



Universidad  
Católica  
de Manizales



Universidad  
Católica  
de Manizales

**UCM**

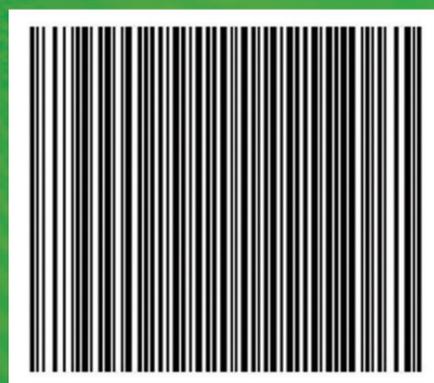
Revista de  
Investigaciones

Año 12 Edición N° 20  
Septiembre de 2012  
ISSN 0121-067X

Edición  
**20**

Índice Bibliográfico Nacional PUBLINDEX - Indexada Categoría C

Índice Bibliográfico Internacional LATINDEX



ISSN 0121-067X

Revista de Investigaciones UCM

Carrera 23 N° 60-63 Manizales - Colombia PBX (6) 8782900 FAX (6) 8782935

[www.ucm.edu.co](http://www.ucm.edu.co)

diseño editorial | UCM VIGILADO | MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL





**Revista de Investigaciones UCM**  
Año 12 Edición No. 20, septiembre de 2012



**Universidad  
Católica  
de Manizales**

Revista de Investigaciones UCM  
Año 12 - Edición No. 20  
Septiembre / 2012  
ISSN 0121-067X

## Consejo de Rectoría Universidad Católica de Manizales

**Magistra - Hermana**

**GLORIA DEL CARMEN TORRES BUSTAMANTE**

Rectora

**Especialista - Hermana**

**GLORIA ESTELA ROLÓN DÍAZ**

Asesora de la Facultad de Ciencias  
de la Salud

**Contadora - Hermana**

**MARÍA OFFIR JARAMILLO LÓPEZ**

Vicerrectora Administrativa

**Magíster**

**CARLOS EDUARDO GARCÍA LÓPEZ**

Vicerrector Académico

**Licenciado**

**GABRIEL CIFUENTES GALLO**

Coordinador de Vicerrectoría de  
Bienestar Universitario  
y Desarrollo Humano Cristiano

**Especialista - Hermana**

**ANA BELÉN PRADA MACÍAS**

Secretaría General

**Especialista - Hermana**

**MARIELA HERNÁNDEZ GUZMÁN**

Directora de Talento Humano

**Magistra - Hermana**

**LUZ MERY CHAVERRA RODRÍGUEZ**

Decana Facultad de Educación

**Fonoaudióloga- Hermana**

**AMANDA MERCEDES TANGARIFE R.**

Coordinadora Unidad de Formación  
Humano Cristiana

**Magistra**

**CAROLINA OLAYA ALZATE**

Directora de Planeación

**Especialista**

**DIEGO ÁLVAREZ LEÓN**

Director Financiero

### Dirección General

Magíster

**CARLOS EDUARDO GARCÍA LÓPEZ**

Vicerrector Académico

### Dirección Ejecutiva

Especialista

**GLORIA MARÍA RESTREPO FRANCO**

Especialista Centro de Investigación, Proyección y Desarrollo

### Editor

© Ph.D.

**JORGE ALBERTO FORERO SANTOS**

T.P.: 14945 Ministerio de Educación Nacional

### Relaciones Públicas

Profesional

**VIVIANA PINEDA TORO**

Centro de Investigaciones, Proyección y Desarrollo

### Diseño y Diagramación

**JUAN ANDRÉS MEJÍA LONDOÑO**

Diseñador Gráfico

### Fotografía

**JULIA ELENA CALDERÓN**

Profesional Artista Plástica

### Corrección de Estilo

**CÁROL CASTAÑO TRUJILLO**

Profesional en Filosofía y Letras

### Comercialización

**GRISEL RAMOS PINEDA**

Bibliotecóloga

### Traducción

CENTRO DE IDIOMAS UCM

Magistra

**PAULA ANDREA VALENCIA**

Especialista

**STEPHEN BARNARD**

Especialista

**DIEGO IVÁN OSORIO OSORIO**

### Impresión

Espacio Gráfico Comunicaciones S.A., Manizales.



**Universidad  
Católica**  
de Manizales

Revista de Investigaciones UCM  
Año 12 - Edición No. 20  
Septiembre / 2012  
ISSN 0121-067X

## Comité Editorial

### Comité Científico UCM

Magíster

CARLOS EDUARDO GARCÍA LÓPEZ  
Vicerrector Académico

Especialista

GLORIA MARÍA RESTREPO FRANCO  
Directora Centro Investigación, Proyección y Desarrollo

Magíster

JORGE ALBERTO FORERO SANTOS  
Editor Científico UCM

Doctor

SILVIO CARDONA GONZÁLEZ  
Director de Posgrados

Magíster

JUAN CARLOS PALACIO BERNAL  
Facultad de Educación

Magíster

GUSTAVO ARIAS ARTEAGA  
Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales  
y Educación

---

### Comité Científico Internacional

Ph.D.

EMILIO ROGER CIURANA  
Director Red de Pensamiento Complejo Europa  
Universidad de Valladolid - España

Ph.D.

OLGA LUCÍA BEDOYA  
Directora Doctorado en Ciencias de la Educación  
RUDECOLOMBIA - UTP  
Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia

Ph.D.

THALES LIMA ROCHA  
Investigador Grupo Recursos Genéticos y Biotecnología  
EMBRAPA, Brasil

Ph.D.

ESTELA QUINTAR  
Miembro de Comité Académico  
Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina  
IPECAL - México

Ph.D.

GRACIELA CHALELA ÁLVAREZ  
Directora Centro de Investigación en Biotecnología,  
Bioética y Ambiente  
Universidad Autónoma de Bucaramanga, Colombia

Ph.D.

ROSA ADELA OSORIO SIERRA  
Centro de Investigación en Biotecnología,  
Bioética y Ambiente  
Universidad Autónoma de Bucaramanga, Colombia

# Editorial

## NECESIDAD DE UN CONOCIMIENTO PERTINENTE

En la actualidad, la calidad de las investigaciones es cuestionada, se alega que las cargas teóricas están aparentemente bien fundamentadas, pero que, en realidad, no cumplen los estándares que demanda la sociedad ávida de conocimiento, con especial énfasis en la producción del conocimiento académico –el que producen las Instituciones de Educación superior-, que está atrapado en el interés particular del investigador, quien resuelve sus preguntas, subordinadas a los estatutos epistemológicos de las disciplinas, en desmedro de una dimensión ontológica: la vida misma.

Cualquiera sea la vía o lógica en la producción de conocimiento, o el interés gnoseológico del científico social, el natural, el ingeniero, el filósofo, hoy lo convoca una necesidad de *pertinencia social* dado que, el conocimiento de los problemas claves del mundo, de las informaciones claves concernientes al mundo, por aleatorio y difícil que sea, debe ser tratado so pena de imperfección cognitiva, más aún, cuando el contexto actual de cualquier conocimiento político, económico, antropológico, ecológico, es el mundo mismo (Morin, 2000).

El conocimiento no es simple información, asunto ya debatido ampliamente, y con niveles de acuerdo por las comunidades académicas; es un saber-hacer en acción, un saber-hacer incorporado en las personas, las instituciones, la cultura local, las empresas, las comunidades y las organizaciones, en tanto es necesario garantizar la *inteligencia social* a las sociedades, para pensar por sí mismas, para resignificar la memoria social, para construir identidad y para preservar su historia.

