, Brawerman y Ruiz, 2000). Se trata entonces de una evaluación sistemática e institucionalizada que ha tenido impactos directos en el sistema universitario y en el científico, en sus instituciones y en las trayectorias de los docentes-investigadores (Piovani, 2015).

En relación con los distintos componentes de la evaluación y su aplicación en procesos de aseguramiento de la calidad, Dias Sobrinho (2008) plantea que:

evaluación es una palabra más comúnmente utilizada para referirse a procesos de análisis, estudio y discusión respecto al mérito y valor de sistemas, instituciones y programas, con objetivos de mejora. Dichos procesos pueden combinar acciones internas y externas, con amplia participación de la comunidad académica o solamente de expertos o comisiones de pares. La palabra evaluación está casi siempre asociada al mejoramiento de la calidad. Pero estos conceptos se encuentran en disputa, desde perspectivas

teóricas y políticas, entre los valores educativos y los más cercanos del campo económico. (p. 102)

Este mismo autor propone ir más allá de las dimensiones sistemática, analítica y valorativa que conforman la evaluación, para entenderla en relación con la producción de sentidos, como una interrogación sobre sentidos y valores de cara a la superación y la mejora. La evaluación, desde esta postura, funda valores, pone en cuestión, interpreta, interpela, reflexiona sobre causas y efectos. Por tanto, es dinámica y se proyecta al futuro.

A partir de este planteamiento es posible identificar que, en América Latina, el problema central de los procesos y procedimientos de evaluación y de acreditación de la educación superior es la falta de interrogación y reflexión sobre los sentidos y valores (científicos, éticos, sociales, entre otros) de las ideas, misiones, visiones, proyectos, procesos, impactos, relaciones, llevados a cabo en las instituciones y sistemas (Dias Sobrinho, 2007).

Por su parte, la autorregulación está directamente relacionada con el compromiso de la institución frente al cumplimiento de los objetivos establecidos en su misión y por los valores que ha definido, en los que se manifiesta la plena autonomía de la universidad. Según El-Khawas (1993):

[...] a autonomia da universidade se manifesta pela definição de sua missão, por suas escolhas, por seus valores e pela liberdade de auto-regulação e comprometimento para com seus objetivos. A missão e os valores que sustentam o projeto institucional devem, eles mesmos, expressar as condições de auto-regulação da instituição, mediante a formulação de indicadores vinculados a objetivos, metas e meios para alcançar os resultados esperados. (El-Khawas, 1993, citado por Cabral, 2004, p. 59)

Si bien la autorregulación académica o institucional es un elemento inherente a la cultura de la universidad (Jacometo y da Fonseca, 2012), no necesariamente su comprensión está dada por la definición que se determine del proceso de autoevaluación al cual suele estar yuxtapuesta. Por el contrario, la autorregulación debe ser asumida como

un proceso cíclico bajo la filosofía del mejoramiento continuo de los procesos, la gestión y los programas académicos, que contribuyen al seguimiento y a la evaluación, bajo parámetros de fiabilidad, validez y pertinencia de cara al logro de los objetivos institucionales propuestos (Universidad Santo Tomás, 2015). Más allá de la medición, la autorregulación intenta comprender para así poder actuar, a partir de diseñar e implementar medidas correctivas y preventivas necesarias, apropiadas, convenientes y viables. De esta forma, los cambios resultantes de la autorregulación deben ser producto del diálogo, la colaboración y el aprendizaje institucional, entre los agentes internos y externos que inciden en las dinámicas institucionales, y, a su vez, debe contribuir a la coordinación de lo que se considere sustantivo, acorde con los propósitos misionales de la institución y de la educación superior.

Relaciones-tensiones entre el gobierno universitario y el aseguramiento de la calidad

En varios países del mundo occidental, en el marco del que bien se puede denominar “Estado regulador”, se abre paso el “Estado evaluador”, término acuñado por Guy Neave para explicar los fenómenos ocurridos en la educación superior en Europa hacia finales de la década de 1980 como respuesta a las demandas del gobierno de lograr “eficiencia y espíritu emprendedor institucionales de mayor calidad”, y como consecuencia de la introducción del mercado como principio regulador supremo de la enseñanza superior (Neave, 2001). Situación que se comenzara a vivir en América Latina en los años noventa, en la configuración de una nueva relación entre el Estado, el mercado y las instituciones de educación superior, con las diferencias propias que cada país le fue imprimiendo a tales circunstancias y a los cambios que desde allí se generaron. “En estas nuevas relaciones, el Estado y el mercado aumentan el poder de influencia en la coordinación del sistema, en detrimento de la tradicional autoridad que poseía la comunidad académica desde los orígenes” (Marquina, 2016, p. 34).

Estas situaciones han llevado a las universidades a modificar sus estructuras internas, sus formas de gobierno y de gestión con el fin de dar respuesta a los agentes externos, entre ellos, el Estado, que

mecanismos para el seguimiento, la regulación y la supervisión frente al quehacer de la universidad, y las IES, en relación con el servicio que se brinda a la sociedad. Es así que entre Estado y universidad surgen tensiones en el afán por conciliar autonomía, pertinencia, responsabilidad y compromiso, con exigencias frente a la calidad, la atención de la demanda, el mercado, las relaciones con instituciones y empresas, la articulación con el contexto nacional y regional, entre otros.

En medio de estas realidades, la comprensión de la universidad y de la educación superior como campos de disputa por el poder y la significación da lugar a una lectura del gobierno universitario, y de las prácticas que de este se derivan, como constitutivas del *habitus* institucional.

Campo y *habitus*, en el pensamiento de Bourdieu, hacen parte de una racionalidad relacional, es decir, enfocada en dar cuenta de las relaciones de poder que están presentes en las estructuras sociales; relaciones en doble sentido entre las estructuras objetivas (las de los campos sociales) y las estructuras incorporadas (las de los *habitus*) (Bourdieu, 1997). Es este el escenario escogido para dar cuenta, en este escrito, de las relaciones-tensiones entre el gobierno universitario y el aseguramiento de la calidad (y sus expresiones o prácticas). De acuerdo con Bourdieu, un campo puede ser definido como:

una red o una configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones están objetivamente definidas, en su existencia y en las determinaciones que imponen sobre sus ocupantes, agentes o instituciones, por su situación presente y potencial (situs) en la estructura de distribución de especies del poder (o capital) cuya posesión ordena el acceso a ventajas específicas que están en juego en el campo, así como por su relación objetiva con otras posiciones (dominación, subordinación, homología, etcétera). (Bourdieu y Wacquant, 2005, p. 150)

Allí, el *habitus* es el conjunto de modos de ver, de sentir y de actuar, que, aunque parezcan naturales, son sociales, se aprenden y son moldeados por las estructuras sociales (Bourdieu, 2007). Esto tiene que ver también con estrategias, disposiciones y el reconocimiento (o no) de las reglas por parte de los agentes que se desenvuelven en un campo específico

(artístico, religioso, escolar, económico o de la política). La relación entre campo y *habitus* permite dar cuenta del orden social, para este caso, también del orden institucional.

La evaluación y la autorregulación, consideradas prácticas de buen gobierno, hacen parte del *habitus* (dentro del campo de la educación superior o de la universidad) en la medida en que configuran un conjunto de disposiciones, obedecen a cosmovisiones y van a dar origen a principios generadores de prácticas distintivas y diferenciadoras acordes con una identidad particular, propia de la institución en las que están insertas.

En este campo de luchas (en el terreno de lo real y lo simbólico), la evaluación y la autorregulación, entendidas como prácticas propias del campo educativo, producto de procesos sociales e históricos, resultan ser estratégicas para orientar la toma de decisiones, generar conocimiento útil, aportar a la memoria histórica y al desarrollo institucional. Al mismo tiempo, fomentan, entre los sujetos y las colectividades, el cumplimiento de los objetivos y propósitos misionales, más allá del afán por las certificaciones que otorguen agentes externos, o de una postura puramente instrumental frente a dichos ejercicios, lo que hace perder de vista el *telos* del aseguramiento de la calidad en los procesos académicos. Lo anterior sucede en medio de una creciente desacralización de las instituciones educativas, entre ellas la universidad como institución cultural, que bien se puede asociar con la creciente penetración de las fuerzas del mercado y de criterios de corte económico y desarrollista que afectan a la educación superior, en el marco de lo que se ha denominado “capitalismo académico” (García y Plazas, 2017).

De igual forma, es necesario advertir que en la medida en que la evaluación se profesionaliza,

adquiere una dimensión burocrática, casi ritual. Consecuentemente, en el marco de procesos que se vuelven rutinarios, se pueden ir desdibujando los objetivos de la evaluación y distanciarse gradualmente de las preguntas fundamentales que la orientan y de los principios que la justifican desde el punto de vista político-institucional. (Piovani, 2015, p. 3)

Por el contrario, se espera que la universidad sea el nicho para procesos de aseguramiento de la calidad de carácter participativo, dialógico, donde, superadas las tensiones propias de las dinámicas de la evaluación y la autorregulación (asociadas al seguimiento, la medición, el control y la rendición de cuentas), se dé paso al reconocimiento de las distintas instancias que hacen parte del mundo universitario para que se sientan involucradas y, con ello, corresponsables ante los resultados, las políticas, los lineamientos y las estrategias que surjan para atender las necesidades identificadas a lo largo de dichos procesos. Esto con el fin de mejorar la calidad de la institución a través de la interrogación sobre los resultados y sobre las acciones, y que habiliten la identificación de problemas y su *comprensión* en contexto (Araujo, 2015).

Otro escenario de tensión surge cuando las instituciones de educación superior y la universidad, se enfrentan a las demandas del mercado, a criterios de rentabilidad y a los requerimientos de organismos internacionales (como el Banco Mundial, el BID, el FMI, la OCDE, entre otros) que privilegian una mirada economicista, de eficiencia y productividad, sobre los criterios que impulsan el cumplimiento de las funciones tradicionalmente asignadas a la educación superior (docencia, investigación y extensión). De esta forma, cuando el gobierno universitario, la evaluación y la autorregulación responden a un adelgazado concepto de calidad, en el que priman los resultados sobre los procesos y cuando las comparaciones y los *rankings* comienzan a validarse como unidad de medida para la toma de decisiones, surgen visiones erradas e incompletas de las instituciones y de los sistemas educativos, lo que conduce a juicios inapropiados a propósito de la calidad de los mismos —y muchas veces contribuyen más a deteriorar que a mejorar la calidad de la educación— (Maldonado, 2014; Ravela, 2006), debido a que, en muchos casos, los criterios de estos *rankings* no corresponden con la realidad de las instituciones o de los contextos en los que están insertas; la información es insuficiente o se desconocen las condiciones particulares para cada caso que es sometido a medición. En este sentido, cambian las prioridades y es así que:

no importa tanto lo que se enseña o cómo se enseña, tampoco qué se evalúa o cómo se lleva a cabo la evaluación. La relación con la

sociedad, así como el impacto de la educación en el entorno y en los sujetos, más que para conocer y comprender el entramado de los procesos educativos y su pertinencia, van a ser fomentados en clave de rentabilidad, de beneficios económicos, para los individuos y no para el colectivo, en medio de la competencia global. (García y Plazas, 2017, p. 15)

Cuando se restringe la búsqueda de la autonomía, el carácter participativo y la afirmación de la identidad institucional, en los procesos propios del gobierno, la gestión y el aseguramiento de la calidad, acorde con las particularidades de las instituciones, se corre el riesgo de la desintegración del tejido social y del sentido colectivo frente a las responsabilidades académicas. De esta forma,

la calidad educativa se ve amenazada por una “colegialidad hueca”, en la que la búsqueda del tiempo discrecional y la especialización académica de los miembros de la facultad, así como sus afirmaciones acerca de la autonomía académica, socavan la garantía de calidad sobre la cual descansa toda la estructura de la autorregulación voluntaria. (Dill *et al.*, 1996, p. 19; traducción de los autores)¹

Esa colegialidad hueca (*hollowed collegiality*), se sustenta en lo medible de las funciones sustantivas (títulos, cargos, productos, número de publicaciones, reconocimientos), donde el *statu quo* académico se basa en la obtención de logros que, en muchos casos, pueden ir en contravía de lo establecido en cada disciplina, y que puede, bajo el argumento de la autonomía académica, abrir brechas cada vez mayores en la construcción de una identidad institucional o del fortalecimiento y la cualificación de una comunidad universitaria.

1 La cita original es la siguiente:

“educational quality is being threatened by a ‘hollowed collegiality’ in which faculty members’ pursuit of discretionary time and academic specialization and their assertions of academic autonomy undermine the campus-based quality assurance upon which the entire structure of voluntary self-regulation rests”. (Dill *et al.*, 1996, p. 19)

De igual forma, los afanes por la acreditación, las certificaciones y los procesos de evaluación (autoevaluación y heteroevaluación, interna y externa) que estas implican, pueden conducir a riesgos como los que mencionan Orozco y Cardoso (2003):

- Los excesivos formalismos en la ejecución de los procesos pueden impedir poner sobre la mesa de discusión lo que es sustancia en materia de cambio cultural dentro de las instituciones.
- Las instituciones pueden aprender el juego de la evaluación/acreditación y desarrollar una cultura de la conformidad, sin mejorar efectivamente su desempeño. [...]
- La evaluación/acreditación puede establecerse como un sistema relativamente cerrado, impermeable a los avances que experimentan las instituciones y -con eso- terminar por frenar su desarrollo o sujetarlo a un patrón homogéneo. (p. 78)

Por ello, no es condición suficiente evaluar para alcanzar los objetivos propuestos en una misión o para que las distintas instancias académicas y administrativas de una institución se alineen con las estructuras de la alta dirección (gobierno). Más allá de esto, el gobierno debe articular sus prácticas evaluativas a esquemas que lleven a los actores educativos a aceptar y cumplir directrices (Benveniste, 2004, citado por Gvirtz, Larripa y Oelsner, 2006) como una práctica cotidiana en el marco de la política educativa y de cómo se piensa y se planifica esa política educativa en términos amplios (Larripa, 2009). De lo contrario, las funciones, tanto de la evaluación como de la autorregulación, se verán seriamente restringidas o directamente dejadas de lado. Al respecto se observa, a partir de lo planteado por Glennan *et al.* (2004, citado por Neirotti, 2005, p. 5):

La necesidad de instalar una cultura de la evaluación y desarrollar capacidades en este sentido a fin de que los cambios en marcha puedan ser efectivos y asegurar un proceso continuo y acumulativo de transformaciones. Sólo de este modo se puede ir incrementando la escala de las innovaciones a través de un proceso que no es lineal y que en muchos casos se presenta como enmarañado y confuso, dado que tiene las siguientes características:

- es interactivo: involucra docentes, escuelas, distritos, especialistas en educación, autoridades, políticos;
- es adaptativo: incorpora las reacciones de los involucrados;
- es iterativo: con reflexión y aprendizaje sobre la marcha.

De ahí la importancia de instaurar estrategias de monitoreo, de seguimiento y de acompañamiento, que permitan vincular los procesos que se gestionan en el interior de los programas académicos con la institución, permitiendo realizar ajustes en sus políticas, las cuales fomentan los cambios estructurales que sostienen la calidad. Al mismo tiempo, favorecen la actualización de los niveles académicos y administrativos que promueven el desarrollo de proyectos innovadores, tendentes al fomento de la investigación, la docencia y la proyección social o extensión con pertinencia, las cuales se espera que correspondan con los más altos niveles de formación.

Vale la pena reiterar que toda evaluación busca incidir sobre la realidad, sustentando la toma de decisiones (Larripa, 2009; Ravela, 2006). La evaluación en sí no es la que transforma, son los distintos agentes involucrados en la toma de decisiones (argumentadas, pertinentes) a partir de los resultados obtenidos, quienes determinan su eficacia. Es así como

el uso apropiado de los resultados de una evaluación requiere tener conciencia de que los datos no “son” la “realidad”, sino una aproximación a ella, por lo cual es muy importante hacer siempre un uso reflexivo y ponderado de los mismos, evitando caer en visiones simplistas. El principal aporte de una evaluación es ayudar a reflexionar y comprender mejor la realidad, con el fin de enriquecer la toma de decisiones. Por el contrario, las visiones simplistas pueden hacer que la evaluación pierda su potencial y conduzca a debates estériles o a decisiones inapropiadas. El sentido último de toda evaluación es “provocar cambios en la realidad”. (Ravela, 2006, p. 42)

Para “provocar cambios en la realidad”, se debe conocer esta con el fin de identificar las problemáticas o necesidades que en ella subyacen,

hay que contextualizarla, analizarla y reflexionar sobre ella². Por ello, después de una evaluación, se requiere de una reflexión sobre los resultados, no propiamente con base en respuestas apresuradas que no prevean el impacto de sus acciones. De igual forma, si no se garantiza una participación de todos los actores que hacen parte de la comunidad universitaria y del proceso formativo, en la construcción del diseño evaluativo y en la definición de las estrategias de atención a las necesidades identificadas en los procesos de evaluación, se suele presentar mayor dificultad al momento de implementar las decisiones que se plantean a partir de los resultados, porque carecen de sentido para los miembros de la comunidad académica que no hicieron parte, sobre todo, en el interior de las IES, donde, con mucha frecuencia, la fuerza de las normas es insuficiente para incentivar cambios en la cultura universitaria, si el mundo de la academia no considera legítimas tales regulaciones (Orozco y Cardoso, 2003).

Estas situaciones generan también tensiones entre los principios de legitimidad y de efectividad, presentados en líneas anteriores, en relación con la necesidad de operar bajo un principio de legitimidad que genere y mantenga la creencia en la pertinencia y la validez de las decisiones, y la necesidad de actuar de manera eficaz y eficiente para asegurar la viabilidad económica y organizacional de la universidad (Lemaitre, 2016). En consecuencia,

2 Un error en muchas evaluaciones es dar por supuesto que la realidad está al alcance de la mano, que hay algo predefinido inequívocamente que es “el buen desempeño docente”, “la capacidad de lectura” o “la calidad de una institución universitaria” y que, por lo tanto, el problema de la evaluación se limita a diseñar instrumentos y recoger información. Por el contrario, cualquier “realidad” debe ser definida, es decir, requiere de una “construcción conceptual” que involucre conocimientos, visiones y valores acerca de dicha realidad. La realidad no es algo de lo que podamos tener conocimiento directo. Es construida por los seres humanos y puede ser percibida y conceptualizada de diversas maneras. [...] A la construcción conceptual de la realidad que queremos evaluar se la denomina “referente”. El “referente” siempre tiene una connotación valorativa, porque expresa lo deseable o lo que se desea alcanzar. Elaborar y explicitar el “referente” es la primera tarea central de toda evaluación (Ravela, 2006, p. 32).

hay una tensión entre la conducción académica, que se expresa en la conformación y el trabajo de órganos colegiados como principio legitimador de las decisiones universitarias, y la conducción gerencial, que se expresa en la acción profesionalizada de mecanismos organizacionales que no siempre tienen las prioridades académicas como centro de sus orientaciones. (Lemaitre, 2016, p. 183)

Una forma de atender estas tensiones es a partir de la implementación de sistemas y mecanismos de aseguramiento de la calidad (que se expresan, entre otros, a través de los procesos de acreditación de instituciones y de programas académicos) que procuren la definición y el despliegue de la consistencia interna y externa de la institución. Lemaitre (2016) define estas dimensiones de la siguiente manera: la consistencia interna en relación con los principios y prioridades que surgen de la misión y la visión de la universidad, y la consistencia externa como respuesta a las necesidades y demandas del medio en el que la universidad desarrolla su quehacer.

Como parte de las relaciones estratégicas entre el gobierno universitario, la gestión, la evaluación y la autorregulación, de cara al fortalecimiento institucional, se requiere del compromiso de la institución frente a la calidad y al cumplimiento de los objetivos propuestos en un marco de transparencia, confianza y rendición de cuentas (internas y externas, entre los distintos grupos de interés), a partir de considerar el *ethos* de la institución académica, su capacidad de autoevaluación periódica, de autoseguimiento y de autorregulación (Cifuentes Madrid, 2016), que le permita organizarse y operar con base en los resultados derivados de estos procesos (que se enmarcan dentro de la gestión universitaria), en consonancia con su proyecto educativo institucional.

El aseguramiento de la calidad, visto como un aliado del buen gobierno universitario, contribuye a resolver los interrogantes en torno a la pertinencia social y académica, la sostenibilidad institucional, la relación con la sociedad, el Estado y la empresa, el cumplimiento de los deberes éticos, políticos y sociales que le corresponden a la educación superior y la contribución a la resolución de los problemas propios del contexto y frente al papel desempeñado por la universidad en condiciones sociales, económicas y políticas cambiantes.

La evaluación y la autorregulación institucionales se ubican, de esta forma, más allá de las demandas cuantitativas, de la medición por indicadores estadísticos (como único horizonte) para dar paso al análisis institucional y a la producción de conocimiento (y de sentidos) de manera colegiada entre los distintos agentes (internos y externos) que intervienen en las dinámicas institucionales.

En el marco de las prácticas de buen gobierno universitario, los resultados de la evaluación (interna y externa), los planes de mejoramiento y la autorregulación, deben abrir escenarios propicios para la toma de decisiones que permitan el funcionamiento institucional y el cumplimiento de los propósitos misionales, con el fin de superar la que en muchos casos suele ser una planificación centrada en el “deber ser”, o lo que Porter (2005) ha denominado “la universidad de papel”, donde se impone la supremacía del procedimiento, el dato, el registro, los informes, los indicadores de desempeño, la normalización, los estándares, para dar paso a una planificación que, atendiendo la diversidad institucional, centra la atención en la planeación con perspectiva académica, en el trabajo colegiado con los distintos equipos y programas que dinamizan la construcción de acuerdos y, en general, de la vida universitaria.

Recomendaciones finales

Con base en lo expuesto, y en la bibliografía consultada, es posible evidenciar que el concepto de calidad es polisémico y multidimensional, su carácter relativo está atravesado por los actores que lo definen, el momento histórico en que tiene lugar, las condiciones culturales y políticas que lo enmarcan y las corrientes ideológicas desde las que se posiciona. Es un concepto esencialmente político, ya que surge de los intereses de los diferentes actores, subordinado a concepciones ético-políticas. Los sentidos se producen en un espacio social de disputas de poder. Es así como, en consecuencia, la forma en que se concibe la universidad, y la educación, influye directamente en el modo en que se piensa también la calidad, cómo alcanzarla, mejorarla y garantizarla (Nosiglia y Mulle, 2016).

La evaluación y la autorregulación, como prácticas del gobierno universitario y la gestión institucional, buscan articular la dimensión académica con las dinámicas de la planeación estratégica, con los sistemas nacionales previstos para el aseguramiento de la calidad y con los organismos (públicos o privados) encargadas de certificaciones y acreditaciones, en diálogo (y tensión) con las instituciones de educación superior, sin perder de vista el trabajo colegiado, la autonomía universitaria, la resolución de los conflictos (internos y externos) y la voluntad política frente al aseguramiento de la calidad de la educación superior acorde con sus propósitos, sus particularidades y la naturaleza de las instituciones que la imparten.

La reflexión acerca del sentido y el alcance de los procesos de evaluación y autorregulación resulta un ejercicio indispensable en el acompañamiento de prácticas que pueden derivar en la mejora o convertirse en acciones rutinarias y burocráticas, cosa que las llevaría a perder su poder de innovación (Araujo, 2015).

Aquellas acciones sistemáticas y periódicas, que permiten alcanzar la madurez de los procesos a partir del ejercicio de una autonomía responsable por parte de todos los actores que participan en el desarrollo y cumplimiento de una misión (en el marco del fomento de la calidad universitaria) permiten identificar que las reflexiones que surgen frente a los resultados que arroja la evaluación. En síntesis, son reflexiones sobre el nivel de cumplimiento de los postulados misionales e institucionales, que se encuentran en estrecha relación con todos los procesos que acompañan el desarrollo formativo como tal y cuyo impacto supera el ámbito propiamente institucional para dar paso a procesos formativos, de largo aliento. En este contexto es necesario reconocer el carácter mediador y performativo de la evaluación y de los procesos asociados al aseguramiento de la calidad, en la medida en que brindan pautas para la acción y generan aprendizajes con características particulares, entre las cuales se cuentan lo colectivo y el constituir

una fuente de reconocimiento facilitadora del encuentro aunque también es un medio para explicitar diferencias y, si resulta posible, saldarlas. La evaluación siempre constituye un momento reflexivo de la acción, en el que entran a jugar las comparaciones

entre lo buscado o deseado —es decir, lo normativo— y lo que se ha realizado, poniendo a prueba de este modo la estrategia implementada y los pasos operativos. La evaluación es, a la vez que ordenador de la intervención, instancia de apertura y de reconexión con el futuro. Este ejercicio de combinación entre análisis y síntesis contribuye a desarrollar valiosas capacidades en los equipos de los proyectos. (Neirotti, 2005, p. 55)

Bajo la mirada siempre crítica, que debe ser connatural a una cultura de la evaluación, se propende por disminuir las resistencias que se pueden generar frente a la interacción colegiada en torno a cuestiones de la calidad educativa, al tiempo que se promueve la articulación de las funciones universitarias (investigación, docencia y extensión o proyección social), la innovación y la revisión por pares (académicos). De esta forma se sientan las bases para generar transformaciones tanto en el gobierno como en las estructuras institucionales que pueden llegar a trascender e incluso a modificar el sistema universitario en la medida en que se conciben como parte de una cultura, no solo particular, sino de mayor alcance.

En este marco de acción, la calidad, en su dimensión integral, corresponde a todos los actores, por ello, el punto de partida es lograr la apropiación de la misión y la visión, así como de la filosofía institucional por parte de la comunidad académica. No se trata únicamente de desarrollar estrategias de seguimiento y control, en momentos en que la educación resulta presa de la medición, el procedimiento, la normativa, el formato y la burocracia. Se debe, entonces, ir más allá y comprender los procesos (conservar su naturaleza, propósitos y características), mantener una revisión y una reflexión críticas, constantes, con el concurso de toda la comunidad (interna y externa) relacionada con la institución, en los distintos niveles de incidencia, bajo la comprensión adecuada de la realidad en la que los actores están insertos.

Ahora, se trata de poner a dialogar al gobierno universitario y a la gestión con la academia para el logro de los objetivos comunes. Bien lo plantea Porter (2005), lo que hoy está en juego es:

la habilidad de los planificadores y sus teóricos (docentes, investigadores) de renovar su pensamiento, sus marcos de conocimiento

y sus métodos, para alejarse de una visión del mundo que ha quedado atrás: ese mundo centrado en la imposición de políticas verticales, el exceso de legislación y reglamentación, la creencia en modelos de crecimiento y de organización, en la predictibilidad de patrones sociales, en la legitimidad de gobiernos nacionales y en los beneficios a largo plazo del crecimiento económico sin límites sociales y ambientales producto de una visión del mundo básicamente patriarcal, parcial y fragmentada. (p. 38)

Consolidar una cultura de la calidad, en articulación con el gobierno universitario, requiere apropiarse, comprender y analizar todas las prácticas institucionales con el fin de definir, establecer y permear un criterio de calidad, acorde con los postulados misionales y la naturaleza de las instituciones, por medio del compromiso y de un actuar que, en lo cotidiano, permita responder a las necesidades y demandas de una sociedad en contexto, la cual espera respuestas por parte de la universidad y de la educación superior.

Referencias

- Araujo, S. (2015). Evaluación universitaria: dos enfoques, dos dinámicas. *Revista Política Universitaria*, n.º 2., 26-31. Buenos Aires: Instituto de Estudios y Capacitación, Federación Nacional de Docentes Universitarios. IEC-CONADU.
- Asamblea Nacional Constituyente (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá.
- Atairo, D. (2016). *El gobierno universitario en la agenda académica y política de América Latina*. Ciudad de México: ANUIES, Dirección de Producción Editorial.
- Atairo, D. y Camou, A. (2012). La gobernabilidad de las universidades nacionales en Argentina: escenarios de un paradigma en transformación. En: R. San Martín (ed.). *Entre la tradición y el cambio. Perspectivas sobre el gobierno de la universidad*. Buenos Aires: Universidad de Palermo.
- Banco Mundial (1995). *Higher Education Reform Project: Latin America and the Caribbean Region*. Report No. 13935-AR. Recuperado de <http://documents.worldbank.org/curated/en/343281468742174895/pdf/multi-page.pdf>

- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Brunner, J. J. (2011). Gobernanza universitaria: tipología, dinámicas y tendencias. *Revista de Educación*. n.º 355, 137-159. Madrid: Instituto de Evaluación. Ministerio de Educación. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re355/re355_06.pdf
- Cabral, S. (2004). *Avaliação estratégica: Um modelo de avaliação institucional integrada à gestão estratégica de instituições de ensino superior*. Tesis para optar al título de Doctor en Ingeniería, en el área de Sistemas de Calidad. Tutor: José Luis Duarte Ribeiro. Puerto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Recuperado de <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/4496>
- Cifuentes Madrid, J. H. (ed.) (2016). *Asuntos de gobierno universitario*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Consejo Nacional de Acreditación (CNA) (2013). *Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado*. Bogotá. Recuperado de https://www.cna.gov.co/1741/articles-186359_pregrado_2013.pdf
- Dias Sobrinho, J. (2007). Evaluación de la educación superior en Brasil: la cuestión de la calidad. En P. Krotsch, A. Camou y M. Prati. *Evaluando la evaluación. Políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Dias Sobrinho, J. (2008). Calidad, pertinencia y responsabilidad social de la universidad latinoamericana y caribeña. En A. L. Gazzola y A. Didriksson (eds.). *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: IESALC-UNESCO. Recuperado de http://www.unesco.org/ve/index.php?option=com_fabrik&view=details&formid=2&rowid=78&lang=es
- Dill, D., Massy, W., Williams, P. y Cook, C. (1996, septiembre-octubre). Accreditation & Academic Quality Assurance: Can We Get There from Here? *Change*, 28(5), 16-24.
- García, M. y Plazas, D. (2017). El discurso neoliberal en torno a la calidad de la educación superior en Colombia: revisión a la política pública. 593 *Digital Publisher*. No. 2. Quito, Ecuador: Centro de Emprendimiento. Recuperado de http://www.centrodeemprendimiento.com/revista/index.php/593_Digital_Publisher/article/view/23/10

- Gvirtz, S., Larripa, S. y Oelsner, V. (2006). Problemas técnicos y usos políticos de las evaluaciones nacionales en el sistema educativo argentino. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 14(18).
- Jacometo, M. y da Fonseca, J. (2012). A polissemia da diferença: um estudo comparativo sobre a avaliação da qualidade no ensino superior entre Brasil, Chile e Colômbia. *Revista Diálogo*, (20). Centro Canoas: Unisalle. Recuperado de <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Dialogo/article/view/282>
- Larripa, S. (2009). Reflexiones sobre las funciones de los sistemas de evaluación educativa de gran escala: Entrevista a Silvina Larripa. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 3(3). Buenos Aires: FAHCE-UNLP. Recuperado de <http://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/ARCHv03n03a06/4055>
- Lemaitre, M. J. (2016). Gobierno universitario: una mirada desde el aseguramiento de la calidad. En J. H. Cifuentes Madrid. *Asuntos de gobierno universitario*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Maldonado G., M. Á. (2014). *¿Competencias o cualificaciones? Reforma de la educación superior, producción y acreditación*. Bogotá: ECOE.
- Marquina, M. (2016). *Yo te evalúo, tú me evalúas. Estado, profesión académica y mercado en la acreditación de carreras en la Argentina*. Buenos Aires: Eudeba.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) (2010). *Sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior*. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-235585.html>
- Neave, G. (2001). *Educación superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*. Barcelona: Gedisa.
- Neirotti, N. (2005). *Elementos conceptuales y metodológicos para la evaluación de políticas y programas sociales*. Buenos Aires: UNESCO-IIPE.
- Nirenberg, O., Brawerman, J. y Ruiz, V. (2000) *Evaluar para la transformación. Innovación en la evaluación de programas y proyectos sociales*. Buenos Aires: Paidós.
- Nosiglia, M. C. y Mulle, V. (2016). Las políticas de evaluación universitaria en Argentina: balance y desafíos. *Panorama*, 10(19), 33-44.
- Orozco, L. y Cardoso, R. (2003). La evaluación como estrategia de autorregulación y cambio institucional. *Perfiles Educativos*, xxv(102). Ciudad de México: IESALC-UNESCO. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13210206>

- Piovani, J. I. (2015). Reflexiones metodológicas sobre la evaluación académica. *Revista Política Universitaria*, (2), 2-11. Buenos Aires: Instituto de Estudios y Capacitación (IEC), Federación Nacional de Docentes Universitarios (CONADU).
- Porter, L. (2005). *La universidad de papel. Ensayos sobre la educación superior en México*. Baja California: Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California. Recuperado de <http://www.udual.udg.mx/observatorio/libros/PORTER.pdf>
- Ravela, P. (2006). *Fichas didácticas para comprender las evaluaciones educativas*. Santiago de Chile: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL).
- República de Colombia. *Ley 30 de 1992*. Por la cual se organiza el servicio público de la educación superior. Bogotá: Congreso de Colombia.
- República de Colombia. *Ley 115 de 1994*. Por la cual se expide la Ley General de Educación. Bogotá: Congreso de Colombia.
- Silva, J., Bernal, E. y Hernández, C. (2014). *Modelo de aseguramiento interno de la calidad para las instituciones de educación superior en el marco del mejoramiento continuo de la calidad de la educación superior en Colombia*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional (MEN), Convenio Andrés Bello.
- Suasnábar, C. (2012). La larga marcha de una nueva/vieja idea: de la “calidad” como problema a la “evaluación de la calidad” como forma de regulación. En A. Chiroleu, C. Suasnábar y L. Rovelli. *Política universitaria en Argentina: revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes*. Buenos Aires: IEC-CONADU. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Stubrin, A. (2018). Entre la uniformidad y la atomización. Un aporte sobre los impactos del aseguramiento de la calidad sobre instituciones y programas universitarios en América Latina. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 13(37), 85-94.
- Universidad Santo Tomás (2015). *Documento marco del Sistema Institucional de Aseguramiento de la Calidad (SIAC)*. Bogotá.

Análisis político del discurso educativo o cómo hacemos cosas con palabras en educación

MYRIAM SOUTHWELL*

Introducción

El análisis político del discurso constituye un modo de reflexión que ha permitido avanzar en algunos interrogantes que han sido constantes en la teorización social, en la medida en que surge la pregunta de cómo ha sido posible que se produjera un determinado proceso y que las instituciones organizaran su cotidianeidad en torno a determinados propósitos. Esta analítica conceptual, que surge fundamentalmente

* Ph. D. del Departamento de Gobierno de la Universidad de Essex (Inglaterra). Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO, Argentina). Profesora y licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. En la actualidad es la directora del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, Investigadora Principal de la Carrera de Investigador Científico del CONICET; profesora titular en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de La Plata. Fue presidente de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación y Secretaría Académica de FLACSO, Argentina. Entre sus publicaciones recientes se destacan *La escuela y lo justo: ensayos sobre las medidas de lo posible* (con Antonio Romano, 2011) y *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones* (Homo Sapiens, 2012).

a partir de los trabajos de Ernesto Laclau y Chantal Mouffe, introdujo el uso de algunas categorías conceptuales —como la de *discurso* o *significante*— y ha propiciado la puesta en diálogo de perspectivas posestructuralistas y nociones no deterministas que han potenciado también el análisis educativo.

Una aclaración de la cual se debe partir es que el análisis del discurso se ha propuesto desde diversas concepciones en los últimos años: enfoques más vinculados a la lingüística, perspectivas encuadradas en el estructuralismo, desarrollos vinculados al interaccionismo, entre otras. Nuestra perspectiva aquí es el análisis político del discurso sostenido sobre la base de una concepción posestructuralista de lo social, el carácter ontológico de lo político, una mirada discursiva de la concepción gramsciana de la hegemonía y una incorporación sociopolítica de los desarrollos del psicoanálisis sobre la subjetividad. Explicitaremos cada una de estas nociones a lo largo de este capítulo.

Algunas categorías iniciales

Comenzamos por la noción de *discurso*. La historia intelectual del siglo xx trabajó a partir de la búsqueda de aprehensión inmediata, es decir, un acceso a la realidad que no incluía la mediación del lenguaje. Los conceptos que permitían ese desarrollo eran el referente, el fenómeno y el signo, que funcionaron como elementos básicos para importantísimas corrientes filosóficas: la filosofía analítica, la fenomenología y el estructuralismo. Sin embargo, también en el devenir del siglo xx, el pensamiento intelectual empieza a integrar la ineludible mediación que establece el lenguaje para toda búsqueda de comprensión de la realidad y, con ello, pasa a generalizarse una cierta forma de teoría del discurso.

Por discurso no entendemos solo aquello que refiere a lo escrito o a lo hablado, no tenemos una concepción estrictamente lingüística del discurso, sino que el discurso y lo social son términos que se superponen, porque cualquier tipo de acto social es un acto de producción de sentido, dado que está enmarcado en lógicas de sentido que estructuran la vida social. Se podría afirmar sintéticamente que se vive en universos que son unificados, por medio de una serie de actos de sentido.

De la misma manera que, por ejemplo, se habla el idioma que le pertenece a uno sin necesidad de explicitar su gramática —la cual, sin embargo, se está aplicando—, la vida se desarrolla en una serie de configuraciones de sentido que tienen una estructura de la que no necesariamente se es consciente. Ese conjunto de normas que estructuran, en este sentido, la vida social es lo que aquí se concibe como *discurso* (Laclau y Mouffe, 1985). La tarea de un analista de discurso es —de la misma manera que un lingüista trata de reconstruir la gramática de una lengua—, reconstruir esa forma, esa secuencia de sentido básico a través de la cual lo social se va configurando.

La noción de *discurso* establece un nuevo giro en la filosofía occidental, orientándola ya no hacia los actos o eventos, sino a las *condiciones de posibilidad*. Así, la acción pasa a ser observada como la estructuración de un cierto campo de sentido que preexiste. La investigación de las condiciones de posibilidad estaba ya presente en el pensamiento de Kant y Husserl, pero mientras que en la fenomenología o en la filosofía de Kant el *a priori* constituía una estructura básica de la mente que trascendía todas las variaciones históricas, la teoría contemporánea del discurso es profundamente histórica e intenta estudiar el campo discursivo con la experiencia de las variaciones temporales.

De manera progresiva fue produciéndose una expansión del modelo lingüístico a todas las áreas de las ciencias sociales y eso caracterizó la producción intelectual estructuralista y posestructuralista a partir de los años sesenta y setenta. La tradición estructuralista experimentó una serie de reformulaciones que dieron nacimiento a la reflexión posestructuralista. El punto crucial de esas revisiones fue poner en cuestión la noción de *totalidad cerrada*, que era un punto central del estructuralismo clásico. El análisis político del discurso parte del hecho de que la hegemonía como concepto supone un campo teórico dominado por la categoría de articulación, implica la posibilidad de especificar separadamente la identidad de los elementos que la práctica de articulación recompone o articula (Laclau y Mouffe, 1985).