Por tanto, quizás uno de los retos más importantes que tienen los investigadores, desde la perspectiva del conocimiento pertinente, es revisar el tipo de preguntas que se están haciendo en investigación: ¿Qué tan pertinentes son los conocimientos que se producen, se circulan y se consumen? ¿Hay aún interés en las viejas preguntas – estilo *closet*? ¿Qué conceptos y sentidos se tienen del conocimiento que se genera, en cuanto bien público, para potenciar el gobierno de los bienes colectivos?, desafíos de la nueva disciplinariedad de las ciencias y las exigencias posmodernas de las profesiones.

Tres claves presenta Gloria Castellón Castro, investigadora de la Universidad del Valle (2006), para pensar una agenda de investigación, que puede considerarse, podrían fundar nuevas preguntas para la búsqueda de un conocimiento pertinente en la investigación que hace la Universidad:

**Clave uno: Conocimiento Situado.** El énfasis en que todo conocimiento tiene que ser situado, destaca la relevancia de poner de presente el lugar y el tiempo en que vivimos, el país del cual somos responsables, la Nación que tenemos en proyecto, nuestro lugar en el mundo y la relevancia del conocimiento necesario para construir ese nuestro lugar. Al conocimiento situado (Cardona, 2012), también se le podría denominar *conocimiento contextualizado*, quiere decir, un contexto de sentidos y significados, nicho productor/producente de conocimientos, que puede promover/generar/potenciar nuevos conocimientos, con opciones de aplicabilidad, es decir, las posibilidades de hacer uso del conocimiento en contextos diversos.

**Clave dos: Conocimiento Incorporado.** Reconocer que el conocimiento no es tanto un asunto retórico, como aquello que se incorpora al saber hacer de las personas, los grupos, las organizaciones, la cultura local; el conocimiento es ante todo estrategia.

**Claves tres: Conocimiento Implicado.** Muy en la perspectiva en la que nos permite ver la pragmática lingüística (Austin, Thompson, 2000), de cómo en lo que se dice, se dice más de lo que se enuncia; en lo que se informa, hay menos de lo que se conoce: En el sistema de relaciones entre actores: académicos, gobiernos, empresas, sociedad, ciudadanos, hay conocimientos implicados que en alto grado son tácitos, el conocimiento que llevamos dentro (Polany, 2000). Son los nuevos procesos sociales, que bien se podrían denominar bio-procesos, los que convocan la necesidad de comprender dicho conocimiento, y me refiero entonces, al *Sistema Distribuido de Conocimiento de la Sociedad*, figura emergente de la gestión de conocimiento, sobre lo cual es necesario conversar en los tiempos de hoy (Cardona, 2012).

Claves que convocan rasgos de los nuevos modos de producción de conocimiento, por los tránsitos que están dando: de la ciencia académica a la ciencia pos-académica/pos-normal (Buedo, 2000), por la necesidad de conciencia histórica con la vida, que reclama una dimensión ontológica profunda de la ciencia, en búsqueda de apropiación social, para responder a las nuevas preguntas que se está haciendo la sociedad, y también, por la emergencia de las *comunidades de sentido*, que son quienes hacen el nuevo control de calidad de las investigaciones.

Se requiere, entonces, por parte de los investigadores, conversar alrededor de pistas, que podrían orientar el plano de pertinencia de una investigación, algunas de ellas: comprensión de las formas que caracterizan los fenómenos y sus interacciones; la construcción de un campo para profundizar y problematizar los procesos; la superación del paradigma funcionalista como referente hegemónico para el estudio y abordaje del fenómeno; las posibles aplicaciones e intervenciones/afectaciones; el diseño de propuestas integradoras; la visualización de manera crítica de las convergencias entre la teoría y los referentes empíricos; los aportes específicos al desarrollo; la construcción de red conceptual; la necesidad de un sistema de interconexiones y, finalmente, la necesidad de un sistema de relaciones.

***Ph.D. Silvio Cardona González***  
***Director de Posgrados UCM***



# Universidad Católica de Manizales

## Pregrados UCM

### Profesionales

- **Arquitectura** - Código SNIES 4389
- **Ingeniería Ambiental** - Código SNIES 5000
- **Ingeniería Industrial** - Extensión UPB Medellín  
Código SNIES 53113
- **Bacteriología** - Código SNIES 2016
- **Enfermería** - Código SNIES 7950
- **Publicidad** - Código SNIES 2539
- **Administración Turística** - Código SNIES 4175

### Licenciaturas

- **Licenciatura en Educación Religiosa**  
- Código SNIES 10880 - A distancia
- **Licenciatura en Tecnología e Informática**  
- Código SNIES 10883 - A distancia

### Tecnologías

- **Tecnología en Procesos Administrativos de Salud** - Código SNIES 90445 - A distancia
- **Tecnología en Documentación y Archivística**  
- Código SNIES 9755 - A distancia

### Técnicos Profesionales

- **Técnico Profesional en Facturación y Documentación de Servicios de Salud**  
- Código SNIES 90444 - A distancia



## Servicios UCM

### Servicios académicos

- Biblioteca Josefina Núñez Gómez -
- Centro de Idiomas -
- Unidad de Formación Docente -

### Servicios académicos y empresariales

- Centro de Publicaciones -
- Estudio de TV -
- Estudio de Radio -
- Unidad Virtual -
- Unidad de Calidad -
- Tienda UCM -



Universidad Católica de Manizales  
Carrera 23 N° 60 - 63 - Avenida Santander - Manizales (Colombia)  
PBX (6) 8 78 29 00 - 8 78 29 05 / 8 78 29 42  
comunicaciones@ucm.edu.co

 /ucatolicamanizales  @ucm\_manizales

**UCM**  
.edu.co

# Contenido

16

## El joven y la formación ciudadana: una mirada desde la educación



**Objetivo:** contemplar la dinámica de la categoría social Juventud en su configuración como sujeto político. **Metodología:** acercamiento teórico-conceptual a la juventud como categoría social, realizado desde la dimensión socio-educativa de los procesos de formación para la democracia, en diferentes universidades de la ciudad de Manizales. Se generó una caracterización de los jóvenes universitarios de la ciudad de Manizales, con 41 entrevistas y una batería de 127 preguntas, en torno a variables e indicadores relativos a la dimensión personal, social, política y cultural. **Hallazgos:** se logró identificar algunos rasgos, no solo distintos de la edad y de las dimensiones biológicas, atribuidas a todos los seres vivos. **Conclusión:** la juventud no solo constituye una etapa de la vida, llena de aspiraciones y contradicciones, también es una etapa que viven todos los grupos humanos en busca de consolidar procesos de autonomía colectiva y soberanía de sí mismo.

**Palabras clave:** juventud, sujeto, democracia, formación, ciudadanía, educación.

Samuel Patiño Agudelo

36

## Emergencias investigativas en educación. Una mirada desde la Maestría en Educación de la Universidad Católica de Manizales



**Objetivo:** describir la configuración de las diferentes lógicas que emergen de la actividad investigativa en la Maestría en educación de la Universidad Católica de Manizales. **Metodología:** revisión documental, análisis e interpretación hermenéutica de la información recopilada desde la construcción categorial: abierta, axial y selectiva, desde las relevancias y opacidades propuesto por Pintos. **Hallazgos:** se evidencian importantes emergencias investigativas en donde se instituyen nuevas formas de construir el conocimiento en el marco de la complejidad, como lógica fundante en los modos de hacer y ser de la Educación y la Pedagogía. **Conclusión:** se resalta la potencia y los alcances del Trayecto Hologramático

como posibilidad metodológica del quehacer investigativo en la Maestría en Educación de la Universidad Católica de Manizales.

**Palabras clave:** educación y pedagogía, trayecto Hologramático, investigación en educación, pensamiento complejo.

Camilo Andrés Ramírez López y William Orlando Arcila Rodríguez

### Re-significando el material escolar.

#### El texto escolar como una experiencia significativa de inclusión en el aula de clase



**Objetivo:** revisión bibliográfica del estado del arte acerca del uso pedagógico de la realidad aumentada como potenciador de habilidades: percepción, imaginación y visión espacial. **Metodología:** migración de contenidos de la asignatura Dibujo Técnico (Corporación Liceo Francés de Pereira- Grado Octavo), desde su formato físico (libro de texto), hacia un formato enriquecido (realidad aumentada), haciendo uso de Google Sketchup y AR Media plugin. Las prácticas y evaluaciones en grado octavo fueron desarrolladas en el ambiente virtual de aprendizaje (Moodle) y sus resultados fueron contrastados con el estado del arte del uso de materiales enriquecidos en la educación. **Hallazgos:** el desarrollo de habilidades espaciales por medio de actividades de aprendizaje basadas en las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, inciden efectivamente en la adquisición de competencias digitales. **Conclusiones:** formulación de un arquetipo conceptual para la creación de material escolar enriquecido, el cual posibilita el desarrollo de mayores capacidades de expresión y percepción sensorial a partir del lenguaje visual.

**Palabras clave:** realidad aumentada, competencias digitales, tecnologías de la información y la comunicación, códigos QR, nativos digitales, sociedad de la información.

Edgar Alberto Flórez Vásquez

### Juego, recreo y convivencia escolar: una mirada desde los imaginarios sociales



**Objetivo:** visibilizar la dinámica de los imaginarios construidos en el juego/recreo y su relación con la convivencia social. **Metodología:** parte desde el enfoque y diseño de la complementariedad, accediendo a los imaginarios sociales a partir de los motivos porque y para, propuestos por Schutz y desarrollados en la práctica investigativa por Murcia. Los métodos de recolección fueron la observación participante y no participante y la entrevista en profundidad, procesadas mediante el Atlas Ti; la interpretación de la información se fundamentó en el análisis de discurso y las relevancias-opacidades. **Hallazgos:** un esquema de inteligibilidad como manifestación de la vida en el recreo escolar, donde conviven el reconocimiento y la valoración del otro, pero a la vez, su desconocimiento e invisibilización. **Conclusiones:** la observación y el análisis del juego/recreo pueden mejorar la práctica pedagógica, por ser escenario donde surgen y se refuerzan aprendizajes.

**Palabras clave:** juego/recreo, convivencia social, corporeidad, imaginarios sociales, complementariedad.

Diego Armando Jaramillo Ocampo y Napoleón Murcia Peña

### El sector hotelero de lujo de las ciudades Armenia, Pereira y Manizales, desde la óptica del Modelo de Brechas en la Calidad del Servicio

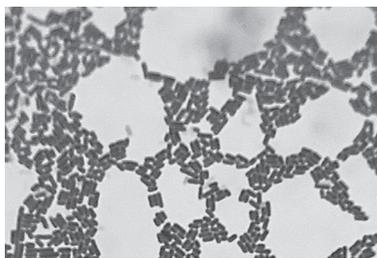


**Objetivo:** analizar la forma como los principales hoteles de lujo de las ciudades capitales del Triángulo del Café configuran sus procesos de calidad. **Metodología:** estudio cuantitativo cuya población y muestra incluyó al 100% de los hoteles de lujo de Manizales, Armenia y Pereira, mediante cuestionario encuesta estructurada que se aplicó a los directivos. **Hallazgos:** el estudio evidenció que aunque existen ideales de diferenciación en cada uno de los hoteles; además, que utilizan herramientas comunes, que sumadas al valor dado por las personas que desarrollan el servicio, fundamentan el alcance de los objetivos corporativos planteados. **Conclusiones:** la totalidad de los hoteles encuestados tienen un esquema y estándar de servicio; cada hotel se inclina por un diferente esquema de servicios al de la competencia; el punto de contacto con los clientes es el componente más importante sobre otros factores; y pese a encontrarse en la misma región, cada hotel posee factores diferenciales que lo representan y hacen resaltar entre los demás.

**Palabras clave:** calidad del servicio, modelo de brechas, hoteles de lujo.

Miriam Astrid Velásquez Henao y José Fernando Muñoz Ospina

### Evaluación de resultados en la tinción de Gram con variaciones en tiempos de aplicación y concentraciones de soluciones utilizadas



**Objetivo:** evaluar la técnica de tinción de Gram variando tiempos de aplicación y concentraciones de soluciones utilizadas en el procedimiento, con crecimientos bacterianos (*Bacillus* spp. y *Erwinia* spp.) de diferentes períodos de incubación. **Metodología:** se realizó la tinción de Gram variando los tiempos de aplicación y las concentraciones de las soluciones utilizadas en el procedimiento. **Hallazgos:** se analizaron imágenes con el programa ImageJ y se determinaron tonos de grises inferiores a los de las placas controles. **Conclusiones:** la bacteria *Bacillus* spp., con períodos de incubación de 1, 8 y 24 días, no varía el color característico de las bacterias

Gram positivas, pero, al aumentar los tiempos de aplicación, presenta diferencias en la tonalidad del color típico de las mismas; el mismo resultado se da para la bacteria *Erwinia* spp.

**Palabras clave:** *Bacillus* spp., *Erwinia* spp., grampositiva, gramnegativa, tinción de Gram, variación de tiempo, variación de concentración.

Martha Cecilia Ramírez Galeano, Estudiantes de Química aplicada al laboratorio

### Reclasificación y análisis de los eventos adversos hospitalarios en una IPS de tercer nivel entre enero y diciembre de 2010 en Manizales



**Objetivo:** exponer los resultados de un estudio retrospectivo y transversal sobre la reclasificación y comportamiento de los eventos adversos (EA) en términos de su entorno previo. **Hallazgos:** se detectaron y reportaron 127 EA, de los cuales, seis fueron falsos positivos de tamizaje. La prevalencia fue del 4,3%, el grado de evitabilidad fue del 87,6%, y en el 31,4% de los casos se clasificó entre moderada y alta. **Conclusiones:** el supuesto planteado de definir el tipo de EA más frecuente, se ha validado en este estudio, pues la infección intrahospitalaria (IIH) contribuyó con el 42,1% del total, seguida de las complicaciones posoperatorias (14,0%). El costo relacionado con los EA fue un 10,6% del costo total de atención de los casos estudiados.

**Palabras clave:** evento adverso, falso positivo de tamizaje, prevalencia, evitabilidad, infección intrahospitalaria, complicación posoperatoria, barreras de seguridad, acciones inseguras.

Mauricio Tenjo Correa, Gloria Patricia Gómez Gómez,  
Tatiana Bedoya Rodríguez y Carolina Giraldo Arango

### Modelización del fenómeno térmico de un detector fotoacústico



**Objetivo:** desarrollar un modelo que simule el comportamiento térmico del recinto del gas y su respuesta dinámica a partir de la constante mostrando su comportamiento transitorio y su tiempo de respuesta. **Metodología:** se muestran las diferentes teorías utilizadas y los parámetros correspondientes para llegar al modelo más realista concorde al fenómeno físico. **Hallazgos:** la expresión de la ecuación en función de la frecuencia (1), muestra un comportamiento erróneo al simular el sistema. **Conclusión:** la ecuación base del modelo contenía un signo erróneo que dio a conocer un sistema lineal, por lo cual, es conveniente retomar el modelo para un análisis detallado de las variables.