Esto implica que no se asume la sociedad como totalidad fundante de sus procesos parciales, sino que se entiende los diversos órdenes sociales como intentos precarios —y, en algún punto, fallidos— de domesticar el campo de las diferencias. Entonces, no existiría un “orden

social” como principio subyacente o como espacio suturado, sino que lo social estaría atravesado por relaciones contingentes, no esencialistas, cuya naturaleza resulta necesario determinar (Laclau, 1993b). La posibilidad de la contingencia y la articulación queda siempre abierta en tanto la fijación de elementos no es nunca completa, dado que ninguna formación discursiva es una totalidad suturada. En este sentido, concebimos el discurso como totalidad que resulta estructurada a partir de la práctica articuladora, y establece una relación entre los componentes; así, su identidad resulta modificada como consecuencia de dicha articulación.

En consecuencia, se entiende que la estructura discursiva resulta ser una práctica articuladora que constituye y organiza las relaciones e identidades sociales diferenciales sin nunca llegar a lograr realizar una sutura última. Esta imposibilidad de fijación última de sentidos implica que siempre habrá fijaciones parciales y que lo social existe como esfuerzo por producir ese objeto total imposible. El discurso es entonces el intento por dominar el campo de la discursividad (Laclau y Mouffe, 1985) y remite a la totalidad significativa productora de sentido que estructura la vida social y de la que los sujetos no son plenamente conscientes.

En este desarrollo fueron cruciales la reformulación de la lógica del significado de los últimos trabajos de Barthes, la relación establecida entre significado y significante por parte del psicoanálisis y la categoría freudiana de *sobredeterminación*, radicalizada por Lacan, que mostró la imposibilidad de fijar significados por medio de una estricta correlación entre significante y significado. Lo que Lacan denominó la lógica del significante avanzó también en la misma dirección de poner en cuestión la integridad del concepto de signo como había sido planteado por el estructuralismo clásico. Finalmente, el movimiento deconstructivo de Derrida planteó que ninguna estructura de significación contiene el principio de su propia clausura, y la existencia de una dimensión que actúa desde afuera de la estructura, el exterior constitutivo (Laclau, 1993).

Una teoría de la hegemonía discursiva

La teoría del discurso de Laclau y Mouffe dotó al campo de la teoría social de provechosos desarrollos. En ella desempeñan un importante lugar dos conceptos del campo posestructuralista: un análisis del poder centrado en la categoría de *hegemonía*, y la noción de *discurso* como totalidad significativa que trasciende la distinción entre lo lingüístico y lo extralingüístico¹. Estos conceptos están estrechamente relacionados con la negación de entender a la sociedad como una unidad totalizada y cerrada —como ya se mencionó— y a la no estricta fijación entre significante y significado. En ese sentido, se puede entender que existen determinados *significantes flotantes* y a través de ellos se puede conceptualizar la lucha de distintos movimientos políticos por fijar, de manera parcial, ciertos significantes con determinadas significaciones. Por consiguiente, la configuración discursiva es esencialmente contingente, y no puede ser explicada por la estructura misma, sino por una fuerza que es parcialmente exterior a la estructura. Así, la hegemonía es el resultado de una lucha en un terreno inestable, no centrado y abierto; estos rasgos son constitutivos de la base misma de lo social (Laclau, 1993).

El concepto de hegemonía proviene del pensamiento gramsciano aunque en el trabajo de Laclau y Mouffe esta categoría toma distancia de la centralidad de clase en el protagonismo revolucionario, y del carácter teleológico. Asimismo, introduce nuevos elementos ya que se trata de una crítica al marxismo estructural inspirada en Gramsci, vía una teoría del discurso neogramsciana hacia un tipo de teorización posmoderna (Torfing, 1999). Concebir discurso como una configuración significativa y abierta, hace posible entenderlo como condición de las prácticas y disputas hegemónicas. Conceptualizar la hegemonía

1 El discurso no se limita al material escrito y hablado, sino que incluye todas las prácticas significativas que pueden o no implicar la manipulación de objetos físicos; como tal, el discurso tiene tanto aspectos estrictamente lingüísticos como otros no estrictamente lingüísticos. Emparentada con la noción de *juegos de lenguaje* en el último Wittgenstein, la palabra “discurso” refiere un conjunto de prácticas que no pueden ser reducidas ni a sus componentes semánticos ni a los pragmáticos.

como una práctica discursiva no implica reducirla a las formas lingüísticas de la construcción del consenso, sino reconocer que las operaciones específicas involucradas en una práctica hegemónica tienen como condición estar enmarcadas en redes significativas socialmente compartidas (Buenfil Burgos, 1994).

Lo político desempeña un papel ontológico en la concepción de lo social, es decir, que la sociedad se estructura en un cierto sentido básico, a través de sus articulaciones políticas. El discurso implica acción y la práctica es, en buena medida, discursiva, por lo que no sería viable afirmar la distinción entre discurso y práctica (Cherryholmes, 1998).

Así nos acercamos a explicar por qué cuando ciertos términos son el objeto de una lucha ideológica muy fuerte en la sociedad, estos términos van a tender a ser *significantes vacíos* porque dada la pluralidad de conflictos que ocurren alrededor de ellos no pueden ser fijados a una articulación discursiva única (Laclau, 1996); un significante es tendencialmente vacío, pero nunca lo es totalmente. La articulación discursiva que finalmente se va a imponer es lo que define una hegemonía.

Tomemos un ejemplo. La noción de *civilización* fue fundante de los sistemas educativos en Latinoamérica en el siglo XIX, perduró durante el siglo XX; sin embargo, las significaciones que tuvo en el marco de diferentes discursos político-pedagógicos fueron muy distintas. La idea de civilización fue moldeada de manera distinta en la antinomia que la contraponía a barbarie, en la república conservadora, en las expresiones más republicanas, en las dictaduras militares, entre otros. Podemos decir que estuvo, de manera constante, sometida a una pluralidad de articulaciones hegemónicas por lo que tendió a encaminarse rumbo a la vacuidad del sentido. Usualmente, cuando se habla de la vacuidad de los términos de ciertas políticas (por ejemplo, las populistas) se pierde de vista que es esa vacuidad lo que le permite influir profundamente en la vida política. Si, contrariamente, los términos fueran fijos no habría ninguna lucha o disputa alrededor de ellos y carecerían de toda influencia social. Este tipo de relación, por la cual un elemento asume en cierto momento la función de representación de algo que la excede, es a lo que Laclau denomina una *relación hegemónica*.

Como es sabido, los sistemas escolares fueron entendidos como una de las principales herramientas para luchar contra lo que se denominó

la barbarie y el desarrollo de una cultura civilizada. En ese sentido, el sistema educacional fue conformado sobre un intento de reprimir algo: “la barbarie”. Esta matriz fue muy perdurable en la historia educacional y los espectros de lo reprimido reaparecieron continuamente.

Lógicas de disputa y construcción hegemónica

En la teoría propuesta por Laclau y Mouffe existen dos lógicas incompatibles y, a la vez, necesarias de lo social; se trata de las relaciones de diferencia y las de equivalencia. En las relaciones diferenciales se expanden los lugares de antagonismo y las reivindicaciones democráticas, lo que dificulta la centralización alrededor de un solo conflicto; estas relaciones finalmente llevan a la constitución de las instituciones sociales. Las relaciones de equivalencia son aquellas en las que esta se expande, se reducen los lugares de antagonismo, tendiendo a simplificar el terreno político a causa de que los conflictos pueden ser sustituibles; de ese modo, los antagonismos se condensan en una polarización y llevan a los momentos de ruptura radical. En un sentido, o en otro, estos dos elementos de tensión constituyen lo social; el momento de negociación entre estas dos lógicas es lo que produce lo político. Lo político pasa por la categoría de hegemonía como categoría central, porque dicha categoría es la que explica esta forma de invertir en un contenido particular la forma de una representación global (Laclau y Mouffe, 1985).

Al analizar esto en dos ejemplos de la historia argentina que, aunque no se desarrolle aquí, es posible entender lo que se está explicitando. Cuando Perón fue derrocado en 1955, se estableció la necesidad de “desperonizar a la sociedad” y en ese intento el sistema educativo desempeñaba un importante papel. La estrategia de las fuerzas políticas que se desplegaron a partir de ese momento fue la de crear un sistema liberal estable, que hiciera que el peronismo fuera pasando, cada vez más, al horizonte de lo social y que no representara una amenaza. Esto solo podía suceder si las reivindicaciones sociales que habían constituido la columna vertebral del peronismo podían ser absorbidas una a una por el sistema. En el sistema educacional hubo intentos en ese sentido: la reconversión de la Universidad Obrera,

la creación del CONET (Consejo Nacional de Educación Técnica), la expansión del sistema en todos sus niveles, entre otros. Si la estrategia tenía éxito, el resultado hubiera sido un conjunto de demandas individualizadas dentro de una estructura fuertemente institucionalizada (probablemente esto podría analizarse con las modalidades de desarrollismo autoritario que cobran forma en la segunda mitad del siglo XX). Si, por el contrario, el sistema era incapaz de absorber esas reivindicaciones de masas, lo que podía ocurrir es que iba a haber una acumulación de demandas insatisfechas con un aparato institucional incapaz de absorberlas y, en ese caso, los símbolos, las cadenas de equivalencias entre todas esas demandas se iban a tender a aglutinar entre todos los símbolos político-ideológicos del peronismo. Lo que finalmente sucedió fue que esos símbolos fueron crecientemente vacíos y desarrollaron una progresiva capacidad de absorción de esas demandas. ¿Cuál era el símbolo? El retorno de Perón².

El segundo ejemplo se toma del análisis de los discursos ordenadores de las políticas de educación en el tramo que va desde la finalización de la dictadura militar de 1976-1983 hasta el comienzo de la década del noventa (Southwell, 2007). El gobierno de Raúl Alfonsín (primer presidente argentino de la reapertura democrática) construyó su hegemonía alrededor del significante *democracia*. Democracia ocupó el lugar central en todos los discursos de la época; por ejemplo, uno de los más famosos y reiterados enunciados de Alfonsín fue: “con la democracia se come, se cura y se educa”³. Así, se articulaban significados relacionados con el bienestar de la sociedad (nutrición, salud, educación, libertad, representación política, entre otros) alrededor del significante *democracia*. Toda la producción discursiva presidencial intentó enlazar el sentido de cada acción gubernativa con el propósito de la construcción de un régimen político democrático. En términos de Laclau, la restitución del orden democrático funcionó como la siempre incompleta superficie de inscripción para una plenitud ausente (Laclau, 1993, p. 77 y ss.).

2 Esta es una extrapolación de un ejemplo dado por Ernesto Laclau en una sesión de trabajo.

3 Discurso de Alfonsín durante la campaña electoral.

Un elemento que está en la base de este análisis es que se entiende la realidad como discursivamente construida, donde los discursos no poseen esencias inalterables, sino que pueden ser constantemente alterados por acciones políticas diversas. Debemos decir también que, si la tensión entre las lógicas de la diferencia y de la equivalencia es finalmente irresoluble, no hay ni forma de institucionalización total ni forma de antagonismo completo, siempre la política va a ser una negociación entre esos dos planos.

Subjetividad política y deconstrucción

La formación de un discurso es el resultado contingente de una serie de articulaciones. *Articulación* es la “práctica que establece relaciones entre elementos de manera que sus identidades sean modificadas como resultado de la práctica articuladora” (Laclau y Mouffe, 1985, p. 105). Las prácticas articuladoras tienden a organizar el discurso en torno a una serie de *puntos nodales*, que desempeñen el papel de significados maestros capaces de unificar discursivamente una serie de elementos, entrelazando una variedad de identidades disímiles en torno a un nudo de significados (Torfing, 1999). Si se retoma uno de los ejemplos anteriores, el concepto de *civilización* es un punto nodal en la historia educacional de Occidente, que se articuló con diferentes nociones en los distintos momentos históricos.

El mito “civilización o barbarie” —al que se ha hecho referencia— puede ser analizado como un lugar de lectura constituido por términos externos a lo representable. Cuando la representación de una idea domina a tal punto que se constituye en el horizonte de toda demanda y de toda acción posible, entonces, el mito deviene imaginario. La concepción iluminista/positivista, por ejemplo, es un imaginario de gran peso para la historia cultural y política de nuestra región, que a su vez posee ciertos mitos. El concepto de *imaginario*, acuñado por el psicoanálisis, adquiere —en el marco de la teoría de la hegemonía— ciertos aspectos de esa formulación, pero es reformulado en términos político-sociales, tendiente a la comprensión de los modos de identificación y a la conformación de la fantasía social. En cierto sentido, el imaginario constituye un espacio mítico de todo orden social posible,

permitiendo pensar algunas dinámicas sociales en términos de la ilusión de completamiento. La ilusión de plenitud es un horizonte de totalización que genera modos de identificación, y con ello, nuevas relaciones entre elementos y modificación de identidades previas.

Tal como ha sido explicado muchas veces, los sistemas educacionales transmiten mitos. Por medio de los textos escolares, se difunden mitos que cultivan ciertas ideas y órdenes sociales. En los primeros años del siglo xx, en India colonial y en Nigeria, los alumnos debían memorizar los listados de los reyes ingleses, y en Indochina francesa y el oeste de África, los estudiantes aprendían la localización precisa del Louvre y Notre Dame en París. Con la independencia, los currículos en esas naciones fueron modificados para transformar la imagen de los líderes de los movimientos de liberación, de “insurgentes quebrantadores de la ley” en “héroes” (Elder, 1971).

El espacio mítico se presenta como alternativa frente a la forma lógica del discurso estructural dominante [...] Pero a lo que el espacio mítico se opone [...] (es) a los efectos des-estructurantes que dislocan a esta última. Por otro lado, el mito es una “imagen” que ha borrado las huellas de su conformación. La eficacia del mito es esencialmente hegemónica: consiste en constituir una nueva objetividad a través de la rearticulación de elementos dislocados. [...] La condición de emergencia de un imaginario es la metaforización del contenido literal de cierta reivindicación social. [...] En la medida en que coexisten cada vez más dislocaciones no integrables a ese espacio de representación, el espacio es, por así decirlo, re-literalizado, su capacidad metaforizante disminuye y pierde, por lo tanto, su dimensión de horizonte. (Laclau, 1993, pp. 77-81)

El reconocimiento del carácter mítico nos pone en situación de análisis del carácter contingente de las configuraciones que nos constituyen como sujetos. La operación de mostrar que la unión que pueda existir entre elementos es el resultado de sobredeterminaciones y decisiones contingentes y no el resultado de relaciones necesarias, es lo que se denomina la *deconstrucción*. Deconstruir una forma de pensamiento es mostrar toda la estructura decisoria contingente que está en la base de este tipo de operación. Si ligamos este análisis a lo que hemos dicho

acerca de la teoría de la hegemonía, se encuentra con claridad la relación entre la deconstrucción derrideana y la teoría de la hegemonía. Hemos dicho que hegemonizar algo quiere decir establecer una relación contingente entre un elemento particular y una universalidad imposible. Es decir, el hecho de que esta universalidad se exprese por medio de un contenido particular, es un hecho puramente contingente que no responde a ninguna necesidad apriorística o estructural. La política es ese juego que se ha descrito. Por consiguiente, la deconstrucción, al mostrar que hay una estructura de decisiones que está en la base de relaciones que son sedimentadas, que aparentemente son necesarias, en esa medida contribuye a expandir el campo de las relaciones hegemónicas. Se analiza, de esta manera, como hegemónicamente constituidos, muchos más elementos que los que originariamente se hubieran supuesto y este es el gran avance que la deconstrucción ha verificado en este sentido. Lo que la deconstrucción aporta es una teoría acerca de la contingencia histórica y del carácter histórico de los lazos que de otra manera habrían sido considerados necesarios.

Hegemonía, discurso y educación

Tradicionalmente, los análisis referidos a los sistemas educativos y su discurso ordenador privilegiado —la pedagogía— han estado imbuidos de elementos deterministas, asociados con diferentes tendencias y poderes. Esa determinación de las esferas educativas tiene una larga historia que incluye la crítica a las posiciones meritocráticas liberales, el movimiento de las teorías de la reproducción y desescolarismo, así como la influencia educacional del determinismo de clase. Interesa aquí detenerse en otra forma de determinación algo más reciente. Nos referimos a los modos de explicar las características de los sistemas educativos nacionales como epifenómeno de tendencias globales. En ellos se promueve el análisis de los proyectos educativos como reflejo de una tendencia internacional, y de instituciones políticas y de financiamiento de incidencia internacional (organismos internacionales, agencias de financiamiento, entre otros) como factores determinantes en la política educativa. En este terreno, la dinámica educativa estaría

supeditada a determinaciones que resultan ser, frecuentemente, económicas y sociológicas.

La educación está directamente vinculada a los proyectos de gobierno de cada sociedad de manera muy compleja. No existe un proceso puramente comunicativo en términos funcionales, sino que hay procesos de significación, apropiación y selección que se fundan en un terreno y construyen realidades que no están antes cartografiadas de modo inalterable. En suma, un proyecto educativo debería analizarse no en relación con la continuidad de una demanda social en particular, sino en relación con la *articulación*. Nos interesa aquí ir más allá de un abordaje de los sistemas educativos como reflejos supeditados a lógicas externas; esto no significa negar de modo taxativo la incidencia de características globales o aspectos económicos, de crisis socioeconómicas o regulaciones sociales, entre otros. Lo que sí nos interesa destacar es que el campo de la educación y los actores que le dan vida, no están simplemente supeditados a determinaciones sobre las que poco tienen que hacer, impávidos y hasta inermes ante oleadas que clausuran la politicidad de su posicionamiento y acciones. Asimismo, se volverá a enfatizar el peso de la historia y las tradiciones que funcionaron como superficie de traducción de enorme fuerza, sobre todo, cuando de la dinámica escolar se trata. En ese sentido, se tomará aquí el axioma del carácter inherentemente político de la reflexión, la acción y la organización educativa ya no como una condición casi unidireccional de poder puesto en función de cierto direccionamiento, sino como motor, como aquello que se pone en funcionamiento en torno a los dilemas, y que, por tanto, va construyendo las condiciones de posibilidad para que disputas, confrontaciones, hibridaciones y negociaciones tengan lugar y construyan realidades cotidianas. Así, uno de los objetivos de abordaje que aquí se propone es analizar las condiciones que posibilitan las luchas hegemónicas como resultado de los procesos políticos que tramita el terreno educativo.

La perspectiva no determinista alcanza en la teorización de Laclau y Mouffe una serie de definiciones posmarxistas. Los autores presentan una historia del marxismo como un progresivo acercamiento al contingente carácter de lo social, cuando históricamente había sido conceptualizado como el desarrollo *necesario* de las leyes de la historia. De este

modo, revisan ciertos elementos centrales de pensamiento marxista, que “consiste en profundizar ese momento relacional que Marx, pensando desde una matriz hegeliana y, en todo caso, propia del siglo XIX, no podía desarrollar mas allá de un cierto punto” (Laclau y Mouffe, 1993, p. 127).

Mencionaremos aquí dos de las críticas que Laclau y Mouffe elaboraron, y que resultan importantes para nuestra indagación: el reduccionismo de clase y la noción de la historia. De entre los elementos centrales del marxismo, hay uno que es la raíz de muchos otros: el centralismo de la noción de clase; las contradicciones fueron entendidas como un sistema jerárquico que podía ser reducido a la contradicción de clase. Sin embargo, este principio no resultó suficiente para analizar la variedad histórica de las ideologías existentes. Aunque los autores cuestionan una posición de determinismo económico, el eje de su discusión es el esencialismo que encuentran en dicha formulación. La conformación social no es una totalidad gobernada por un principio de organización, determinada en última instancia por una causalidad económica (Laclau, 1978; Laclau y Mouffe, 1985). Los autores introducen los conceptos de antagonismo social y subjetividad política como condición de posibilidad de lo social, que permite la construcción de fronteras políticas. Las identidades están siempre basadas en relaciones antagonicas (en términos simbólicos, no físicos) con otras identidades; por esa razón, las relaciones sociales son siempre precarias y comprenden diversos antagonismos. De este modo, en el antagonismo, la negatividad como tal asume una existencia positiva.

Detengámonos en algo central para nosotros: el análisis marxista de la determinación educativa. Entre los análisis reproductivistas que tanto modelaron la producción pedagógica de la segunda mitad del siglo XX, la mayoría de ellos desarrollados desde el marxismo, existía una dimensión que determina la experiencia educacional: la pertenencia de clase. Todo elemento o contradicción en el terreno político-educacional fue relacionado con la noción de clase. Sin embargo, este principio no fue suficiente para analizar la variedad de elementos que conformaban los proyectos educacionales. Los análisis reproductivistas implican un concepto de reproducción social que fija el sentido del proceso educacional fuera de él. Aunque la existencia de diferentes elementos

es reconocida, su interrelación se refiere a un elemento central: la identidad de clase. Otros antagonismos son reconocidos, pero son relegados o subsumidos bajo el concepto de lucha de clase y, entonces, una multiplicidad de sujetos sociales es definida por su identidad de clase.

En un intento de avanzar más allá de estas posiciones, la teoría de la hegemonía es crucial para desarrollar una comprensión más amplia. Entender la hegemonía como práctica, da nueva luz al proceso por el cual las identidades sociales son constituidas. Las prácticas hegemónicas tienen como condición un marco de significados sociales compartidos, y la imposibilidad de fijar, de manera temporal, posiciones relativas. La hegemonía es constituida como una práctica discursiva en la cual se despliegan posiciones diferenciales, enfatizando y construyendo equivalencias entre ciertos polos de diversos antagonismos, e intentando subvertir un orden social y reemplazándolo por otro. La lucha por la hegemonía es interpretada como el proceso de emergencia de diversos conflictos que no poseen un significado previamente establecido. Esos conflictos son el resultado de la articulación, desplazamiento, sustitución, conquista y retroceso de las relaciones de poder dentro de lo social (Laclau y Mouffe, 1985).

La conceptualización desde el discurso establece que toda formación discursiva es el resultado contingente del juego abierto de diversos discursos. El carácter relacional de las identidades implicadas en la noción de articulación desempeña un importante papel en la teoría de la hegemonía. De acuerdo con Laclau y Mouffe, hegemonía es un tipo de relación política que está dominada por la noción de *articulación*, no es un concepto “topográfico”, por ello no puede ser concebida como la “irradiación” de efectos desde un punto privilegiado. En ese sentido, una práctica hegemónica es una particular demanda social que transforma su contenido específico en una fijación parcial de significado, alrededor del cual otras demandas sociales son articuladas. En consecuencia, esta transformación dentro de elementos articulatorios implica una lucha política.

Por ejemplo, el conocimiento que es enseñado en las instituciones educativas es el conocimiento que es considerado socialmente legítimo. Esta síntesis es expresada en el currículum; por esta razón la elaboración del currículum es una “arena de lucha” donde muchos sectores discuten sobre lo que ellos consideran conocimiento válido y necesario.

La cuestión que subyace a estas discusiones es cómo el “conocimiento oficial” representa una configuración de intereses dominantes en la sociedad (Apple, 1993). En esta discusión, se construyen fronteras políticas e identidades que están siempre basadas en relaciones antagónicas con otras identidades; ello supone que ambos términos son constituidos en la relación (no previamente) en un modo temporario (no definitivo). Esta lógica de contingencia no puede ser explicada por un determinismo.

El currículum es una síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, hábitos, creencias, entre otros) que forman una propuesta político-educacional elaborada y sostenida por diversos sectores sociales con intereses diferentes y también contradictorios⁴. Es decir, no son piezas desordenadas de intereses ligados a un solo grupo, sino el resultado de una articulación hegemónica. Esta articula elementos provenientes de sectores dominantes y también de otros, y en ese resultado hay una discusión con las posiciones reproductivistas.

Las aproximaciones deterministas de la reproducción social incluyeron durante mucho tiempo una concepción de un sujeto predestinado, esencial, unívoco, estable y racional. Este concepto de sujeto ha venido siendo revisado en las últimas décadas. A través de la inclusión de sujetos en sus prácticas sociales —con referencia a antagonismos sociales diferentes— esas posiciones son articuladas alrededor de un núcleo o principio hegemónico. El sujeto no es constituido como el resultado de una unidad *a priori*, sino que es *sobredeterminado*.

El concepto de *sobredeterminación* fue tomado del campo del psicoanálisis (de las nociones freudianas de condensación y desplazamiento presentes en la interpretación de los sueños) e introducido en el análisis social por Althusser; este alude, como idea básica, a la multiplicidad de determinaciones, determinación recíproca y la fusión de distintas contradicciones que conservan su especificidad. En el análisis social, la noción de *sobredeterminación* permite el análisis de una causalidad histórica más flexible que la determinación; permite poner atención en la inclusión y exclusión de elementos que se articulan en

4 Estoy aludiendo a la ya clásica conceptualización de currículum desarrollada por Alicia De Alba, 1995.

distintos discursos y la posibilidad de articulaciones posibles de un mismo discurso.

La noción de *sobredeterminación* permite dar cuenta de la multiplicidad posible de articulaciones de un discurso, mostrando la diversidad de antagonismos sociales que conforman las identidades sociales. Los sujetos sociales no están contruidos de manera previa a su inserción en las prácticas sociales, sino que ellos son el resultado de una articulación hegemónica (Laclau y Mouffe, 1985).

En suma, un proyecto educacional no debe ser analizado en una relación de continuidad con una particular demanda social, sino en una relación de articulación. Por otro lado, las identidades particulares son siempre inestables y los contenidos de esa relación de articulación son permanentemente “renegociados”. La educación está directamente vinculada con los proyectos políticos de cada sociedad, pero en un modo mucho más complejo del que comúnmente se piensa. El dispositivo pedagógico es constituido como una condición para la producción, reproducción y transformación de la cultura. No hay un puro proceso de comunicación, en términos funcionalistas; si consideramos el proceso escolar como una reproducción de la cultura dominante inalterada, la historicidad inherente al proceso educacional es anulada. La transmisión/adquisición de la cultura debe ser entendida como un proceso de significación, de otra manera, la identidad de quien enseña y de quien aprende es considerada esencial y establecida por determinados mecanismos sociales. La relación política entre diferentes sujetos dentro de la sociedad puede tomar parte en el proceso de enseñanza-aprendizaje, desordenando el dispositivo de reproducción. Entonces, la educación puede ser entendida como un proceso de transmisión-adquisición, enseñanza-aprendizaje, de las formas de diferenciación y articulación culturalmente acumuladas (Puiggrós, 1995).

De esta manera, las prácticas pedagógicas aluden a prácticas hegemónicas donde los sujetos son contruidos como sujetos de *interpelación*⁵. Desde una visión gramsciana no se puede separar lo

5 El concepto de *interpelación* fue introducido por Althusser para enfatizar el modo en el cual la estructura social determina las posiciones de sujeto.

pedagógico de lo político; sin embargo, la clase de articulaciones que organiza la acción educacional tiene una lógica diferente, específica, no directamente derivada de las demandas políticas. Para analizar esta relación no determinada es fructífero el concepto de sobredeterminación. “Hay política porque hay subversión y dislocación de lo social. Lo cual implica que todo sujeto es, por definición, político. Aparte del sujeto, en este sentido radical, solo hay posiciones de sujeto en el campo general de la objetividad” (Laclau, 1993b, p. 77).

Teniendo en cuenta estas observaciones, las identidades educacionales deben entenderse no como la reproducción del mero reflejo de ciertas esencias, sino como el resultado de una compleja dinámica sobredeterminada. La producción de diferencias y articulaciones es sobredeterminada y es históricamente precedida por procesos de significación que constituyen sujetos. En momentos de confrontación política fuerte, en momentos en los que los agentes sociales se ven interpelados por necesidades de modificación profunda, las propuestas educacionales deben analizarse en el marco de esas interpelaciones.

De esta manera, en el marco del análisis del discurso, toda identidad dada es un efecto de relaciones diferenciales y contingentes, y se trabaja preferentemente con la noción de posiciones de sujeto⁶. Por ejemplo, exploramos en trabajos previos (Southwell, 2007, 2009, 2012) como distintos discursos que intentaron fijar de modos diversos

El trabajo de Althusser entendía la práctica de interpelación en la estructura social que determinaba al sujeto, *antes* de ser interpelado (Howarth, 1998). Laclau y Mouffe acentuaron que las prácticas sociales son el terreno de constitución del sujeto social y dentro de ellas son desarrolladas las estrategias interpelativas. La interpelación es una práctica que tiende a constituir sujetos. El sujeto es nombrado en un proceso de identificación y su efectividad dependerá de la medida en la cual el sujeto se reconoce en la interpelación discursiva (Laclau y Mouffe, 1985).

- 6 Nos remitimos a la conceptualización de Laclau en torno a que “[...] hablar de ‘sujeto’ remite a ‘posiciones de sujeto’ en el interior de una estructura discursiva. Los sujetos no pueden ser el origen de las relaciones sociales, ni siquiera en el sentido limitado de estar dotados de facultades que posibiliten una experiencia, ya que toda ‘experiencia’ depende de condiciones discursivas de posibilidad precisas” (Laclau y Mouffe, 1985, pp. 132-133). Los autores advierten que no debe reemplazarse el esencialismo totalizante del sujeto por

la noción de *docente*, en tanto que posición de sujeto, interpelando a un conjunto de agentes de los sistemas educativos, asignándoles una posición en las formaciones discursivas, pero también una particular historia que los constituyó como sujetos. Hemos tomado el caso de cómo las prescripciones de políticas docentes intentaron fijar la idea del ser docente a determinados sentidos y, de esta forma, modelaron fuertemente los aspectos normativos y organizativos de formación que se propuso para el sector. La noción de profesionalización docente se ubica en este horizonte discursivo como el significante mediante el cual se pretendió interpelar a los docentes en el marco de las reformas educativas. Entonces, el interés de esta investigación es situar a la profesionalización como un significante en disputa, que involucró a distintos sujetos (podríamos nombrarlos también como actores o agencias), disputando por unir esa noción amplia con significaciones particulares.

De esta manera, hemos buscado reconstruir la posición que los docentes construyen ante situaciones y sujetos de manera activa, contingente, no antes “cartografiada” ni estable, que se produce *en* la relación y no de modo previo, y que genera también una posición (contingente y no antes establecida) en aquellos con quienes se vincula. La opción teórica y metodológica de estudiar las posiciones que construye activamente el sujeto docente es tributaria de una serie de movimientos conceptuales que revisaron y reformularon los presupuestos del determinismo (economicista o sociológico, por ejemplo) y del estructuralismo que se hallaban en los fundamentos de la construcción de dicha tradición. A partir de esa perspectiva, pueden incorporarse análisis sobre cómo los docentes se apropian de, disputan, reformulan y negocian los sentidos de las políticas públicas, dejando atrás perspectivas que suponían que las regulaciones del trabajo docente son muy definitorias y que las definiciones estatales sobre ellas explican suficientemente lo que sucede en el mundo escolar. La idea de posición

el esencialismo de las partes propio de las posiciones de sujeto. Señalan que es imprescindible tener en cuenta que las posiciones de sujeto se configuran en una serie de posiciones diferenciales. Ninguna de ellas puede constituirse como una posición separada.

docente es tributaria —aunque no análoga— de la de posición de sujeto (Laclau y Mouffe, 1985) y, en ese sentido, implica considerar a los sujetos docentes en su pluralidad, heterogeneidad y complejidad, lo cual requiere descartar la posibilidad de plantearlos como una entidad homogénea y anclada en fundamentos lineales, ahistóricos y de validez trascendente (Cherryholmes, 1998). Así, la idea de posición docente a la que aquí aludimos se compone de la circulación de sentidos y de los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar, y se refiere específicamente a los múltiples modos en que, en ese marco, los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella.

Cierre y apertura

Este capítulo buscó explicitar lo que considera un marco de trabajo que resulta sumamente productivo para revisar ciertas sedimentaciones en el campo educacional. El análisis político del discurso abandona la pretensión de una definición “verdadera” de los objetos que aborda, junto con una concepción de identidades sociales fundada en esencias preconcebidas. Por otro lado, también toma distancia de las presuposiciones de un sistema lingüístico cerrado y autorreferido que ha sido adoptado por otras teorías del discurso.

La teoría de la hegemonía pone atención en la construcción de la identidad; las identidades sociales están sujetas a la dislocación de lo social y a ser rearticuladas por medio de las luchas hegemónicas, unidas con la construcción de antagonismos sociales y naturalizadas por su propósito de universalidad. Por eso, aquí hemos buscado mostrar los aportes que esta perspectiva teórica ha ido generando y generará en el campo pedagógico para revisar y ampliar el enfoque analítico y metodológico. La desnaturalización o des-sedimentación, así como la superación de posiciones esencialistas o deterministas han venido desarrollando importantes avances en la conceptualización de procesos educacionales de todo tipo.

Además, de acuerdo con estos conceptos, el análisis del discurso parece ser una manera notablemente productiva de analizar la construcción histórica de las posiciones en el terreno educativo y de los

significados pedagógicos. Esto no significa negar de modo taxativo la incidencia de características globales o aspectos económicos, de crisis socioeconómicas o regulaciones sociales, entre otras. Lo que sí nos interesa destacar es que el campo de la educación y los actores que le dan vida, no están simplemente supeditados a determinaciones sobre las que poco tienen que hacer, impávidos y hasta inermes ante oleadas que clausuran la politicidad de su posicionamiento y acciones. Asimismo, volveremos a enfatizar el peso de la historia y las tradiciones que funcionaron como superficie de traducción de enorme fuerza, sobre todo cuando de la dinámica escolar se trata. La acción y la organización educativa ya no como una condición casi unidireccional de poder puesto en función de cierto direccionamiento, sino como motor, como aquello que se pone en funcionamiento en torno a los dilemas, y que, por lo tanto, va construyendo las condiciones de posibilidad para que disputas, confrontaciones, hibridaciones y negociaciones, tengan lugar y construyan realidades cotidianas. Así, uno de los objetivos del abordaje que aquí se propone es analizar las condiciones que posibilitan las luchas hegemónicas como resultado de los procesos políticos que tramita el terreno educativo.

Referencias

- Apple, M. (1993). *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Era*. Nueva York: Routledge.
- Buenfil Burgos, R. N. y Ruiz Muñoz M. M. (1997). *Antagonismo y articulación en el discurso educativo: Iglesia y Gobierno*. Ciudad de México: Torres Asociados.
- Buenfil Burgos, R. N. (1994). *Cardenismo, argumentación y antagonismo en educación*. Ciudad de México: DIE-CINVESTAV-IPN/ CONACYT.
- Buenfil Burgos, R. N. (1991). *El debate sobre el sujeto en el discurso marxista: notas críticas sobre el reduccionismo de clase y educación*. Ciudad de México: Tesis DIE.
- Cherryholmes, C. (1998). *Power and Criticism, Poststructural Investigations in Education*. Nueva York: Teachers College, Columbia University.
- De Alba, A. (1995). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Elder, J. (1971, octubre). The Decolonization of Educational Culture: The Case of India. *Comparative Education Review*, 15(3), 288-295. Chicago: Chicago University Press.
- Evans, D. (1996). *Dictionary of Psychoanalysis*. Londres: Routledge.
- Howarth, D. (1998). Discourse theory and political analysis. En E. Scarborough y E. Tanenbaum (eds.). *Research strategies in the social sciences*. Oxford: OUP.
- Laclau, E. (1978). *Política e ideología en la teoría marxista*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Laclau, E. (1993). Discourse. En R. Goodin y Ph. Pettit (eds.). *A Companion to Contemporary Political Philosophy*, Londres: Blackwell.
- Laclau, E. (1993b). *Nuevas reflexiones de la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Laclau, E. (1996). *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Ariel.
- Laclau, E. (1997). Death and resurrection of theory of ideology. *Papers of the Centre of Theoretical Studies*. Colchester: University of Essex.
- Laclau E. (1998). *The politics of rhetoric. Papers of the Centre for Theoretical Studies*. Colchester: University of Essex.
- Laclau, E. y Mouffe, Ch. (1985). *Hegemonía y estrategia socialista*. Madrid: Siglo XXI.
- Laclau, E. y Mouffe, Ch. (1993). Post-marxismo sin pedido de disculpas. En E. Laclau. *Nuevas reflexiones de la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Puiggrós, A. (1995). *Volver a educar*. Buenos Aires: Ariel.
- Puiggrós, A. y Gómez Sollano, M. (1994). *Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Sarup, M. (1993). *Post-structuralism and post-modernism*. Georgia: University of Georgia Press.
- Southwell, M. (2007a). Profesionalización docente al término del siglo XX: políticas y nominaciones producidas por organismos internacionales. En *Anuario de Historia de la Educación*. Sociedad Argentina de Historia de la Educación. Buenos Aires: Prometeo.
- Southwell, M. (2007b). Con la democracia se come, se cura y se educa... Disputas en torno a la transición y las posibilidades de una educación

- democrática. En A. Camou, C. Tortti y A. Viguera (coords.). *La Argentina democrática: los años y los libros*. Buenos Aires: Prometeo.
- Southwell, M. (2012). Formas de lo político en la escuela. En M. Southwell (comp.). *Entre Generaciones. Exploraciones sobre educación, instituciones y cultura*. Rosario: Homo Sapiens.
- Torring, J. (1999). *New Theories of Discourse: Laclau, Mouffe and Zizek*. Oxford: Blackwell.
- Odum, H. W. y Jocher, K. (1929). *An Introduction to Social Research*. Nueva York: Holt.
- Palmer, V. M. (1928). *Field studies in sociology: a student's manual*. Chicago: Chicago University Press.
- Park, R. y Burgess, E. (1921). *Introduction to the Science of Sociology*. Chicago: Chicago University Press.
- Pawson, R. (1994). Quality and quantity, Agency and structure, mechanism and context, dons and cons. *World Congress of Sociology*. Bielefeld: ISA.
- Piovani, J. I. (2011). La metodología de las ciencias sociales como campo de interés intelectual en América Latina. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 1(1), 1-7.
- Piovani, J. I. (2013). Núcleos problemáticos en los procesos de formación metodológica de científicos sociales en América Latina. *XXIX Congreso Latinoamericano de Sociología*. Universidad de Chile, Santiago de Chile.
- Piovani, J. I. (2014a). Tendencias actuales en la enseñanza de la metodología en doctorados en ciencias sociales de Argentina y Brasil. En C. Gallegos Elías y F. Rincón Pérez (eds.). *¿Cómo investigamos? ¿Cómo enseñamos a investigar?*, Tomo III. Tuxtla Gutiérrez, Ciudad de México: Unicach-UNAM.
- Piovani, J. I. (2014b). La formazionemetodologicadeiricercatorisociali in America Latina. *Sociologia e ricerche sociale*, 104, 147-156.
- Piovani, J. I., Iuliano, R., Aliano, N., Balerdi, S., Herrera, N., Stefoni, N. y Welschinger, N. (2012) La enseñanza de la metodología en posgrados universitarios de Ciencias Sociales de Brasil. *III Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales*. RedMet – Universidad de Manizales - Universidad de Caldas, Manizales, Colombia.
- Piovani, J. I., Rausky E. y Santos J. (2012). La enseñanza de la metodología en posgrados universitarios de Ciencias Sociales de Argentina. *VII Jornadas de Sociología*. UNLP, La Plata, Argentina.

Torti, C. y Piovani, J. I. (2008). *Actas del I Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales*. La Plata: FAHCE-UNLP.

Young, P. (1939). *Scientific social survey and research*. Nueva York: Prentice Hall.

Tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC): algunas reflexiones en torno a su incursión y uso en Colombia*

MAGALLY HERNÁNDEZ OSPINA**

Introducción

El siguiente texto presenta un contexto general sobre las TIC (tecnologías de la información y las comunicaciones) en Colombia, en relación con el programa “Computadores para Educar”, desarrollado como política pública desde 1994 en el país. Para ello, se realiza un acercamiento a la incursión de las TIC en la nación y su relación con la globalización, la sociedad de la información y la sociedad del conocimiento. A su vez, se describen los principales momentos de desarrollo de estas en Colombia y su incidencia en factores como la inclusión o exclusión social. Por último, se plantean unas reflexiones en torno

* El presente documento hace parte del trabajo realizado para la tesis del Doctorado en Educación de la Universidad Santo Tomás (Colombia).

** Candidata a doctora en Educación, Universidad Santo Tomás (Colombia). Comunicadora Social-Periodista, especialista en Comunicación Organizacional, magíster en Estudios Políticos. Integrante del grupo de Investigación Educación, Derechos Humanos y Ciudadanía de la Universidad Santo Tomás.

al análisis de las políticas públicas educativas de TIC en Colombia como referente para la construcción de líneas de acción eficaces que permitan consolidar la apropiación de las TIC en las escuelas y colegios públicos, tanto en estudiantes como en profesores líderes de este tipo de procesos.

Contexto de las TIC en Colombia, una mirada particular de sus posibles alcances

A partir de los grandes avances en la informática, la microelectrónica, la telemática, y la nueva geografía económica (Méndez, 1999), las últimas décadas del siglo XX y el comienzo del siglo XXI, se caracterizan porque las sociedades se han venido enfrentando a grandes cambios sociales, políticos, económicos y culturales, que han conducido a la instauración de un nuevo orden mundial. Entre estas nuevas transformaciones aparecen conceptos como el de la *productividad*, asociado al *crecimiento económico* de las naciones, que trae implícitos factores como el de la difusión del conocimiento, la organización flexible de la producción, la modificación de las relaciones de trabajo y la estructura del empleo, entre otros. En el ámbito mundial, el *crecimiento económico* de un país va más allá de los recursos naturales, depende del nivel de apertura (exportaciones) al mundo global, de los gobiernos, del mercado de capitales, la infraestructura, la tecnología, la calidad gerencial, el mercado laboral, la educación y la eficacia de las instituciones. Criterios que sí se analizan en el ámbito colombiano y se encuentran por debajo de cualquier posibilidad de desarrollo debido a la falta de inversión, altos índices de corrupción, clientelismo y estrategias de desarrollo que apunten a largo plazo.

En este contexto, la red Internet surge como una tecnología de información y comunicación que permea las relaciones entre países, organizaciones y personas con dinámicas motivadas, en gran parte, por los impactos de la aceleración de la globalización. Es así como el avance de las TIC han cumplido durante las últimas décadas un papel importante para el desarrollo de las naciones en diferentes campos económicos, sociales, políticos, educativos y culturales; la red Internet, las telecomunicaciones, las redes sociales y los teléfonos inteligentes, entre otros,

han aparecido como instrumentos que dinamizan las relaciones entre los ciudadanos permitiendo mayor interacción y flujo de la comunicación que facilitan negocios y acceso a todo tipo de información.

Las TIC han involucrado en el escenario capitalista nuevas formas de producción y de relación, de acuerdo con Moncayo (2004):

[...] el espectro de su acción invasora es muy amplio y las enumeraciones son casi interminables, pues lo cierto es que, como lo dijera el famoso Nora-Minc, se trata de una verdadera informatización de la sociedad que llega hasta las esferas más íntimas de la vida cotidiana. (p. 7)

Sin duda, estas condiciones impulsan el modo posfordista de producción; el modo fordista se refiere a la denominación dada a las cadenas de producción en masa implementadas por Henry Ford en la elaboración de automóviles en la segunda década del siglo XX en Estados Unidos. En este modelo, los empleados permanecían fijos en la línea de montaje, trabajando a la velocidad de la máquina (cinta transportadora), reduciendo el costo y el tiempo de producción. Manuel Delgado (1998, p. 56) señala el fordismo como la época en que la producción estaba impulsada por la demanda y el consumo de las masas y en la cual las relaciones laborales eran estables, reguladas por medio de la asignación salarial que se le otorgaba a los trabajadores. Luego, el panorama cambia y se presenta una reestructuración de los modos de producción donde la información y el conocimiento pasan a ser fuente principal de productividad motivando la investigación, el desarrollo tecnológico y la innovación en las industrias productoras de bienes.

Las empresas comienzan a funcionar bajo la lógica de producir aquello que está vendido y no como en el fordismo, en el que primero se producía y luego se pensaba cómo darle salida. La nueva organización empresarial es caracterizada por una estructura matricial que le permite movilidad y flexibilidad en su accionar impulsadas, también, por las nuevas tecnologías. El posfordismo, según Bonefeld (1992, p. 61), materializará una nueva forma de régimen intensivo de acumulación que proveerá las bases para un nuevo ciclo del capitalismo atribuido esto a avances como los de las nuevas tecnologías informáticas, entre otras. La producción en masa transformaría los procesos laborales con

ella, la producción posfordista implica la mercantilización y la privatización de una amplia gama de servicios colectivos organizados frente a los que previamente el Estado había establecido las reglas de juego para su implementación (Bonefeld, 1992, p. 63).

En este marco, la *globalización*, como proceso económico, político y sociocultural, que ha ido introduciéndose en el sistema capitalista internacional, ha condicionado la forma de intercambio y relacionamiento entre las sociedades. En este sentido, la *globalización* es definida por la CEPAL (2002) como una “creciente gravitación de los procesos financieros, económicos, ambientales, políticos, sociales y culturales” (p. 17). Esto significa, entonces, que la globalización se presenta como un fenómeno dinámico que afecta diferentes órdenes de producción y consumo en las sociedades; a su vez presenta circulación de flujos comerciales, culturas, información y mensajes apalancados por los avances tecnológicos en los que aparecen nuevas maneras de comunicarse, tales como las redes sociales, nuevos vínculos de relación donde no es necesario estar presentes de manera física en tiempo real y donde no existen fronteras físicas o geográficas, lo que no significa que el fenómeno se viva de igual manera en todo el mundo, tal como lo explica Hugo Fazio (2004):

El que la globalización sea un fenómeno con connotaciones de totalidad, agregación e inclusión, no significa que se exprese de modo uniforme. El impacto de la globalización es diferenciado, no obstante el hecho de que influya con grados diversos de intensidad y bajo distintas modalidades en todos los habitantes del planeta. (p. 10)

Entre las ideas que plantea la *globalización*, se encuentra la de conectar diferentes sociedades en un sistema, principalmente considerado un modelo económico cuyo mercado es de competencia abierta mediante la movilidad de bienes y servicios entre países, llevando también a reformar estructuralmente las economías de las naciones tercermundistas a una economía de mercado.

Cabe resaltar que este modelo económico imperante en la globalización está orientado rigurosamente por la *corriente neoliberal*, consecuente con la búsqueda del desarrollo de una sociedad civil, bajo un régimen de mercado, hacia una cultura individualista y disciplinada

bajo las leyes de la competencia. Así, aquellas naciones que logren fortalecer su estructura social y económica podrán avanzar en un proceso de inserción consecuente con el nuevo patrón de especialización internacional. Entonces, la dinámica de la globalización sería particularmente inequitativa a favor de aquellas naciones poderosas e iría en detrimento de las naciones marginadas, en la medida en que resultarán menores al dinamismo y la perdurabilidad del nuevo patrón de especialización internacional en proceso de configuración.

Esta corriente mundial impone un sistema específico de relaciones a todos los niveles, donde las sociedades deben adaptarse a las situaciones de intercambio cultural, político y económico. Puesto que son los países industrializados quienes marcan el compás de desarrollo en el mundo, Colombia debe asumir los retos del cambio para no quedar rezagada o inmersa en el desconocimiento o la ignorancia y para no aumentar la brecha del desarrollo tecnológico. Colombia se ve enfrentada al doble reto de construir una sociedad democrática y moderna en lo económico, político y social, y a la vez debe promover condiciones favorables para su cabal desarrollo con justicia social y su inserción creativa-no empobrecedora-al ordenamiento internacional.

En este contexto, desde la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), el Banco Mundial y las entidades multilaterales se promueve el papel que desempeñan las TIC, como un factor decisivo para el crecimiento económico de las naciones. De igual manera, en el Foro Económico Mundial de 2016, se planteó el tema de la cuarta revolución industrial como un elemento que se presenta cada vez con mayor fuerza en el mundo y que está marcado por la era digital, en la que aparecen elementos como la robótica, la nanotecnología y la Internet como protagonistas. De acuerdo con Klaus Schwab, director ejecutivo del Foro Económico Mundial “La cuarta revolución industrial, no se define por un conjunto de tecnologías emergentes en sí mismas, sino por la transición hacia nuevos sistemas que están contruidos sobre la infraestructura de la revolución digital (anterior)”. Así Colombia, en cuanto a la cuarta revolución industrial o también denominada revolución digital, se encuentra ante un gran reto dado que las experiencias de diferentes planes, programas e iniciativas públicas respecto a las TIC, aún no permiten mostrar resultados totalmente

efectivos en el aprovechamiento del potencial de estos instrumentos para mejorar la calidad de vida de la mayoría de los colombianos, tal cual es la apuesta del Gobierno relativa a la inserción de la nación en una sociedad del conocimiento y de la información.

Colombia y las TIC

Particularmente, en Colombia, se han venido realizando diferentes estudios sobre Internet, en relación con la conectividad, la penetración y los usos de la Web. Uno de ellos, denominado “Apropiación digital 3.0”, fue el realizado en el 2016 por el Centro Nacional de Consultoría, en alianza con la Casa Editorial El Tiempo, el respaldo del Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones y el apoyo de diferentes instituciones académicas como la Escuela de Administración de Negocios, Pontificia Universidad Javeriana, Ilumino, Politécnico Grancolombiano, UNITEC y organizaciones como Fundación Telefónica, Colombia Digital, Interactive Advertising Bureau, la Cámara Colombiana de Informática y Telecomunicaciones y PayU, que buscaba conocer el uso que le dan las personas a Internet en el país¹. En el estudio se entiende la apropiación de la tecnología a partir de los diferentes usos y las intenciones con las que se utiliza Internet². Además,

-
- 1 Este estudio, en el que se entrevistaron a 3512 personas mayores de 12 años, en sesenta municipios de seis regiones del país, reveló que “los mayores niveles de apropiación digital están concentrados en tres segmentos: personas entre 18 y 24 años, que tienen formación universitaria y residen en Bogotá” (Corporación Colombia Digital).
 - 2 En cuanto al uso, se encuentra chatear, elaborar documentos, desarrollar una *app* y en relación con las intenciones se tiene trabajar, divertirse o estudiar, entre otras. En este sentido, se identificó que el mayor nivel de apropiación de la tecnología se encuentra en los niños, jóvenes y adultos menores de 35 años. En relación con los usos de Internet, en octubre de 2012, el Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones de Colombia realizó un estudio sobre consumo digital, el cual reveló que ocho de cada diez colombianos acceden a Internet y lo hacen para enviar y recibir correos; visitar redes sociales; entrar a buscadores para acceder a información, en general; ver videos; bajar o descargar música; visitar sitios de noticias, actualidad o deportes; visitar foros, blogs y otros sitios para información sobre *hobbies*

se identificó que entre las ciudades más digitales del país, se encuentran Bogotá, Ibagué y Cali; y el mayor grado de usos digitales lo tienen aquellos que cuentan con estudios de pregrado y posgrado. En conclusión, a mayor nivel de escolarización, mayor apropiación de la tecnología. Entre los elementos a destacar, se encuentra el bajo grado de apropiación digital en las zonas rurales del país, lo que demuestra las brechas entre el campo y la ciudad, lo que implica un problema en términos de equidad e igualdad de oportunidades, en torno a la accesibilidad de los recursos tecnológicos.

Desde el punto de vista de Camilo Polanco (2011, p. 3), la incursión de nuevas tecnologías como Internet ha propiciado la llamada *sociedad de la información*, denominación que identifica a la información como una materia prima valiosa y que ha sido definida desde diferentes ámbitos. Por ejemplo, Valenti (2002, p. 3) afirma que la *sociedad de la información* ha sido un concepto que surgió ligado a su poder de transformación, dado que se puede transformar la información digital, dándole un valor económico y social, es conocimiento útil para la creación de nuevas industrias y mejores puestos de trabajo, que elevan la forma de vida de la sociedad, por medio de un desarrollo basado en el conocimiento, con miras a convertir el conocimiento en producto interno bruto (PIB).

Por tanto, hablar de *sociedad de la información* significa pensar, además, en sociedades capaces de aprovechar la innovación en uso de tecnologías de información y comunicación que permitan generar nuevos productos, bienes y servicios que aporten en la competitividad de los países, es decir, no es solo garantizar la conexión de computadores a la red Internet, significa además tener en cuenta variables de tipos social, cultural, económico y político.

A su vez, la revista n.º 98 de la CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe), se refiere a la *sociedad de la información* como un esquema que ha producido grandes cambios al comienzo

e intereses personales; escuchar música sin descargarla; leer periódicos y revistas y buscar información de productos que quiere comprar, como reseñas y comentarios de gente que lo ha comprado, entre otros. Se identificó, también, que el uso de computadores en el hogar creció un 25 % con respecto al 2010.

del nuevo milenio, considerando, además, que ella es un paso previo a la sociedad industrial (2003, pp. 1 y 22). Por esto, la actual *sociedad de la información* empieza a exigir, a todos los países del mundo, nuevas dinámicas de interrelación entre sus propias comunidades, al interior y exterior de estas, que obligan a suplir la necesidad de estar conectados con el resto del mundo.

En este sentido, por *sociedad de la información* se entiende una forma de desarrollo económico y social en el que la adquisición, almacenamiento, procesamiento, evaluación, transmisión, distribución y diseminación de la información con vistas a la creación de conocimiento y a la satisfacción de las necesidades de las personas, de las organizaciones, desempeña un papel central en la actividad económica, en la creación de riqueza y en la definición de la calidad de vida y las prácticas culturales de los ciudadanos (Misión para la Sociedad de la Información, 1997). En segundo lugar, se trata de la concepción de una sociedad caracterizada por el intercambio progresivo de información, en términos de varios tipos de procesamiento y almacenamiento de datos, investigación de mercado, entre otros, interpretados como la base de la mayoría de cambios económicos (Bell, 1973).

Por otra parte, la *sociedad del conocimiento* ha sido un término que incluye una dimensión política, social, económica, cultural y de transformación institucional, desde una perspectiva más pluralista. Para Castells (2003), por ejemplo, la sociedad del conocimiento,

se trata de una sociedad en la que las condiciones de generación de conocimiento y procesamiento de información han sido sustancialmente alteradas por una revolución tecnológica centrada en el procesamiento de información, la generación del conocimiento y las tecnologías de la información. (p. 7)

Por lo tanto, una *sociedad del conocimiento* se caracteriza, en primer lugar, porque el conocimiento es el principal componente de cualquier actividad, ya sea económica, social o cultural. En segundo lugar, se trata de una sociedad en la que las condiciones del procesamiento de la información y la construcción de conocimiento han sido sustancialmente alteradas por transformaciones y procesos de cambio centrados en los diversos usos de las TIC.

Los últimos seis mandatos presidenciales en Colombia, liderados por Andrés Pastrana Arango, Álvaro Uribe Vélez —dos mandatos—, Juan Manuel Santos Calderón —dos mandatos—, e Iván Duque Márquez, le han otorgado a las TIC un rol preponderante como impulsoras del desarrollo económico en la nación, pues son vistas como instrumentos claves para la inserción del país en la sociedad de la información y en la sociedad del conocimiento. En este sentido, en los últimos gobiernos, los planes de desarrollo han promovido las TIC por medio de distintos programas, tal como se enuncia en la siguiente línea de tiempo (tabla 4):

Tabla 4. Línea de tiempo de desarrollos TIC en Colombia (1998-2014)

Año	Desarrollos
1998	Se evidenciaba en Colombia una ausencia de articulación y consolidación de políticas públicas en torno a las TIC.
1999	Con el Plan Nacional de Desarrollo “Cambio para Construir la Paz”, el gobierno del presidente Andrés Pastrana Arango formuló líneas de acción en cuanto a las TIC a través de los Conpes 3032 Telefonía Social y el Conpes 3063 Computadores para Educar.
2000	Se formula el Conpes 3072 Agenda de Conectividad. En ese mismo año, se enuncian los Objetivos del Desarrollo del Milenio por parte de las Naciones Unidas, cuyo objetivo n.º 8 traza en su meta 8D que “en cooperación con el sector privado, hacer más accesible los beneficios de las nuevas tecnologías, especialmente en información y comunicaciones”.
2002	Con la llegada del gobierno de Álvaro Uribe Vélez, se formula el Plan Nacional de Desarrollo “Hacia un Estado Comunitario” y se crea el Conpes 3171 “Lineamientos de política en telecomunicaciones sociales”.
2003	Se realiza la Primera Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información.
2005	Se elabora el Conpes social 91 “Metas y estrategias de Colombia para el logro de los Objetivos de Desarrollo del Milenio”. Se realiza la Segunda Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información. Visión 2019. Se realiza la investigación por parte de la Universidad de los Andes, denominada “Avance del gobierno en línea”.
2006	Se formula el Plan Nacional de Desarrollo “Estado Comunitario: Desarrollo para todos”. Se plantea el Plan de Gobierno en TIC 2006-2010.
2007	Se formula el Conpes 3457 “Lineamientos de Política para reformular el Programa Compartel de Telecomunicaciones Sociales” y se da el Informe de Colombia sobre los Objetivos de Desarrollo del Milenio.

Año	Desarrollos
2008	La Agenda de Conectividad sufre una transformación y se convierte en Gobierno en Línea. También, se formula el Plan Nacional de TIC 2008-2019.
2010	Se crea el Plan Vive Digital 2010-2014.
2012	El Plan Vive Digital 2010-2014 fue considerado como mejor política del mundo, dado que permitió que Colombia fuera el primer país de la región que alcanzó cobertura del 100 % de internet de alta velocidad.
2014	En el cuatrenio 2014-2018, se plantea dar continuidad al Plan Vive Digital a través de diferentes objetivos, primero, convertir al país en un líder mundial en el desarrollo de aplicaciones dirigidas a los más pobres y, segundo, tener el gobierno más eficiente y transparente debido a las tecnologías de la información y las comunicaciones.

Fuente: elaboración propia a partir de indagación documental.

Entre los motivos que aparecen como pertinentes para que Colombia haga un uso apropiado de las TIC, se menciona en el Conpes 3072 (Departamento Nacional de Planeación, 2000, pp. 5 y 6), que estas habilitan

desarrollar en el país una economía basada en el conocimiento, —factor clave para el desarrollo—, al facilitar su adquisición, absorción y comunicación y en segundo lugar, el uso masivo en el país de las tecnologías de la información y la comunicación permite crear un entorno económico atractivo, a la vez que facilita la participación de la sociedad colombiana en la nueva *Economía*.

En este sentido, una economía basada en el conocimiento significa que este se convierte en fuente principal de creación de riqueza y factor de producción más importante, lo que implica un fuerte énfasis en el desarrollo de patentes, derechos de autor, marcas, *software*, nanotecnología y biotecnología, entre otros (Schwartz, Kelly y Boyer, 1998, p. 81). Por otra parte, la *Economía* se refiere al uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones, particularmente, Internet, para el crecimiento económico, el trabajo y la organización de procesos productivos, entre otros aspectos, y que se expresa por medio de actividades, como la telemedicina, el teletrabajo, el comercio electrónico y la educación virtual (CEPAL, 2000, pp. 5 y 8).

Distintos académicos comparten esta concepción, Manuel Castells (1995, p. 15), por ejemplo, plantea la relación entre productividad, competitividad y economía informacional, haciendo énfasis en que la tecnología conduce a la productividad y esta al crecimiento económico, destacando la productividad como la fuente del progreso que hace parte de esa nueva economía informacional basada en el cambio tecnológico, especialmente, el relacionado con las TIC. Castells (1995, p. 20) afirma que lo que hace válida la innovación tecnológica es la rentabilidad y competitividad que esta genera, y que cabe destacar, es a largo plazo. Entonces, la competitividad inserta a las empresas en la economía global, y es aquí donde el Estado empieza a desempeñar un papel importante, al apoyar desarrollos tecnológicos que le permitan entrar en la competencia internacional. En la actualidad, Colombia le apuesta al desarrollo tecnológico en menor escala; son pocos los recursos del PIB destinados a la investigación y a la innovación tecnológica.

De acuerdo con cifras del Banco Mundial, Colombia, en la última década, presenta un decrecimiento en la inversión del PIB (producto interno bruto) en investigación y desarrollo, ya que, para 1996, el país destinaba el 0.30 % de su PIB a esta área y para el 2015, la inversión fue del 0.242 % del PIB (<https://datos.bancomundial.org>). Cifras que además se encuentran muy por debajo de países miembros de la OCDE, que invierten en promedio 2.549 % de su PIB en el 2015. Por su parte, Manuel Delgado (1998) señala que el panorama económico ha cambiado y se presenta una reestructuración de los modos de producción donde la información y el conocimiento pasan a ser fuente principal de productividad, motivando la investigación, el desarrollo tecnológico y la innovación en las industrias productoras de bienes. La nueva organización empresarial es caracterizada por una estructura matricial que le permite movilidad y flexibilidad en su accionar impulsadas, también, por las nuevas tecnologías (Hernández, 2015, p. 82).

Es en este marco que “Computadores para Educar”, de acuerdo con las premisas del Gobierno, desde el mandato de Andrés Pastrana Arango, surge como programa que pretende contribuir a la disminución de brecha digital:

[...] la desigual distribución de las TIC y la falta de acceso a la información que tiene una gran parte de la población mundial [...] y que son de hecho una expresión de nuevas asimetrías en el conjunto de las brechas sociales existentes. Estas incluyen las brechas entre [...] los hombres y las mujeres, las poblaciones urbanas y rurales, aquellos que tienen acceso a la información y aquellos que carecen del mismo. (Declaración de la sociedad civil a la Cumbre de la Sociedad de la Información, 2003, p. 8)

De acuerdo con lo anterior, es importante interrogarse por el sentido de la educación en relación con los procesos formativos de apropiación social de las TIC en los niños y jóvenes estudiantes de las instituciones públicas educativas de Colombia, ya que, como lo señala el profesor Mauricio Montoya (comunicación personal, noviembre de 2012): “[...] en muchas ocasiones se confunde el papel de la tecnología como medio y se convierte en un fin en sí mismo y se asume que solo por tener acceso a la información, ya se mejoran resultados y procesos; y esto no es necesariamente cierto”, dado que las TIC pueden aportar a la solución de ciertas necesidades de las comunidades y ser un instrumento para mejorar la calidad de vida pero la tecnología y la infraestructura por sí solas no lo hacen, debe existir un componente de apropiación social de estas tecnologías.

Aunque en Colombia las estrategias, en cuanto al uso y apropiación social de las TIC, por parte de los estudiantes de primaria y secundaria, han estado mediadas por la intencionalidad del Gobierno de insertar a la nación en la llamada sociedad de la información y el conocimiento que ayude al desarrollo económico y social, es necesario reflexionar sobre si en realidad estas tecnologías verdaderamente contribuyen al desarrollo o, por el contrario, pueden convertirse en factor de exclusión social. En América Latina y el Caribe, la producción y uso de las TIC siempre ha estado por debajo del índice mundial. Por ejemplo, de acuerdo con la CEPAL (2003, p. 25), al finalizar la década de 1990 e inicios de los 2000, las exportaciones de TIC en la región latinoamericana tuvieron una participación del 4 % entre el periodo de 1996-2001, frente a un 15 % del Japón, un 17 % de Estados Unidos, un 34 % de la Unión Europea y un 30 % del Este y Sudeste asiático.

En Colombia, por ejemplo, en relación con la utilización de las TIC, especialmente Internet, observamos que solo el 30 % de su población alcanza a tener acceso a la red. Un 30 % está representado, en su mayoría, por jóvenes estudiantes, profesionales, sector público y empresarios. A esto se le suma que no son todas las instituciones educativas las que gozan de la conectividad, sino solo una parte de ellas. De acuerdo con lo señalado por la UIT (Unión Internacional de Telecomunicaciones), para el 2009 solo el 30 % de las escuelas y colegios públicos en el país contaba con acceso a internet (UIT, 2010, p. 39). Por lo cual, al mismo tiempo que las TIC pueden llegar a convertirse en un impulsor del desarrollo de los países, también pueden llegar a convertirse en sistema de exclusión social al no estar al alcance de la mayoría. Pero, de igual manera, acercar las TIC a la comunidad no es suficiente. No basta con llevar a cabo el montaje de puntos de conexión a Internet y dotarlos de la última tecnología como sucedió con programas como la Política de Telecomunicaciones Sociales Compartel del gobierno nacional colombiano; significa que estas iniciativas deben estar acompañadas de procesos de formación académica que le permitan al usuario (campesino, al indígena, a la madre cabeza de hogar, a los niños, jóvenes y personas de la tercera edad) generar procesos de aprendizaje que les ayuden a potencializar sus capacidades y les permitan participar de los cambios globales y estar de alguna manera a la par con ellos. Así, se podrá hablar de apropiación social de las TIC por parte de la ciudadanía. Apropiación social que se genera cuando existen programas de capacitación a largo plazo y no coyunturales.

De acuerdo con el Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, en Colombia para el 2010, los suscriptores a Internet eran de 4 384 181 y para el 2016 fueron 15 130 185. En este periodo de tiempo, la penetración de Internet en el país pasó en el 2010 del 7.3 % al 31 % en el 2016. En cuanto a la tenencia de computador de escritorio, portátil o tableta, el DANE (Departamento Nacional de Estadística) reportó que de un total de 14 447 hogares en el país, el 45.2 % contaba con alguno de estos dispositivos para el 2016. Entre las razones por las cuales las personas señalan que no cuentan con un computador de escritorio, portátil o tableta, se encuentran para el 46.9 % es muy costoso, para el 35.8 %, no están interesados, y el 13.6%,

no saben cómo usarlo. Para el 2016, de acuerdo con el Reporte Global de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones de 2016, del Foro Económico Mundial, Colombia ocupa, respecto al Networked Readiness Index, que corresponde a la calificación otorgada al entorno, uso, impacto, infraestructura y apropiación de las tecnologías de la información y las comunicaciones en diferentes países del mundo, el puesto 68 entre 139 países, siendo el quinto en Latinoamérica, después de Chile (puesto 38), Uruguay (puesto 43), Costa Rica (puesto 44) y Panamá (puesto 55). En este mismo índice, en cuanto a infraestructura de TIC Colombia aparece en el puesto 76. Ante esta perspectiva mundial, a menos que las políticas de las TIC respondan a proyectos nacionales de desarrollo más integrales, que incluyan los intereses, experiencias y necesidades reales de todos los actores sociales de la comunidad; la anterior situación no cambiará, por eso es imperativo que el uso de las TIC, por parte de la sociedad, pueda ser parte activa de su transformación hacia un régimen más equitativo y justo, que esté basado en obtener mejores oportunidades de desarrollo, tanto individuales como colectivas, a través de la democratización de la información y, de esta forma, contribuir con el mejoramiento de la calidad de vida de los grupos sociales.

Desde este punto, el uso de la red Internet podría llegar a cumplir una función social al democratizar el acceso a la información, donde diferentes comunidades puedan aprovechar este recurso para la creación de diferentes proyectos. Aquí cabe cuestionarse si las TIC pueden llegar a ser utilizadas al igual que la escuela como “[...] uno de los poderes más importantes del Estado, el de producir y de imponer las categorías de pensamiento que aplicamos a todo lo que en el mundo hay, y al propio Estado” (Bourdieu, 1994, p. 45), ya que, de una u otra forma, las TIC, y especialmente Internet, construyen a una nueva mirada de ver el mundo.

Por lo tanto, como lo enuncia Caravaca (1998, p. 45), aquellos que se encuentren desconectados de las redes quedaran al margen y son excluidos del nuevo sistema, pues ni siquiera tienen la posibilidad de actuar como subordinados. Entonces, se sostiene que los espacios de las redes se basan en la proliferación de flujos entre puntos, a través de los que se realizan las actividades que orientan los comportamientos de la

economía y la sociedad, a escala mundial, convirtiéndose en una forma espacial dominante de articulación del poder; junto a dicho espacio de flujos, se encuentra presente, el lugar, en el que se desarrolla la vida cotidiana y en la que se dan las relaciones entre las personas. Ese primer espacio es abstracto, pese a su indudable potencia, y el segundo, un espacio concreto, por lo que es mejor percibido (Caravaca, 1998, p. 60).

Considerando todo lo anterior, se observa en Colombia que en los últimos cinco periodos presidenciales se han promovido, con los planes de desarrollo, diferentes políticas y programas que buscan atender y atenuar los rezagos ocasionados por estas nuevas configuraciones de la economía mundial, alentadas en los avances de las tecnologías de la información y las comunicaciones, que generan la llamada brecha digital, entendida esta como una nueva forma de exclusión generada por el desequilibrio ante el acceso al conocimiento dado por el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones. Entre estas políticas y programas se encuentran la Agenda de Conectividad, Compartel, Gobierno en Línea, Computadores para Educar y Vive Digital.

Reflexiones finales

Es importante continuar con la consolidación de una reflexión referida al análisis de las políticas públicas educativas, en relación con las tecnologías de la información y las comunicaciones en el contexto colombiano, que permita demarcar los alcances y límites para el acercamiento del conocimiento científico de la problemática planteada y vislumbrar el alcance metodológico de esta. Dado que los enfoques, teorías y metodologías, que hacen del análisis de las políticas públicas una disciplina caracterizada por el rigor científico, permitirán realizar una evaluación efectiva de las políticas y no solo una actividad instrumental que valide la labor de los dirigentes que las implementan.

Por otra parte, aunque la tendencia que se identifica para el análisis de las políticas públicas ha estado más cerca al paradigma positivista, reflejada en estudios tecnicistas, economicistas e instrumentales como lo menciona el profesor Roth (2007, p. 65), es importante abordar, desde otros paradigmas, estos análisis que posibilitan nuevas formas de reflexión y conocimiento en ámbitos tan importantes como el de la

educación, ya que esto permitirá generar un mayor análisis al verdadero alcance que tienen estas políticas en temas tan coyunturales como lo son la incursión y uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones y sus impactos en la vida de una nación como Colombia.

Referencias

- Bell, D. (1976). *The coming of post-industrial society: A Venture in Social Forecasting*. New York: Basic Books.
- Bonefeld, W. (1992). La reformulación de la teoría del Estado. En J. Hirsh, W. Bonefeld, S. Clarke, E. Peláez, J. Holloway y A. J. Plá. *Los estudios del Estado y la estructuración capitalista*. Buenos Aires: Tierra del Fuego.
- Bourdieu, P. (1994). Espíritus de Estado. Génesis y estructura del campo burocrático. En *Razones Prácticas*. Barcelona: Anagrama.
- Caravaca, I. (1998, enero-abril). Los nuevos espacios emergentes. *Revista de Estudios Regionales*, n.º 50, 2º Época, 39-80. Universidad de Andalucía, España.
- Castells, M. (1995). *La economía informacional y el proceso de globalización*. Madrid: Alianza.
- Castells, M. (2003, abril). La dimensión cultural de internet. *Revista Andalucía Educativa* n.º 36, 7-10. Recuperado de http://114.red-88-12-10.staticip.rima-tde.net/mochila/didactica/Castells_dimension_cultural_internet.pdf
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL] (2000). *América Latina y el Caribe en la transición hacia una sociedad del conocimiento*. Una agenda de políticas públicas.
- CEPAL (2002). *Escalafón de la competitividad de los departamentos en Colombia*. Informe final. Bogotá, Colombia.
- CEPAL (2003). *Los caminos hacia una sociedad de la información en América Latina y el Caribe*. Naciones Unidas.
- CEPAL (2003). *La calidad de la inserción de América Latina y el Caribe en el comercio Mundial*, pp. 29-33. Serie Comercio Internacional.
- Congreso Nacional de la República, Colombia (2009, 30 de julio). Ley 1341 del 30 de julio de 2009, por la cual se definen principios y conceptos sobre la sociedad de la información y la organización y la organización de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones –TIC–, se crea la Agencia

- Nacional de Espectro y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial*, n.º 47.426. Bogotá.
- Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (s. f.). Computadores para Educar. Recuperado de <http://www.computadores-paraeducar.gov.co>
- Consejo Nacional de Política Económica y Social [CONPES]. 3063 de 1999. Colombia.
- Consejo Nacional de Política Económica y Social [CONPES]. 3072 de 2000. Colombia.
- Corporación Colombia Digital (2016, 29 de noviembre). ¿Qué tan digitales somos? Estudio de Apropiación Digital 3.0 en Colombia. Recuperado de <https://colombiadigital.net/actualidad/articulos-informativos/item/9403-que-tan-digitales-somos-estudio-de-apropiacion-digital-3-0-en-colombia.html>
- Departamento Nacional de Planeación [DNP], Colombia (1999). *Plan Nacional de Desarrollo 1998-2002, Cambio Para Construir la Paz* (tomos I y II). Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- Declaración de la sociedad civil a la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información. (2003). Recuperado de <http://www.itu.int/wsis/docs/geneva/civil-society-declaration-es.pdf>.
- Delgado, M. (1998). *La globalización ¿Nuevo orden o crisis del viejo?* Málaga, España: Universidad de Málaga.
- El Tiempo*. ¿Qué tan digital eres? Recuperado de <http://www.eltiempo.com/multimedia/especiales/estadisticas-del-uso-de-internet-en-colombia/16758954/1/index.html>
- Fazio Vengoa, H. (2004). La globalización. *Relaciones Internacionales, entre lo local y lo global*, n.º 70, 9-22. Recuperado de http://avalon.utadeo.edu.co/dependencias/publicaciones/tadeo_70/2.un_intento.pdf.
- Fazio Vengoa, H. (2009). La historia global y su conveniencia para el estudio del pasado y del presente. *Historia Crítica*, (362), 300-319. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81112369016>.
- Hernández, M. (2015). Políticas educativas en tecnologías de la información y las comunicaciones, retos para la inclusión de desarrollos pedagógicos en torno a su uso. En *Miradas pedagógicas: aportes desde la investigación*. Bogotá: Editorial Universidad Santo Tomás-Vicerrectoría Universidad Abierta y a Distancia. Facultad de Educación.

- Ipsos Media CT. (2013, 14 de febrero). Primer gran estudio continuo de Ipsos Napoleón Franco sobre el nivel de digitalización de los colombianos y cómo las nuevas tecnologías están impactando sus vidas. Recuperado de <http://www.slideshare.net/DiegoMolanoVega/encuesta-de-consumo-digital>
- Larrea Jiménez de Vicuña, J. (2014). *El desafío de la innovación: De la sociedad de la información en adelante*. Barcelona: Editorial UOC.
- Ministerio de Comunicaciones, Colombia (2000, 9 de noviembre). Decreto número 2324 del 9 de junio de 2000, Por medio del cual se modifica el Decreto 1130 de 1999 y se establecen los organismos y entidades que estarán a cargo de la implantación y desarrollo de los Programas de la Agenda de Conectividad, en especial, del Programa “Computadores para Educar” y se establecen otras disposiciones para los mismos efectos”. *Diario Oficial*, n.º 44.228, del 15 de noviembre de 2002.
- Misión para la Sociedad de la Información (1997, mayo). Iniciativa nacional para la sociedad de la información. En *Libro Verde sobre la Sociedad de la Información en Portugal*. Lisboa: Ministério da Ciência e da Tecnologia.
- Moncayo, V. M. (2004). *El leviatán derrotado. Reflexiones sobre la teoría del Estado y el caso colombiano*. Bogotá: Norma.
- Montoya, M. (2013). Notas de clase Seminario Educación, Democracia y Derechos Humanos. Doctorado en Educación. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Peter Schwartz, P., Kelly, E. y Boyer, N. (1999). *The Emerging Global Knowledge Economy in The future the global economy. Towards a long boom?* París: OECD.
- Presidencia de la República, Colombia (2001). Directiva presidencial n.º 02.
- Polanco, C. (2011, agosto). Políticas públicas y TIC en la educación. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS)*, 6(18), 221-239.
- Roth, A. (2007). Enfoques y teorías para el análisis de las políticas públicas, cambio de la acción pública y transformaciones del Estado. En J. F. Jolly y J. I. Cuervo (eds.). *Lecturas de políticas públicas*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Sociedad del conocimiento (2010, 1 de enero). *Sistema Nacional de Educación a Distancia*. Disponible en <http://www.sined.mx/socconocimiento.html>
- Sociedad del conocimiento (s. f.). *Colección educar*. Ministerio de Educación de Argentina. Disponible en http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD26/datos/sociedad_conocimiento.html

Pardo Martínez, C. I. (2016, 18 de junio). *Las regalías y la inversión en ciencia y tecnología en Colombia*. Recuperado de <http://www.portafolio.co/economia/las-regalias-y-la-inversion-en-ciencia-y-tecnologia-en-colombia-506940>.

El conocimiento para el desarrollo como bien público. Abordajes desde la política

KAREM ESTHER INFANTAS SOTO*

Introducción

En medio de los cambios que se han desarrollado a nivel global, se observa que Latinoamérica aún sigue rezagada en áreas como la industria, los servicios y la innovación, parece que el camino rumbo al desarrollo es más lento, mientras que los países desarrollados siguen generando nuevos productos y servicios a nivel global.

Esta preocupación se incrementa, considerando que los cambios ya se avizoraban hace muchos años y se exponían en las universidades, con base en los postulados de autores como Manuel Castells, Marshall McLuhan, este último considerado el profeta de la era digital por su obra *La galaxia Gutenberg* (1962); Alvin Tofler con su obra,

* Ingeniera de sistemas con doctorado en Ciencias de la Educación. Presidenta de Generaknow Asociación de Innovadores y Emprendedores de Base Tecnológica. CEO de Genera Center Centro de Innovación. Integrante del Programa “Gestor de Hábitats de Innovación” del Colegio de las Américas, de la Organización Universitaria Interamericana. Investigadora Principal ANCB-SC. Coordinadora Interinstitucional del Santa Cruz Peace Innovation Lab del Stanford Peace Innovation Network. Miembro de la Cámara Boliviana de Tecnologías de la Información, regional Santa Cruz.

La Tercera Ola; Nicholas Negroponte, por su obra, *Ser digital* (1995); y autores relevantes en otras disciplinas como Pere Marqués, en educación, y Michael Porter, en áreas empresariales. Sin embargo, los cambios se empiezan a dar en forma disparar entre los países, en muchos casos, se aumentan las brechas digitales, independiente del lugar, así como la distinción entre los “inforicos” y los “infopobres”.

Esta situación es la preocupación principal de este artículo, porque es necesario comprender que ya en 1989, Manuel Castells (1995) preconizaba que “La transformación fundamental de la estructura económica en las sociedades industriales avanzadas, especialmente en los Estados Unidos, se expresa en el continuo traslado hacia las actividades de servicios” (p. 190) y en el mismo trabajo concluye que “cuanto mayor sea la dependencia de las organizaciones respecto de los flujos y redes menos estarán influenciadas por el contexto social asociado a sus espacios de localización” (Castells, 1995, p. 247) y finalmente afirma:

Si proyectos sociales innovadores, representados e implementados por gobiernos locales renovados, son capaces de manejar las poderosas fuerzas desatadas por la revolución de las tecnologías de la información, una nueva estructura socio-espacial podría surgir, compuesta por una red de comunas locales controlando y dando forma a una red de flujos productivos. (Castells, 1995, p. 490)

Estas afirmaciones, iniciadas hacen más de 20 años, en la versión española, adicionando los 6 años en la versión de inglés son, en sí mismas, un ejemplo de lo que pasaba antes de la popularización del internet: la dificultad en el acceso a la información de autores en idiomas diferentes al español, la gran brecha existente para que esa información se torne en conocimiento, y, a su vez, pase del campo de la teoría a la práctica.

La gran oportunidad que no se debe dejar pasar en la actual coyuntura, es el acceso al conocimiento en los nuevos espacios públicos que provee internet, independiente de la miopía de los gobiernos.

El conocimiento para el desarrollo

¿Qué importancia tiene el conocimiento para el desarrollo sostenible de la sociedad? Para empezar a desarrollar la respuesta a esta pregunta

debemos partir de entender la diferencia entre dato, información y conocimiento.

Desde una perspectiva informática, según Infantas (2012):

- El dato es un valor que tiene ciertas características básicas, el cual puede ser estructurado y no estructurado¹.
- La información es el dato que tiene un significado (relevancia, propósito y contexto), por lo tanto, está dado en un formato, lugar y tiempo y son de utilidad para algo o alguien.
- El conocimiento es el dato o información que este contenido y es posible de ser encontrado por una persona o “ente inteligente” (inteligencia artificial), en este sentido la gestión del conocimiento provee interesantes aportes a esta discusión.

Por lo tanto, el conocimiento es una mezcla de experiencia, valores, información y *know how* (saber cómo) que sirve como marco para la incorporación de nuevas experiencias e información, y es útil para la acción. En las organizaciones con frecuencia no solo se encuentra en documentos o almacenes de datos, sino que también está en rutinas organizativas, procesos, prácticas y normas, y junto al conocimiento relacional “Know where” (saber dónde) forman parte de su capital intelectual.

Desde una perspectiva cognitiva, el problema central del conocimiento es la forma como el dato o la información son procesados, según Dombrowski, Rotenberg y Bick (2007), que pueden ser complementados con los enfoques de la neurociencia, las cuatro maneras son:

- La percepción por los sentidos.
- El lenguaje en el cual interviene la representación simbólica y el proceso de traducción.

1 Los datos existentes en las redes sociales, el *big data* y el análisis de datos.

- Las emociones, sean consideradas positivas o negativas, que coincidan con lo postulado por el Stanford Peace Innovation Lab y las teorías de B. J. Fogg, y que se consideran sustanciales en el cambio de comportamiento y a las tecnologías como elementos de persuasión.
- El razonamiento, el cual puede estar desarrollado por el estadio del sujeto, su nivel de abstracción, el pensamiento crítico y el manejo del pensamiento lógico o algorítmico.

Por este motivo, para lograr que el dato o la información se vuelvan conocimiento, existen dos momentos claves, uno el acceso a este y, el otro, la capacidad del procesamiento efectivo con base en la capacidad desarrollada por el “ente inteligente”, sea ser humano o agente inteligente.

Entonces, en el proceso de conocer se arrastran los problemas de la mala formación en el manejo de las operaciones intelectuales de orden superior y la falta de acceso a la información, que se amplifica por la limitación del contexto en el que estamos desarrollando el proceso cognitivo.

Además, el término, “conocimiento para el desarrollo”, utilizado en el Plan Intercoonecta de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) (2016), representa al conocimiento fundamental necesario para el desarrollo, de la sociedad (por ejemplo, Gobierno Abierto, los Objetivos del Desarrollo Sostenible, entre otros).

Lamentablemente, pese a que en la actual sociedad del conocimiento, es un hecho reconocido que las inversiones en ciencia y tecnología son claves para el desarrollo sostenible, en algunos entornos académicos prevalece un aletargamiento por el cambio de la investigación clásica, fragmentaria, unidisciplinaria y dirigida por las intenciones o deseos de los pocos investigadores en las universidades, manteniendo en algunos casos el debate de la importancia entre la investigación básica y la aplicada.

Se podría seguir esperando que la universidad responda al encargo social y coadyuve a generar mecanismos para no solo lograr transferencia de conocimiento, sino también estructurar espacios de innovación en un enfoque de la triple hélice, logrando el paso del docente investigador

al docente innovador, que genere productos y soluciones a la sociedad mediante productos intelectuales que sean utilizadas de manera efectiva en la realidad y generen nuevos ingresos a las universidades.

Esta necesaria articulación, entre la universidad-empresa, se debe lograr para una efectiva adquisición, comprensión y utilización de este conocimiento en las organizaciones, en un proceso de innovación abierta; el contar con el conocimiento y su adecuada gestión permitirá encontrar nuevas soluciones y generar procesos de renovación en los negocios y la sociedad en su conjunto.

En el caso de algunos países, ciudades, regiones y Estados, el rol de los gobiernos, como articuladores es casi nulo, y, por lo tanto, los sistemas de ciencia, tecnología e innovación no incluyen procesos de gestión del conocimiento e innovación, y la “mano invisible” de Adam Smith no regula el mercado, por lo que se requiere otros modelos de economía, más allá de lo territorial.

El bien común y el bien público

El uso de la inteligencia colectiva ha generado una discusión entre lo privado y lo público, tanto en aspectos de la propiedad intelectual como en la concepción de territorio por los nuevos espacios públicos que nos provee internet como “conjunto de nodos interconectados” (Castells, 2001, p. 15) y “la comunicación de muchos a muchos en tiempo escogido y a una escala global” (Castells, 2001, p. 16).

En primer lugar, en la concepción de internet como *espacio público*, denominado así al espacio de propiedad pública (estatal), dominio de uso público, o el lugar donde cualquier persona tiene el derecho a circular en paz y armonía, donde el paso no puede ser restringido por criterios de propiedad privada, y excepcionalmente por reserva gubernamental, en la misma línea que plantea Castells. En ese caso, la dimensión geográfica de internet se puede analizar desde el punto de vista de la geografía técnica, por los flujos que se mantienen entre sus nodos y la configuración de estos, así como, la distribución espacial de sus usuarios y la geografía de la producción de Internet (Castells, 2001).

En el segundo punto, existe una insistencia de la información como bien público, sin embargo, debemos empezar por definir qué es un bien público sobre la base de dos características esenciales: la no rivalidad

y la no exclusión, según Stiglitz (1986) citado por Bautista y Santander (2009), quien explica que:

- Un bien es no rival cuando el disfrute de una persona adicional no disminuye el bienestar que otra persona, o conjunto de personas adquiere de este bien.
- Y no excluyente implica que no se puede privar a ninguna persona del disfrute de ese bien.

El mismo autor indica que “la provisión del bien público tiene que ver con aquella capacidad del Estado en transferir dicho bien y hacerlo llegar efectivamente a quien corresponde, haciendo que su uso y gestión permita su disfrute y usufructo, en términos del mejoramiento de la calidad de vida de quienes así lo consuman” (Bautista y Santander, 2019), pero que pasa en países donde el Estado no regula la transferencia del bien, y cuya problemática se amplifica en términos de los nuevos productos intangibles, o industrias de uso intensivo de conocimiento.

Por otro lado, la teoría del caos puso en evidencia la alta interacción entre los diferentes eventos que ocurren a nivel local y sus repercusiones a nivel global, una de las principales preocupaciones de Mora (2014), refiriéndose a Samuelson, con su teoría general de los bienes públicos puros, considera que si bien los bienes públicos locales, se encuentran limitados geográficamente, debe existir una seria preocupación por cinco bienes públicos globales: la estabilidad económica internacional, la seguridad internacional (estabilidad política), el medio ambiente internacional, la asistencia humanitaria internacional y el conocimiento.

En esta discusión, entre lo privado y lo público, aparecen obras como *El gobierno de los bienes comunes*, de Elinor Ostrom (1990), la primera mujer en obtener el Premio Nobel de Economía, quien estudia los “principios de diseño” de una gestión estable de recursos comunes², los cuales se presentan a continuación:

2 Este postulado coincide con las características de la teoría de sistemas y del pensamiento complejo que, a la vez, coinciden con los criterios de la teoría U de MIT y con los principios de la economía del bien común.

- Límites claramente definidos (exclusión efectiva de terceras partes no involucradas).
- Reglas de uso y disfrute de los recursos comunes adaptadas a las condiciones locales.
- Acuerdos colectivos que permitan participar a los usuarios en los procesos de decisión.
- Control efectivo, por parte de controladores que sean parte de la comunidad, o a los que la comunidad pueda asignar responsabilidades.
- Escala progresiva de sanciones para los usuarios que transgredan las reglas de la comunidad.
- Mecanismos de resolución de conflictos accesibles y con viabilidad económica.
- Autogestión de la comunidad, reconocida por las autoridades de instancias superiores.
- En el caso de grandes recursos comunes, organización en varios niveles, con pequeñas comunidades locales en el nivel base.

Para lograr que este conocimiento no solo sea accesible³, sino que siga un proceso efectivo de gestión del conocimiento y la innovación, por tanto, las políticas de acceso abierto a este sean fundamentales para una real democratización del conocimiento (Reygadas, 2014).

3 Se considera accesible al grado o nivel en el que cualquier ser humano, más allá de su condición física o de sus facultades cognitivas, puede usar una cosa, disfrutar de un servicio o hacer uso de una infraestructura.

De esta manera, muchas organizaciones han empezado a profundizar en el poder de las TIC (tecnologías de la información y la comunicación), especialmente en un segmento de ellas que son las TAC (tecnologías del aprendizaje y el conocimiento), este tema ha sido considerado en congresos que apuntan a desarrollar soluciones que permitan democratizar el conocimiento y reducir las brechas digitales que se están acrecentando (Procap, 2012).

El problema es latente y analizado en las TAC, sin embargo, para este escrito, se considerará otro componente de las TIC y de las TEP (tecnologías del empoderamiento y la participación), en particular, el uso de las redes sociales⁴, esta área de las tecnologías posibilitan generar espacios públicos para que los ciudadanos puedan interactuar en un proceso de ciudadanía activa.

El gran problema es encontrar un contexto donde exista una “cultura común”, con “cohesión social”, que permita la co-creación en los nuevos espacios virtuales y que se pueda gestionar el conocimiento para el desarrollo con base en una economía del bien común, como los lineamientos propuestos por Christian Felber (Dugo y Gómez, 2016), sustentados en una cultura común (Eagleton, 2003) que da paso al concepto de los ecosistemas aplicados a los campos de innovación.

Las redes sociales

En primera instancia, debe considerarse qué se entendía por una red social antes de la era digital, en un sentido amplio, se considera una estructura formada por personas que comparten los mismos intereses, objetivos e intercambian información, de manera dinámica, entre todos los miembros que forman la red y que día a día este grupo crece (Ponce, 2012).

4 Uno de los ejemplos más conocidos de las TEP son las redes sociales, pero también las plataformas de interacción como las Wikis, Content Management System (CMS).

Esta definición inicial de *red social*, en la actualidad se encuentra estrechamente relacionada con la concepción de la web 2.0⁵ y, en este sentido, tiene algunas características que se presentan en diferentes formas a través de internet:

- Es un sistema que permite el ingreso de nuevos miembros, cada uno de los cuales participan en la red, generalmente de acceso abierto, según Real y Costa (citado por Procap, 2012).
- Sirven para mejorar las relaciones interpersonales con el fin de fomentar la colaboración y el intercambio.
- Permite obtener mayores ventajas de temas asociados o colectivos que individuales.
- En general, responden y cumplen con dimensiones como arquitectura, identidad, participación, comunidades virtuales y convergencia (Rivera, 2013).

Muchos autores consideran que el avance de las redes sociales y el intercambio de información a través de foros, blogs y otros espacios TIC son imparables, lo que se evidencia en las miles de personas que comparten ideas sobre los productos y servicios que ofertan las empresas, la publicación de información de organizaciones, a los cuales no tienen acceso en su vida cotidiana.

Las redes sociales tienen muchas ventajas y permiten su utilización desde diferentes aristas, entre las más importantes y priorizadas por la Academia Nacional de Ciencias de Bolivia departamental Santa Cruz, para su discusión en la Red Latinoamericana de Cooperación Universitaria, fueron:

1. El nuevo espacio público independiente de consideraciones territoriales.

5 Concepto relacionado a un cambio de la web tradicional a la WEB con mayor interactividad y desarrollado para usuarios finales.

2. La democratización del conocimiento y su poder de amplificación.
3. Las nuevas formas de economía identificadas que implica un repensar de esta.
4. Las tecnologías del empoderamiento y la participación que permite dotar de una estructura comunicacional a un nuevo ciudadano empoderado.

Estas ventajas y oportunidades también implican desventajas y amenazas que se asignan a las redes sociales y se pueden agrupar en los siguientes puntos:

- Fenómenos cibernéticos indeseables, entre lo que se puede considerar la propagación de código malicioso (*malware*), tales como virus, gusanos cibernéticos, caballos de Troya, *rootkits*, *bots*, entre otros.
- Envío de correo no deseado (*spam*).
- Falta de una cultura común y acuerdos en temas como “netiqueta” o etiqueta en la red.
- Utilización en prácticas de “posverdad”.

Por otro lado también se asocia con delitos (entre otros posibles), como:

- Robo de identidad.
- Hostigamiento.
- Difamación.
- Secuestro.
- Y prácticas conocidas de violencia digital tales como *sexting*, *grooming*, *cyberbullying*, etc.

El control de la información y las autorizaciones que se le permiten a las redes sociales es también una preocupación por que logran generar perfiles de usuario falsos como las cuentas *fakes*, prácticas de difamación o manejo de la posverdad, conocidos como *trolls*, así como la venta de los datos por el poder que involucra los datos que son generados mediante la segmentación psicodemográfica, entre otros.

Algunas de las redes más populares

Con base en el artículo presentado por Infantas (2012), se puede confirmar que las redes sociales ofrecidas en la web 2.0, tales como: Facebook, Instagram, Twitter, LinkedIn y Google+ están mutando desde redes de personas a redes donde coexisten empresas y organizaciones, lo que está originando, a su vez, una mutación del fin inicial para el cual fueron creadas.

La red social Facebook

Facebook fue creado por Mark Zuckerberg en la Universidad de Harvard, actualmente es una de las redes sociales más populares, cuyo impacto ha crecido vertiginosamente a nivel de empresas y organizaciones.

Antes de empezar a utilizar Facebook, los usuarios tenían opciones para inscribirse como: cuenta, grupo y página, con toda la definición de las opciones de privacidad para proteger sus publicaciones encontrando problemas en el alcance de sus publicaciones por la cultura del compartir que debería imperar en las redes sociales.

De modo efectivo, la cuenta es la opción más popular que acumula contactos rápidamente, pero en la realidad está reservada para personas naturales. Por otro lado, los grupos son formas de integrarse entre personas de gustos, preferencias o temas similares, permitiendo unirse varias cuentas de Facebook y constituirse en comunidades o grupos que comparten intereses comunes.

El *microblogging* Twitter

Inicialmente, relacionada con ensalzar el ego de artistas es una de las redes sociales de mayor crecimiento hasta inicios de 2012, se consideraba como

una herramienta de noticias, pero los fanáticos twitteros la están imponiendo como una red social con su propia cultura y donde los miembros se solidarizan con la difusión de la información.

La red es un *microblogging* que ha ganado popularidad mundialmente y se estima que tiene más de doscientos millones de usuarios. Ha sido apodado como el “SMS de internet”.

Esta red social tiene su propio vocabulario, el cual permite la conexión con otras organizaciones, por ejemplo: @generaknow, donde se destacan algunos temas como en el caso del #TIPNIS, dado que permite a cualquier usuario, conocedor de estos temas de interés para la sociedad a nivel regional o global, asociarse con otros expertos, lo cual asegura una audiencia, cuyos aportes y experiencia pueden facilitar la construcción de nuevos conocimientos.

También se puede reenviar tuits a otros usuarios —retuitear (RT)—, responder tuits, así como recomendar tuiteros destacados los viernes (FF).

Linkedin

Según la red, esta tiene más de quinientos millones de usuarios, se auto-define como una red profesional e implica restricciones para contactarse con otras personas, su popularización se ha dado en el último tiempo por la incorporación masiva de las empresas al ámbito de las redes sociales y muchas veces se integran entre ellas.

Google+

Aparece en el 2011, su principal característica son los “círculos” que son los nombres que reciben los grupos que se crean, además esta red cuenta con las herramientas de Google, denominada Google Suite (Procap, 2012).

Integración de las redes sociales

Para lo cual las redes sociales, tales como Facebook, Twitter, Slideshare, Youtube, Linkedin, Whatsapp, Instagram, etc., incluyen aplicaciones (*apps*) para interconectar sus servicios.

La mayoría de las redes sociales proveen opciones para integrarse a otras redes e interactuar entre ellas.

Repensando los actores en la sociedad del conocimiento

Si bien existen redes sociales que podrían proveer infraestructura para crear comunidades virtuales, para compartir y desarrollar estrategias de gestión del conocimiento e innovación de bienes públicos globales, aplicando la inteligencia colectiva, su implementación no resulta sencilla en cuanto que implican un pensar complejo y multidisciplinar, así como un liderazgo colaborativo que incluya a los ciudadanos.

Por otro lado, la categorización de las tecnologías y, en particular, de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC), presentado por Michael Porter, como uno de los factores de competitividad de las organizaciones, considera a las TIC como la forma óptima de administrar información y conocimiento, lo cual incluye operaciones como: identificación, almacenamiento, transferencia, etc., su popularización se ha hecho evidente en programas y proyectos de inclusión digital.

Por esto es necesario analizar que, a pesar de la importancia de la inclusión digital en las organizaciones, algunas de ellas aún se encuentran lejos de los niveles de automatización que se requieren en temas como el comercio electrónico a nivel global y, por lo tanto, están en una desventaja competitiva.

La falta de estrategia competitiva de las organizaciones, que integre a las TIC, no tiene una relación directa con el poder económico, sino más bien con el desconocimiento de la administración del poder de las TIC, así como de las diferentes opciones y alternativas de inversión, en forma adicional, a un inadecuado asesoramiento del área de TIC (en muchos casos inexistente).

Entonces, es evidente que no todas las empresas están conscientes de los beneficios que aporta la incorporación de las TIC en los servicios que brinda, y aunque podrían estar en camino a lograr una presencia en Internet, la apertura al comercio electrónico o al adecuado uso de una *intranet* evidencia un rezago en cuanto a las tendencias internacionales.

Esto se debe en gran parte a la falta de capacitación de los responsables a nivel administrativo y gerencial de implantar las soluciones, así como a la falta de capacitación de los responsables de la parte técnica en comunicación con las diferentes áreas, así como en proyectos

de inversión y a las barreras en la incorporación de estas. Más allá de las barreras puramente financieras, se desconocen las herramientas disponibles —incluso en *software* libre— y la falta de información sobre sus beneficios para las empresas en red.

La universidad en muchos casos no responde al encargo social, con poca interacción con las empresas, con profesores desactualizados y poca proyección internacional de estos, respondiendo a posiciones paradigmáticas, como el positivismo, donde lo importante es conocer y no así el compromiso con el cambio. Esta posición tradicional también coincide con las falencias en la generación de conocimiento propio, mostrado por la escasa producción intelectual y su posterior transferencia a la sociedad sobre todo en áreas como la tecnología.

La economía del conocimiento y la globalización requieren de las organizaciones un importante esfuerzo que debe ser apoyado desde los gobiernos; de ahí la importancia de contribuir a la utilización de las TIC, entre las que internet se destaca como herramienta clave y como contexto para la transformación digital.

La articulación de los diferentes actores de la hélice sistémica, en el caso particular de Santa Cruz de la Sierra, Bolivia, se trabaja con base en ecosistemas en los espacios públicos que se proveen mediante internet.

Conclusiones

En síntesis, los ecosistemas son una efectiva estrategia de gestionar el conocimiento para el desarrollo, en forma distribuida y contextualizada para el desarrollo local con una perspectiva global “glocal”, dando oportunidades y previniendo la exclusión, es decir, creando armonía entre los miembros de la sociedad.

Al dotar de conocimientos para el desarrollo abierto, para generar producción en las organizaciones, la sociedad y las personas facilitarán la apropiación e integración del conocimiento proveniente de diversas fuentes, dinamizará la acción innovadora y contribuirá a la generación de ventajas comparativas y competitivas.

Entonces, ahora surge la gran pregunta: ¿cómo se innova sin investigación? La posibilidad es lograr ecosistemas de aprendizaje e innovación que utilicen a las redes sociales como comunidades de práctica que

posibiliten democratizar el conocimiento y acercar las oportunidades a la sociedad.

Todas estas reflexiones conducen a pensar en la necesidad, que para mantener el conocimiento para el desarrollo como un bien público global, de crear un sistema de gestión del conocimiento e innovación regional, efectiva y transparente, que permita la articulación entre la universidad, el sector productivo, el Gobierno y la sociedad civil.

Este sistema de innovación regional visibilizará las tendencias a nivel global y generará nuevas preguntas y abordajes para lograr realmente incidencia política de acuerdo con los lineamientos consensuados para construir escenarios futuros y permitir articular estrategias que permitan apoyar a las empresas y a las personas. Estos deben adaptarse a los cambios y poder enfrentar los retos de la sociedad del conocimiento del siglo XXI en forma distribuida y preservando el conocimiento para el desarrollo como bien público global.

Referencias

- Agencia Española de Cooperación Internacional para el desarrollo [AECID] (2016, julio). Plan Intercoonecta. Recuperado de http://www.aecid.es/Centro-Documentacion/Documentos/Publicaciones%20AECID/Plan_INTERCOONECTA.pdf
- Bautista, J. y Santander, J. (2009). *Políticas públicas y uso de bienes públicos: su provisión e impacto en el caso de los centros de desarrollo comunitario de Bogotá*. Recuperado de <https://www.ucentral.edu.co/sites/default/files/inline-files/2009-12-documentos-investigacion-economia-005.pdf>
- Castells, M. (1995). *La ciudad informacional. Tecnologías de la información, reestructuración económica y el proceso urbano-regional*. Madrid: Alianza.
- Castells, M. (2001). *La Galaxia Internet. Reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Castells, M. (s. f.). Autocomunicación de masas y movimientos sociales en la era de internet. Recuperado de <http://revistes.ub.edu/index.php/ACS/article/viewFile/6235/7980>
- Dombrowski, E., Rotenberg, L. y Bick, M. (2007). *Theory of Knowledge*. Nueva York: Oxford University Press.

- Dugo, F. y Gómez, R. (2016). Un modelo económico sostenible orientado a la cohesión social. Recuperado de <https://economielbiencomun.org/4631/>
- Eagleton, T. (2003). *A ideaia de Cultura*. San Pablo: Fundación Editora UNESP.
- Infantas, K. (2012). *Modelo de gestión del conocimiento en investigación y producción intelectual. Caso de estudios: Universidad NUR* (tesis doctoral). Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca, Santa Cruz de la Sierra, Bolivia. Recuperado de <https://es.slideshare.net/kinfantas/tesis-doctoral-modelo-de-gestion-del-conocimiento-de-la-investigacin-y-produccin-intelectual-version45>
- Martínez, M. S. (2015). Convergencia e interacción en los nuevos medios: tipologías de prosumidores entre los estudiantes universitarios. *Communication & Society*. Recuperado de https://www.unav.es/fcom/communication-society/es/articulo.php?art_id=533
- Mora, R. (2014). El conocimiento como un bien público global. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/247797888/El-Conocimiento-Como-Un-Bien-Publico-Global>
- Ponce, I. (2012, 17 de abril). Redes sociales. Recuperado de <http://recursostic.educacion.es/observatorio/web/es/internet/web-20/1043-redes-sociales?showall=1>
- Procap (2012). I congreso Internacional de Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento. *I Congreso Internacional de Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento*. La Paz: Procap.
- Reygadas, L. (2014). Dilemas del conocimiento como bien común. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20141124073126/LabibliotecadeBabelDilemasdelconocimientocomobiencomun.pdf>
- Rivera, S. (2013). *Claves para la comprensión de la cultura digital*. Querétaro: Universidad Autónoma de Querétaro.

PARTE IV

**METODOLOGÍAS Y EXPERIENCIAS
EN CIENCIAS SOCIALES**

Metodología y educación: la enseñanza-aprendizaje de la metodología de la investigación social en América Latina*

JUAN IGNACIO PIOVANI**

Introducción

Si se considera el método en su definición etimológica, es decir, “camino con el cual”, entonces se deberá admitir que —al menos en cierto sentido— el problema del método ha estado presente desde siempre

* Una primera versión de este trabajo se publicó en inglés en el 2015 en la revista *Sociologies in Dialogue*, de la Sociedade Brasileira de Sociologia, con el título “Methodological interests and the teaching of research methods in Latin America”. Esta nueva versión en español incluye, entre otros cambios, una actualización de datos y una mayor focalización en las preocupaciones de la formación en investigación en el campo de la comunicación.

** Posdoctor en Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). Doctor en Metodología de las Ciencias Sociales, Sapienza Università di Roma. Magíster en Métodos Avanzados de Investigación Social y Estadística, City University of London. Profesor titular de Metodología de la Investigación Social en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina). Investigador principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), de Argentina.

en los procesos de construcción de conocimiento. Pero tales procesos también han sido objeto de reflexión desde tiempos remotos: ya en la filosofía griega clásica se registran sofisticadas especulaciones sobre el conocimiento, que fueron fundacionales de la gnoseología.

Según Marradi (2002), en el campo científico, la primera discusión sobre el método data de mediados del siglo XVI, aunque adquiere centralidad recién un siglo después con la publicación del *Discours de la Méthode* de Descartes (1637).

En las ciencias sociales, por su parte, las cuestiones metodológicas fueron objeto de preocupación desde sus orígenes. Entre los autores clásicos, se destaca Durkheim, cuya obra, *Las reglas del método sociológico* (1895), sentó las bases de una ciencia social empírica de corte positivista. Igualmente reconocida es la formulación weberiana de una ciencia social interpretativa, punto de referencia obligado de los métodos cualitativos.

No obstante, la metodología como área del saber institucionalizada es relativamente reciente: en la sociología, por ejemplo, comienza a adquirir un estatus e identidad reconocibles aproximadamente a partir de la década de 1920, con posterioridad a la creación de departamentos universitarios y centros de investigación disciplinarios. En el marco de la labor académica especializada —y profesionalizada— que se realizaba en estos espacios institucionales, se fue instalando paulatinamente la necesidad de producir un *corpus* de saberes específicos relativos a las prácticas de investigación (enfoques, conceptos e instrumentos) y a las formas de transmitirlos (Piovani, 2011).

Un caso paradigmático de este proceso se encuentra en el del Departamento de Sociología de la Universidad de Chicago, primero en su tipo a nivel mundial. A partir de la segunda década del siglo XX, la investigación comienza a adquirir en el Departamento un alto grado de sofisticación y, de ahí en más, se iría desarrollando gradualmente aquello que Bulmer (1984) denomina: *conciencia metodológica*.

Por otra parte, en la década de 1920, las lógicas de formación de investigadores ya estaban bien instaladas en Chicago. Pero, al no contar con materiales didácticos adecuados (más allá del manual

popularmente conocido como *Green Bible*¹), los líderes intelectuales del departamento —Park y Burgess—, responsables del dictado del seminario de doctorado sobre investigación, contrataron a la socióloga británica, V. Palmer, para que sistematizara las enseñanzas impartidas en ese ámbito y produjera un texto especializado. Se trata del célebre *Field Methods in Sociology* (1928), uno de los primeros manuales de Metodología de las Ciencias Sociales, junto con los de Borgadus: *Making social science studies* (1918) y *The new social research* (1926); Chapin: *Fieldwork and social research* (1920); Odum y Jocher: *An introduction to social research* (1929); Lundberg: *Social research* (1929); Elmer: *Social Research* (1939); y Young: *Scientific social survey and research* (1939).

A partir de las décadas de 1940 y 1950, y especialmente en el marco de la sociología académica norteamericana, la metodología recibe un nuevo impulso de la mano de líderes intelectuales como Lazarsfeld, que contribuyeron a consolidar su lugar como uno de los pilares de la formación universitaria y a reconocerla como un área legítima de indagación teórica y empírica. Pero en este contexto, que Giddens (1979) denomina *consenso ortodoxo* de las ciencias sociales, y luego de una fase inicial caracterizada como “pluralista”, el *corpus* de saberes metodológicos objetivados se redujo cada vez más a aquello que en la actualidad conocemos como métodos cuantitativos.

Esta perspectiva metodológica, en ese entonces, prevaleciente en el plano internacional, tuvo una notable influencia, durante la década de 1950, en el surgimiento de una sociología “científica” en América Latina. Al respecto, basta recordar el énfasis que Germani (1962), figura clave en la institucionalización y profesionalización de la sociología, al menos en Argentina, le diera a la enseñanza de la metodología y de las técnicas de investigación. Siguiendo a Damiano (2009), se podría afirmar que este proyecto de sociología científica se caracterizó, sobre todo, por la tentativa de poner a las ciencias sociales latinoamericanas en línea

1 *Introduction to the Science of Sociology*, de Park y Burgess (1921), habitualmente conocido como *Green Bible* por haber adquirido rápidamente el estatus de una verdadera “biblia” en la formación de sociólogos durante la década de 1920.

con los desarrollos internacionales, presentados por Germani en los siguientes términos: proliferación de escuelas, departamentos y facultades especializadas; universalización de conceptos, problemas y teorías; y refinamiento de las técnicas de investigación.

Volviendo de manera esquemática a la metodología en el plano global, entre finales de la década de 1960 y principios de la de 1970, en el contexto de crisis del “consenso ortodoxo”, las críticas dirigidas al enfoque cuantitativo comenzaron a multiplicarse, abriendo la puerta a una progresiva legitimación de las perspectivas cualitativas. Además, y en alguna medida en línea con las críticas aludidas, se repositionaron los debates epistemológicos y metodológicos en general.

Sin embargo, a pesar de este notable desarrollo experimentado durante la segunda mitad del siglo xx, aún se discute si la metodología constituye un campo académico, una disciplina o subdisciplina de las ciencias sociales, o si se trata simplemente de un conjunto de saberes auxiliares aplicables en diversos contextos científicos, más allá de las especificidades de cada uno.

Sin entrar de lleno en esta discusión, resulta claro que existen al presente redes académicas, centros de investigación, publicaciones, programas de posgrado y congresos nacionales e internacionales especializados en metodología de las ciencias sociales, cumpliéndose así con los principales postulados de MacKenzie (1981), para definir el estatus de una disciplina en cuanto tal.

La metodología de la investigación en América Latina

En América Latina, y sin pretender desconocer las múltiples experiencias institucionales relacionadas con el desarrollo de los estudios metodológicos, cabe destacar que la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS) cuenta, desde hace años, con un grupo de trabajo sobre epistemología y metodología, en un marco en el cual se han producido centenares de aportes de distinto tipo, además de haber promovido el intercambio entre colegas de diferentes países e instituciones de la región. Fue justamente en uno de los Congresos de ALAS, celebrado en el 2005 en Brasil, que se inició un trabajo colaborativo que más

adelante daría origen a la Red Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales (RedMet), a partir de la iniciativa de un grupo de docentes e investigadores de Argentina, Brasil, Chile y Uruguay, a los que pronto se sumaron colegas de Perú, México, Colombia, Venezuela y Costa Rica.

Desde su constitución, las dos actividades más importantes de la Red han sido la organización de los Encuentros Latinoamericanos de Metodología de las Ciencias Sociales (ELMECS)² y la edición de la Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales (RELMECS)³. A pesar de la diversidad de perspectivas que alberga la RedMet, su marca distintiva es una orientación crítica que, en relación con los problemas metodológicos, implica tomar distancia de una posición que tiende a reducir el complejo entramado de decisiones que intervienen en los procesos de construcción de conocimiento a una mera cuestión formal y técnica. Además, tiende a inscribirse en una tradición, sostenida por Marradi (2002), que concibe a la metodología en permanente tensión dialéctica entre los polos de un continuo representados; por un lado, por el estudio de los postulados epistemológicos que hacen posible el conocimiento social y, por el otro, por las técnicas de investigación (en el sentido de Gallino, 1978). Como señala Bruschi (1991), si la metodología abandona su lado epistemológico, se reduce a una tecnología que ya no controla intelectualmente, pero si se abandona el lado técnico, se transforma en una pura reflexión filosófica

2 A la fecha se han realizado cinco ELMECS: La Plata (Argentina), 2008; Hermosillo (México), 2010; Manizales (Colombia), 2012; Heredia (Costa Rica), 2014 y Mendoza (Argentina), 2016. En 2018 se llevó a cabo el VI ELMECS en Cuenca (Ecuador).

3 Esta revista, que se suma a la lista de reconocidas publicaciones del área, como *Cinta de Moebio*, *Perspectivas Metodológicas* y *RELMIS*, entre otras, constituye un nuevo hito en la consolidación de los estudios metodológicos en América Latina. Su objetivo es difundir aportes críticos relacionados con la epistemología y la metodología, los métodos y técnicas de investigación social (tanto en sus dimensiones conceptuales y operativas como en sus aplicaciones), la historia de la metodología, de los métodos y las técnicas de investigación social y su enseñanza en el ámbito universitario.

sobre las ciencias sociales, incapaz de incidir sobre las actividades de investigación empírica.

Esto exige conectar la discusión de aspectos epistemológicos con las prácticas de investigación concretas y con las técnicas e instrumentos que las hacen posibles, tematizando, a la vez, sus orígenes históricos, sus fundamentos y sus relaciones con diferentes perspectivas teóricas y filosóficas. Por otra parte, implica reconocer el carácter de construcción histórica de los saberes especializados e investigar los mecanismos con los cuales se producen y reproducen sentidos comunes metodológicos en los procesos de socialización secundaria de los jóvenes investigadores. Y hacerlo desde América Latina requiere, también, discutir la adecuación de los instrumentos conceptuales y operativos de las metodologías canónicas para dar cuenta de la compleja realidad social emergente de nuestro continente.

Ya se ha señalado que la Red alberga una pluralidad de intereses y perspectivas sobre la metodología que se desarrollan actualmente en América Latina. Y esto queda expuesto al analizar el esquema de mesas temáticas que se vienen organizando en el marco de los ELMECS. Además de abordar las discusiones epistemológicas y metodológicas más generales, las mesas han puesto el foco en los avances en los métodos y técnicas cuantitativas y cualitativas, en la triangulación y otras formas de integración o complementariedad metodológica, en los debates sobre la adecuación de los enfoques prevaecientes para abordar problemas sociales emergentes de América Latina, en las metodologías inter y transdisciplinarias, así como en un variado abanico de discusiones metodológicas y técnicas producidas en el marco de investigaciones empíricas sobre cuestiones de diverso tipo, desde estructura y estratificación social a políticas públicas, pasando por géneros y sexualidades, seguridad y justicia, migraciones y desplazamientos, educación y trabajo, entre muchas otras.

Pero tal vez las cuestiones que más conciten la atención en las discusiones metodológicas de la RedMet sean aquellas relativas al problema de la enseñanza y el aprendizaje de la metodología y de los métodos de investigación. En este sentido, cabe señalar que de las más de 1131 ponencias presentadas a lo largo de la historia de los ELMECS, unas 158 abordaron este problema. Las ponencias del área han significado entre

el 9 % y el 17 % del total de los trabajos escritos presentados en cada uno de los cinco eventos celebrados hasta la fecha, y la mesa temática específica siempre ha contado con una cantidad de ponencias mucho mayor que el promedio de presentaciones por mesa (entre un 33 % y un 300 % más, según la edición)⁴.

El problema de la enseñanza-aprendizaje de la metodología en la producción académica latinoamericana

En los ELMECS, el problema de la enseñanza y aprendizaje de la metodología ha sido planteado desde diversos puntos de vista. Asimismo, se han abordado diferentes aspectos, entre los que se destacan: cómo aprender a investigar investigando y cómo transmitir el “oficio” de investigador (Barone, 2008; Battú *et al.*, 2016; Cifuentes, 2014; Mingo, Luque y Sioni, 2010; Pacheco Espejel, 2010; Seid, Malegarie y Fernández, 2014); cómo enseñar metodología en disciplinas sociales específicas (Aguirre Cano, 2016; Besora, Bustamente y Lesta, 2012; Bianchi, Salvatierra y López, 2016; Calvo, 2008; Cuenca, Martello y Di Marco, 2008; Ensabella, 2016; Maidana y Libonatti, 2010; Orlor, 2010; Parra y Areta, 2010; Salanueva y González, 2010; Sotomayor Peterson, 2010); cómo entrenar a los alumnos en el diseño de la investigación y en el planteamiento de problemas o de hipótesis (Blazsek *et al.*, 2012; Fernández, 2016; Gasca Salas, 2008; Izura y Dalla Torre, 2008; Lince Campillo y Camacho Castillo, 2010; Moraga Catalán, 2014; Villalba, 2016); cómo facilitar la elaboración de las tesis de grado y posgrado (Badano, 2012;

4 Por otra parte, han sido frecuentes en los ELMECS los paneles plenarios o las conferencias magistrales sobre el tema, así como otros eventos organizados *ad hoc*, con auspicio de RedMet, especialmente en Colombia y México. En este sentido, cabe destacar el I Coloquio Internacional: “El estado actual de la enseñanza-aprendizaje de la Metodología de la investigación en ciencias sociales en América Latina”, organizado por la Universidad Nacional Autónoma de México en 2013.

García Lucero, 2016; Rubano y Gareis, 2016; Rusque y Gutiérrez, 2010; Soto Acosta y Salas Ocampo, 2014; Torres e Izura, 2012)⁵.

En este campo, otra variante apunta, en cambio, al análisis empírico de las estrategias y propuestas de enseñanza de la metodología tal como se llevan a cabo en diversos contextos nacionales e institucionales. En este sentido, no se pretende establecer una propuesta sobre qué o cómo enseñar, sino conocer qué se enseña y cómo se hace.

En el marco de esta línea de trabajo, he participado de proyectos de investigación que se centraron específicamente en la enseñanza de la metodología en perspectiva comparada, tomando como punto de referencia doctorados de diversas universidades y países de la región (véase Piovani *et al.*, 2012; Piovani, Rausky y Santos, 2012; Piovani, 2013, 2014a, 2014b). El horizonte de cuestiones problemáticas de interés cognoscitivo de estos proyectos puede resumirse en un conjunto de preguntas: ¿qué grado de institucionalización tienen los cursos metodológicos?, ¿qué concepciones prevalecen en ellos?, ¿cómo se presenta y actualiza en la formación metodológica el debate cualitativo/cuantitativo?, ¿cómo son recibidas y resignificadas las ideas metodológicas desarrolladas en los principales centros de producción de conocimiento?, ¿cómo se producen y reproducen, en el marco de la socialización secundaria, sentidos compartidos en torno de lo que significa hacer investigación social?, entre otras. Para abordar algunas de estas preguntas, se ha analizado los planes de estudio y los programas de las asignaturas metodológicas (fundamentos, objetivos, contenidos, bibliografía) y realizado entrevistas en profundidad con docentes de metodología y estudiantes de posgrado.