**Palabras clave:** fotoacústico, modelado, dióxido de carbono, láser.

José Luis Castaño Bernal

### Educando la alteridad: educación, Nación y pueblos indígenas. Siglos XIX y XX



El presente artículo señala el papel de la educación en la generación de coordenadas identitarias de la sociedad chilena, desde una perspectiva económica, política y social que busca distinguir el papel que tuvo su desarrollo histórico para la cultura del país. Sostenemos así que la implantación de una educación pública sirvió, en los siglos XIX y XX, como una eficaz herramienta de chilenización, dirigida no solo al norte del país, ámbito geográficamente débil a la influencia del poder central, sino también como plataforma eficaz, desde la cual la sociedad hegemónica chilena ejercerá el control de las minorías étnicas, en el proceso de consolidación —y homogeneización— nacional. El resultante de tal directriz será

el uso de la escuela como una herramienta de aculturación forzada, cuyas consecuencias hoy buscan ser subsanadas por la inclusión de una educación intercultural bilingüe en el país.

**Palabras clave:** identidad, educación pública, desarrollo histórico, cultura.

**Claudio Cortés Aros**

### Desarrollo profesional del profesorado de educación básica y media desde un programa de Maestría en Educación



La reflexión de este artículo se centra en el desarrollo profesional de los profesores, partiendo de los aportes conceptuales y teóricos del desarrollo profesional de los profesores, con el fin de establecer una relación entre la teoría y la práctica. Se fundamenta en la experiencia de acompañamiento realizado a un grupo de profesores de los niveles educativos de educación básica y educación media, que participaron en un programa de Maestría en Educación en la Universidad Católica de Manizales. Esta temática en la actualidad fija la atención de los investigadores y de la administración educativa.

**Palabras clave:** desarrollo profesional, experiencia docente, administración educativa.

**Martha Liliana Marín Cano**

### Una mirada crítica y compleja a la modernización administrativa de la educación en Colombia



En el marco de la racionalidad abierta, crítica y compleja, se pretende hacer unos abordajes desde la legalidad, partiendo del conjunto de normas que ha sido una apuesta hacia la modernización de la educación como derecho y servicio público; desde la complejidad, con una visión inicialista de la confluencia entre las disciplinas del conocimiento. De frente al panorama devastador que el privilegio a la Razón nos ha legado, está la educación como baluarte y como garante de las posibilidades que se constituyen en emergencias hacia la consolidación de un nuevo Estado. Este último, como toda empresa, se enfoca en la solidificación de procesos de adaptación al medio circundante, que propicia la aparición de otros retos, un salto cuántico de la linealidad a la *impredictibilidad*. La modernización como concepto amplio y polisémico, se aplica a todo sistema, a cualquier organización de orden oficial, o de orden privado, que debe entenderse como transformación desde una perspectiva organizativa y cultural.

**Palabras clave:** modernización, educación, descentralización, administración, caos, complejidad, desarrollo.

**Rodrigo Peláez Alarcón**

### Los medios masivos de comunicación desde la perspectiva de la teoría crítica de la cultura

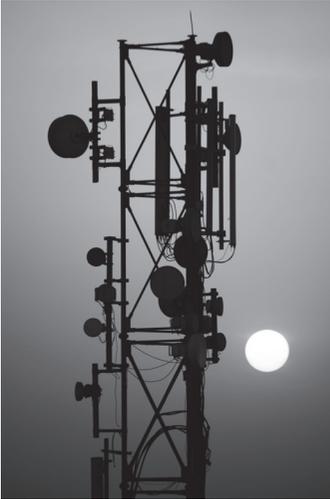


El presente artículo presenta una reflexión sobre el papel que han cumplido los medios masivos de comunicación en la sociedad moderna desde la perspectiva de la Teoría Crítica, según la cual, los medios han contribuido a la formación y el afianzamiento de la industria cultural, la cultura de masas y la conducta de masas, originando como resultado una nueva sociedad de masas, la cual se caracteriza por su afición al consumo, lo cual surgió como producto de las dinámicas que trajeron consigo la revolución industrial y los procesos de urbanización.

**Palabras clave:** medios masivos de comunicación, sociedad de masas, comunicación de masas, industria cultural, cultura de masas, teoría crítica.

**Jorge Alberto Forero Santos**

**De lo masivo a lo particular. La pérdida de la privacidad y las nuevas formas de comunicación. Una mirada crítica a los medios desde la publicidad.**



La comunicación en la actualidad ha cambiado, de manera que es necesario realizar un análisis estructural a la forma como los individuos se relacionan con los espacios, los objetos, las imágenes y otros individuos, para entender las nuevas dinámicas a las que la publicidad ha tenido que ir amoldando sus discursos, sus estrategias, el uso de los medios y la información que en estos reside, ya que la publicidad ha ido mutando de la comunicación en masas a una comunicación personalizada, en la que es el individuo quien posee el control del uso de los medios, pero no de la información que estos presentan.

Esta globalización de la información, en la que los medios permiten que los individuos tengan un acceso ilimitado a esta información, problematiza la noción del límite, el cual se ha resignificado en las mismas dinámicas que los individuos proponen y que el sistema mismo ha generado. La virtualización, las experiencias y la individualización de los objetos que dan estas experiencias, crean una burbuja que muestra los niveles de acercamiento con el otro, que hoy se plantean desde el uso de los medios a los que se tiene acceso, el uso

de las nuevas tecnologías, el internet y las propuestas relacionales que esto propone, generando una interacción en la que ocurre una personalización, pero también una pérdida de la privacidad.

**Palabras clave:** lo masivo y lo particular en la comunicación, nuevas tecnologías de información y comunicación, migración digital, publicidad digital, interactividad.

**Andrés Novoa**



# Universidad Católica de Manizales



Pregrados

Posgrados

Educación  
Continuada

Servicios

- ⊙ Académicos
- ⊙ Empresariales
- ⊙ Deportivos
- ⊙ Sociales

en la **UCM**  
tenemos lo que están buscando



## Universidad Católica de Manizales

Carrera 23 N° 60 - 63 - Avenida Santander - Manizales (Colombia)  
PBX (6) 8 78 29 00 - 8 78 29 05 / 8 78 29 42  
comunicaciones@ucm.edu.co

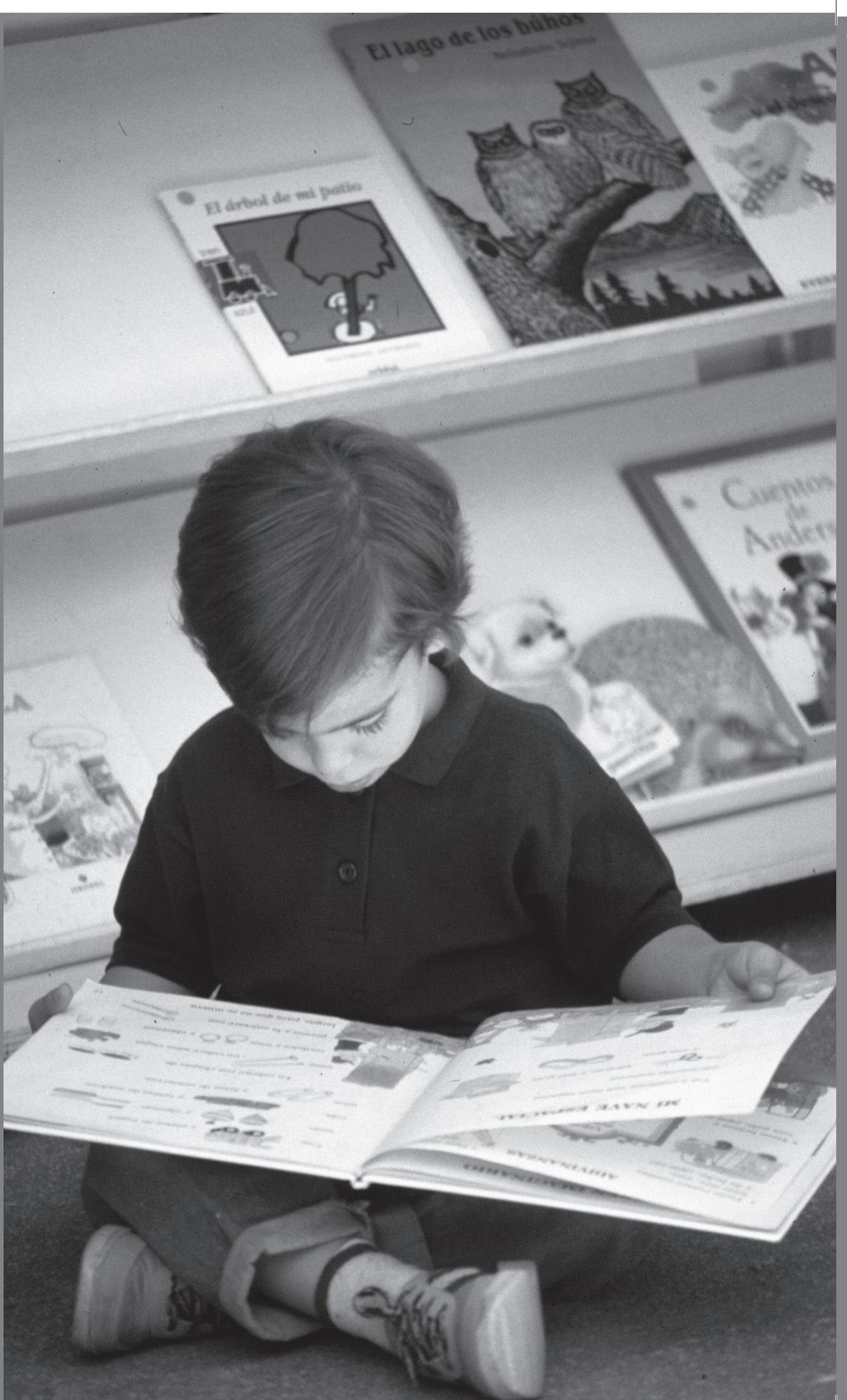
 /ucatolicamanizales  @ucm\_manizales

**UCM**  
.edu.co



# Artículos

de Investigación



# El joven y la formación ciudadana: una mirada desde la educación

*Samuel Patiño Agudelo*<sup>1</sup>

Fecha recibo: 23 de julio de 2012

Fecha aprobado: 17 de agosto de 2012

<sup>1</sup>Profesor asociado Universidad Católica de Manizales. Director Grupo de investigación ALFA. Artículo derivado de la tesis de doctorado en estudios de juventud. Manizales, Caldas, Colombia.

## RESUMEN

**Objetivo:** contemplar la dinámica de la categoría social Juventud en su configuración como sujeto político. **Metodología:** acercamiento teórico-conceptual a la juventud como categoría social, realizado desde la dimensión socio-educativa de los procesos de formación para la democracia, en diferentes universidades de la ciudad de Manizales. Se generó una caracterización de los jóvenes universitarios de la ciudad de Manizales, con 41 entrevistas y una batería de 127 preguntas, en torno a variables e indicadores relativos a la dimensión personal, social, política y cultural. **Hallazgos:** se logró identificar algunos rasgos, no solo distintos de la edad y de las dimensiones biológicas, atribuidas a todos los seres vivos. **Conclusión:** la juventud no solo constituye una etapa de la vida, llena de aspiraciones y contradicciones, también es una etapa que viven todos los grupos humanos en busca de consolidar procesos de autonomía colectiva y soberanía de sí mismo.

**Palabras clave:** juventud, sujeto, democracia, formación, ciudadanía, educación.

**The young man and the citizen training: A look from education**

**Objective:** to watch the dynamics of the youth as a social category through its shaping as a political subject. **Methodology:** theoretical-conceptual approach to the youth as a social category from the socio-educational dimension of the training for the democracy processes, in different universities of Manizales city. A characterization of the university young men of Manizales was generated, based in 41 interviews and a set of 127 questions, dealing with variables and indications related to the cultural, political, social and personal dimension. **Findings:** it was possible to identify some features different to the age and the biological dimensions particular to the living beings. **Conclusion:** the youth not only constitutes a stage of life, plenty of wishes and contradictions, but it is a phase all human groups living while seeking to consolidate processes of collective autonomy and sovereignty.

**Key Words:** youth, subject, democracy, training, citizenship, education.

## Abstract

*Sabemos que al tono brusco de no entender las razones sacamos las armas, y que el fracaso de convivencia es un fracaso lingüístico; por tanto, se espera que la educación para la democracia sirva para la constitución de un sujeto político que conociéndose a sí mismo y sus derechos, en el futuro pueda exigirlos.*

## Introducción

Históricamente, el país en el que han crecido nuestros jóvenes, ha evitado cualquier indicación democrática a las posibles soluciones del conflicto interno colombiano, arriesgando con ello el futuro de nuestras generaciones jóvenes. Y es que cuando la biografía de un país no cuenta con sus jóvenes, imagen de su porvenir, ellos dejan de contar con él, replegándose en la individualidad como trama de validez segura; de ahí que el joven no espera ni delega nada, no tiene causas mayores, ideas o sentimientos de Nación a los que consagrarse.

Esta es una generación que políticamente no está unida a nada, no está compuesta por un grupo homogéneo con intereses, miedos o frustraciones comunes; no busca mensajes unitarios, ni tan siquiera comprenderse en lo mismo, sentirse unida con nada ni con nadie, que no sea el sí mismo. Pero, si la noción de lo político es relativa al individuo, dentro de un sistema democrático, lo que está en juego es la organización social. Su fractura tiene que ver con el hecho de identificar la presión instrumental, con el escaso grado de satisfacción individual. Esta es la dislocación creciente de los jóvenes con las instituciones formales de la democracia, buscando en “lo político” la idea ascendente de “sujeto” que logre combinar “acción instrumental e identidad personal” en el contexto social.

Y es justamente el espíritu libre de la juventud quien ha tenido la obligación histórica de recordar la agonía democrática y poner a la luz sus mistificaciones. En la democracia tradicional

directa, la política procuraba el paso del individuo a la sociedad; ahora la democracia se define por el sujeto mismo y el logro de su individuación (Touraine, 1997), afirmado en procesos multiculturales (Zizek, 1998)<sup>1</sup> y como sujeto de la propia existencia (Serres, 1991)<sup>2</sup>.

Hoy día, al parecer existe consenso entre sociólogos, economistas y educadores que se es joven hasta los 34 años, mientras que hasta hace una década se era joven hasta los 24. De allí entonces, que la mayor demanda social extendida de los jóvenes hoy día sea la educación; se continúa estudiando para cualificar la formación profesional, el idioma extranjero, la informática, etc., lo que coincide con los conceptos de competitividad, adaptabilidad y flexibilidad laboral.