Como resultado de los análisis realizados, se ha constatado que los modos de resolver los nudos problemáticos y las tensiones relacionadas con la formación metodológica de investigadores sociales, en el marco de programas universitarios, han dado lugar a diversas tradiciones que pueden pensarse como parte de un continuo. En un polo

5 Los textos de 2008, se encuentran en Tortti y Piovani (2008); los de 2010, en Gutiérrez Rohán *et al.* (2010); los del 2012 en Castellanos, Carreño y Piovani (2012), los de 2014, en las Actas Electrónicas del IV ELMECS (RedMet, 2014), y los de 2016, en las Actas Electrónicas del V ELMECS: <http://elmeecs.fahce.unlp.edu.ar/v-elmeecs/v-elmeecs/actas-publicadas>

se ubica la estrategia que parte de considerar a la metodología como un campo específico, definido por un conjunto de saberes objetivados que pueden transmitirse *per se*, independientemente de las prácticas de investigación en las que se inscriben. En el otro polo, la identidad metodológica se desdibuja y sus saberes quedan subsumidos en las prácticas: “a investigar se aprende investigando” y, por lo tanto, no se puede ni debe enseñar un curso formal de metodología, sino que el entrenamiento metodológico de los futuros investigadores ha de llevarse a cabo por medio de su inmersión en prácticas de investigación (y de la mano de un tutor con experiencia).

Es interesante hacer notar, en este punto, los supuestos riesgos que ambas tradiciones conllevan, al menos en sus versiones más extremas: por un lado, la posibilidad de que la metodología se vuelva un conocimiento estéril y puramente especulativo, incapaz de reflejarse adecuadamente en las prácticas de investigación; por el otro, la tendencia a reproducir formas de investigar que prescindan de la reflexión crítica acerca de las decisiones metodológicas que hacen posible la construcción del conocimiento, reforzando así la práctica de un ciencia “normal” (en el sentido de Kuhn, 1962), metodológicamente rutinaria.

Sin embargo, cabe subrayar que los casos de Argentina, Brasil y México estudiados distan de estas posiciones extremas. Por el contrario, se observa un claro intento por trascender el antagonismo entre formación especulativa y teórica (prescindente de las prácticas) versus formación “en” las prácticas (prescindente del entrenamiento formal en las técnicas de investigación más objetivadas y de la reflexión metodológica entorno de dichas prácticas investigativas), más allá de que en algunos contextos, se haya tendido tradicionalmente hacia el primer polo y, en otros, hacia el segundo. Una estrategia común, para resolver esta brecha entre formación metodológica teórica y práctica de investigación, se ha materializado en los crecientes espacios destinados a la discusión y seguimiento de las tesis de los doctorandos, especialmente en el formato de talleres.

Otro aspecto común de la formación metodológica, que ofrecen los programas de posgrado analizados, es que esta suele concentrarse en las instancias iniciales de la carrera, en el marco de una estrategia de articulación vertical entre un módulo más escolarizado y otro más

orientado a la investigación. En este sentido, la formación estructurada (a veces materializada en una maestría) antecede al desarrollo de un proyecto de investigación doctoral y la consecuente redacción de la tesis.

Por otra parte, en los planes de estudio de los posgrados latinoamericanos, se observa cierto reposicionamiento de los métodos cuantitativos, con lo cual se supera —al menos en apariencia— la estigmatización prevaleciente durante en el periodo que Pawson (1994) denomina “metodolatría” para dar cuenta de las fases históricas del debate cuantitativo-cualitativo. Sin embargo, esto no puede considerarse linealmente como una vuelta de página en relación con el antagonismo metodológico, porque los espacios curriculares del área con frecuencia siguen definidos en términos de dicha oposición y, además, porque en los programas de las materias específicas muy rara vez se registran contenidos ligados a la articulación/combinación/complementariedad metodológica. Esta situación respecto de la clasificación de los cursos como cuantitativos o cualitativos reproduce lo que plantean Gugliano y Robertt (2010), al referirse a la formación de grado en Brasil, y que también vale en gran medida para los otros países de la región. Pero, en línea con una sugerencia de estos autores, esta organización didáctica de la metodología no parece responder ya a una inflexible toma de posición epistemológica, entendiendo a cada método como la realización de los supuestos y fundamentos de paradigmas inconmensurables (Bryman, 1988). En cambio, la situación podría ser mejor caracterizada en términos de lo que Pawson (1994) denomina *pluralismo pragmático*.

Finalmente, otro aspecto destacable es que —tendencialmente— la menor o mayor presencia de cursos metodológicos formales en los procesos de formación de investigadores sociales guarda el correlato con la situación de la metodología, en cuanto campo de conocimiento, en los contextos institucionales en los que se desarrollan los doctorados. En general, la enseñanza de la metodología aparece más problematizada en aquellos ámbitos donde existe mayor tradición de investigación metodológica y de producción de textos especializados en la materia. En lo que respecta a la bibliografía, en algunos países (por ejemplo, México y Argentina) es habitual contar con materiales específicos de producción local. En otros, en cambio, la utilización de textos locales se limita más bien a la ilustración de un método o técnica particular

a través de una investigación empírica. En todo caso, la bibliografía internacional sigue siendo muy importante para abordar los temas epistemológicos y teóricos (de manera preferente, la europea) y las cuestiones metódicas y técnicas (con importante presencia de la literatura norteamericana o anglosajona, en general).

Para cerrar este capítulo, y teniendo en cuenta las temáticas que aborda el volumen, resulta pertinente dedicar unas líneas a las reflexiones de investigadores latinoamericanos sobre la enseñanza y aprendizaje de la metodología en el campo de la comunicación social y el periodismo. En general, y tal como se ha reseñado antes, la formación metodológica en disciplinas sociales particulares ha sido un objeto de preocupación para los especialistas de la región, los trabajos específicos sobre metodología y comunicación que se han presentado y discutido en los congresos especializados (ELMECS) han sido escasos. En este contexto, se destacan los textos de López Cardoso y Giraldo Martín (2014), y de Bianchi, Salvatierra y López (2016).

En el primer caso, se trata de un ensayo que parte de las inquietudes de los docentes e investigadores sobre la formación para la investigación, teniendo en cuenta la tradición de la Universidad del Quindío (Colombia) y la historia de la investigación en el programa de Comunicación Social - Periodismo de dicha institución. En este marco, las autoras aportan un ejemplo de estrategias pedagógicas para la enseñanza de la metodología y una propuesta de reforma curricular que tiene especialmente en cuenta el problema de la formación en investigación de los futuros comunicadores sociales en el nivel de pregrado.

El segundo trabajo, por su parte, parte de considerar una situación problemática, se presume comparten las carreras de Comunicación, independientemente del contexto institucional: las dificultades y los desafíos de la enseñanza de los métodos cuantitativos. Los autores destacan la importancia que adquiere este tipo de formación, toda vez que los profesionales de la comunicación, más allá de sus orientaciones profesionales, tienen la necesidad de adquirir competencias que les permitan comprender cómo se construyen los datos estadísticos, interpretar índices y tasas, conocer el alcance de las muestras, entre otras. En este sentido, argumentan que la formación en métodos cuantitativos en el área de comunicación es parte de una formación profesional

que “involucra aprender a describir y comprender el mundo y también abordarlo e interpelarlo de múltiples maneras”.

Si bien las reflexiones específicas sobre la enseñanza de la metodología en las carreras de Comunicación no han sido profundas, como se acaba de señalar, los trabajos reseñados muestran una vacancia relativa sobre la que se debe trabajar en América Latina, no solo con el fin de producir conocimiento crítico sobre la formación en investigación en este campo disciplinario, sino también para mejorar las prácticas de enseñanza y de desarrollo de competencias investigativas de los miles de estudiantes que en toda la región eligen año a año esta carrera universitaria.

Referencias

- Bianchi, M., Salvatierra, C. y López, G. (2016). El desafío de trabajar metodologías cuantitativas en el proceso formativo de futuros comunicadores sociales. *Actas del V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales*. Disponible en <http://elmecs.fahce.unlp.edu.ar/v-elmecs/actas-2016/Bianchi.pdf/view?searchterm=None>
- Bogardus, E. S. (1918/1925). *Making Social Science Studies*. Los Angeles: Jesse Ray Miller.
- Bogardus, E. S. (1926). *The New Social Research*. Los Angeles: Jesse Ray Miller.
- Bruschi (1991). Logica e metodologia. En *Sociologia e pesquisasociale*, (41), 30-55.
- Bryman, A. (1988). *Quantity and quality in social research*. Londres: Routledge.
- Bulmer, M. (1984). *The Chicago School of Sociology: Institutionalization, Diversity, and the Rise of Sociological Research*. Chicago: Chicago University Press.
- Castellanos, J. M., Carreño, M. T. y Piovani, J. I. (2012). Construcción de opciones metodológicas para las ciencias sociales contemporáneas. *Memorias del III ELMECS*. Manizales: Universidad de Caldas.
- Cohen, N. y Piovani, J. I. (2008). *La metodología de la investigación en debate*. La Plata: Edulp – Eudeba.
- Chapin, S. F. (1920). *Field Work and Social Research*. Nueva York: Appleton-Century.

- Damiano, F. (2009). Enseñando a investigar: Gino Germani y la sociología científica. *Revista Trabajo y Sociedad* 13(XII).
- Descartes, R. (1637). *Discours de la méthode*. Leiden: Ian Marie.
- Durkheim, E. (1895). *Les règles de la Méthode Sociologique*. París: Félix Alcan.
- ELMeCS (2014). *Actas del IV Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales*. Heredia: Universidad Nacional – Red Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales. Recuperado de <http://elmecs.fahce.unlp.edu.ar/iv-elmecs/iv-elmecs/actas-2014>
- ELMeCS (2016). *Actas del V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales* Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo – Red Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales. Recuperado de <http://elmecs.fahce.unlp.edu.ar/v-elmecs/v-elmecs/actas-publicadas>
- Elmer, M. C. (1939). *Social Research*. Nueva York: Prentice Hall.
- Gallino (1978). *Dizionario di Sociologia*. Turín: UTET.
- Germani, G. (1962). *La sociología científica*. Ciudad de México: UNAM.
- Giddens; A. (1979). *Central problems in social theory. Action, structure and contradiction in sociological analysis*. Londres: Macmillan.
- Gugliano, A. y Robertt, P. (2010). La enseñanza de las metodologías en las ciencias sociales en Brasil. *CintaMoebio*, 38, 61-71.
- Gutiérrez Rohán, D. et al. (2010). *Actas del II Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales*. Hermosillo: UNISON.
- Kuhn, T. (1962), *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: Chicago University Press.
- López Cardozo, L. y Giraldo Marín, L. (2014). Reflexiones en torno a la experiencia en el proceso enseñanza-aprendizaje de la investigación en el pregrado de Comunicación Social-Periodismo de la Universidad del Quindío-Armenia, Colombia, Sur América. *Actas del IV Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales*. Recuperado de <http://elmecs.fahce.unlp.edu.ar/ivelmecs/LopezPONmesa05.pdf/view?searchterm=None>
- Lundberg, G. A. (1929/1941). *Social research*. Nueva York: Longmans, Green & Co.
- MacKenzie, D. (1981). *Statistics in Britain, 1865-1930. The Social Construction of Scientific Knowledge*. Edimburgo: Edinburgh University Press.

- Marradi (2002). El método como arte. *Papers. Revista de Sociología*, (67), 107-127.
- Odum, H. W. y Jocher, K. (1929). *An Introduction to Social Research*. Nueva York: Holt.
- Palmer, V. M. (1928). *Field studies in sociology: a student's manual*. Chicago: Chicago University Press.
- Park, R. y Burgess, E. (1921). *Introduction to the Science of Sociology*. Chicago: Chicago University Press.
- Pawson, R. (1994). Quality and quantity, Agency and structure, mechanism and context, dons and cons. *World Congress of Sociology*. Bielefeld: ISA.
- Piovani, J. I. (2011). La metodología de las ciencias sociales como campo de interés intelectual en América Latina. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales* 1(1), 1-7.
- Piovani, J. I. (2013). Núcleos problemáticos en los procesos de formación metodológica de científicos sociales en América Latina. *XXIX Congreso Latinoamericano de Sociología*. Universidad de Chile, Santiago de Chile.
- Piovani, J. I. (2014a). Tendencias actuales en la enseñanza de la metodología en doctorados en ciencias sociales de Argentina y Brasil. En C. Gallegos Elías y F. Rincón Pérez (eds.). *¿Cómo investigamos? ¿Cómo enseñamos a investigar?*, Tomo III. Tuxtla Gutiérrez, México: Unicach-UNAM.
- Piovani, J. I. (2014b). La formazione metodologica dei ricercatori sociali in America Latina. *Sociologia e ricerche sociale*, 104, 147-156.
- Piovani, J. I., Iuliano, R., Aliano, N., Balerdi, S., Herrera, N., Stefoni, N. y Welschinger, N. (2012) La enseñanza de la metodología en posgrados universitarios de Ciencias Sociales de Brasil. *III Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales*. RedMet – Universidad de Manizales - Universidad de Caldas, Manizales, Colombia.
- Piovani, J. I., Rausky E. y Santos J. (2012). La enseñanza de la metodología en posgrados universitarios de Ciencias Sociales de Argentina. *VII Jornadas de Sociología*. UNLP, La Plata, Argentina.
- Red Latinoamericana de de Metodología de las Ciencias Sociales [RedMet] (2014). Actas 2014 – Encuentro Latinoamericano de las Ciencias Sociales (ELMECS). Recuperado de <http://elmecs.fahce.unlp.edu.ar/iv-elmecs/iv-elmecs/actas-2014>
- Red Latinoamericana de de Metodología de las Ciencias Sociales [RedMet] (2016). Actas 2016 – Encuentro Latinoamericano de las Ciencias Sociales

(ELMECS). Recuperado de <http://elmecs.fahce.unlp.edu.ar/v-elmecs/v-elmecs/actas-publicadas>

Torti, C. y Piovani, J. I. (2008). *Actas del I Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales*. La Plata: FAHCE-UNLP.

Young, P. (1939). *Scientific social survey and research*. Nueva York: Prentice Hall.

Reflexiones en torno al tránsito de la relación entre educación-comunicación a la relación entre pedagogía-comunicología

ELSSY YAMILE MORENO PÉREZ*

Introducción

Este texto se propone demostrar la necesidad de fortalecer la fundamentación epistemológica que exige la relación entre pedagogía y comunicología, como saberes disciplinares. En términos metodológicos, este escrito corresponde a una revisión de orden teórico que parte del interés por la definición del objeto u objetos de estudio que usualmente se le han atribuido a la comunicación y a la educación, así como las implicaciones de tales posicionamientos. De igual manera, se hace una revisión sobre el lugar epistémico desde el que es posible acceder a la comprensión de la relación entre una y otra, partiendo de la teoría de los campos.

* Docente investigadora en la Corporación Universitaria Minuto de Dios-Uniminuto (Colombia). Este documento se elabora en el marco de la tesis de doctorado titulada: “La educomunicación como práctica y como objeto teórico”. Doctorado Interinstitucional en Educación. Universidad Pedagógica Nacional (Colombia).

El problema o la preocupación por el/los objeto/s de estudio

Es usual que pedagogos, comunicadores e incluso el ciudadano común consideren que hablar de comunicación y educación es lo mismo que hablar de medios en la escuela, sin preguntarse por el sentido de esta relación, por las implicaciones de la inserción de los medios a los procesos escolares o por las lecturas o relatos que los medios hacen de la escuela y del escolar. Por el contrario, la pregunta por la escuela en el espacio mediático es planteada con menor frecuencia.

La mirada clásica, tal vez con la pretensión de buscar explicaciones causales (Elster, 1996) enunciaría preguntas tales como: ¿cuál es la influencia o cuáles los impactos de los medios en la escuela?, pregunta ampliamente desarrollada desde diversas disciplinas. Sin embargo, ese no es el propósito de esta investigación. Otros, con una orientación más funcionalista (Elster, 1996), plantearían preguntas del orden de la didáctica, es decir: ¿cuál es el papel que desempeñan los medios en los procesos de enseñanza-aprendizaje? Desde otros campos existen intereses centrados en la búsqueda de explicaciones intencionales (Elster, 1996), dado que no se reconoce al medio como extensión de los órdenes de regulación de la escuela, sino como escenario en el que aparece la narración que el escolar hace de sí mismo. Entonces, surgen algunas preguntas: ¿cómo ver los medios no como una didáctica, sino como un espacio en el que transitan los discursos del joven? ¿Cómo son los relatos sobre la escuela y el joven en los medios? ¿Cómo la escuela produce discursos mediáticos? ¿Cómo los actores escolares producen discursos mediáticos? Estos interrogantes no permiten comprender la relación entre comunicación y educación más allá de las instituciones (escuela y medios), del discurso o del lugar del sujeto educativo; es decir, aunque los análisis y experiencias de estos órdenes son importantes, resulta difícil identificar la fundamentación epistémica bajo la que se inscriben.

Por otro lado, las discusiones sobre la científicidad de una disciplina han sido labor de diversidad de académicos. En el caso de la comunicación se plantean al menos cuatro dificultades: 1) los debates son escasos; 2) es más reciente que las demás ciencias humanas y sociales;

3) los interesados son pocos; 4) plantea la dificultad en torno a su origen, puesto que no surge con un aparato categorial propio, sino que aparece como lo que podría denominarse una *interdisciplina*, dado que se alimenta de disciplinas como la sociología, la antropología, la lingüística, la psicología, la cibernética y la economía política (Galindo, 2004, p. 7).

Su carácter disciplinar ha sido objeto de discusión de algunos teóricos, especialmente mexicanos, brasileños, españoles y anglosajones. En el panorama latinoamericano el debate gira principalmente alrededor de dos ideas que plantean pugnas en las que se enuncian relaciones de oposición: la idea de campo científico o ciencia, la de comunicación o comunicología.

La construcción del campo académico no se denomina aquí desde la relación entre comunicación y educación, sino desde los estudios de una y otra, es decir, desde la pedagogía y la comunicología. Por ello es necesario plantear los ámbitos por los que transita la discusión, así como la definición de categorías concretas. Estos ámbitos, teniendo en cuenta su uso profesional, teórico-disciplinar y epistemológico, son:

- a. Educación y comunicación.
- b. Escuela y medios.
- c. Cultura alfabética (en relación con lo escolar) y cultura oral-icónica (en relación con lo mediático).
- d. Pedagogía y comunicología.

Sobre el *primer ámbito* puede decirse que los dos son fenómenos sociales, antropológicos y sociológicos; sin embargo, en el lenguaje común se habla de educación y comunicación como si fuesen disciplinas, lo que redundaría en una confusión entre la disciplina y su objeto de estudio. Lucio (1989) menciona que “La educación, en sentido amplio, es el proceso por el cual la sociedad facilita, de una manera intencional o difusa, este crecimiento en sus miembros. Por tanto, la educación es ante todo una práctica social, que responde a, o lleva implícita, una

determinada visión de hombre (de su crecer)” (p. 35). Desde este lugar, podría decirse que es un saber de orden fundamentalmente práctico, no teórico, como suele considerársele.

La Real Academia de la Lengua Española enuncia en su primera acepción que comunicación se refiere a “Hacer a otro partícipe de lo que uno tiene”. Etimológicamente viene del latín *communicare*, que significa intercambiar, compartir, poner en común; a su vez viene del latín antiguo *comoinis* y este del indoeuropeo *ko-moin-i* “común, público” que deriva de *ko-* “juntamente” + *moi-n* “intercambio de servicios” (Gómez de Silva, 1998); alude también a una acción concreta, a un proceso social. Es decir, el fenómeno de la comunicación es el objeto de estudio de la comunicología, por tanto, denominar el campo como educación y comunicación ciertamente sería inexacto.

El *segundo ámbito* tiene que ver con otro reduccionismo, que consiste en considerar que educación es igual a escuela y comunicación al medio de difusión de información. Este planteamiento limita las posibilidades de discusión, dado que estas instituciones (modernas por demás) se convierten en el centro del debate, como si los fenómenos se agotaran allí; sin embargo, no puede desconocerse que *pedagogía* y *comunicología* surgen de esas instituciones, pero *medios de comunicación* y *escuela* son antes que nada objetos de la sociología, puesto que inciden en las formas de organización social; objetos de la economía en lo que tiene que ver con los procesos productivos y, finalmente, los medios son objeto de las ingenierías por la técnica.

Así mismo, la existencia de las dos instituciones¹ está estrechamente ligada con la relación que se enuncia en el *tercer ámbito*, puesto que la escuela como institución social surge a consecuencia de la alfabetización (Bosco, 1995) y, obviamente, no es posible hablar de cultura mediática anterior a los medios de comunicación. En este caso, los estudios corresponden a la lingüística y a la semiótica.

1 En este documento, los medios de comunicación son entendidos como instituciones, en la medida que la sociedad misma les ha dado posiciones de estatus y funciones referidas al comportamiento social; así mismo, están orientados hacia la producción, distribución y consumo de bienes económicos y culturales.

Cultura escolar y cultura mediática son también relacionables con las dos modalidades de pensamiento de que habla Bruner (1988) desde la psicología cognitivista:

Hay dos modalidades de funcionamiento cognitivo, dos modalidades de pensamiento, y cada una de ellas brinda modos característicos de ordenar la experiencia, de construir la realidad. Las dos (si bien son complementarias) son irreducibles entre sí. Los intentos de reducir una modalidad a la otra o de ignorar una a expensas de la otra hacen perder inevitablemente la rica diversidad que encierra el pensamiento. (p. 10)

La primera es denominada por el autor paradigmática o lógico-científica y la segunda es la narrativa; o como lo menciona Narváez (2012): cultura alfabética y cultura oral-icónica. La construcción del campo pasa por la comprensión de las relaciones existentes entre una cultura y otra.

Teniendo en cuenta lo expuesto, el *cuarto ámbito* sería el más amplio de todos. Aquí se afirma que la interdisciplina se construye realmente por medio de la relación entre los dos saberes disciplinares: la pedagogía y la comunicología. Sobre la pedagogía dice Lucio (1989): “Hay pedagogía cuando se reflexiona sobre la educación, cuando el ‘saber educar’ implícito se convierte en un ‘saber sobre la educación’ (sobre sus cómo, sus por qué, sus hacia dónde)” (p. 36). Y sobre la comunicología afirmó Craig (1999):

Sociólogos como Angell, Bernard y Park definen la institución en términos tanto de estructura cultural como de relaciones interactivas. Dice Angell: “Las instituciones son sistemas de relaciones sociales que cuentan con la lealtad popular en razón de que el pueblo estima que incorporan los valores- últimos que dicho pueblo comparte en comunidad. Son, por lo tanto, expresión de comunidad moral. Las instituciones de la sociedad [...] manifiestan una orientación tan ampliamente compartida que se constituyen en los focos en torno a los cuales gira la vida social”. (Angell, 1941, p. 25). Así mismo, desde una perspectiva comunicativa, dice Martín Serrano: “La información destinada al conjunto de la comunidad es un fenómeno de producción social a partir del momento en el que se institucionaliza el tratamiento y el uso de la comunicación pública. Esa institucionalización se logra creando una organización más o menos compleja especializada en esa tarea, a la que se le asignan recursos materiales y humanos” (Martin, 2004, pp. 11-34).

La teoría de la comunicación aún no ha emergido como un campo de estudio coherente porque los teóricos de la comunicación aún no han encontrado una manera más allá de deshabilitar las prácticas disciplinarias que los separan. Sin embargo, el potencial de la teoría de la comunicación, como campo, se puede comprender mejor, no en una teoría unificada de la comunicación, sino en una matriz disciplinaria dialógico-dialéctica, que reúna un conjunto de supuestos comúnmente comprendidos (aunque siempre discutibles) que permitiría una argumentación productiva acerca de las diversas tradiciones de las teorías de la comunicación. (p. 120)

Tras la revisión anterior, no aparece un objeto propio de la educación-comunicación, sino objetos de diferentes disciplinas como la psicología, la lingüística, la semiótica y la sociología; es decir, no hay una construcción epistémica propia. En el cuarto ámbito se plantea la constitución de un campo que, si bien ha tenido desarrollos de orden ético político, no los ha tenido como campo disciplinar.

Precisiones epistemológicas

Para comprender en qué lugar se ubica este estudio es necesario hacer algunas aclaraciones sobre conceptos como *ciencia*, *disciplina*, *campo científico* e *interdisciplina*, con el objeto de establecer con mayor claridad en qué lugar se sitúa la relación entre pedagogía y comunicología, más que entre educación y comunicación, que es como usualmente se ha hecho.

El lugar de la ciencia

Aspirando a algo más profundo, algunos iniciales pensadores comenzaron la laboriosa obra de construir paso a paso el conocimiento, esta vez sin atender a los detalles, pero con un creciente nivel de precisión y rigor. Fueron filósofos porque prefirieron las palabras a las cosas, la especulación a la experiencia, los principios a la regla práctica de medición o recuento, y no se preocuparon cuando sus ideas entraban en conflicto con tradiciones y fenómenos de la especie más obvia. Fueron también reformadores sociales y religiosos; ridiculizaron costumbres y creencias populares, acumularon

invektivas contra los dioses de la tradición y los reemplazaron por una suerte de engendro (p. ej., el Dios Jenófanes, que es todo pensamiento y poder, pero que carece de compasión). Fueron incluso una especie de científicos. Estos filósofos no se limitaban a pontificar; argumentaban defendiendo sus teorías, y algunas de sus ideas han sobrevivido hasta hoy. (Honderich, 2001)

El apartado se refiere a autores como Parménides, Platón, Aristóteles, Newton, Bacon, Kuhn, entre muchos otros, quienes iniciaron esas discusiones en torno a lo que hoy llamamos *ciencia*. Etimológicamente proviene del latín *scientia* “con conocimiento”, derivado del latín *scien-tis*, que significa “el que sabe” (RAE, 2001). Así, pensar los problemas de la ciencia obliga a pensar también las cuestiones de conocimiento; por ello, la ciencia y las teorías que le dan soporte se han preocupado por buscar explicaciones sobre el mundo, pero este no es concebido como un todo (excepto en la filosofía); de hecho, se han valido de criterios de especialización y de diferenciación para estudiar los problemas del mundo.

En el siglo XIX, Kant agregó la idea de sistematicidad al concepto de *ciencia*: “la unidad sistemática —decía— es, en primer lugar, lo que hace de un conocimiento común una ciencia, es decir, de un simple agregado hace un sistema —sistema es— la unidad de múltiples conocimientos reunidos bajo una sola idea” (Kant, citado por Abbagnano, 2004, p. 159). De esta postura queda bastante en la actualidad, puesto que aún se busca esa idea de unidad; sin embargo, no se trata de encontrar verdades unívocas, sino de plantear proposiciones no contradictorias entre ellas.

Hasta este momento se han presentado elementos asociados al desarrollo del concepto de *ciencia* propios de una postura convencional. Los debates sobre las ciencias sociales, su condición de ciencias, sus métodos y sus garantías de verdad o universalidad también han existido desde sus orígenes. Ya desde Dilthey (1986) se distinguía entre las ciencias de la naturaleza y las ciencias del espíritu y luego apuestas como la de Popper planteaban la idea de un método científico único (Alonso, 2001). Decía Popper (1972):

La base empírica de la ciencia objetiva no tiene entonces nada de ‘absoluto’. La ciencia no descansa en un ladrillo sólido.

La escarpada estructura de sus teorías se eleva sobre un pantano. Es como un edificio que se levanta sobre pilotes. Los pilotes se hunden en el pantano, pero no descienden a una base natural o ‘dada’; y si no seguimos hundiendo los pilotes con más profundidad, no es porque hayamos encontrado un terreno firme. Simplemente nos detenemos porque los pilotes son suficientemente firmes para sostener la estructura, al menos por un tiempo. (p. 11)

Autores como Gadamer amplían la discusión, ya que ponen el acento en el problema de la comprensión, del sujeto y de la subjetividad, lo que complejiza mucho más la idea de validez de la ciencia, en este caso, de las “ciencias humanas”. Gadamer (1998) afirma que Locke proyectó a escala mundial la idea cartesiana de *cogito me cogitare* que se refiere al concepto del yo en la metafísica moderna del siglo XVII, es decir, lo que representaba la sustancia de todas nuestras representaciones. Así, en la filosofía de las ciencias sociales hay una preocupación por dos elementos centrales: la metodología y la ontología de estas; la primera se dedica principalmente a estudiar los elementos relacionados con la naturaleza, la lógica y las teorías que fundamentan las disciplinas, y la segunda se encarga de confrontar los postulados centrales de las disciplinas con los acuerdos y creencias admitidas en el mundo científico. En últimas, la primera se encarga de confirmar que una disciplina es capaz de generar conocimiento científico sobre el mundo social, interrogando lo que la ciencia social trata de legitimar y la segunda se ocupa de corroborar la consistencia de los postulados hechos por una disciplina.

Wallerstein (2007) plantea elementos que contribuyen al debate, en la medida que enuncia la necesidad de “abrir las ciencias sociales” y los retos que su resignificación implican en la época contemporánea, pero no desconoce los orígenes de la discusión:

la ciencia social se definió conscientemente a sí misma como la búsqueda de verdades que fueran más allá de esa sabiduría recibida o deducida. La ciencia social es una empresa del mundo moderno; sus raíces se encuentran en el intento, plenamente desarrollado desde el siglo XVI y que es parte inseparable de la construcción de nuestro mundo moderno, por desarrollar un conocimiento secular

sistemático sobre la realidad, que tenga algún tipo de validación empírica. Esto fue lo que adoptó el nombre de *scientia*, que significaba simplemente conocimiento. (p. 4)

El autor hace también un llamado a la rigurosidad, frente a la demanda de “abrir las ciencias sociales”:

Eso no significa que todas las nuevas proposiciones adelantadas en nombre de nuevas teorizaciones fueran correctas o justificables; lo que sí significa es que la empresa de inspeccionar nuestras premisas teóricas en busca de supuestos *a priori* no justificados es eminentemente válida y constituye, en muchos sentidos, una prioridad para las ciencias sociales en la actualidad. (Wallerstein, 2007, p. 111)

La relación entre ciencia y comunicación ha sido de interés de autores como Moreno (2008), Galindo y Rizo (2008), quienes se cuestionan sobre la científicidad de la comunicación. Los tres autores afirman que la construcción teórica sobre la comunicación es escasa, pero consideran posible la consolidación de un campo académico cada vez más consistente. Dice Rizo: “Pese al crecimiento del campo académico, la comunicación no ha alcanzado la madurez y estabilidad de otras disciplinas científicas. Ello se debe, en parte, a la insuficiente fundamentación teórica de la comunicación” (Rizo, s. f., p. 2). Es hacer planteamientos teóricos desde diferentes horizontes epistémicos, puesto que se puede contribuir a la construcción de conocimiento de orden teórico y social. Más aún en el caso de la comunicación, que todavía está en consolidación como saber disciplinar.

El lugar de la disciplina

Desde la filosofía, la disciplina se define como “una ciencia en cuanto objeto de aprendizaje o de enseñanza” —*mathema*—, que significa “aprender, pensar, aplicar al espíritu” (Abbagnano, 2004, p. 326). En el mismo sentido, para autores como Bourdieu (2001):

La disciplina es un campo relativamente estable y delimitado; y, por tanto, relativamente fácil de identificar: tiene un nombre reconocido escolar y socialmente; está inscrita en unas instituciones, unos laboratorios, unos departamentos universitarios [...] la disciplina

se define mediante la posesión de un capital colectivo de métodos y de conceptos especializados cuyo dominio constituye el derecho de admisión, tácito o implícito, en el campo. (p. 116)

Es decir, para que un área del saber sea considerada “disciplina”, ésta debe cumplir con dos reglas básicas: a) un objeto de estudio bien definido y b) un método propio. Continúa Bourdieu (2001): “Cada una de las disciplinas (vistas como campo) se definen a través de un *nomos* especial, un principio de visión y de división, un principio de construcción de la realidad objetiva irreductible al de cualquier otro principio, de acuerdo con la fórmula de Saussure: ‘el punto de vista crea el objeto’” (p. 94). Sobre la condición de “disciplina”, Wallerstein (2007) también hace aportes significativos, específicamente sobre el desdibujamiento de estas:

Nosotros no nos encontramos en un momento en que la estructura disciplinaria existente se haya derrumbado. Nos encontramos en un momento en el que ha sido cuestionada y están tratando de surgir estructuras rivales. Creemos que la tarea más urgente es que haya una discusión completa de los problemas subyacentes. (p. 111)

La existencia de estructuras distintas a las disciplinas quizá no las hace rivales, sino complementarias a la hora de comprender los contextos en que se desenvuelve la humanidad. Así mismo, se sigue construyendo conocimiento científico y social desde perspectivas epistémicas distintas, lo que amplía la comprensión de las realidades. Así mismo, “pueden existir algunas intersecciones entre las disciplinas, algunas de ellas vacías y otras colmadas, que ofrecen la posibilidad de extraer unas ideas y unas informaciones de un número y de una variedad más o menos grande de fuentes” (Bourdieu, 2001, p. 117). Es quizá este el caso de la relación entre pedagogía y comunicología que, por la multiplicidad de convergencias en sus prácticas, en sus procesos y sus teorizaciones, tienen saberes que es imposible delimitar como propios de manera exclusiva de una u otra.

El lugar del campo científico

En el caso del campo suele relacionársele con una agrupación de elementos teóricos o empíricos con cierta cercanía temática; con la

denominación del objeto de estudio de una disciplina o con un escenario de luchas-presiones-tensiones existentes en la comunidad científica. También, no suele reconocerse el tipo de problema a que responde. Para Bourdieu (2001), desde el punto de vista sociológico, el campo es un escenario de luchas entre los actores científicos:

[...] el campo científico, al igual que otros campos, es un campo de fuerzas dotado de una estructura, así como un campo de luchas para conservar o transformar ese campo de fuerzas [...] En la relación entre los diferentes agentes (concebidos como ‘fuentes de campo’) se engendran el campo y las relaciones de fuerza que lo caracterizan (relación de fuerzas específica, propiamente simbólica, dada la ‘naturaleza’ de la fuerza capaz de ejercerse en el campo, el capital científico, especie de capital simbólico que actúa en la comunicación y a través de ella). (p. 65)

Lo que el autor plantea, es que el denominado campo científico es un escenario en el que circulan unos contenidos, unas instituciones, unos medios y unos agentes, donde las particularidades de cada uno y las relaciones tejidas entre estos son determinantes en los procesos constitutivos de dicho campo. Lo que muestra una no diferenciación e incluso mezcla entre el saber sobre el mundo y el saber sobre el conocimiento. Esta denominación de campo genera entonces quiebres en la idea tradicional de ciencia:

las primeras rupturas implícitas en la noción de campo son: el cuestionamiento de la idea de ciencia ‘pura’, absolutamente autónoma y que se desarrolla de acuerdo con su lógica interna, y de la idea de ‘comunidad científica’, noción admitida como obvia [...] La idea de campo lleva así mismo a cuestionar la visión del mundo científico, como un mundo de intercambios generosos en el cual todos los investigadores colaboran con un mundo objetivo [...] lo que se observa son unas luchas, a veces feroces, y unas competiciones en el interior de las estructuras de dominación. (Bourdieu, 2001, p. 84)

Bourdieu (2001) plantea también el reconocimiento de las condiciones sociohistóricas en las que se produce el conocimiento: “lo que pide un campo científico es un capital incorporado de un tipo especial, y,

en concreto, todo un conjunto de recursos teóricos pasados al estado práctico, al estado del sentido práctico [...]” (p. 94). Al respecto, afirma Bustamante *et al.* (2013):

Pues bien, para Bourdieu, la cuestión misma de su estudio es la paradoja de que una actividad (la ciencia) inscrita en la historia, produzca verdades independientes de la historia; asunto al que se han referido pensadores desde antaño, mediante la postulación de una serie de ‘garantías’ del saber (los principios innatos, Descartes; las condiciones consustanciales al pensamiento, Kant; la gramática de los juegos lingüísticos, Wittgenstein; el lenguaje lógico a priori, positivismo lógico y la comunicación, Habermas). En consecuencia, hay una tensión entre dos puntos: la verdad lógica y el reconocimiento de la historicidad del saber [...] De esta forma, para lograr una teoría de campo en la que se puedan asociar una visión realista del mundo y una teoría realista del conocimiento, de un lado habría que romper con la imagen de un conocimiento absoluto e individual, oponiéndole una idea de ‘conocimiento dialógico y argumentativo de un campo científico’; y, de otro lado, habría que romper con la imagen de un conocimiento reducido a su historia (el mundo científico como mundo social), oponiéndole la idea de un campo científico con mecanismos propios que crean su especificidad, su ‘irreductibilidad a la historia de lo que allí se engendra’ [...]. (p. 11)

Así mismo, Bustamante *et al.* (2013) considera que los campos son:

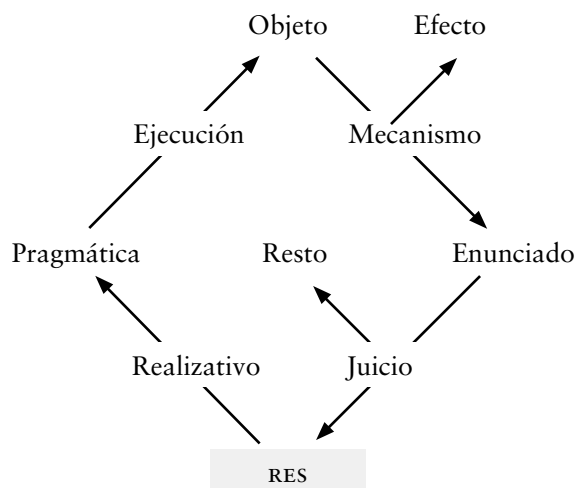
regímenes de uso y producción de enunciados. Y llamaremos enunciados a las secuencias de símbolos en un soporte físico; estas unidades formales —pues se trata solamente de los símbolos en sí mismos— son susceptibles de atribuírseles sentido (atado a la forma... lo que, de hecho, ya no es unívoco) o de asignárseles una significación (un lugar social, en la medida en que la forma no posibilita atribuirles un sentido). (p. 4)

Cuando se focaliza en los sujetos, como lo hace Bourdieu, el campo resultante de la relación establecida entre pedagogía y comunicología busca identificar cuál es su cuerpo de ideas más o menos constituido,

pero, sobre todo, cuáles son los actores que se encuentran en el escenario que habitan, cuáles son los capitales que han puesto en juego y cuáles han determinado los objetos: “La estructura del campo científico está definida, en cada momento, por el estado de la correlación de fuerzas entre los protagonistas de la lucha, es decir, por la estructura de la distribución de capital específico (en sus diferentes especies) que han podido acumular en el transcurso de las luchas anteriores” (Bourdieu, 2001, p. 106). Es decir, el campo de la pedagogía/comunicología, tal como ha venido construyéndose, está basado en relaciones de orden sociológico más que epistémico, su estudio ha estado centrado más en el escenario de luchas entre los profesionales del oficio, las organizaciones sociales y el Estado (discusión necesaria y valiosa también) que en la preocupación por la construcción de un saber de orden interdisciplinario; en otras palabras, la discusión se ha centrado más en el orden del discurso social e incluso mediático que en el de la formalización del saber científico.

Para Bustamante *et al.* (2013), cada campo se constituye a partir de una serie de elementos, a saber: la *res*, un realizativo, una pragmática, la ejecución, un objeto, un mecanismo, un enunciado y un juicio, que correspondería al siguiente esquema:

Figura 16. Estructura general de un campo



Fuente: Bustamante *et al.* (2013, p. 55).

Según los mismos autores, aparecen por lo menos cuatro campos posibles, desde los que es factible producir sentidos e interpretar una realidad dada (RES). Con el propósito de diferenciar cada campo, en este documento se enunciará la pragmática específica de cada campo, pero haciendo énfasis en el dedicado al conocimiento científico, dados los intereses de investigación expuestos. Así, los cuatro campos corresponden a las siguientes pragmáticas: la gramática, la semiótica, la poética y la política.

Teniendo en cuenta los aportes hechos por el autor (Bustamante *et al.*, 2013), y para los propósitos de esta investigación, es posible ubicar la relación entre pedagogía y comunicología en el primero de los campos, que corresponde a la gramática y se constituye como campo de formalización de conocimiento.

Dice Bourdieu (2001): “la noción de campo científico es importante porque recuerda, por un lado, que existe un mínimo de unidad de la ciencia, y, por otro, que las diferentes disciplinas ocupan una posición en el espacio (jerarquizado) de las disciplinas” (p. 84). Así mismo, afirma Bustamante *et al.* (2013):

Bourdieu anuncia un análisis histórico y sociológico que no atiende, en absoluto, a relativizar el conocimiento científico refiriéndolo y reduciéndolo a sus condiciones históricas y, por tanto, a una circunstancia situada espacial y temporalmente [p. 9]. Con esto, confirma la especificidad de lo espacio-temporal para el conocimiento científico; y, de otro lado, sostiene que el análisis histórico y sociológico reduce la ciencia a sus condiciones históricas. Cuando hace un análisis social de la investigación, pone en clave de época lo que soporta una mirada social: la lucha social por la legitimidad de la ciencia. Así, diferencia el mundo de la ciencia y la lucha por la legitimidad de la ciencia (tanto ‘en el seno mismo del mundo de la ciencia’ [p. 20], como ‘en el mundo social’ [p. 20]). (p. 56)

A partir de lo expuesto antes, Bustamante *et al.* (2013) plantean una caracterización que aclara cuáles son los lugares de presión (relación entre campos, tabla 1) y de tensión (tabla 2) y los efectos que los tipos de presión producen sobre el campo, a partir de las apuestas de Bourdieu.

Tabla 5. Tensión y presión en los campos

	Campo I	¿Campo II?	Relación entre campos
Bourdieu lo llama	Mundo de la ciencia	Lucha por la legitimidad de la ciencia en el seno del mundo de la ciencia	Lucha por la legitimidad de la ciencia en el mundo social
Nosotros	Campo conformado por la tensión inherente a la lógica de investigación	Campo conformado por una tensión diferente a la del mundo de la ciencia	Presión
Especificidad	Polémica entre posiciones, circunscrita por unas condiciones lógicas	Negociaciones en el seno de un núcleo central de investigadores interesados	Exigencias externas (políticas, económicas, mediáticas) al campo científico
Productos	Algoritmos	Aprobación de proyectos de investigación, publicaciones, informes	Aplicaciones
Entre	Pares (con desarrollos desiguales)	Impares	Impares
Soporta un análisis	Epistemológico (no excluye la construcción social de la lógica)	Sociológico (como el que hace Bourdieu)	Político

Fuente: Bustamante *et al.* (2013).

Tabla 6. Presión sobre el campo

	Presiones sobre el campo			
Quién	Instituciones financiadoras	Industria	Estado	Público
Qué	Informes	Aplicaciones	Aplicaciones Formación	Comprensibilidad
Respuestas	Informes	Protocolos Laboratorios	Políticas Programas	Vulgarización Divulgación Apropiación social del saber
Restos	Alodoxia	Empresa Asociación Corporación	Institución Asociación Corporación	Medios de comunicación

Fuente: Bustamante *et al.* (2013).

De lo que se trata entonces es de estudiar la relación entre pedagogía y comunicología, reconociendo las particularidades del saber científico que cada una de las disciplinas comporta, pero diferenciándolas de los saberes, objetos y categorías suscitados en la relación contraída entre las dos, además de las tensiones heredadas o producidas por ese nuevo campo, porque, en cualquier caso, las presiones son las mismas.

Como puede observarse hasta ahora, la conceptualización y consolidación como campo científico aún es incipiente, hace falta claridad en la definición de los objetos de estudio, los propósitos del campo científico, en últimas, sobre el lugar epistemológico en que se ubica la educación-comunicación. Esto reafirma la necesidad, de orden académico, de desarrollar lo propuesto al inicio de este documento.

Referencias

- Abbagnano, N. (2004). *Diccionario de Filosofía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Alonso, C. J. (2001). *Historia básica de la ciencia*. Navarra: Ediciones Universidad de Navarra.
- Angell, R. (1941). *The integration of American society*. New York and London: Mc-Graw-Hill.
- Bosco, J. (1995). Escolarización y aprendizaje en una sociedad de la información. Congreso de los EE. UU. Oficina de Evaluación de Tecnología y Educación. Visiones Futuras, OTA-BP-EHR-169. Washington, DC: Imprenta del Gobierno de Estados Unidos.
- Bourdieu, P. (1984). *El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2001). *El oficio del científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Barcelona: Anagrama.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Bustamante, G. (2012). *De una ambigüedad (productiva) en el concepto de "campo"*. En: Cátedra Doctoral, Sesión 1. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

- Bustamante, G., Rodríguez, C., Díaz, C., Carvajal, G., Moreno, S., Flórez, R. y Domínguez, J. (2013). *Informe de investigación. Maestría en Educación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Inédito.
- Craig, R. (1999). "Communication Theory as a Field". *Communication theory*. Blackwell Publishing Ltd.; *International Communication Association*, 9(2), 119-161. doi:10.1111/j.1468-2885.1999.tb00355.x
- Dilthey, W. (1986). *Introducción a las ciencias del espíritu: ensayo de una fundamentación del estudio de la sociedad y de la historia*. Alianza.
- Elster, J. (1996). *El cambio tecnológico*. Barcelona: Gedisa.
- Gadamer, H. G. (1996). *Elogio de la teoría: discursos y artículos*. Barcelona: Península.
- Gadamer, H. G. (1998). *El giro hermenéutico*. Colección Teorema Serie Mayor. Traducción de Arturo Parada. Madrid: Cátedra.
- Galindo, J. y Rizo G. M. (coords.). (2008). *Historia de la comunicología posible. Las fuentes de un pensamiento científico en construcción*. México: UIA León y UIA Puebla, León.
- Galindo, J. (2004). Apuntes de historia de una comunicología posible. Hipótesis de configuración y trayectoria. *Revista Escribanía*, (12), 5-14.
- Honderich, T. (2001). *Enciclopedia Oxford de Filosofía*. Madrid: Tecnos.
- Huergo, J. y Fernández, B. (1999). *Cultura escolar, cultura mediática/intersecciones*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Lucio, R. (1989). Educación y pedagogía, enseñanza y didáctica: diferencias y relaciones. *Revista de la Universidad de La Salle*, (17).
- Martin S. M. (2004). Presentación de la teoría social de la comunicación. En *La producción social de comunicación* (pp. 11-34). Madrid: Alianza.
- Moreno, A. (2008). ¿Son las ciencias de la comunicación esencialmente incompletas? En *La Flecha. Tu diario de ciencia y tecnología*. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos48/ciencias-comunicacion/ciencias-comunicacion2.html>
- Narváez M. A. (2012). La modernización de la cultura alfabética en Colombia. En *Curso magistral en educación, capitalismo y modernización cultural en Colombia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Popper, K. (1972). *The logic of scientific discovery*. Lógica de la investigación científica. Madrid: Tecnos.
- RAE. (2001). *Diccionario de la Real Academia*.

- Rizo, M. (2009). La comunicación, ¿ciencia u objeto de estudio? Apuntes para un debate. *Question*, 1(23).
- Valderrama, C. (2000). *Comunicación - educación. Coordenadas, abordajes y travesías*. Bogotá: Fundación Universidad Central, Siglo del Hombre.
- Wallerstein, I. (2007). *Abrir las ciencias sociales*. Madrid: Siglo XXI.

Nuevas aproximaciones a lo social en el siglo XXI La ciencia social computacional como superación de una dicotomía

ANA MARÍA MIRALLES CASTELLANOS*

Introducción

¿Cómo investigar lo social en el siglo XXI cuando los medios sociales hacen parte de la vida cotidiana de la gente? ¿Por qué Duncan Watts (2007) afirmó en un artículo de *Nature* que la ciencia social es la ciencia del siglo XXI cuando las evidencias parecían apuntar ya en la dirección de las explicaciones matemáticas, de los modelos computacionales o del *big data*? El propio Watts, consciente de lo que estaba afirmando, enfatizó su idea de una forma aparentemente

* Doctora en Ciencias Sociales. Profesora titular e investigadora del grupo de investigación en Gestión de la Tecnología y la Innovación (GTI) de la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín. Autora de los libros: *Periodismo, opinión pública y agenda ciudadana* (2017); *El miedo al disenso* (2011); *Periodismo público para la gestión del riesgo de desastres* (2009); *Comunicación para el desarrollo urbano* (2003) y *Voces ciudadanas, una idea de periodismo público* (2000). Exconsultora de la Unesco. Creadora del proyecto Voces Ciudadanas de la UPB.

paradójica: ningún lector de *Nature*, por las características de la publicación, estaría inclinado a creer eso.

De hecho, algunos autores han llegado a sugerir el fin de las teorías en la era de la generación y disponibilidad de los datos masivos, algo que choca de frente con la ciencia social. Anderson (2008) tituló un artículo en *Wired* “The end of theory” y Hilbert (2014) un video en YouTube, *Cómo el big data y las simulaciones computacionales cambian las ciencias sociales*. Anderson sostuvo entonces que se ha terminado la época de los grandes modelos teóricos y que la ciencia puede avanzar sin teorías unificadas o explicaciones mecanicistas. Lo que se ha vuelto obsoleto, afirmó, es una ciencia basada en hipótesis, modelos y comprobaciones. El planteamiento de Hilbert va en la misma línea, al igual que el de Chang, Kauffmann y Kwon (2014): trabajar con datos a escala de *terabytes* o *petabytes* reta las asunciones y teorías de las ciencias en general y de la ciencia social en particular, que enfatiza los modelos y las hipótesis.

Precisamente Watts habla desde la nueva ciencia de las redes¹: por primera vez en la historia de la ciencia se pueden observar interacciones de millones de personas en tiempo real con grados de resolución que llegan hasta lo individual y con computadores cada vez más rápidos que permiten simular grandes redes de interacciones sociales, con lo cual para Watts los experimentos virtuales con datos arrojan luces sobre los roles relativos de las estructuras y los individuos, uno de los dilemas más notorios de la ciencia social. Y Watts no está solo. Chang, Kauffmann y Kwon (2014) observan un cambio en los métodos de investigación científica en los que se aprovechan los datos para crear diseños de investigación y a su vez formular nuevas preguntas a partir de pensar cómo los sistemas sociotécnicos permiten la emergencia de información en ambientes diferentes a los laboratorios clásicos de las ciencias o de sus métodos de interrogación. Para Reynoso (2011), las redes complejas permiten la modelación de los nexos entre los niveles micro y macro, y, por ende, comprender mejor los fenómenos

1 Para diferenciarlas de los estudios clásicos de redes antes del *big data* y la computación.

emergentes, indagar situaciones sociales de sincronización y trabajar en el diseño de algoritmos para identificar redes de gran tamaño. Incluso antes había llegado a reconocer que “cualquier juicio sobre colectivos sociales y procesos de comunicación debe examinar primero, caso por caso, la naturaleza de la distribución en la estructura de una red y luego conocer en profundidad las propiedades características de cada una de ellas” (Reynoso, 2008, p. 33).

El fondo de la discusión lo coloca Kauffman (2012) a propósito de una publicación que conmemoró el centenario del nacimiento de Alan Turing, a quien se atribuye el inicio de la computación. En su artículo Kauffman elabora una documentada discusión contra los fundamentos de la ciencia cartesiana, argumenta el fin de las teorías clásicas y justamente propone ir más allá incluso del propio Turing, hacia la creación de un sistema de ciencia no determinista. Ya años antes el físico inglés Stephen Hawking había hecho una reflexión en voz alta al decir que creía que el siglo XXI sería el siglo de la complejidad (Sanjuán, 2005). Precisamente, los autores mencionados tienen en común señalar que está en curso una nueva perspectiva, la de las ciencias de la complejidad y el paso de las ciencias de la comprobación a las ciencias generativas. Las ciencias de la complejidad tratan los problemas que no pueden explicarse a partir de criterios tradicionales basados en el reduccionismo (Maldonado, 2011). De modo sintético, se puede decir que se trata del estudio de fenómenos que se describen con amplios grados de libertad y muchos componentes, caracterizados por la dinámica no lineal, redes complejas, fenómenos colectivos emergentes y que supone las conexiones y las interacciones entre las disciplinas (Sanjuán, 2005), además de no trabajar con las explicaciones reduccionistas que descomponían un problema en sus partes constitutivas para poder comprenderlo.

Vespignani (2009) describe la complejidad a partir de los sistemas sociotécnicos insertos en densas redes de comunicación y estructuras computacionales cuyas dinámicas y evolución dependen del comportamiento humano. Esa complejidad está representada en las interconexiones entre las personas y las tecnologías, así como en la disolución de las fronteras entre el mundo *online* y *offline*. El análisis de redes sociales (ARS) es un punto de conexión de la ciencia social con

las ciencias de la complejidad (Byrne y Callaghan, 2014) porque permite tratar los aspectos relacionales de los sistemas complejos. De hecho, San Miguel *et al.* (2012) parten de la triada de *ciencias sociales*, *sistemas complejos* y *tecnologías de información y comunicación* para la modelación de problemas sociales y Wang (2012) plantea las sociedades computacionales pensadas como sociedades abiertas y sistemas inteligentes. Igualmente, Toret *et al.* (2013) han trabajado la acción colectiva bajo el nombre de tecnopolítica a partir del 15-M² como un sistema complejo de red de redes. De hecho muchas investigaciones trabajan sobre la idea de los datos, las redes y la perspectiva de las ciencias de la complejidad.

Hay en curso una nueva síntesis de la ciencia llamada ciencia social computacional que debe hacer parte de las reflexiones de todos aquellos que no solamente pretenden explicar lo social en el siglo XXI, sino de aquellos que trabajan sobre fenómenos de punta e innovación.

La perspectiva de la ciencia social computacional

Cioffi-Revilla (2014) define la CSC (ciencia social computacional) como la investigación interdisciplinaria del universo social en varias escalas que van desde los actores individuales a los grandes grupos, por medio del lenguaje de la computación que permite formalizar las investigaciones teóricas y empíricas para entender la complejidad social de maneras que no son accesibles por otros medios.

La CSC no ha definido aún sus conceptos como algo propio, pues lo hace bajo el manto de las ciencias de la complejidad y de las ciencias sociales. No es una herramienta como expresa una idea extendida sobre la ciencia social computacional, especialmente entre investigadores de las ciencias sociales y aún entre algunos ingenieros.

2 El 15M es otra forma como se nombra el movimiento de Los Indignados en España, que comenzó en el 2011 luego de la llamada Primavera Árabe y que movilizó a la ciudadanía española en una protesta contra las repercusiones socioeconómicas de la lógica capitalista neoliberal. Este movimiento tuvo una fuerte coordinación desde plataformas digitales como Facebook, Twitter y un medio local llamado Menéame.

La CSC es un marco que permite concebir y ejecutar de manera diferente los proyectos de investigación científica.

Cioffi-Revilla (2014) parte de lo que llama el *paradigma computacional de la sociedad* basado en el procesamiento de información, bajo el supuesto de que precisamente la información desempeña un papel vital en la comprensión de cómo operan los sistemas y los procesos sociales. En esta línea se trabaja el procesamiento de información como elemento central para explicar y comprender cómo la sociedad y los seres humanos operan y producen sistemas complejos emergentes a partir de una triple ontología: sistemas naturales, sistemas humanos y sistemas artificiales. Para Maldonado (2013) son en realidad tres tipos de *sistemas sociales*: naturales (ecosistemas naturales, sistemas planetarios), humanos (los habituales de las ciencias sociales y humanas) y artificiales (sistemas expertos, redes de información y comunicación, eléctricos y electrónicos). A partir de la triple ontología de sistemas sociales naturales, humanos y artificiales lo que se pone de relieve es una forma de entender el mundo.

Cuando se habla entonces de CSC no se está hablando de la ciencia social clásica, por un lado, ni del computador como herramienta o metodología, por el otro. La computación, asociada a la disposición de datos, permite pensar y diseñar la investigación, por tanto, es una perspectiva científica que puede producir nuevos conocimientos sobre lo social y, a su vez, el estudio de los sistemas adaptativos complejos que cambian su estado, incluyendo su estructura social y sus procesos, en respuesta a condiciones cambiantes (Cioffi-Revilla, 2014). No se trata de una matematización ni del reduccionismo de los fenómenos que han interesado a las ciencias sociales tradicionales³.

La computación es definida por Maldonado (2011b, 2013) como una herramienta conceptual, pues trabaja sobre lenguajes para la programación de objetos y para tratar con series y procesos, estos últimos

3 El tema se extiende incluso a las humanidades digitales, otra área de trabajo emergente con producción investigativa y programas de formación, en la intersección entre las humanidades y la computación, como lo muestran los destacados trabajos de Manovich sobre el *software* (2013) y el de Pierre Lévy (2011) sobre la esfera semántica y el metalenguaje para sintetizar las humanidades.

relacionados con la simulación y la modelación. Hackett (2011) sostiene que los instrumentos de la tecnología transforman las ciencias tal como lo hicieron el microscopio y el telescopio que en su momento permitieron hacerse nuevas preguntas. Ya Pagels (1991) había afirmado que el computador es el instrumento de la complejidad que permite ver *las relaciones entre las distintas ciencias desde nuevas dimensiones*, y resalta que tiene un efecto tecnológico comparable al que tuvieron el telescopio y el microscopio en la reorganización de las ciencias, y por ello considera que el manejo de grandes volúmenes de información está mostrando nuevos aspectos de la realidad social.

De hecho, los computadores han revolucionado todos los campos de la ciencia desde su invención en los años cincuenta del siglo xx. Sin ser determinista tecnológica, pues admite que las tecnologías emergen de la propia sociedad, Hesse-Biber (2011) enfatiza cómo esos inventos hechos por los seres humanos plantean rupturas radicales en el propio campo de la ciencia. Esas tecnologías emergentes introducen una ruptura significativa en la manera en que los individuos, los grupos y la sociedad como un todo conducen sus actividades cotidianas y añaden nuevas dimensiones al entendimiento del mundo social. Esto abre la posibilidad de nuevas preguntas de investigación. Es precisamente este mundo de lo cotidiano como productor de datos en medios sociales lo que está por ser capitalizado como nuevos métodos y nuevas búsquedas de sentido⁴.

Chang, Kauffman y Kwon (2014) plantean que la CSC combina ciencia computacional, ciencia social y ciencia de las redes, y produce, según ellos, un cambio de paradigma que permite descripciones más profundas del mundo, estudiar los sistemas adaptativos y los eventos a partir de los datos que generan, para identificar regularidades en los sistemas complejos reales. No en vano el título de su artículo: “Understanding the paradigm shift to computational social science in the presence of big data”. Los autores sostienen que la disponibilidad

4 De hecho, este escrito se basa en el modelo teórico construido por la autora para recuperar redes semánticas de asuntos de interés público en Twitter, que fue su tesis doctoral.

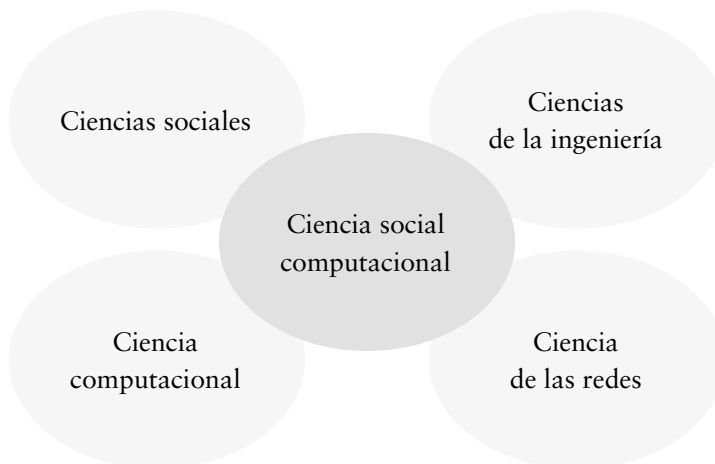
de enormes cantidades de datos ha significado cambios en la forma en que se estudian los problemas en ciencias sociales hasta producir una revolución en el sentido kuhniano.

La propuesta de Cioffi-Revilla (2014) y de Chang, Kauffman y Kwon (2014) sobre la CSC como síntesis del conocimiento o campo integrador está expresada en la figura 17.

Partiendo de esta concepción de Cioffi-Revilla (2014) y de Chang, Kauffman y Kwon (2014), la ciencia computacional es un campo reciente que compromete los fundamentos de información y computación en el tratamiento de problemas sociales. Por su parte la ciencia de las redes se puede entender como aquel campo de estudio que evolucionó desde las redes sociales propuestas por la sociología y la antropología a comienzos del siglo XX y que devino en el estudio de redes con millones de nodos que requieren la computación y comprenden modelos diferentes a la red social clásica.

Sin embargo, no se trata simplemente de dar cuenta de una intersección como la representada en la figura 17 por la CSC, sino de considerar lo que esto significa: es la intersección la que produce algo nuevo y ello implica que ninguna ciencia se comporta de la misma manera

Figura 17. La ciencia social computacional como síntesis



Fuente: elaboración propia. Tomado de Cioffi-Revilla (2014) y Chang, Kauffman y Kwon (2014).

en el espacio de intersección. Es decir, no se trata de sumar, por ejemplo ciencia social y ciencia computacional, sino de crear una nueva perspectiva sobre los problemas, mover las fronteras de los métodos tradicionales y trabajar en equipos interdisciplinarios.

Es necesario identificar algunos puntos clave de esa síntesis que representa la CSC que están en tres diferentes niveles:

- En el nivel de la ontología en el sentido filosófico⁵, la abundancia de datos, que *además de sociales son generados socialmente*. Los datos que abundan en el siglo XXI son datos sociales (Byrne y Callaghan, 2014) (Chang, Kauffman y Kwon, 2014). El mundo sociotécnico está generando cotidianamente una variedad y cantidad enorme de información que es expresión de un mundo en movimiento en el que los datos sociales provienen de las trazas de la tecnología inserta en la vida cotidiana de las personas por lo menos por dos vías: la comunicación masiva interpersonal (Wu *et al*, 2011) y los sensores de movimiento que pueden ser deliberados o no, como en el caso explícito de los *activity trackers* o, en el segundo caso, el rastreo de actividad normal/anormal a partir de la intensidad de las comunicaciones por teléfonos móviles que se convierten en detectores de emergencias locales.
- En el nivel teórico, la teoría de redes es un conector y uno de los puntos clave de la CSC. El Manifiesto de la Ciencia Social Computacional (Conte *et al.*, 2012) señala que una de las tareas de la CSC es integrar campos adyacentes en una teoría general de las redes que permita explicar las propiedades de las redes existentes y predecir la emergencia de nuevas redes. En el campo de las redes complejas, la ciencia social computacional representa una síntesis que ya reúne no solamente la

5 Es pertinente la aclaración, pues en informática se tratan las ontologías digitales, uno de los métodos que van camino a la construcción de la web semántica y que por el momento están centrados en la búsqueda de sentido en los datos como se comparten en las plataformas digitales.

ciencia de las redes, sino todos los procesos computacionales implicados en el estudio de las dinámicas de sistemas de complejidad creciente.

- En el nivel epistemológico, el informe de la Comisión Gulbenkian (Wallerstein, 2006) plantea el debate sobre la necesidad de abrir los campos disciplinares que se constituyeron bajo la organización de la ciencia en el siglo XVIII. Interesa resaltar la superación del dilema individual/colectivo, público/privado que formula la investigación a partir del estudio digital de lo público, desarrollada por la autora de este artículo, y que parte del reconocimiento de la disposición de datos a una escala y calidad sin precedentes en la historia de la investigación científica. Pero esos datos sin virajes epistemológicos pierden significado y esos cambios tocan de frente a las ciencias sociales. Wallerstein (2006) invita a asumir la tensión interminable entre el uno y los muchos, entre lo universal y lo particular.

Precisamente, la mayor parte de los autores que piensan las síntesis de conocimiento, como la representada por la CSC, toman como punto de partida el informe de la Comisión Gulbenkian para señalar la necesidad de una estructura *posdisciplinaria*. Byrne y Callaghan (2014), además de Castellani (2014), reivindican la necesidad de las posdisciplinas. Estos autores explican la síntesis literalmente como juntar las partes para obtener un nuevo todo y reconocen que es el marco de la complejidad el que permite trascender la separación de las disciplinas y concebir las ciencias como un todo. En otras palabras, para Byrne y Callaghan la complejidad es una síntesis a la manera de marco de referencia que trasciende los opuestos.

Esto significa que necesariamente es al mismo tiempo una epistemología y una ontología. Con un ligero énfasis hacia las ciencias sociales, lo que sugieren es que la aplicación del marco de la complejidad al mundo social tiene que ser mediada por una consideración sistemática de los asuntos y temas enraizados en la teoría social.

Resistencias de las ciencias sociales

No en vano el informe de la Comisión Gulbenkian se titula *Abrir las ciencias sociales*. Byrne y Callaghan (2014) y Uprichard (2013) se muestran prevenidos frente a los métodos computacionales para el estudio de las dinámicas sociales precisamente porque plantear el asunto solamente como un problema de *método* computacional es el primer error. Es legítimo el reclamo de no apostarle a unas ciencias sociales positivistas y reduccionistas (Uprichard, 2013), pero lo que se discute no es el regreso a esas formas en la ciencia social, sino que está emergiendo algo nuevo que ya no implica la mirada mutua de recelo entre los que se han considerado diferentes campos de conocimiento. Sin embargo, lo más común es argumentar desde la brecha, pues se considera que se trata de que los científicos sociales mejoren sus destrezas cuantitativas para seguir trabajando como científicos sociales en compartimento aparte, incluso para tomar el comando de las interpretaciones de los datos emergentes desde las preguntas de la teoría social con el fin de no incurrir en el error de confundir los datos con el mundo que representan. Para Uprichard los grandes conjuntos de datos no permiten conocer mejor el mundo y por eso el *big data* no puede seguir adelante sin buenas teorías sociales acerca de qué hacer con esas masas de datos que se están produciendo, con lo cual su posición refleja la división clásica entre datos e interpretación. El problema no consiste en discutir esa dicotomía, sino en la posibilidad de trabajar en equipos interdisciplinarios y con lógica transdisciplinaria para moverse hacia el horizonte de la síntesis *en la concepción y el tratamiento de los problemas de investigación*.

El modo en que lo plantea Uprichard es desde la división y no desde la apertura de las ciencias sociales como propuso la Comisión Gulbenkian. La división de roles (la matemática a los datos, la ciencia social a las interpretaciones) impide construir de manera diferente los problemas de investigación que no es solucionada por los llamados “métodos mixtos”. Las ciencias sociales deben abrirse a ver los problemas y trabajarlos de forma no lineal sin quedarse reducidas a observarlos en términos de jerarquías, causalidades, secuencialidad y abrirse a la emergencia, es decir, a la sorpresa (Maldonado, 2011b).

Byrne y Callaghan (2014) tratan de deslindar el marco de la complejidad de tres teorías en ciencias sociales: la posmodernidad y su pesimismo sobre la agencia, la teoría del actor-red de Latour que como marco constructivista niega voz a la realidad en la construcción del conocimiento, y los planteamientos de Deleuze y el posestructuralismo que niegan la capacidad de agencia⁶. Según Byrne y Callaghan esas tres aproximaciones no pueden considerarse ciencias de la complejidad. Aunque el nivel crítico de la reflexión de Byrne y Callaghan parece colocar las cosas en su sitio en relación con la ciencia social tradicional, el punto de la *agencia* en el que insisten los autores es problemático, pues de la forma en que la plantean resultan devolviéndose a las formas de preguntarse clásicas de las ciencias sociales. *El punto de quiebre de la perspectiva de la complejidad con la agencia es precisamente lo emergente*. Queda planteado ahí un dilema entre agencia/emergencia no resuelto de forma satisfactoria por Byrne y Callaghan, pues los autores lo intentan dentro del propio campo de las ciencias sociales tradicionales a partir de Bourdieu (teoría de campos) y de Archer (morfogénesis) y sus modos de relacionar estructura y agencia. ¿El resultado? Más ciencia normal, ya que definen la emergencia como la interacción entre estructura-agencia y eso no es nuevo, incluso en las ciencias sociales tradicionales. El punto que no ha sido tratado de forma satisfactoria es precisamente cómo sin agencia, sin acciones conscientes y coordinadas emergen comportamientos colectivos. La perspectiva propuesta para ver este problema es la de la CSC.

Sin embargo, uno de los puntos más fuertes de resistencia frente a la CSC tiene que ver con la modelación y la simulación que son vistas como una simplificación de la complejidad de las interacciones sociales (Byrne y Callaghan, 2014) (Uprichard, 2013). A pesar de su resistencia frente a la simulación, sostienen estos investigadores que las ciencias de la complejidad, a modo de marco y no de teoría, permiten

6 No se puede pensar como algo paradójico que estos autores citen de forma recurrente a De Landa, que desarrolla y reelabora las ideas de Deleuze, justamente porque De Landa lo que se propone es pensar la síntesis (razón sintética) y trabaja ya con los métodos computacionales y las redes neuronales, los autómatas celulares y la simulación (De Landa, 2011).

la posibilidad de trascender argumentos estériles entre lo cuantitativo/cualitativo, ciencias naturales/ciencias humanas y abre la posibilidad de una aproximación unificada, aunque contradictoriamente estructura y agencia sigan siendo centrales en sus planteamientos.

El grado de complejidad alcanzado estaría en las interacciones entre lo micro (agencia por medio de la acción de los individuos) y lo macro (como las estructuras) y no en el predominio de uno solo, como ya lo había sugerido Sawyer (2005) bajo su idea del paradigma de la emergencia. Hay que insistir en que lo que resulta problemático no es centrar el problema en esas interacciones, pues es también lo propio de las ciencias de la complejidad, sino precisamente en el punto de la agencia, que planteado así impide pensar otro sentido de lo público⁷, algo que ya había avizorado Bennett y Segerberg (2012) y González Bailón, Holthoefer y Moreno (2013) al plantear Twitter como mecanismo coordinador para repensar la acción colectiva en términos de *digital connective action* en el marco de movimientos de protesta. Eso es así, dado que en esa investigación se sostiene que de los mensajes individuales no conscientemente conectados en torno a una idea o causa puede emerger un todo (Mitchell, 2009), entendido en este caso como redes de sentido.

Para la CSC las conexiones digitales son fuente de emergencia. En otras palabras, se sostiene que *puede haber emergencia sin agencia* en el sistema social y no se requieren interacciones sociales conscientes para que esto suceda. Esto plantea de un modo diferente la emergencia en relación con la ciencia social. Desde la perspectiva de la CSC, la agencia no es condición necesaria para la emergencia de nuevos comportamientos en los sistemas sociales. El ordenamiento entre individuo, colectivo, acción e incidencia es sustituido por las *conexiones* como fuente de fenómenos emergentes.

Lo que deja por fuera el planteamiento de Byrne y Callaghan es la riqueza de los datos digitales y de los métodos computacionales para trabajarlos desde los niveles intermedios que introduce Sawyer (2005)

7 Lo público y los asuntos de interés público en Twitter fueron el objeto de investigación de Miralles (2017).

como los *emergentes efímeros* y los *emergentes estables*, que significan un verdadero cambio en el problema de la emergencia social. El punto de quiebre radica en qué papel desempeñan la traza digital y la computación en la capacidad de pasar por los niveles diferentes de los sistemas complejos ya no entendidos solamente como relaciones macro-micro, sino también meso y nano (Chang, Kauffman y Kwon 2014). De hecho, para Conte *et al.* (2012) uno de los aspectos centrales es desarrollar una teoría explícita del lazo micro-macro de manera diferente.

El asunto clave es que hay una tensión entre el conocimiento construido por medio de la investigación reduccionista que se enfoca en los procesos simples y mecánicos, y el reconocimiento de que todos los procesos sociales operan en ambientes complejos (Dunleavy, Bastow y Tinkler, 2014) en los que miles de flujos de influencia interactúan entre ellos para dar forma al comportamiento social. Este último es precisamente el punto que marca la diferencia. De estos debates se resaltan algunas implicaciones negativas de mantener los enfoques separados en la producción científica:

- Las ciencias sociales siguen siendo las mismas, con métodos cuantitativos convencionales y estadísticos. En un mundo estructurado con base en los datos sobre los problemas sociales y la complejidad organizada hay que superar la visión de los métodos cuantitativos tradicionales en ciencias sociales (Castellani, 2014), incluso aquello que se denomina *métodos mixtos*, que no logra trascender la separación.
- Pensar desde la división de las ciencias implica una separación de la academia del resto de la vida social y de las prácticas sociales y plantea el reto de su reconexión (Byrne y Callaghan, 2014).
- La tecnologías emergentes de las que habla Hesse-Biber (2011) retan la legitimidad de la construcción del conocimiento a partir de las disciplinas hacia un ambiente multidisciplinario en el

que los investigadores de ciencias sociales son parte de equipos de investigación que operan con nuevas prácticas y transforman la producción del conocimiento que tiende a romper los paradigmas disciplinares dominantes con preguntas que están fuera de las tradicionales zonas de confort de la ciencia disciplinaria.

Por eso Castellani (2014) y Macy (2015) ven la necesidad de criticar las viejas distinciones en las que algunos autores siguen estando, aún a pesar de hacer esfuerzos por situarse en las ciencias de la complejidad. Las comparaciones a continuación en las tablas 7 y 8.

Tabla 7. La dicotomía vista por Bryan Castellani

Ciencia dura	Ciencia blanda
Métodos cuantitativos	Métodos cualitativos
Matemáticas	Metáforas
Métodos	Teorías
Representación	Interpretación
Experimentación	Descripción
Predicción	Comprensión
Variables	Casos

Fuente: elaborado con información de Castellani (2014).

Tabla 8. La dicotomía vista por Michael Macy

Ciencias sociales en transformación	Vieja escuela	Nueva escuela
Interacciones	Factores	Actores
Explicaciones	Atomísticas	Relacional
Resultados	Equilibrio	Dinámicas
Redes	Aleatorias/Completas	Complejas
Experimentos	Limitados por las muestras	Millones de datos globales
Observación	Retrospectiva	Comportamiento en tiempo real

Fuente: Macy (2015).

Castellani compara la que llama *ciencia dura* (ciencias naturales) con la *ciencia blanda* (ciencias sociales) y propone que termine la división y se trabaje en grupos interdisciplinarios que permitan terminar con esta forma dicotómica de entender la ciencia y la investigación.

En una conferencia de CSC, Michael Macy sintetizó la forma en que se están transformando las ciencias sociales, a partir de la comparación en la forma de entender ciertas variables entre lo que él llama la vieja y la nueva escuela de las ciencias sociales. Esas variables están en la primera columna a la izquierda de la tabla 8.

Lo que proponen Castellani y Macy es llegar al marco de las ciencias de la complejidad por medio de métodos computacionales. Para Castellani (2014) los departamentos de ciencias sociales de las universidades deberían tener académicos trabajando en la intersección entre ciencias de la complejidad, modelación computacional y ciencia social. Maldonado (2015a) postula las ciencias de la complejidad como una *síntesis* que supera incluso el momento de la inter y la transdisciplinariedad. Se trata del conocimiento como síntesis (2015b). La integración la proporciona el marco de la complejidad que convierte en anteriores los opuestos en las prácticas de la ciencia. Aunque parte de una concepción de la CSC como transdisciplinaria, Giles (2012) afirma de forma directa que gracias al mundo de los datos esas barreras están cayendo. Así por ejemplo, la CSC supone experimentar incluso para concebir el problema de investigación, teorizar a partir de la formalización matemática, entre otros. Es decir, no se separan los procesos porque no vienen de una concepción de ciencias con fronteras.

Conclusión

Las tecnologías de la información y la comunicación están moviendo las ciencias sociales tradicionales a la era digital, para abordar situaciones complejas (Mann, 2016), para pensar cómo las conexiones entre las personas permiten el estudio de la emergencia de tendencias sociales o de patrones colectivos antes no detectados. Sin embargo, el principal reto del *big data* y los nuevos híbridos del conocimiento que lo abordan, es precisamente cómo convertir los datos en conocimiento. Hesse, Moser y Riley (2015) proponen que se trata de aplicar

los principios de las ciencias sociales para mejorar algunos problemas de la investigación científica en la era del *big data*, referidos a los alcances y representatividad de las investigaciones, a la definición y el trabajo con los datos (Shah, Cappella y Neumann, 2015) y ello implica que a su vez estas disciplinas revisen sus fundamentos epistemológicos y metodológicos y las formas de trabajo que requiere la CSC: la transdisciplinariedad (Ledford, 2015) y la capacidad de integrar diferentes conjuntos de datos para pensar lo social (Hesse, Moser y Riley, 2015).

Hay una distancia entre la cuantificación de datos sociales recogidos por procedimientos cualitativos en la ciencia clásica y el procesamiento en lenguaje computacional de datos sociales, en el ámbito digital, para pensar lo social. Aquí se está hablando de una ciencia de datos sociales que lleva aparejadas nuevas formas de preguntarse. Y eso es justamente la ciencia social computacional.

Es posible a estas alturas anotar algunas tendencias en los modos de producción del conocimiento propios de la CSC:

- Trabajo conjunto entre académicos de diversas disciplinas, expertos de las empresas, gobierno, activistas del *open data*, analistas de tanques de pensamiento, desarrolladores de *software*. No es una ciencia hecha solamente por académicos.
- Está centrada en el trabajo sobre datos sociales y las conexiones que pueden establecerse para dar significado y nuevos sentidos a las dinámicas colectivas. La CSC se está preguntando asuntos sociales de una manera diferente.
- Permite superar limitaciones anteriores en la observación de las dinámicas al estudiar en tiempo real o reconstruir a partir de los datos las redes emergentes que entrelazan los niveles macro (estructuras y patrones) y micro (interacciones) (Tinati *et al.*, 2014).
- Estudia redes emergentes y su evolución en el tiempo Giles (2012).

- Puede tratar mejor con las movilidades y los flujos a partir del estudio de los datos que se obtienen de dispositivos móviles, pero también observar cómo emergen y crecen las redes a partir de permanentes actualizaciones de los datos. Los teléfonos móviles generan datos sin precedentes para la investigación social y en general en el mundo digital emergen nuevos métodos para recolectar datos sobre los sistemas sociales (Eagle, 2011).
- Ciencia generativa: modelos generativos que representan una tercera forma de hacer ciencia, que se escapa a la dicotomía inducción/deducción (Conte *et al.*, 2012) en la que como se anotaba anteriormente, no hay etapas previas por ejemplo (teorías) para luego experimentar, sino que los mecanismos generativos permiten la relación fluida de todas las etapas de las investigaciones en el trípode: datos, experimentación, teorías. En ese sentido la CSC propuesta es ciencia generativa. Lo es también en el sentido de que el concepto de *emergencia* invocado para este trabajo está ligado a la tercera oleada de los estudios de la emergencia, la de la generación de la emergencia, precedida por su descubrimiento y por su conversión en materia de investigación (Johnson, 2003). En la línea de este trabajo, por ejemplo, *la emergencia no explica lo público, lo hace posible*. En otras palabras, la emergencia no es una nueva forma de explicar lo público, sino que pensar en términos de emergencia permite la apertura necesaria de las ciencias sociales a formas de lo público diferentes a las cristalizadas en la teoría social.
- Propone una ciencia que no distingue entre experimentos y laboratorio y en la que el “campo” es el principal laboratorio. La captura de información representa elementos fundamentales de las acciones humanas y de las interacciones (Chang, Kauffman y Kwon, 2014; De Haan *et al.*, 2011). Desde la perspectiva de la complejidad propone la unión de teoría, investigación empírica y aplicación (Byrne y Callaghan, 2014).