De ahí, que la educación universitaria deba promover la capacidad creativa, en función de asumir la responsabilidad social en la formación ciudadana de los jóvenes como sujetos posibles. La formación del joven como sujeto político debe fortalecer en estos la capacidad de ser actores de su propia vida, capaces de tener proyectos, de elegir, de juzgar de modo positivo o negativo, y capaces también, sencillamente, de tener relaciones sociales, participar en los asuntos públicos, ya se trate de relaciones de cooperación, consenso o disenso.

La presente investigación abordó un acercamiento histórico alrededor del concepto de juventud, la juventud colombiana y los movimientos estudiantiles; la crisis política interna y el surgimiento de las bandas, pandillas y grupos

<sup>1</sup>Ver la relación entre capitalismo-democracia y multiculturalidad, el modo en que “el capitalismo desorganizado” actúa en la diversidad cultural posicionando una nueva forma de relaciones democráticas. Estudios Culturales y Multiculturalismo. Ver además el texto “El enigma multicultural”. Cf. Bauman, G. (2001). *Un Replanteamiento de las Identidades Nacionales, Étnicas y Religiosas*. Barcelona: Paidós Ibérica. y Terrén, E. (2001). *El Contacto Intercultural en la Escuela*.

<sup>2</sup>Se transita de los contratos sociales y políticos de la democracia moderna a —“El Contrato Natural”, 1991, como apuesta por la soberanía del sujeto desde los planteamientos de Michel Serres.

juveniles; y algunas consideraciones acerca de la *política de juventud*. Seguidamente, se realizó una revisión acerca de la educación para la democracia en Colombia, los tipos de educación cívica apoyados en manuales de urbanidad, campañas e iniciativas educativas por impulsar procesos de convivencia pacífica desarrollados en las escuelas, colegios y universidades del país en la última década.

Finalmente, desde una caracterización realizada a un significativo grupo de estudiantes de las universidades de Manizales<sup>3</sup>, Caldas, (Colombia), se exploraron conocimientos, actitudes y predisposiciones que tienen los jóvenes frente a los aspectos que atañen al sentido y práctica de lo político. Ello para señalar lo que han sido, y vienen siendo, los procesos de formación política de los jóvenes universitarios en las diversas universidades de la ciudad.

Ahora bien, pensar en un *sujeto político*, es, por un lado, dejar de pensar según castas, partidos, estamentos y renunciar a la condición de sujeto sujetado a las sujeciones de las que ha sido sujetado; reconocer las sujeciones implica la decisión inteligente y resuelta de asumir el presente y superar la desesperanza aprendida. La noción del joven como sujeto político está íntimamente ligada a la cuestión de dependencia con el contexto de su causación y producción en el ahora, tiene que ver con la actualidad, con lo que ocurre hoy, tiene que ver con la pertenencia a un *nosotros* que se enraíza en un conjunto cultural característico.

Por tanto, la noción del joven está concebida en relación con su historialidad y con la especie, sin que por ello dejemos de percibir lo efímero y lo contingente de la misma. La juventud está situada

<sup>3</sup>Manizales, capital del Departamento de Caldas, Colombia, ha sido destacada por su carácter universitario y su actividad académica, lo que le ha valido su nominación como “Ciudad Universitaria”. Es sede de la Universidad de Caldas, la Universidad Nacional de Colombia, la Universidad de Manizales, la Universidad Católica de Manizales, la Universidad Autónoma de Manizales, la Fundación Universitaria Luis Amigó, entre otras instituciones académicas que hacen presencia en la ciudad.

en el centro del lugar donde nace lo nuevo (Levi & Schmitt, 1996), congrega para sí el surgimiento de una generación que quiere tener dudas, y desde su configuración como categoría social, a través de gestos y adhesiones contradictorias, plantea la urgencia de modificar el concepto tradicional de lo político.

La juventud se hace visible en la medida en que desdibuja las partes seguras de la sociedad, para crear un espacio relativamente novedoso, en el que se articulan expresiones diversas de identidad y participación política; estas encuentran acomodo en la izquierda revolucionaria, en la vanguardia intelectual, en la protesta estudiantil, en las bandas y pandillas juveniles, conformando lo que se ha denominado *Culturas Juveniles*.

La aspiración educativa y decidida por un joven como sujeto político está llamada a superar el cultivo de un ideal eterno de hombre que combate toda diferencia, en donde lo político no puede ser agregado mecánico; más bien, a la base de su formación/configuración, se hace un llamado a la educación para la libertad, que designa ese ánimo creador y liberador de la imaginación y la crítica. Más que la exaltación del fervor formativo, ello refiero a un marcado fin político, más que la exaltación virtuosa de visiones y misiones universitarias, se pretende cruzar el tiempo presente y capturarlo en las magias de la palabra, en la ciudad que se invade de sentidos, en las obras abiertas de los territorios universitarios y de lo auténticamente joven.

Develar en el joven sus fuerzas estéticas-creadoras, es entonces, develar sus fuerzas políticas, lo que ellas tienen de compromiso a favor de la vida, a favor de la libertad, y en contra del dolor y de la guerra; es reconocer en el plano de la dialogicidad, la sujeción estética por la obertura a las nuevas formas de apropiación de sí mismo, y de algún modo tal vez pueda decirse como sujeto político.

El joven se encuentra frente a nuevos procesos de socialización (Pérez & Mejía, 1996) que

reorganizan los patrones comportamentales, los imaginarios socio culturales, los hábitos y los lugares. Así, los cambios en la política, en la educación, en el trabajo y en la familia, llevan a recrear escenarios de sentido con una perspectiva totalmente nueva y sin el peso educativo de experiencias anteriores, como aquellos interpretados bajo el concepto de moratoria social. De igual manera, los problemas políticos internos del país no han permitido que en la esfera pública se hayan instalado demandas de una política de juventud, con la que además, se pueda afectar positivamente la convivencia ciudadana, involucrando a los jóvenes como nuevos actores sociales en la solución de los conflictos y con capacidad de ejercer nuevos liderazgos institucionales.

No existe pues un conocimiento profundo y sistemático de la realidad juvenil que esté vinculado a los departamentos de estadísticas nacionales, censos, institutos de investigación u ONGs y sectores privados que desarrollan programas de juventud; estos, más bien, se diseñan, elaboran y se evalúan de manera independiente y descoordinados de la administración pública. De hecho, la vinculación de la política pública de juventud con la universidad y con los centros de investigación juvenil es escasa, no se alcanza a vislumbrar líneas de trabajo que impulsen el desarrollo de programas de formación y/o seminarios sobre problemáticas juveniles, menos aún, el de contar con el termómetro de la opinión de los mismos.

Más crítica ha sido la enseñanza para la formación política en la universidad, ya que ha estado ligada a un discurso eminentemente funcional y exclusivamente técnico; dicha orientación basaba su fundamento en la misión de formar especialistas en disciplinas, y por ende, muchas de ellas, artificialmente limitadas para ver otras realidades capaces de mantener un punto de vista más amplio y centrarse profundamente en los problemas vigentes. De suyo, existe en la universidad una falta de adecuación cada vez más amplia, entre el saber que se conoce desde

la especialidad de las ciencias, que en muchos casos se disocia de las realidades o problemas nacionales, con los saberes y expectativas de la sociedad que, a su vez, siempre son más pluridimensionales, transversales y globales.

Sin embargo, el interés de la educación para la democracia se centró en la Constitución Política de 1991 (artículo 41), que plantea el carácter obligatorio en la enseñanza de la democracia así como su divulgación. Pero la urgencia por desarrollar altos niveles de democracia en el país, no contaba con una estructura académica suficiente a nivel de competencias cognoscitivas o teóricas sobre la democracia, y lo que se buscaba era generar aprendizajes mediante el ejemplo, con actitudes; pero no así con los discursos académicos y/o teóricos sobre la democracia, ni como forma de gobierno, ni como estilo de vida. Prueba de ello son los informes presentados sobre “la educación cívica en Colombia”<sup>4</sup>.