- Los diseños de las investigaciones son iterativos y ello permite la observación de regularidades (Chang, Kauffman y Kwon, 2014).
- Va más allá de la ciencia de los promedios. En ese sentido propone que se debe revisar y descartar el concepto de *muestra aleatoria* (Hesse-Biber (2011), lo mismo que el proceso reactivo de las encuestas (Dunleavy, Bastow y Tinkler, 2014) en ciencias sociales.

Referencias

- Anderson, C. (2008). The end of theory. *Wired Magazine*, 16(7), 16-07.
- Bennett, W. L., Segerberg, A. y Walker, S. (2014). Organization in the crowd: peer production in large-scale networked protests *Information, Communication & Society*, 17(2), 232-260. <http://doi.org/10.1080/1369118X.2013.870379>
- Byrne, D. S. y Callaghan, G. (2014). *Complexity theory and the social sciences*. Nueva York: Routledge.
- Castellani, B. (2014). *Bryan Castellani on the complexity sciences*. Recuperado de <http://www.theoryculturesociety.org/brian-castellani-on-the-complexity-sciences/>
- Chang, R. M., Kauffman, R. J. y Kwon, Y. (2014). Understanding the paradigm shift to computational social science in the presence of big data. *Decision Support Systems*, 63, 67-80. <http://doi.org/10.1016/j.dss.2013.08.008>
- Cioffi-Revilla, C. (2014). *Introduction to computational social science. Principles and applications*. Londres, Nueva York: Springer.
- Conte, R., Gilbert, N., Bonelli, G., Cioffi-Revilla, C., Deffuante, G., Kertesz, J. et al. (2012). Manifesto of computational social science. *The European Physical Journal Special Topics*, 214(1), 325-346. <http://doi.org/10.1140/epjst/e2012-01697-8>
- De Haan, G. et al. (2011). Bringing the research lab into everyday life: exploiting sensitive environments to acquire data for social research. En S. N. Hesse-Biber (ed.), *The Handbook of Emergent Technologies in Social Research*. Nueva York: Oxford University Press.
- De Landa, M. (2011). *Philosophy and simulation: the emergence of synthetic reason*. Londres, Nueva York: Continuum.

- Dunleavy, Bastow y Tinkler (2014). *The impacts of social sciences*. Recuperado de <http://blogs.lse.ac.uk/impactofsocialsciences/2014/01/20/social-sciences-converging-with-stem-disciplines/>
- Eagle, N. (2011). Mobile phones as sensors for social research. En S. N. Hesse-Biber (ed.), *The handbook of emergent technologies in social research*. Nueva York: Oxford University Press.
- Giles, J. (2012). Making the links. *Nature*, 488(7412), 448-450.
- González-Bailón, S., Borge-Holthoefer, J. y Moreno, Y. (2013). Broadcasters and hidden influentials in online protest diffusion. *American Behavioral Scientist*, 0002764213479371.
- Hackett, E. (2011). Possible dreams: Research technologies and transformation of the human sciences. En S. N. Hesse-Biber (ed.), *The Handbook of Emergent Technologies in Social Research*. Nueva York: Oxford University Press.
- Hesse-Biber, S. N. (ed.) (2011). *The handbook of emergent technologies in social research*. Nueva York: Oxford University Press.
- Hesse, B. W., Moser, R. P. y Riley, W. T. (2015). From big data to knowledge in the social sciences. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 659(1), 16-32. <http://doi.org/10.1177/0002716215570007>
- Hilbert, M. (2014). *Cómo el big data y las simulaciones computacionales cambian las ciencias sociales*. Recuperado de <http://youtu.be/BSCYR8H5mVE>
- Johnson, S. (2003). *Sistemas emergentes*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kauffman, S. (2012). Answering Descartes: beyond Turing. En S. B. Cooper y A. Hodges (eds.), *The once and future turing: Computing the world*. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Stuart_Kauffman/publication/268183025_Answering_Descartes_Beyond_Turing/links/557065a608aee1eea7587050.pdf.
- Ledford, H. (2015). Team science. *Nature*, (525), 308-311.
- Macy, M. (2015). International Conference on Computational Social Science (CCSC). *Finland. Opening Talk*. Recuperado de <http://www2.uef.fi/documents/10437/118765/Laskennallisen+sosiaalitetien+kv+konf+Hki+2015/53195e49-aad5-4580-9514-20faabbe45e6>
- Mann, A. (2016). Core concept: Computational social science. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 113(3), 468-470. <http://doi.org/10.1073/pnas.524881113>

- Maldonado, C. E. (2011a). Matemática aplicada y herramientas de la complejidad. En Montealégre *et al.* (eds). *Memorias del Seminario de Matemáticas Aplicadas*. Neiva: Surcolombiana.
- Maldonado, C. E. (2011b). *Termodinámica y complejidad. Una introducción para las ciencias sociales y humanas*. Bogotá: Desde Abajo.
- Maldonado, C. E. (2013). *Significado e impacto social de las ciencias de la complejidad*. Bogotá: Desde Abajo.
- Maldonado, C. E. (2015a). De la interdisciplinariedad a la complejidad. En *El trascender de las disciplinas. Un camino para investigar juntos*. A. M. Miralles y E. Hincapié (comp.), Colección Atenea n.º 2. (pp. 19-36). Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín.
- Maldonado, C. E. (2015b). Pensar la complejidad, pensar como síntesis. *Cinta de Moebio*, (54), 313-324.
- Miralles, A. M. (2017). *Lo público en Twitter como problema de ciencia social computacional*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Mitchell, M. (2009). *Complexity a guided tour*. Nueva York: Oxford University Press.
- Pagels, H. R. (1991). *Los sueños de la razón*. Barcelona: Gedisa.
- Reynoso, C. (2008). Hacia la complejidad por la vía de las redes. Nuevas lecciones epistemológicas. *Desacatos*, (28), 17-40.
- Reynoso, C. (2011). *Redes libres de escala en ciencias sociales: significado y perspectivas*. Universidad de Buenos Aires. Recuperado de <http://carlos-reynoso.com.ar>
- Shah, D. V., Cappella, J. N. y Neuman, W. R. (2015). Big data, digital media, and computational social science: Possibilities and perils. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 659(1), 6-13. <http://doi.org/10.1177/0002716215572084>
- Sanjuan, M., Lineal, D. N. y del Caos, T. (2005). *La complejidad en la ciencia*. Recuperado de http://www.fisica.urjc.es/papers/2004/La_Complejidad_en_la_Ciencia.pdf
- San Miguel, M., Johnson, J. H., Kertesz, J., Kaski, K., Díaz-Guilera, A., *et al.* (2012). Challenges in complex systems science. *European Physical Journal-Special Topics*, 214(1), 245.
- Sawyer, R. K. (2005). *Social emergence*. Nueva York: Cambridge University Press.

- Tinati, R., Halford, S., Carr, L. y Pope, C. (2014). Big data: methodological challenges and approaches for sociological analysis. *Sociology*, 48(4), 663-681.
- Toret, J. (2013). Tecnopolítica: la potencia de las multitudes conectadas. El sistema red 15M, un nuevo paradigma de la política distribuida. *IN3 Working Paper Series*. Recuperado de <http://in3wps.uoc.edu/index.php/in3-working-paper-series/article/view/1878>
- Uprichard, E. (2013). Big data, little questions? Discover Society. Licenced under the creative commons.
- Vespignani, A. (2009). Predicting behavior of techno-social Systems. *Science*. 325(5939), 425-428.
- Wallerstein, I. *et al.* (2006). *Abrir las ciencias sociales*. México: Siglo XXI.
- Wang, F.-Y. (2012). From piecemeal engineering to Twitter technology: Toward computational societies. *IEEE Intelligent Systems*, 27(4), 0002-0003.
- Watts, D. J. (2007). A twenty-first century science. *Nature*, 445(7127), 489-489.
- Wu, S., Hofman, J. M., Mason, W. A. y Watts, D. J. (2011). Who says what to whom on twitter. In *Proceedings of the 20th international conference on World wide web* (pp. 705–714). Hyderabad: ACM. Recuperado de <http://dl.acm.org/citation.cfm?id=1963504>

Corpos educados em (imagens em) movimento: o cinema nas revistas brasileiras de educação física

EDUARDO GALAK*
FABIO ZOBOLI**
RENATO IZIDORO DA SILVA***

-
- * Professor de Educação Física, Mestre em Educação Corporal e Doutor em Ciências Sociais pela Universidad Nacional de La Plata (UNLP, Argentina), com pós-doutorado em Educação, Conhecimento e Integração Social pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG, Brasil). Investigador assistente do *Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas* (CONICET, Argentina). Professor permanente da Universidad Nacional de La Plata na graduação e pós-graduação.
- ** Pós-doutorando em Educação do Corpo pela Universidad Nacional de La Plata. Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Professor do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Cinema da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Professor do Departamento de Educação Física da UFS. Membro do Grupo de Pesquisa Corpo e Política.
- *** Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Professor do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Cinema da UFS. Professor do Departamento de Educação Física da UFS. Coordenador do Grupo de Pesquisa Corpo e Política.

Introdução

O presente artigo tem como objeto de estudo as relações entre cinema e Educação Física (EF) a partir da produção de conhecimento da temática em periódicos nacionais da EF brasileira no período de 2000 a 2015. Desse modo, realizamos uma revisão sistemática da literatura, com base nos bancos de dados de textos completos de doze periódicos acadêmicos da EF avaliados pelo *Qualis* periódicos da CAPES com o conceito A e B. O levantamento dos dados empíricos foi realizado no banco de dados dos periódicos, com a ferramenta de busca disponível on-line ativada e a seleção dos filtros “título” e “resumo” para aplicar os seguintes termos de busca: “cinema” e “filme/s”.

Na linha para a demarcação do objeto eleito, entendemos a EF sob os argumentos de Bracht (2007), que defende a ideia de que ela não é uma ciência, ainda que esteja interessada nas ciências e nas explicações científicas. A EF é uma prática de intervenção e o que a caracteriza é a intenção pedagógica com que trata um conteúdo que é retirado do universo da cultura corporal de movimento. “Ou seja, nós da Educação Física, interrogamos o movimentar-se humano sob a ótica do pedagógico” (Bracht, 2007, p.33). Essas práticas corporais de movimento são os jogos, lutas, esportes, danças e ginástica.

Sendo o corpo e o movimento temas tão complexos, pode-se afirmar que a EF é composta por um emaranhado de diferentes áreas. Por isso, concordamos novamente com Bracht (2007), quando o autor menciona que a EF precisa ser mais pensada em pequenas comunidades de diálogo, em torno de uma problemática teórica acordada e compartilhada, a partir do corpo e do movimento. O que significa que diversas comunidades, organizadas de diferentes formas, possam estar produzindo e vinculando conhecimentos que estejam enfocados em diferentes problemas sobre o corpo e o movimento, como, por exemplo, o cinema.

Os anos 1980 foram emblemáticos para a EF brasileira, porque foi nessa época que se instaurou a denominada “crise da Educação Física”. Essa crise trouxe para o cenário do campo os saberes e conhecimentos oriundos das ciências sociais e humanas. As preocupações filosóficas entraram em cena e criaram a necessidade de ampliação de discussões

que, até então, eram abordadas somente sob as lentes científicas biomédicas. Nascia, portanto, no Brasil, uma EF crítica, não somente no âmbito estritamente da prática da disciplina, senão também em termos políticos, sociais, filosóficos e pedagógicos: uma EF sociocultural. Em decorrência disso, também foram organizados grupos de trabalho e estudo relacionados à comunicação e à mídia, que passaram a analisar mídias como textos, pinturas, fotografias, cinema, televisão, rádio, internet, mídias impressas (jornais, revistas, livros etc.) e mídias digitais no âmbito das práticas da Educação Física.

Com foco especificamente no cinema, este texto o compreende como uma tecnologia que reproduz fotogramas organizados de forma rápida e sucessiva, para criarem a percepção visual de imagens em movimento, cujo ordenamento racional faz com que as formas e os conteúdos de uma ideia projetada possam emergir. Mediante o que Deleuze (2009) chamou de “a ideia” do filme, isso é, a montagem. O cinema tem em seu cerne o manuseio de diferentes signos/traços representativos de significados, na medida em que traz em si manifestações de um determinado contexto por meio da “significação do texto fílmico”.

Por sua vez, o cinema permite pensar não só uma “imagem em movimento”, mas especialmente uma racionalidade da imagem e do movimento: no fim das contas a tecnológica mecânica cinematográfica possibilitou uma nova técnica de exibição, e também uma nova técnica de percepção e uma nova sensibilidade. Essa ligação dos modos de movimento do cinema e da EF tem seu fundamento justamente nas origens da disciplina e na invenção do cinematógrafo. Os argumentos que possibilitaram o nascimento do que na atualidade chamamos de “Educação Física” foram produzidos, em especial, por pedagogos da educação do corpo e por fisiólogos que estudaram o corpo e o movimento a partir de uma racionalidade científica, ordenada e metódica que justificaram a importância dessa prática mediante racionamentos científico-positivistas e propuseram que os emergentes Estados funcionassem como sua veiculação. É precisamente desta mesma base epistemológico/científica da fragmentação e da racionalidade que nasce o cinema.

Entre outros fisiólogos, o francês Ettiéne Jules Marey ocupa uma posição de destaque como criador do invento mecânico que antecedeu o cinema. No seu intento de medir os corpos, Marey criou um aparato

com pretensões fisiologistas, o “*appareil de chronophotographie*”. O cronofotógrafo, então, mostra o relacionamento entre a origem do movimento dos corpos da EF e do movimento das imagens do cinema. Mostra também uma racionalidade metódica e ordenada, a necessidade de um equilíbrio entre o dinâmico e o uniforme, a sucessão equidistante de fotogramas (Galak, 2017). De fato, podemos afirmar que o ponto que dá origem à relação entre EF e cinema é histórico e encontra-se conceitual e metodologicamente no estudo do corpo em movimento. Mais especificamente, a visão ou observação do corpo em movimento, o que designa, para ambos, a dimensão da imagem em movimento, base para a sensação-percepção cinética.

Não obstante, para além desse ponto de partida estabelecido pela dimensão mecânica — biomecânica e cinesiológica — da imagem em movimento, as relações modernas e contemporâneas entre EF e cinema divergem com um campo de reflexão em torno do universo simbólico do corpo em movimento. Assim, por exemplo, em obras precursoras, como como “Olympia” (Riefenstahl, 1938), embora os gestos mecanicamente eficientes dos esportes sejam a base física do objeto filmado, a referida película explora a dimensão ideológica da imagem do corpo em movimento, de modo que de um puro objeto da cinesiologia ou biomecânica, a cinética corporal diz respeito a um ideal estético produzido pela arte. Além disso, por se tratar de um filme ligado ao nacionalismo alemão na época nazista, vemos a relação EF e cinema se configurar — e perpetuar até hoje — no âmbito da esfera educacional do Estado, marcando as pretensões educativas e pedagógicas para a formação dos valores nacionais associados a um amplo acervo gestual.

O presente texto é oriundo de estudos vinculados ao Grupo de Pesquisa Corpo e Governabilidade, do Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Sergipe (UFS), Brasil, em parceria com o Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS), por meio do Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad da Universidade Nacional de La Plata, Argentina. A parceria se materializa a partir do projeto “Corpos educados em (imagens em) movimento”, que tem como objetivo analisar o cinema sob o aspecto da arte e da cultura, na medida em que parte da premissa de que as produções cinematográficas podem ser concebidas como obras capazes

de refletir, representar e significar as sociedades das quais derivam ou sobre as quais dissertam.

Las “imágenes en movimiento” remiten a la secuencia de fotogramas que componen las producciones fílmicas, cuyo ordenamiento racional hace emerger las formas y contenidos de la idea proyectada. En esta dirección, las realizaciones cinematográficas funcionan como una importante herramienta de difusión de discursos políticos y de sentidos estéticos. (Galak, 2017, p.12)

Por conseguinte, com fins didáticos, visando alcançar o objetivo deste estudo, organizamos o texto em três partes: num primeiro momento, descrevemos a metodologia que estruturou esta pesquisa. Na sequência, apresentamos os dados para estabelecer um diálogo teórico entre eles, com o objetivo de visualizar os modos como a EF vem tratando a temática do cinema nos periódicos acadêmicos do campo. Na terceira e última parte, tecemos nossas considerações finais, acenando possibilidades para a EF diante da denominada sétima arte.

Metodologia

Os chamados “Estudos de revisão de literatura” ou “Estado da arte” sobre temas acadêmicos e socialmente relevantes vêm se consolidando como um modo histórico e epistemológico de refletir as tendências, avanços, retrocessos, obstáculos, problemas e soluções que configuram os campos da ciência contemporânea. Esses estudos geralmente estão articulados à formação profissional como modo de difusão e experimentação responsável de conhecimentos científicos nos contextos sociais.

Segundo Romanowski e Ens (2006, p.39), as pesquisas do tipo “Estado da arte” contribuem epistemologicamente com a construção de campos teórico-metodológicos na medida em que identificam as bases dos conhecimentos relativos à pesquisa (produção de conhecimento) e também da pedagogia (ensino-aprendizagem do conhecimento produzido), sem perder de vista os limites das áreas relativas à produção e sua difusão, bem como as possibilidades de inovação e ampliação do conhecimento. Por isso, a realização de abrangentes revisões de literatura no campo da EF vem, paulatinamente, fortalecendo publicações

acadêmicas com esse caráter no âmbito de congressos, periódicos, teses, dissertações e livros, na medida em que vem tendo impacto na propoção de novas pesquisas, sejam elas empíricas ou de fundamentação (Bracht, 2007; Gamboa, 1995).

Nosso artigo objetivou realizar uma revisão de literatura sistemática com base nos bancos de dados de textos completos de doze periódicos da EF brasileira avaliados pelo Qualis Periódicos da Capes¹ com o conceito A (A1 e A2) e B (B1, B2, B3 e B4). Ou seja, nossa pesquisa esteve atenta aos seguintes periódicos: Movimento/UFRGS, Motriz/UNESP, Revista Brasileira de Ciências do Esporte/CBCE, Revista Brasileira de Educação Física e Esporte/USP, Revista da Educação Física/UEM, Licere/UFGM, Motrivivência/UFSC, Pensar a Prática/UFG, Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde/SBAFS, Revista Brasileira de Ciência e Movimento/UCB, Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte e Kinesis/UFMS.

A leitura exploratória e de mapeamento tem como procedimento a realização da leitura de títulos, resumos e palavras-chave (aderência, adesão, permanência, assiduidade e manutenção), a fim de identificar ideias que estiverem de acordo com o tema em constituição. Assim sendo, o levantamento dos dados empíricos do nosso estudo foi realizado no banco de dados dos periódicos, utilizando a ferramenta de busca disponível on-line, selecionando o filtro “título” e “resumo” para aplicar os seguintes termos de busca: “cinema” e “filme/s”. O conteúdo levantado, analisado e interpretado dos referidos periódicos estão integralmente disponíveis na internet, nos respectivos bancos de dados dos seus endereços eletrônicos.

Após a coleta dos textos, procedemos à leitura dos resumos e efetivamos algumas exclusões, conforme os seguintes critérios: a) textos de anais de eventos, b) textos apresentados como resumos, c) resenhas de filme, d) textos que extrapolavam o recorte temporal 2000-2015, e) textos em que, no resumo, as palavras “cinema” e “filme/s” eram trazidas apenas para fazer menção a um exemplo de alguma temática

1 Este é o parâmetro “Qualis 2014”, obtido em 19 de setembro de 2016, na plataforma Sucupira: sucupira.capes.gov.br.

tratada no corpo do texto. A figura do periódico acadêmico-científico é aqui apreendida como fonte empírica exclusiva do nosso objeto de pesquisa (Catani; Souza, 1999), considerando que a produção científica periódica pode ser nacionalmente representativa das abordagens sobre nosso objeto, isso sem desconsiderar, para estudos posteriores, a possibilidade de ampliação das fontes para outros meios de publicação como livros, anais, teses, dissertações, cartilhas, leis etc.

De acordo com Pádua (2004), depois de realizada “(...) a coleta dos dados julgados pertinentes e relevantes, inicia-se o processo de análise, classificação e interpretação das informações coletadas” (p.81). Assim sendo, fizemos uma divisão/categorização na qual estivemos atentos ao conteúdo dos artigos: objetivos, ideias principais, conceitos trabalhados pelo autor, modos utilizados para encarar por meio do cinema fenômenos recortados como objeto de estudo. Porque, segundo Gonçalves (2005), o trabalho de análise categorial reúne “(...) formas de conscientização nos conceitos dos modos (...) da relação do homem com o mundo (...)” (p. 112), ou do pesquisador com seu objeto empírico — mundano — de estudo. Depois disso, foi analisado o conteúdo de maneira crítica-reflexiva referente ao conteúdo interno da obra em face dos conceitos que surgiram na revisão de literatura ou revisão teórica do texto.

Análise e discussão dos dados

Como descrito na metodologia, primeiramente fizemos um levantamento dos textos de acordo com nosso objeto de investigação, ou seja, a partir do filtro “título” e “resumo”, coletamos textos que faziam alusão aos termos “cinema” e “filme/s”. A busca nos 12 periódicos pesquisados resultou na incidência de 33 artigos. Após aplicarmos os critérios de corte, seis textos foram excluídos, desse modo, nossa amostra empírica ficou reduzida a 27 artigos.

Dos 12 periódicos eleitos para coleta, sete não apresentavam qualquer ocorrência que fizesse menção aos termos de busca: “cinema” e “filme/s”. A seguir, apresentamos os outros cinco periódicos que veicularam a temática, bem como, entre parênteses, as siglas de suas instituições acompanhadas do número de trabalhos publicados: a) Revista

Movimento (UFRGS — 10); b) Revista Licere (UFMG — 6); c) Revista Pensar a Prática (UFG — 5); c) Revista Brasileira de Educação Física e Esporte (USP — 4); d) Revista Motrivivência (UFSC — 2);

Na sequência, apresentamos a análise dos 27 textos divididos, conforme suas respectivas categorias, para balizarmos, ao final da narrativa de cada uma das categorias, de forma sintética, algumas possíveis interpretações das relações entre EF e cinema extraídas do material coletado para discussão. A totalidade dos artigos foi dividida e agrupada em cinco categorias: esporte, sexualidade e gênero, lazer, educação, e corpo. Abaixo, apresentamos categorias com suas características e argumentos de agrupamento, bem como os textos agrupados a essas categorias temáticas.

Categoria esporte: acerca da relação entre EF e cinema, a categoria esporte se destaca tanto dentro quanto fora do nosso escopo bibliográfico. Adiantando parte da nossa síntese de resultados finais, mediante dados da nossa pesquisa, percebemos que não existem relações diretas entre EF e cinema, na medida em que ambos os fenômenos se cruzam e dialogam com base em alguns mediadores, dispostos aqui como categorias, e o esporte é o intermediário principal em termos de intensidade e frequência. Doravante, o esporte realiza essa interface de duas maneiras básicas no âmbito geral do campo. Porém, no presente recorte bibliográfico, destaca-se apenas o primeiro desses modos a ser, por conseguinte, apresentado. Antes de prosseguirmos, é importante destacar que só foi possível obter a divisão a seguir a partir da compreensão que obtivemos da questão com base na sistematização à qual chegou Victor Andrade Melo, certamente o pesquisador mais produtor no campo investigativo da EF brasileira, que é também interdisciplinar.

As duas formas mediadoras são: a) esporte e cinema como fenômenos propriamente modernos que compartilham algumas características em comum: dimensão de massa, expressão no campo do espetáculo de massa, retroalimentação e potencialização por conta das mídias e recursos audiovisuais, produções econômicas que exigem grandes coletivos de pessoas em termos industriais e institucionais, comunicação e linguagem da cultura moderna, do ser humano moderno, b) esporte e cinema como uma temática interessante e relativamente eficaz para a prática pedagógica — ensino-aprendizagem — da EF nas

escolas e universidades. Nesse sentido, educadores, seguindo o raciocínio de que esporte e cinema consistem em ser fenômenos de massa na modernidade, compreendem que tal relação potencializa o interesse dos estudantes por alguns conteúdos curriculares, tanto em face do compromisso do campo com a construção de conhecimento sobre a sociedade quanto diante da necessidade de seus docentes promoverem interesses e experiências de aprendizagem segundo o domínio motor, cognitivo, afetivo e social dos estudantes.

A seguir, apresentamos os dez textos alocados nessa categoria:

O texto de Peil e Lovisolo (2010) parte do pressuposto de que nas narrativas cinematográficas sobre o esporte dominam os recursos filosóficos do Romantismo, dessa forma os autores tomam o filme “Bobby Jones: a lenda do golfe” (Herrington, 2003)” para sustentar a interpretação que propuseram. “Nesta biografia, características básicas do Romantismo, como a noção de Gênio, a angústia da cisão, a valorização do prazer, a busca da unidade, a autenticidade, a organicidade e a valorização da natureza se fazem notar tecendo as relações no todo da prática esportiva” (Peil e Lovisolo, 2010, pp.304-305).

O filme chinês *Pingue-pongue na Mongólia* (Hao, 2005) é o eixo sob o qual gira o estudo de Dias (2012). O autor utiliza esse filme como pano de fundo para discutir os aspectos dos significados simbólicos e políticos do Leste Asiático após a escolha do Japão e da Coreia do Sul como sede da Copa do Mundo de Futebol de 2002, e da China para sediar as Olimpíadas de 2008, no que tange aos aspectos da dialética local-global, no que se refere aos esportes — e, por consequência, à cultura. “As aventuras do personagem principal da história, Bilike, deflagradas pela descoberta de uma bola de pingue-pongue, servem de pretexto para exhibir os dramas do conflito entre tradição e modernidade vivido atualmente na Mongólia” (Dias, 2012, p.294).

Por meio dos filmes japoneses *Sanshiro Sugata* (Kurosawa, 1943) e *Kuro-obi* (Nagasaki, 2007) Sousa (2013) objetiva reflexionar sobre o budô no cinema japonês. “Os filmes, apesar de serem de épocas distintas, trazem abordagens semelhantes sobre o budô, o caminho-via marcial, procurando ilustrar, nas telas de cinema, os princípios ético-morais e filosóficos que regem esse sistema marcial” (Sousa, 2013, p.329).

Apesar de Vitor Melo de Andrade ter publicado dois textos com o título “A presença do esporte no cinema: de Étienne-Jellus Marey a Leni Riefenstahl”, em dois periódicos diferentes, ambos os textos apresentam conteúdos distintos. No primeiro texto, publicado na Revista Brasileira de Educação Física e Esportes da USP, o autor, mediante pesquisa histórica, objetivou demonstrar empiricamente as proximidades entre esporte e cinema. Melo (2005) diz que “O intuito básico é identificar as mudanças que houve nas representações do esporte no cinema, à medida que amadurece a própria linguagem cinematográfica e que se aprofundam os diálogos entre as duas manifestações” (p.115).

O outro estudo de Melo, publicado na Revista Movimento, parte de alguns questionamentos que giram em torno das questões da estética e do esporte: será que o aspecto estético é um dos elementos fundamentais na consolidação da popularidade do fenômeno esportivo? Como então esse “objeto com potencial estético” (o esporte) se relaciona com outros “objetos com potencial estético” da nossa sociedade? Trata-se o esporte somente de um “tema” e/ou “inspiração” para obras de artes ou pode, também, ser considerado uma manifestação artística, estabelecendo diálogos intersemióticos com outras linguagens? (Melo, 2005). Lançados esses litígios, o autor objetiva discutir as relações entre esporte e arte, e mais, ele tenta argumentar que o esporte também pode ser considerado arte.

Em 1963 são lançados dois filmes de dois grandes ídolos do futebol brasileiro: *O Rei Pelé* (Christensen, 1962) e *Garrincha, alegria do povo* (Andrade, 1968). Fundamentado nesses dois filmes, o estudo de Melo (2006) vislumbrou discutir a questão da identidade nacional apoiado nos comentários das obras, que foram feitos por jornalistas e críticos do esporte dos estados de São Paulo e do Rio de Janeiro. O autor traz ao texto também a voz de Néelson Rodrigues para fortalecer as relações entre identidade nacional e os gramados de futebol, e conclui: “Assim como o homem brasileiro, na visão de Néelson, o futebol tem algo de honesto e algo de canalha” (Melo, 2005, p.292).

O artigo de Melo e Fortes (2009) teve como objetivo analisar quatro filmes lançados sobre surfe no período de 1978 e 1983, com a intenção de observar porque o surfe ocupou um espaço privilegiado nesse período nas produções cinematográficas. Os filmes divulgaram o surfe

como uma forma de encontro de uma nova juventude saudável com a natureza, um certo contraponto à lógica do trabalho e à sensação de ambiente opressivo das cidades.

Mannathukkaren (2012) apresenta em seu artigo uma crítica ao filme *Lagaan: Once Upon a Time in India* (2001), demonstrando que a tentativa para entender “Lagaan: era uma vez na Índia” (Gowariker, 2001) a partir das teorias pós-coloniais mencionando que o mesmo desconsidera fatores como o capital e o sistema de castas que são centrais para se compreender a cultura do críquete na Índia. O autor argumenta que a agência de classes subalternas, que o nacionalismo no críquete que surge em *Lagaan*, é fortemente semelhante ao nacionalismo burguês da Índia em suas diferentes formas e que não deixa lugar para os subalternos. Mannathukkaren (2012) chega à conclusão ao final da discussão que o empoderamento das pessoas mencionadas no filme é uma noção vaga, que não tem conexão com a realidade material.

O estudo de Horn e Mazo (2009) pondera o fenômeno das torcidas de futebol sob a perspectiva da história cultural. O objetivo do estudo foi identificar quais eram as formas de manifestação da torcida do Grêmio Esportivo Renner de 1945 até 1959. O cinema entra no estudo como fonte de coleta de dados empíricos na medida em que os autores analisam um filme documentário sobre o time pesquisado.

O Rio Mountain Festival é uma mostra de filmes de montanhismo que acontece com fins de confraternização e afirmação da cultura desse esporte de natureza. Maia, Araújo, Mota e Alves Junior (2015), em seu estudo, objetivaram investigar esse festival e entender a sua relação com as atividades de aventura na natureza. Com base nas análises dos filmes, os autores concluíram que a mostra exerce um duplo papel no que se refere ao imaginário social das atividades de aventura e na natureza, pois, ao mesmo tempo em que os filmes exibidos são produtores de novos conceitos e estilos de vida, eles têm também a capacidade de modificar o imaginário social já existente sobre a prática do montanhismo, na medida em que esses filmes retratam aquilo que se passa no dia a dia dessas atividades (Maia et al., 2015).

Os 10 trabalhos agrupados nesta categoria abordam a temática do esporte de acordo com algumas estratégias de exposição e argumentação para articular seu conteúdo a outros temas sociais, políticos,

culturais e econômicos. Dentre as referidas publicações, sete elegeram como fio condutor da argumentação uma ou mais obras cinematográficas nacionais ou estrangeiras para abordarem temas diversos, tais como: o herói romântico, política, filosofia, identidade, nacionalismo, contracultura, narrativas e crônicas esportivas. Os três textos restantes se valeram de outros focos para abordarem o assunto, e um deles trata da relação entre esporte e cinema com base em uma trajetória histórica estabelecida entre duas diretoras. Outros artigos se valem do cinema como fonte ou referencial documental para abordar a sociologia das torcidas de futebol. Por fim, há registro de uma publicação que estudou uma mostra periódica de cinema e seu papel na construção de um imaginário social acerca dos esportes de natureza. Como destacamos anteriormente, os textos dessa categoria — esporte — não trouxeram para o âmbito desse recorte os aspectos pedagógicos da relação EF e cinema, que então se apresenta para além de nossas fronteiras metodológicas. Apesar de que seus conteúdos possam, certamente, contribuir com a fundamentação didático-pedagógica do campo, pois nos informam sobre aspectos indispensáveis para a formação escolar e universitária de estudantes do campo.

Categoria sexualidade e gênero: a categoria sexualidade e gênero apresenta textos que retratam filmes que se opõem à dimensão puramente biológica do processo de diferenciação sexual, trazendo para essa discussão aspectos culturais e políticos das relações entre sexos. Alinhados e articulados com as problematizações realizadas por Judith Butler sobre sexualidade e gênero, é possível compreender gênero como “os significados culturais assumidos pelo corpo sexuado” (Butler, 2003, p.24). Afinal, a inscrição de gêneros “é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura” (Louro, 2000, p.11). A sexualidade, da mesma forma, é “aquilo que qualifica um corpo para a vida no interior do domínio da inteligibilidade cultural” (Butler, 2010, p.155). Ao concordar com isso, implica entender o “modo como as características sexuais são compreendidas e representadas ou, então, são trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico” (Louro, 1997, p.22).

Nessa categoria foram alocados cinco textos que passamos a apresentar.

Dois estudos de Chaves e Araújo (2015a, 2015b) abrem as análises dessa categoria: por meio dos filmes “*Summer storm* (2004)” e “*Guys and balls* (2004)”, os autores refletem sobre corpos, masculinidades e sexualidades não normativas no esporte. Esses dois filmes descentram as noções de virilidade e eficiência atreladas à masculinidade clássica, levando-nos a compreender as subversões que os atletas *queer* provocam nos padrões clássicos de gênero (Chaves e Araújo, 2015a). O outro texto de Chaves e Araújo (2015b) é pautado no filme “*Beautiful Boxer* (2004)”, o qual narra a história real de um lutador de boxe tailandês chamado Nong Toom, que é um transexual que se sente aprisionado num corpo de homem. Por meio do filme os autores objetivam tecer apontamentos a respeito dos sujeitos de sexualidade e gêneros desviantes do padrão heteronormativo. “O filme descentra as marcações de gênero clássicas e noções binárias do masculino e do feminino, que polarizam força e delicadeza no esporte e nos faz pensar no esporte a partir de uma configuração *queer*” (Chaves e Araújo, 2015, p.219).

O trabalho de Fernandes e Mourão (2014) também se utiliza do boxe para, por meio do filme *A menina de ouro* (2004) desestabilizar as estruturas de gênero na medida em que o filme apresenta uma feminilidade forte e viril em contraponto com os estereótipos femininos de fragilidade e fraqueza.

Pautada no argumento de que historicamente o olhar sobre o esporte tem sido um olhar construído desde o ponto de vista masculino, Rodrigues (2002), por meio do filme “*Olympia* (1938)” dirigido pela cineasta alemã Leni Riefenstahl, apresenta a ruptura no tipo de imagens que constroem a masculinidade. “*Olympia, de Leni Riefenstahl, es uno de los pocos casos en que esta relación se invierte y es la mujer — o acaso una mujer que condensa la mirada de las mujeres — la que narra el universo del deporte*” (Rodríguez, 2002, p.90).

O estudo de Fortes (2014) é pautado na narrativa fílmica de *A Onda dos Sonhos 2* (2011), que além de apresentar a África do Sul como um local para se praticar surfe, estabelece tensões com a subcultura do surfe pelo protagonismo feminino — coisa rara em filmes de surfe. Segundo o autor, no extra do filme, a surfista profissional australiana Laura Enever menciona: “tomara que *A Onda dos Sonhos 2* faça mais garotas quererem surfar”. No mesmo extra o surfista sul-africano

Jordy Smith concorda: “certamente haverá mais garotas surfando do que antes” (Fortes, 2014).

Percebemos que os textos dessa categoria medem esforços na superação das demarcações sociais da sexualidade e gênero. Dessa forma, estão em consonância com os estudos de Butler (2003), que sugerem que a política não se desloque mais no sentido de estabelecer um sujeito de identidade fixa, mas que deixe em aberto a questão da identidade, que ela seja algo que não organize a pluralidade, porém, que a mantenha aberta, sob permanente vigilância. Se as identidades deixassem de ser fixas como premissas de um silogismo político, e se a política não fosse mais compreendida como um conjunto de práticas derivadas dos supostos interesses de sujeitos prontos, uma nova configuração política surgiria (Butler, 2003). Fugir dessa formação identitária de gênero, como nos mostra Butler (2003), é como se os corpos, que fogem da norma, não fossem legitimados fora delas; é como se esses corpos formassem um campo de deformação, pois vão contra a norma ou forma regulatória de ser e de se expressar. São corpos que não se enquadram na inteligibilidade da cultura, já que toda inteligibilidade implica sistemas categoriais ou taxionômicos metafísicos responsáveis por organizar a realidade material.

Acreditamos que o cinema possa ser uma ferramenta política importante na construção estética para se olhar o corpo sob a diversidade da sexualidade e do gênero. Para tal nos ancoramos em Shaviro (2015), quando menciona que a estratégia de inverter os papéis de gênero no cinema envolve não somente a criação de novos arquétipos, mas a apresentação de um espaço cinemático altamente carregado, no qual os arquétipos expressivistas tradicionais, classificados por gênero, são dispersados e esmigalhados como partículas subatômicas.

Categoria lazer: seguindo a linha relacional esporte e cinema, o lazer também está para o cinema de modo íntimo na estrutura social, política, econômica e cultural da vida moderna. Ou seja, tanto o esporte quanto o cinema são formas de lazer, formas de atividade — produtiva ou improdutiva (útil ou fútil) — no chamado tempo-livre. Não perdendo de vista a impossibilidade de simplificar esse termo-conceito tão polêmico, especialmente, quando articulado às categorias trabalho e produção no âmbito da economia de mercado. Não obstante,

a articulação esporte-cinema sintetiza uma dada complexidade ética e estética no campo da experiência corporal do lazer. No que tange à EF, os estudos do lazer, desenvolveram-se mais tradicionalmente segundo as experiências das práticas corporais esportivas, mas, também, aquelas relacionadas ao jogo e à dança.

Em outras palavras, o campo da EF atrelou ao lazer as atividades corporais em que o movimento é expressão indubitável; enquanto o cinema, um dos principais objetos modernos de lazer, ao lado do espetáculo esportivo, configuram certa passividade ou estática fenomenológica do espectador, de modo que tais fenômenos podem ser afastados politicamente do campo, justamente pela evidência hipocinética dessas atividades de entretenimento. Nas palavras de Marcellino (2009): “Embora venha crescendo nas quatro últimas décadas, a produção acadêmica relativa ao campo do lazer (...) e (...) nas questões que se centram nos interesses físico-esportivos, como um dos seus conteúdos culturais, ainda é incipiente”. Do mais notável para o menos notável dos vínculos da EF com o lazer, o autor destaca mais alguns campos de articulação: turismo, educação para o lazer, entretenimento-espetáculo-divertimento, saúde e bem-estar, urbanidade, participação-inclusão social, meio-ambiente e preservação da natureza, consumo e desfrute de bens culturais produzidos pelo trabalho capitalista etc. Nesse contexto, o cinema aparece como um tema ou atividade transversal, ao lado de outras que perpassam os estudos e as práticas de lazer, a exemplo da especificidade do futebol, do surf etc.