El vacío académico y de aprendizaje sobre el papel de la democracia en la sociedad, y la falta de movilidad cognitiva en este tema, se complejiza aun cuando se introducen nuevos órdenes discursivos en la democracia contemporánea, a partir de la seguridad preventiva, democracia competitiva y ciudadanía virtual, por ende, de mayor complejidad en su comprensión y práctica. De allí que la relación entre educación y democracia continúa siendo un proceso formativo que se debe construir y reconstruir desde la educación, pero que se fundamenta en el conocimiento de la misma.

Indagar, conjugar y dar sentido a estas preocupaciones, prácticas e imaginarios

<sup>4</sup>Entre 1995 y el 2000, Colombia participó en la Segundo Estudio Internacional de Educación Cívica, organizado por la Asociación Internacional para la Evaluación de la Educación -IEA-. Gabriel Restrepo, profesor de la Universidad Nacional; César Ayala, profesor de la Universidad Nacional; Jairo Rodríguez, sociólogo; José Guillermo Ortiz, ICFES. Informe presentado al Servicio Nacional de Pruebas – Subdirección de Aseguramiento de la Calidad del ICFES – y al Ministerio de Educación con un análisis de los resultados de la Encuesta Internacional sobre Educación Cívica. Bogotá, marzo 14 de 2001.

construidos desde el conocimiento y desde los procesos de formación democrática en las universidades de Manizales, Caldas, fue el interés de esta investigación, que buscaba ampliar la comprensión de la realidad juvenil en la universidad y de sus formas de acercamiento a lo político, desde una perspectiva que se construye en los diversos espacios socializantes de la ciudad donde se dispone realmente la experiencia educativa.

### Materiales y métodos

Esta investigación se apoya en el enfoque sociológico de la educación, del tipo de investigación cualitativa. Se identificaron categorías operativas de estudio en torno al concepto de juventud, la noción de sujeto, el concepto de formación y democracia, respectivamente. Y, habiendo estimado que para la época de inicio de esta investigación (1998), los estudios de juventud y política, en su acepción más amplia, estaban incipientes en el Eje Cafetero y en Colombia, se acudió a realizar una vasta consulta bibliográfica de estudios académicos relevantes a nivel nacional e internacional, hasta la finalización en 2006.

Los estudios sobre juventud que se han desarrollado en Colombia, discuten temas que tienen que ver con la manera como los jóvenes *están* en la sociedad, sus formas de participación, preferencias electorales, capacidad de liderazgo, valoración y actitud de pertenencia o identificación con la cultura nacional. Así mismo, se revisaron publicaciones sobre los espacios cotidianos de los jóvenes, historias de vida y estudios de caso, sobre consumo de drogas, inclusión en las guerrillas, paramilitares y grupos ilegales. Investigaciones de importancia en las ciencias sociales ya que son problemáticas evidentes en los jóvenes colombianos.

Desde un punto de vista más amplio, se exploró la formación del concepto de juventud desde la

categoría de grupo social, distinguiéndola de la dimensión biológica y del carácter transitivo y extensivo de la edad, lo que hace compleja su indagación y comprensión; pero, ya que se trató de ver la composición de elementos constitutivos de un sujeto en un campo social determinado, se fueron entremezclando la clase social, las relaciones entre pares e identidades, gustos y valoraciones éticas y estéticas (Levi & Schmitt, 1996), bajo representaciones variables y ritualizadas en las formas de paso y moratorias sociales. Ello supuso la revisión histórica del concepto de juventud, teniendo en cuenta que dicha mirada entre-mezcla en su elaboración, formas educativas y formas sociales que fueron indicando la dimensión política de la juventud, su espacio y expresión jurídica dentro de una colectividad.

En segundo lugar, la indagación del concepto de sujeto se llevó a cabo superando las visiones gnosceocéntricas de la fundación filosófica tradicional del sujeto; la indagación bibliográfica ayudó a *descifrar* al sujeto, considerando como eje de su desarrollo el campo de la subjetividad (Taylor, 1996; Bürger, & Bürger, 2001). De suyo, la auto-posición es propia de su movimiento que corresponde al hecho -rico en consecuencias- con que el sujeto se *convierte* en fundamento de sí mismo y de su acción, lo que para la formación ciudadana radicaría en la *identidad personal* como campo de interés en la *nueva* formación política de los jóvenes universitarios.

La perspectiva crítica contribuyó a develar los efectos de la desconfianza epistemológica, las interpretaciones universales, los grandes relatos y las narraciones maestras y ejemplares de la vida, descrito como la *crisis del sujeto* y, por ende, el *enrarecimiento* del marco antropológico de la pedagogía, lo que trajo consigo dificultades metodológicas añadidas, tanto para identificar las conformaciones teóricas contemporáneas en educación, como para evaluar la eficiencia política de los procesos formativos, a partir de aquellas *empresas* democráticas que institucionaliza la razón, el lenguaje y la moral.

Finalmente, se asumió la línea de estudio en sociología aplicada a la ciudadanía, considerando que las prácticas sociales de los jóvenes son el centro del argumento. Y se tomó la ciudadanía como una forma de pertenencia a un colectivo, más que un disfrute de derechos individuales. La formación ciudadana se abordó como un proceso multidimensional que combina lo teórico y lo práctico, al mismo tiempo que se pudo esclarecer la perspectiva institucional, el carácter ideológico y la dimensión cultural, para dar paso a las comprensiones que los jóvenes tienen de lo político en la formación democrática.

Un concepto –herramienta– que condujo la reflexión de la investigación fue el de *democracia*. De hecho, en los análisis categoriales realizados a los diversos enfoques y tipos de democracia indagados, se prefirió la noción de *Poliarquía* de Robert Dahl (1989), como concepto explicativo de la experiencia democrática, ya que es un campo discursivo adaptado, con mucha propiedad, a lo que se considera como democracia en la práctica política, empresarial y social en la época contemporánea.

Desde el punto de vista empírico, se recogió una muestra aleatoria a diversos jóvenes estudiantes de la ciudad de Manizales, en cuanto a la percepción de los procesos de formación ciudadana recibidos en los primeros semestres de educación universitaria y con diversas opciones profesionales en las 10 universidades ubicadas en Manizales y Caldas. Para lo cual, se consolidó el número y tipo de universidad en la región, los tipos de programas ofertados, presenciales y a distancia, distinguiendo programas del orden profesional, técnico y tecnológico, esto para ver si en sus planes de estudios se incluye la cátedra de democracia, tal como lo demanda la constitución y la ley de educación superior.

Dicha caracterización se realizó mediante el empleo de una ficha técnica, tipo entrevista cerrada, de 127 preguntas cada una, para conocer los rasgos característicos del joven universitario a partir de sus opiniones, expectativas y actitudes

acerca de su vida y de sus relaciones socio-culturales. Los puntos muestrales se realizaron con 241 entrevistas que compusieron la muestra global, los que se distribuyeron por universidad y población de la siguiente manera según el origen institucional:

- Universidades públicas/oficiales 2, 40 encuestas.
- Universidades privadas 5, 201 encuestas.

Dada la novedad del tema de investigación y la complejidad del mismo en tanto se relacionó: el joven y su dimensión personal como sujeto político, la terminología empleada y, en consecuencia, el estudio de las relaciones conceptuales permitió identificar los elementos discursivos fundantes, estructurantes y relaciones conceptuales que se establecieron entre las unidades de conocimiento.