Cinco foram os textos alocados nessa categoria.

O trabalho de Falco (2007) apresenta e analisa os dados de uma pesquisa com pessoas que costumam ir ao cinema como forma de lazer. “No decorrer do estudo foi possível notar que as pessoas percebem o cinema como uma forma privilegiada de lazer fora de casa, que lhes permite cultivar em seu íntimo um universo rico de novos olhares sobre si e sobre os outros” (Falco, 2007, p.23).

Oliveira e Mendes (2012), também partem da perspectiva do lazer cinematográfico para pensar as noções de liberdade e subjetividade em Foucault, sob a perspectiva dos frequentadores do cinema alternativo Cineclubes Natal. O estudo tenta estabelecer possíveis relações entre o

cinema alternativo e a reconstrução de novos processos de liberdade e subjetividade (Oliveira e Mendes, 2012).

O terceiro trabalho veiculado à categoria lazer foi o de Souza Neto e Silva (2009), que objetivaram investigar as primeiras manifestações de lazer na capital mineira de 1897 até a 1910. O estudo pautou sua coleta de dados em fontes de arquivo histórico com centralidade sobre o jornal oficial do Estado, o Minas Gerais, que instaura uma seção denominada “Festas e Diversões”. “A própria seção ‘Festas e Diversões’ traz, em 1908, uma nota que também aponta para a crescente apropriação do cinema como elemento distintivo de lazer, constituindo-se definitivamente, a partir desse referido ano, como um espaço preferencial de divertimento da elite belo-horizontina” (Souza Neto e Silva, 2009, p.16).

Vaz (2006) apresenta um estudo no qual ele estabelece alguns elementos de relação entre o conceito de “indústria cultural” — desenvolvidos por Theodor Adorno e Max Horkheimer — e “lazer”. O cinema/filme entra no seu estudo em vários momentos com a intenção de estabelecer tensões com o de conceito “indústria cultural” na medida em que ele procura compreender as condições de produção e reprodução social, fazendo relação à mercadorização da cultura, sua banalização e reificação (Vaz, 2006).

O artigo de Almeida, Gutierrez e Marques (2013) tentou compreender no período da ditadura militar brasileira (1964-1984), alguns elementos ligados às atividades de lazer. Como resultado, os autores mencionam que algumas práticas, tais como: música, televisão, teatro e cinema foram censurados devido aos seus conteúdos de protesto.

Podemos notar que os trabalhos em pauta acerca da relação cinema e lazer fogem de certa tradição dos estudos de lazer na EF, na medida em que não há uma preocupação em articular com o principal objeto desse campo, que são, segundo Marcellino (2009) “As atividades físico-esportivas, tanto na condição de praticantes quanto de espectadores” (p.82). Nesses termos, assume-se que, embora a fenomenologia da relação cinema-lazer implique uma dimensão hipocinética, ou mesmo de sedentarismo, a EF pode se deter à fruição cinematográfica como um modo de lazer pertinente ao campo. A nosso ver, o argumento para sustentar esses estudos no âmbito epistemológico da EF é o entendimento de que, em especial, acerca de sua dimensão pedagógica

escolar e cívica, o cinema subjetiva — educa — modos de relação com o corpo, com o trabalho e com o tempo livre, em termos de desfrute de bens produzidos pela humanidade, próprios e necessários para o processo de humanização da sociedade moderna. Porém, sem perder o horizonte crítico acerca de uma humanização reduzida ao consumo, como forma de participação no desenvolvimento histórico da humanidade na esteira do princípio de sociabilidade ou socialização, como processo essencial para tal finalidade: humanizar-se.

Categoria educação: na categoria educação foram enquadrados quatro artigos que abordam o cinema, de modo crítico ou propositivo, como estratégia didático-pedagógica sistematizada para se pensar questões e conteúdos ligados à docência em EF. Trata-se de trabalhos responsáveis por orientar a formação profissional do docente, tendo o cinema como um suporte para refletir sobre questões de cunho filosófico, científico e ideológico, bem como aquelas chamadas de tácitas — quando adquiridas durante a empiria da docência — necessárias para a formação docente na universidade e para seu trabalho pedagógico no campo de trabalho escolar. Essa categoria abarca, ainda, estudos que apontam para o uso prático do cinema nas aulas de EF na escola e na universidade para abordar temas pertinentes à disciplina.

Já na primeira frase do resumo de seu estudo Gonzáles e Campazas (2013) disparam: “O cinema é um poderoso dispositivo de pedagogia pública cujo potencial é ignorado pelo sistema educativo” (p.96). O texto é desenvolvido em torno do filme de ficção científica chamado “Rollerball (2002)”, que é um esporte violento e, por vezes, mortal. O esporte é jogado em arenas espalhadas ao redor do planeta. A trama se dá quando os principais jogadores do esporte decidem denunciar a corrupção existente por trás dos jogos, após descobrirem que o dono do principal time do *rollerball* faz de tudo para manipular os resultados dos jogos em benefício próprio. Dessa forma, o artigo apresenta toda uma discussão de como um filme sobre esportes pode servir para estimular o exercício da imaginação sociológica nos estudos de EF e esportes (Gonzáles e Campazas, 2013).

O outro estudo dos autores Gonzáles e Campazas (2014), também se serve de um filme — *Diamantes Negros* (Alcaut, 2013) — para

reflexionar o filme como se fosse um texto de sociologia para pensar o esporte na EF:

En nuestro acercamiento al cine deportivo, consideramos que las películas (*Diamantes Negros*, en este caso) son textos académicos no convencionales de gran utilidad como fuente primaria para la investigación y como recurso pedagógico para la enseñanza en el campo de las Ciencias de la Educación Física y el Deporte. (González e Campazas, 2014, p.198)

O filme *Diamantes Negros* trata da problemática do tráfico de meninos africanos para jogar futebol em outros continentes.

O texto de Pinto e Perreira (2005) é um relato de experiência de uma turma de 32 universitários que cursavam as aulas de Prática de Ensino de EF Escolar I e II, ministradas no curso de licenciatura em EF da Universidade Federal de Santa Catarina, que culminou na construção de um vídeo documentário sobre as olimpíadas esportivas de uma escola onde esses acadêmicos estagiaram. Durante a disciplina o professor fez oficinas para ensinar técnicas de utilização da filmadora portátil, movimento e gravação, enquadramentos possíveis, aspectos relacionados à iluminação, sonorização e outros. Para subsidiar a produção e análise videográfica realizada, o professor também propôs a resenha e discussão de outros filmes, que tivessem relação com o tema vídeo educação. Para isso, fez uso de dois filmes: “Boleiros: era uma vez o futebol” (Giorgeti, 1998) e “Tiros em Colombine” (Moore, 2002). O texto tratou de refletir técnica e teoricamente a utilização didática do cinema nas aulas de EF, mas, sobretudo, na formação inicial de professores de EF (Pinto e Perreira, 2005).

O artigo de Magalhães, Batista e Garcia (2014), parte de uma análise do filme *Sonhos no gelo* (2005), que conta a história de uma aluna brilhante em física que, para conseguir uma bolsa para a universidade, é sugestionada pelo seu professor a estudar a física na patinação sobre o gelo. No entanto, o que era para ser um trabalho acadêmico vira uma paixão, e a estudante passa a se relacionar com o esporte na condição de atleta. Os autores, além de se proporem a realizar a análise do filme fundamentado na estética marxista proposta por Lukács (1978), objetivam, sobretudo, por meio do filme, promover subsídios

para o professor refletir, de forma contextualizada, a questão do esporte, da escola, da relação professor/técnico/aluno/conhecimento em uma sociedade regida pelo capital (Magalhães et al., 2014).

Os textos desta categoria nos permitem compreender que o filme/cinema pode ser utilizado como ferramenta pedagógica, na medida em que nos permite o contato reflexivo com os códigos e símbolos que estão em uso dentro de um contexto cultural — ou fora dele — com o intuito de ressignificar as representações convencionadas e padronizadas. “Ver filmes, é uma prática social tão importante, do ponto de vista de formação cultural e educacional das pessoas, quanto à leitura de obras literárias, filosóficas, sociológicas e tantas mais” (Duarte, 2002, p.17).

O texto não necessariamente é palavra escrita ou falada, ele pode ser uma sequência de imagens e até mesmo uma sinfonia. O Cinema, ou mais especificamente, a obra cinematográfica chamada de filme, pode ser encarado como uma espécie de discurso que se efetua como evento, como acontecimento e, portanto, é compreendido como significação, ou seja, como interpretação. (Peil e Lovisollo, 2010, p.290).

Bettoni (2011) defende a importância de estudar o cinema da mesma forma que se estuda literatura, ou seja, como meio de expressão artística, estética, verbal e como linguagem. Logo, o cinema não deve ser aproveitado nas escolas somente como um recurso para explicar temas específicos nas disciplinas, mas também como experiência instauradora de sentido, como instrumento de comunicação, como meio de obter conhecimentos, ou seja, é necessário compreender o cinema como fonte de informação e formação humana.

Categoria corpo: esta categoria aborda textos que têm como objeto de pesquisa, o corpo inserido nas narrativas (linguagens) fílmicas na condição de personagens ou atores, analisado como um signo, no interior de uma estrutura sintática (ou gramática cinematográfica), em relação a outros corpos, que também são signos da composição. Desse modo, nas histórias se expressam, segundo nossa hipótese, retratos tanto de uma dinâmica de estabilização (ortodoxas) quanto de dinâmicas de desestabilização (heterodoxas) dos modelos (protótipos, paradigmas e arquétipos) de relação de poder no interior da sociedade e suas configurações políticas (sociais, culturais e econômicas) cada vez mais conflitivas (contraditórias, incongruentes e colidentes).

Dessa forma, o corpo no cinema pode ser visto como um instrumento de imanência de vida política. Não obstante, o “(...) corpo é um vetor semântico pelo qual a evidência da relação com o mundo é construída” (Le Breton, 2011, p.7).

Abaixo, apresentamos os dois textos dessa categoria.

O primeiro dos dois textos alocados nessa categoria trata de uma análise do filme “O lutador (2008)”, estrelado por Mickey Rourke, no papel de um lutador de *pro-wrestling* em final de carreira. Segundo Oliveira, Gomes e Almeida (2011), Mickey ao interpretar Randy “O lutador”, participa de uma trama na qual os processos de construções de si (modos de ser, estar, aparecer, pertencer a si e a um grupo específico) tem uma centralidade no corpo, na medida em que esse se apresenta como meio e fim dessa aquisição, na proporção em que as práticas desencadeadas pelo lutador fundem na formação da bioidentidade, produzindo um eu que é indissociável do trabalho sobre o corpo. Os autores empregam o termo bioidentidade para se referir às formas pelas quais o personagem central do filme se descreve, se experimenta e se apresenta ao outro, em que seu corpo é o seu *self* externado, seu outro mais próximo (Oliveira et al., 2011).

O segundo texto se constituiu num ensaio, em que Finco e Fraga (2013) objetivam trazer a discussão do processo de inserção do videogame na cultura contemporânea e sua inserção quanto às interações humanas, principalmente, quanto às características dos *exergames*, jogos eletrônicos para se movimentar/exercitar, e como exemplo disso, o jogo Wii Fit, da Nintendo, como um dos mais bem-sucedidos nesse processo de uso doméstico do videogame e implicações disso na promoção de um estilo de vida ativo, isto é, jogos eletrônicos baseados na interação corporal de movimento. No ensaio, os autores também trazem um resgate histórico, informando que, nos anos 1980, a produção cinematográfica, com obras de ficção científica, investiu em suspenses de abdução virtual, alimentando o imaginário infanto-juvenil daquela geração, preparando o terreno para a relação dos videogames com a interação corporal, que se iniciou nos anos 1990, “quando os jogos eletrônicos trouxeram novas possibilidades: jogar e se exercitar ao mesmo tempo” (Finco e Fraga, 2013, p.10).

Percebemos, pelos textos acima, que o cinema convida — ou força — meu corpo a se confrontar com um fluxo de sensações que não posso relacionar a uma presença física nem traduzir a uma abstração sistemática (Shaviro, 2015). Ao tratar do corpo cinemático, Shaviro (2015) trata da dimensão da afetação do corpo pela narrativa fílmica: “O corpo cinemático ambivalente não é um objeto de representação, mas uma zona de intensidade afetiva, um ponto de ancoragem para a articulação de paixões e desejos, uma área de contínua luta política” (p.307).

Na busca do relacionamento entre EF e cinema encontramos um texto que não se ajusta nos parâmetros das outras categorias, o qual incorpora novas dimensões. Trata-se do estudo de Coelho et al. (2012) que está centrado na prática corporal da dança e “tem como objetivo refletir e realizar uma análise sobre as danças descritas no livro *Lavoura Arcaica*”, de Raduan Nassar (1989), e no filme *Lavoura Arcaica* (2001), de Luiz Fernando Carvalho. Ao final, os autores concluem que na obra cinematográfica de Carvalho foi mantida toda a poesia e lirismo presentes na obra literária de Nassar, concluindo também que as danças descritas em tais obras apresentam significativas diferenças entre si. Porém, alertam os autores, tanto no romance *Lavoura Arcaica* quanto no filme *Lavoura Arcaica*, temos a representação do Dabke, uma dança típica do folclore libanês (Coelho et al, 2012 p.294).

Considerações finais

Como já evidenciamos em outras passagens do presente texto, a EF não possui relações diretas com o cinema. O motivo para esse vínculo indireto pode ser justificado por um problema histórico e político da área, que abrange outros campos epistemológicos de interação temática do campo, não sendo redutíveis aos vínculos entre EF e cinema, portanto, as questões aqui traçadas. Vemos, portanto, que o fundamento dessa relação indireta é de cunho estrutural e não exatamente empírico ou particular ao escopo aqui presente. Em outras palavras, o estudo aqui desdobrado não escapa da persistente problemática do campo em torno da definição de seu objeto de estudo, que então se articula aos seus limites teórico-conceituais e metodológicos.

Nesse sentido, desejamos demarcar aqui a importância de um livro conhecido e necessário para a formação básica dos estudantes universitários de EF intitulado *O que é Educação Física*, de Vitor Marinho de Oliveira (1993), cujo eixo central consiste em problematizar a dificuldade em se definir a EF como um objeto simples da ciência, tal como ocorre com as chamadas ciências de base ou ciências-mãe. Significando como um processo labiríntico, o referido autor realiza algumas perguntas, as quais orienta brevemente algumas respostas: I) EF é ginástica?, II) EF é medicina?, III) EF é cinema?, IV) EF é jogo?, V) EF é esporte?, VI) EF é política? e VII) EF é ciência? Assim, pela pluralidade de relações que a EF estabelece histórica, política e epistemologicamente com outras áreas e objetos de estudo, evidencia-se a impossibilidade de definir essa disciplina com base no princípio científico da simplicidade.

De acordo com Bunge (1974), é próprio da ciência “(...) a questão de saber se a realidade é, por sua vez, simples ou não (...)”, o autor continua dizendo que “(...) um sistema de signos tal como uma teoria pode ser complexo (ou simples) de várias maneiras: sintática, semântica, epistemológica ou pragmaticamente” (p.121). Longe do interesse em aprofundar esse tema, a referência acima serve para localizarmos o presente debate no âmbito da ciência em geral, para não restringirmos nossa visão do problema, como se fosse um problema de uma área política e economicamente desvalorizada da pesquisa. A EF enfrenta o dilema simplicidade-complexidade como qualquer outro campo da ciência, as mais ou menos estabelecidas do ponto de vista social, a exemplo da medicina e da física.

De todo modo, é possível atualizar as perguntas lançadas por Oliveira (1983), apoiado em uma das principais teses do epistemólogo Bachelard (2010), quando defende, tanto na física quanto na química, estendendo isso para outras disciplinas, inclusive para o campo pedagógico do ensino de ciências, que a individualidade dos elementos “(...) seria incerta, fugidia, aleatória, estritamente falando, já que realizaria um caso particular de um jogo essencialmente complexo. Em microfísica nunca se tem a certeza de experimentar sobre um elemento isolado pelo simples fato de que não há meios para reconhecer o objeto isolado” (p.25). Mais à frente, Bachelard (2010) argumenta: “Para descrever seus fenômenos, (a física moderna) a microfísica precisa de uma

multiplicidade de micro-objetos. Ela não pode se colocar diante de um único objeto do qual delinear a forma. Ela só pode propor um esquema que resuma experiências múltiplas” (p.48).

Nesse sentido, a angústia epistemológica da EF acerca de não ter conseguido definir um objeto, um método, uma teoria, um tema ou campo temático próprio não é mais um problema. Isso era um problema para a ciência positivista, que buscava e delirava fenômenos de uma única e exclusiva variável. Por essa via de pensamento, localizamos as relações entre EF e cinema no interior das experiências múltiplas da ciência, da pluralidade de relações da EF. A questão geral incide, portanto, sobre a noção contemporânea de que a EF em si — como o único em si possível — consiste em um objeto científico composto e complexo e que, portanto, não se define por si e em si mesma. Assim como o próprio Oliveira (1983) expressou ter enfrentado o problema do simples e do complexo há mais de trinta anos, quando a EF, justamente por ter sido inserida no universo científico, não se restringindo apenas a uma prática, passou a enfrentar a motivadora problemática da complexidade e da relatividade dos fenômenos, isso sem mencionar as bases do princípio da incerteza, de Heisenberg.

Retomando o objetivo de nosso estudo, que foi investigar as relações entre cinema e EF a partir da produção de conhecimento da temática em periódicos nacionais da EF brasileira, no período 2000-2015. Podemos mencionar, por enquanto, que a relação entre cinema e EF é, ainda, inicial nesses termos — embora as origens comuns assinalados —, mas que essa mesma relação se amplia quando o cinema é interposto perante outras manifestações sociais, como o esporte, lazer e educação, principalmente, os que se desdobram para problemáticas políticas, econômicas e culturais relativas ao corpo, sexualidade, gênero, trabalho, estética, ética etc., que são estudados quando manifestos em lugares institucionais diversos, a exemplo da família, escola, universidade, religião, festa, entre outros. Não obstante, nesse campo fértil de relações múltiplas, a EF pode, então, desenvolver-se como ciência propriamente moderna, já que está imersa em dinâmicas complexas da realidade sempre transbordante e fugidia em relação aos enquadramentos estruturantes dos horizontes teórico-conceituais e metodológicos da ciência e da epistemologia.

Referências

- Alcaut, M. (diretor). *Diamantes negros*. Fado Filmes: Portugal, e Potenza Producciones: Espanha.
- Almeida, M. A. B., Gutierrez, G. L., e Marques, R. F. R. (2013). Lazer no Brasil: as transformações durante o regime militar (1964-1984). *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 27(1), 101-115.
- Andrade, J. P. de. (diretor). (1968). *Garrincha, alegria do povo*. Herbert Richers: Brasil.
- Bachelard, G. (2010). *A experiência do espaço na física contemporânea*. Rio de Janeiro: Contraponto.
- Barreto, L. C., Nogueira, A. (produtores) e de Andrade, J. P. (diretor) (1963). *Garrincha, alegria do povo* [filme].
- Bettoni, R. (2011). Para além do uso do cinema na educação: relato de metodologia de trabalho interdisciplinar com alunos do 8º e 9º anos do ensino fundamental. *Revista Trama Interdisciplinar*, 2(1).
- Bracht, V. (2007). *Educação Física e ciências: cenas de um casamento* (in)fe-liz. Ijuí: Editora Unijuí.
- Bunge, M. (1974). *Teoria e realidade*. São Paulo: Perspectiva.
- Butler, J. (2010). Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. Em G. L. Louro (2010), *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Butler, J. (2003). *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira.
- Catani, D. B., e Sousa, C. P. de (1999). O catálogo da imprensa periódica nacional paulista (1890-1996): um instrumento de pesquisa. *Imprensa periódica educacional paulista (1890-1996): catálogo*.
- Chaves, P. N., e Araújo, A. C. (2015a). Resistência queer: marcação do território gay no cenário heteronormativo do esporte. *Pensar a Prática*, 18(1).
- Chaves, P. N., e Araújo, A. C. (2015b). Pensando o corpo travestido e transsexualizado no esporte: uma análise da película *Beautiful Boxer*. *Motri-vivência*, 27(45), 219-229.
- Christensen, C. H. (diretor) (1962). *Rei Pelé*. União cinematográfica brasileira: Brasil.
- Coelho, L. A. M. C., Mourão, L., Oliveira, M. A., Coelho, C. M., Assis, M. R., Ferreira, N. T. (2012). A dança do Dabke da literatura ao cinema:

- considerações do/em movimento do livro *Lavoura Arcaica* de Luiz Fernando Carvalho. *Movimento*, 18(3), 281-298.
- D'Ursi, C. Fonseca, J., Galvão Teles, L., López Riesgo, A., Veermäe-Kaldra, A. (produtores) e Alcantud, M. (diretor) (2013). *Diamantes Negros* [filme]. Eurimages, Fado Filmes, Fundación Voces, Instituto de la Cinematografía y de las Artes Audiovisuales, Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha, Potenza Producciones, Producciones Cinematográficas 'Ritmo', Programa Ibermedia.
- Dawson, K. (produtora) e Herrington, R. (2004). *Bobby Jones: Stroke of Genius* [filme]. McDongall Films.
- Deleuze, G. (2009). *Cine I: Bergson y las imágenes*. Buenos Aires: Cactus.
- Dias, C. (2012). Pingue-Pongue na Mongólia: esporte, imperialismo e resistência cultural no Leste Asiático. *Movimento*, 18(4), 293-308.
- Duarte, R. (2002). *Cinema e educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Dutta, R., Khan, A. (produtores) e Gowariker, A. (diretor). *Lagaan: Once Upon a Time in India*. Aamir Khan Pructions, Jhamu Sughand Productions.
- Falco, D. de P. (2007). Lazer fora de casa: o cinema como equipamento mágico do urbano. *Licere*, 10(1), 1-25.
- Fernandes, V., e Mourão, L. (2014). “Menina de ouro” e a representação de feminilidades plurais. *Movimento*, 20(4), 1611-1629.
- Finco, M. D., e Fraga, A. B. (2013). Corpo *joystick*: cinema, videogames e estilo de vida ativo. *Licere*. 16(3).
- Fortes, R. (2014). Surf feminino, indústria do surfwear e promoção da África do Sul: uma análise de *A Onda dos Sonhos 2*. *Licere*, 17(2), 283-311.
- Galak, E. (2017). Educar (con) la mirada. Discursos políticos y sentidos estéticos sobre la cultura física en noticieros cinematográficos. En G. O. Sauter *et al.*, *Gregorio Weinberg: escritos en su honor* (pp. 55-74). Buenos Aires: CLACSO, Red Weinberg de Estudios en Historia de la Educación
- Gamboa, S. (1995). Teoria e prática: uma relação dinâmica e contraditória. *Motrivivência*, p. 31-45.
- Giorgeti, H. (diretor). (1998). *Boleiros: era uma vez o futebol*. Secretaria Municipal de cultura de São Paulo: Brasil.
- Gonçalves, H. de A. (2005). *Manual de metodologia da pesquisa científica*. São Paulo: Avercamp.

- González, J. I. B. e Campazas, H. R. (2014). Tráfico de jovens no futebol: Diamantes negros, um texto cinematográfico de sociologia pública. *Movimento*, 20 (número especial), 197-210.
- González, J. I. B., e Campazas, H. R. (2013). O futuro imediato do filme despótico “Rollerball” temas geradores para estimular a imaginação sociológica nos estudos de ciência da educação física e esportes. *Movimento*, 19(3), 79-101.
- Gowariker, A. (diretor). (2001). Logaan: era uma vez na Índia. Sony Pictures - AMZ: Brasil.
- Hao, N. (diretor). (2005). Pingue-pongue na Mongólia. Bu He, Bin Lu: China.
- Herrington, R. (diretor). (2003). Bobby Jones: a lenda do golfe. Columbia Pictures: EUA.
- Horn, L. G. R., e Mazo, J. Z. (2009). Um estudo histórico sobre a torcida do “Grêmio esportivo Renner” de Porto Alegre (1945-1959). *Pensar a Prática*, 12(2), 1-13.
- Kurosawa, A. (diretor). (1943). Sanshiro Sugata. Toho: Japão.
- Le Breton, D. (2011). *Antropologia do corpo e modernidade*. Petrópolis: Vozes.
- Louro, G. L. (1997). *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Louro, G. L. (2000). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Lukács, G. (1978). *Introdução a uma estética marxista*. Editora Civilização Brasileira. Rio de Janeiro.
- Magalhães, C. H. F., Batista, D. M. D., e Garcia, J. D. (2014). Sonhos no (de) gelo: a análise fílmica na perspectiva da estética lukacsiana. *Motrivivência*, 26(42), 161-174.
- Maia, T. N., Araújo, G. R., Mota, G. G., e Alves Junior, E. D. Discutindo as atividades de aventura na natureza a partir do Rio Mountain Festival. *Licere*, 18(3), 228-248.
- Mannathukkaren, N. (2012). Críquete e nacionalismo Hindú na Índia: ilusões da interpretação textual. *Pensar a Prática*, 15(1), 197-234.
- Marcellino, N. C. (2009). Lazer, Saúde e Educação Física: a corporeidade e a qualidade de vida. In: Moreira, W. W. et al. *Educação física e produção de conhecimento: corporeidade, esporte, lazer, saúde*. Belém: EDUFPA.

- Marihno de Oliveira, V. (1993). *O que é Educação Física*. Brasil: Editora Brasiliense.
- Matsuzaki, K. (produtor) e Kurosawa, A. (diretor). *Sanshiro Sugata* [filme]. Toho Studios.
- Melo, V. de A. (2005). A presença do esporte no cinema: de Étienne-Jellus Marey a Leni Reifenstahl. *Movimento*, 11(2), 111-130.
- Melo, V. de A. (2005). A presença do esporte no cinema: de Étienne-Jellus Marey a Leni Reifenstahl. *Revista brasileira de Educação Física e Esporte*, 19(2), 115-25.
- Melo, V. de A. (2006). *Cinema & esporte: diálogos*. Rio de Janeiro: Aeroplano.
- Melo, V. de A. (2006). Garrincha x Pelé: futebol, cinema, literatura e a construção da identidade nacional. *Revista brasileira de Educação Física e Esporte*, 20(4), 281-95.
- Melo, V. de A., e Fortes, R. (2009). O Surfe no cinema e a sociedade brasileira na transição dos anos 70/80. *Revista brasileira de Educação Física e Esporte*, 23(3), 283-96.
- Melo, V. de A., e Peres, F. de F. (2005). *O esporte vai ao cinema*. Rio de Janeiro: Editora Senac Nacional.
- Minatoya, Y., Fuyuhiko, N., Ogawa, K. Sakura, K. (produtores) e Nagasaki, S. (diretor) (2007). *Kuro-obi* [filme]. Bandai Visual Company, Cafe Groove, Cross Media, Harajuku Sun-Ad, Hexagon Pictures, Kiccorit, Kuro-Obi Partners.
- Moore, M. (diretor). (2002). *Tiros em Colombine*. Metro-Goldwyn-Mayer: EUA.
- Nagasaki, S. (diretor). (2007). *Kuro Obi*. Toei Company: Japão.
- Nassar, R. (1989). *Lavoura arcaica*. São Paulo: Companhia das letras.
- Oliveira, K. M., e Mendes, M. I. (2012). “Cuidado de si” e lazer cinematográfico: construindo liberdades e subjetividades a partir do cinema alternativo. *Licere*, 15(2), 1-18.
- Oliveira, S. T., Gomes, I. M., e Almeida, F. Q. O corpo e as práticas de si: a construção bioidentitária de um lutador de wrestling profissional em tela. *Movimento*, 17(3), 197-214.
- Oliveira, V. M. de (1983). *O que é Educação Física*. São Paulo: Brasiliense.
- Pádua, E. M. de (2004). *Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática*. Campinas, São Paulo: Papirus.

- Peil, L. M. N., e Lovisolo, H. R. (2010). Romantismo, esporte e cinema: Bobby Jones — A lenda do golf. *Movimento*, 16 (2), 289-308.
- Pinto, F. M., e Perreira, L. G. (2005). A experiência de ver filmes na formação inicial de professores de educação física. *Pensar a Prática*, 8(1), 101-115.
- Riefenstahl, L. (diretora). (1938). *Olympia* [filme]. Olympia-Film.
- Rodrigues, M. G. (2002). Olympia: la mirada femenina sobre los juegos olímpicos de Berlín. *Movimento*, 18(3), 89-95.
- Romanowski, J. P., e Ens, R. T. (2006). As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. *Diálogo Educacional*, 6 (19), 37-50.
- Shaviro, S. (2015). *O corpo cinematográfico*. São Paulo: Paullus.
- Sousa, M. F. (2013). O caminho-via-marcial no cinema japonês: estudos sobre a representação do Budô em Sanshiro Sugata e Kuro Obi. *Movimento*, 19(2), 327-345.
- Souza Neto, G. J., e Silva, S. R. (2009). O advento do lazer em Belo Horizonte ou das “festas e diversões”: um estudo dos hábitos de divertimento na cidade moderna a partir do Minas Gerais. *Licere*, 12(2), 1-27.
- Vaz, A. (2006). Reflexões de passagem sobre o lazer: notas sobre a pedagogia da Indústria cultural. *Pensar a Prática*, 9(1), 13-26.

Índice temático

- América Latina 11, 13, 17, 18, 20, 58, 59, 73, 95, 98, 108, 129, 141, 142, 143, 150, 152, 153, 157, 158, 205, 210, 237, 239, 240, 241, 242, 243, 248
- Análisis político del discurso 16, 175, 176, 177, 193
- Aseguramiento de la calidad 16, 149, 150, 151, 152, 153, 156, 158, 159, 160, 161, 162, 166, 168, 169
- Autoevaluación 151, 157, 163, 166,
- Autonomía 95, 101, 106, 142, 155, 157, 159, 162, 168
- Autoridad 106, 154, 158
- Autorregulación 16, 150, 153, 154, 155, 157, 158, 160, 161, 162, 163, 166, 167, 168
- Bien público social 94
- Big data* 221, 271, 272, 276, 280, 285, 286
- Calidad 17, 121, 122, 140, 142, 143, 150, 151, 152, 153, 156, 161, 162, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 169, 170, 200, 279
- Cambio social 13, 27, 43, 102
- Capital 11, 14, 27, 47, 145, 159, 221, 262, 263, 265, 303, 311
- Ciencia 12, 19, 20, 80, 82, 101, 102, 103, 105, 114, 118, 123, 124, 126, 127, 128, 129, 130, 145, 222, 223, 245, 255, 258, 259, 260, 261, 263, 264, 266, 267, 271, 272, 273, 274, 276, 277, 279, 284, 285, 286, 287, 288
- Ciencia social computacional 271, 274, 277, 278, 286
- Ciencias de la complejidad 273, 274, 281, 284, 285
- Ciencias sociales 12, 18, 20, 103, 115, 177, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 259, 260, 261, 272, 274, 275, 277, 279, 280, 281, 283, 284, 285, 286, 287, 288
- Ciudadanía 14, 127, 211, 226, 274
- Clase 96, 97, 141, 179, 185, 187, 188
- Comunicación 12, 13, 16, 19, 20, 27, 37, 43, 44, 114, 115, 125, 126, 127, 130, 131, 190, 201, 208, 223, 231, 247, 248, 253, 254, 255, 256, 258, 261, 263, 264, 268, 273, 275, 278
- Conflicto 72, 73, 81, 181, 258
- Consenso 13, 14, 47, 48, 54, 56, 60, 83, 180, 239, 240
- Cuerpo 20, 44
- Cultura 12, 13, 28, 29, 32, 43, 44, 48, 50, 61, 101, 102, 104, 129, 130, 141, 153, 155, 157, 163, 165, 169, 170, 181, 190, 202, 226, 228, 229, 230, 255, 256, 257, 294, 296, 300, 301, 303, 304, 306, 308, 312, 317

- Democracia 72, 73, 74, 75, 77, 78, 79, 80, 85, 86, 88, 89, 182
 Democratización del conocimiento 225, 228
 Deporte 20, 305, 310
 Desarrollo tecnológico 117, 121, 131, 201, 203, 209
 Discurso 16, 43, 98, 99, 100, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 183, 184, 185, 188, 190, 191, 193, 254, 265, 311
 Educación física 20, 310,
 Educación superior 16, 17, 93, 94, 137, 138, 139, 141, 143, 144, 150, 151, 152, 153, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 166, 168, 170
 Educación 12, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 32, 36, 42, 89, 94, 95, 96, 99, 100, 101, 127, 128, 139, 142, 143, 151, 152, 153, 161, 162, 164, 167, 169, 175, 182, 185, 186, 190, 194, 200, 208, 210, 214, 220, 237, 242, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 268, 296
 Enseñanza 18, 32, 95, 96, 105, 106, 138, 141, 158, 190, 237, 239, 242, 243, 244, 246, 247, 248, 254, 261, 310
 Epistemología 20, 240, 241, 279
 Escuela 19, 102, 103, 143, 164, 175, 200, 204, 211, 212, 240, 254, 255, 256, 284, 285
 Estado 17, 50, 59, 64, 96, 104, 120, 129, 141, 151, 152, 153, 158, 159, 166, 202, 207, 209, 212, 224, 265, 267, 296, 297, 308
 Ética 14, 72, 73, 78, 81, 84, 307, 315
 Evaluación 16, 17, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 121, 125, 130, 138, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 160, 161, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 206, 213
 Exclusión social 17, 199, 210, 211
 Género 11, 20, 108, 138
 Globalización 17, 199, 200, 202, 203, 232,
 Gobernabilidad 11, 155
 Gobierno universitario 16, 105, 150, 154, 155, 158, 159, 161, 166, 167, 168, 169, 170
 Hegemonía 14, 16, 176, 177, 179, 180, 181, 182, 183, 185, 188, 193
 Historia de la educación 15, 94, 95
 Identidades sociales 16, 178, 188, 190, 193
 Innovación 18, 19, 124, 133, 168, 169, 201, 205, 209, 219, 222, 223, 225, 226, 231, 232, 233, 274
 Internet 17, 18, 65, 66, 208, 211, 220, 223, 227, 230, 232, 295, 298
 Investigación científica 15, 111, 113, 114, 121, 124, 140, 272, 275, 279, 286
 Macrouiversidades 16, 141, 142, 143, 144, 145
Manifiesto Liminar 14, 15, 93, 94, 95, 97, 99, 100, 101, 105, 106, 108
 Medios de comunicación 14, 19, 77, 140, 256, 267
 Mentira 60, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88
 Mercado 11, 14, 17, 36, 42, 47, 52, 54, 55, 58, 59, 63, 64, 66, 93, 106, 126, 144, 158, 159, 160, 161, 200, 202, 206, 223, 306
 Método 18, 26, 76, 237, 238, 246, 259, 262, 280, 315
 Metodología de la investigación 18, 237, 240, 243
 Metodología de las ciencias sociales 18, 239, 240, 241
 Mitos 28, 32, 34, 43, 44, 183, 184

- Movilización del conocimiento 15, 112, 113, 114, 115, 129, 130
- Movimiento estudiantil 93, 97, 107
- Mujer 13, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 37, 44, 224, 305
- Naturaleza 13, 25, 27, 29, 30, 35, 36, 37, 42, 43, 75, 259, 260
- Neoliberalismo 47, 59, 63,
- Noticias falsas 14, 74, 78
- Pedagogía 19, 185, 253, 255, 256, 257, 258, 262, 264, 265, 266, 268,
- Pensamiento social latinoamericano 94, 99
- Polígrafo 72, 73, 85, 87
- Políticas públicas 11, 17, 192, 200, 207, 213, 242,
- Política 12, 14, 17, 20, 43, 47, 49, 51, 54, 55, 56, 57, 59, 62, 82, 89, 95, 103, 104, 151, 160, 183, 185, 191, 207, 208, 211, 266, 304, 306, 312, 314
- Posverdad 14, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 82, 83, 85, 88, 89
- Privatización 14, 202
- Producción de conocimiento 19, 20, 116, 126, 131, 140, 167, 244
- Prototipos institucionales 116, 139
- Rankings* 16, 17, 137, 139, 140, 150, 161
- Redes sociales 11, 14, 17, 18, 74, 200, 202, 204, 221, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 273, 277
- Reforma universitaria 93, 95, 98, 100, 105, 108
- Rituales 13, 28, 29, 32, 43, 44
- Saber universitario 102, 103, 106
- Saberes 12, 13, 15, 19, 20, 25, 26, 36, 49, 96, 97, 102, 103, 104, 106, 108, 130, 238, 239
- Significado 15, 128, 178, 179, 188, 221, 242, 279, 286
- Significante 94, 176, 178, 179, 180, 182, 192
- Símbolos 13, 25, 31, 43, 182, 264, 311
- Sistemas educativos 144, 161, 180, 185, 186, 192, 190, 191,
- Sobredeterminación 178, 189, 191
- Sociedad de la información 17, 199, 205, 206, 207, 210,
- Sociedad del conocimiento 199, 204, 206, 207, 222, 231, 233
- Sociedad 13, 16, 17, 18, 27, 29, 36, 84, 88, 102, 105, 106, 107, 108, 112, 113, 116, 117, 126, 127, 128, 129, 150, 151, 156, 159, 162, 166, 170, 177, 179, 180, 181, 182, 186, 189, 190, 199, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 210, 212, 213, 220, 222, 223, 230, 231, 232, 233, 255, 256, 257, 275, 276
- Subjetividad política 183, 187
- Tecnologías de la información y la comunicación 11, 17, 208, 226
- Ticuna 13, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 43, 44, 45
- Tolerancia 14, 71, 72, 73, 76, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 88
- Transferencia tecnológica 119, 120
- Universidad pública 95, 100
- Universidad 16, 17, 18, 95, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 116, 138, 139, 140, 141, 150, 155, 157, 158, 159, 160, 161, 165, 166, 167, 170, 222, 223, 232, 233,
- Verdad 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 259, 264



Esta obra se editó en Ediciones USTA.
Se usó papel propalcote de 300 gramos para la carátula
y papel bond *beige* de 75 gramos para páginas internas.
Tipografía de la familia Sabon.

2020

Agendas y debates

La comunicación (más allá de los medios) y la educación (más allá de las aulas) son campos de conocimiento en constante transformación, cuyas preguntas y reflexiones se ramifican, conectan y producen intercambios con otros ámbitos y producciones culturales, científicos, estéticos, económicos y políticos. En un tiempo donde las ciencias sociales y las humanidades actualizan sus interrogantes, a la vez que promueven el intercambio cada vez más intenso entre campos del conocimiento, cabe plantearse: ¿qué saberes sobre lo social pueden emerger del diálogo entre la comunicación y la educación?

Este libro propone una respuesta a esta inquietud, abordando diferentes estudios en los que se entretujan la educación y la comunicación desde perspectivas históricas y políticas. Mediante los aportes de investigadores provenientes de diversos campos, países y tradiciones intelectuales, se busca contribuir a la elaboración de nuevas agendas y modos de aproximación a lo social en América Latina en el siglo XXI.



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA
FACULTAD DE COMUNICACIÓN SOCIAL