## Resultados

En la indagación del fundamento epistemológico de la categoría de juventud, podría decirse que no siempre ha tenido conciencia de ser un campo de conocimiento, al menos como se conoce formalmente. Su historicidad se expresa en una dinámica variada y cambiante de constituciones y fuentes de indagación que van desde la biología hasta las biotecnologías, pasando por un sin número de disciplinas y áreas del conocimiento que no necesariamente delimitan su objeto de estudio, pero cuyos aportes contribuyen a la inconmensurabilidad de la comprensión cada vez más ascensional de juventud.

Cierto es que los estudios de juventud se nutren de los aportes tangenciales de aquellas disciplinas que se interesan por los grupos y los colectivos humanos, más que identificar una composición gnoseológica especial o particular que dé razón de su naturaleza de estudio; tal como lo encontramos en los estudios más consolidados de la sociedad, en la sociología, o los estudios del hombre en la antropología.

En cualquier caso, se comprenderá que el problema abordado corresponde a una variedad de fuentes epistemológicas diversas que vienen dando razón a la experiencia vital, social y política de la juventud como categoría social. Y, por otro lado, esta visión se complementa indicando que la dimensión política de la juventud, está conformada por las interrelaciones disciplinares que coadyuvan a comprender, desde una diversidad de campos de estudio basados en las ciencias políticas y sociales, algunos aspectos fundamentales de la dimensión política de la juventud actual.

El estudio destaca cuatro dimensiones donde se construye y re-construye el sentido político del joven universitario a saber: la dimensión personal, familiar, institucional y socio cultural. Ello concierne a la definición formal del individuo o grupo y sus afinidades electivas, que suelen comprometer la producción del sentimiento individual e identidad, el sentimiento de ser un yo y la perspectiva de comunidad; además de la disposición ético-política que normalmente pone en juego la definición de valores de una sociedad.

Las preguntas agrupadas en categorías definidas y ampliadas en 11, así: Demográfica: 1, 2 y 3; Económica: 5, 6, 7, y 21; Familiar: 4, 16, 17 y 20; Formativa: 18, 19, 62 a 72, 75 y 76; Salud integral: 22 al 25; Lúdica: 26 a 50; Psicosocial: 74, 74 y 77 a 102; Institucional: 103 a 110, 119 a 123 y 128 a 137; Realidad social: 51 a 61 y 138 a 145; Participación y Formación Política: 15, 111 a 118 y 124 a 127.

Dos objetivos se plantearon: a). Conocer los rasgos característicos del joven universitario a partir de sus opiniones, expectativas y actitudes acerca de su vida y sus relaciones socio-culturales, y b). Identificar las formas de participación democrática del joven en la vida social, política y cultural de la universidad. En este caso, se destaca este segundo objetivo.

Y frente a quién consideran responsable de su formación ciudadana, en muy alto porcentaje

respondieron la pregunta, en orden de importancia: el 64.7% corresponde a “sí mismo”, lo que lleva a pensar la importancia de establecer procesos de formación para la democracia desde la subjetividad política, la identidad personal (Taylor, 1996) para cultivar el “yo interno del ciudadano”; el 28.8% responsabiliza a la familia y el 10.8% a la universidad y solo el 4.6% dirá que es responsabilidad del Estado.

Más de la mitad de los jóvenes piensan que no hay reglas o directrices definidas y absolutas sobre lo que es bueno y es malo, ello depende de las circunstancias del momento. Aparte de esta postura relativista, los jóvenes aprecian el valor de lo auténtico. *Eso es auténtico, ¡qué auténtico!*, son frases que utilizan para alabar y exaltar algo o alguien. La responsabilidad ciudadana depende pues, de ser *uno mismo*, de no sentirse coaccionado, distorsionado o condicionado por instancias o moralidades ajenas.

Las promesas, los sentimientos y las instituciones democráticas, todo ese combustible democrático por el que lucharon sus padres, ha dejado de movilizar a la juventud actual, que se rige por estrategias, balances y acomodos; de ahí que no espera, ni delega nada a nadie, no tiene causas mayores, ideas o sentimientos a los que consagrarse, o con los cuales justificar su paso por el mundo.

Respecto a temas relacionados con educación y democracia, se indagó desde el contexto institucional de las universidades, los avances en los procesos de formación democrática y los aportes de la población estudiantil en el crecimiento y desarrollo de la universidad, como también su sensibilidad para proyectarse a los demás.

El impacto de los procesos generados por las universidades en motivar la conciencia social y democrática, se refleja en la cátedra de democracia y/o formación constitucional, o política, en la participación de los estudiantes en las elecciones de los representantes estudiantiles,

en el conocimiento de sus representantes en los consejos académicos y de facultad, ya que estos son el reflejo de procesos de sensibilización a la participación política, allí donde se permitan los canales para la misma democratización de la participación.

Téngase en cuenta que la Constitución Política del 1991 y la Ley 30 de Educación Superior, reconocen a las instituciones universitarias, así como a la sociedad civil, el derecho a designar representantes en las diferentes instancias de gobierno y asesoría, en desarrollo de la participación democrática; fundamentado en la autonomía, la apertura, el diálogo y la participación como principio general de convivencia. Proceso que surge para su desarrollo en apego a la autonomía universitaria y con lo cual se consolidan el desarrollo e implementación de políticas para la elección de los representantes.

En tal sentido, las distintas universidades de la ciudad, paulatinamente, fueron adoptando desde 1995 los diversos reglamentos internos para la participación y elección de los representantes estudiantiles y docentes a los Consejos Académico y de Facultad en las Universidades, de conformidad con lo dispuesto en cada Estatuto Orgánico.

Si bien el comienzo de estas iniciativas provocó en los jóvenes cierto interés y motivación a participar activamente en la democracia estudiantil, también es cierto que la iniciativa no tardó mucho en convertirse en una representación muy vaga de la participación democrática al nivel nacional; desde allí, los estudiantes se desmarcaron de la política y los compromisos universitarios que ésta demandaba.

Es bueno considerar que, a partir de las políticas educativas acordadas en la conferencia mundial de educación superior, *La Educación Superior en el siglo XXI* (UNESCO, 1998), que deben asumir las naciones en orden a los cambios culturales y demás, la universidad en Manizales ha buscado responder a dichos cambios consolidando

espacios de formación y participación estudiantil en la construcción del proyecto de Nación (Toro, 1997).

La misma Constitución Nacional demanda de la educación la enseñanza de la Democracia y la instrucción cívica en todos los niveles del sistema educativo. Así, desde mediados de los años 90, el joven universitario se convirtió en el eje gravitatorio de los desarrollos formativos en este sentido y adquirió nuevas formas de inclusión en la vida universitaria, sobre todo fortaleciendo los mecanismos de participación en diversos ámbitos de la vida institucional.

Sin embargo, este ánimo inclusivo poco ha durado, la euforia con la que se acogió al estudiantado en los diversos Consejos e instancias de representación universitaria, poco a poco ha sido menguada y, en varios casos, desaparecida de los estatutos universitarios. En el caso particular de la Universidad en Manizales, y desde el análisis de las prácticas de participación y formación para la democracia, estas se han reducido a una mera cátedra, centrada en la transmisión de contenidos generales, normas, procedimientos y mecanismos de participación ciudadana, que si bien son importantes para el conocimiento de los enunciados generales, no reflejan el espíritu de formación para la convivencia, la participación y la ciudadanía que el joven universitario reclama.

Lo anterior se desprende también del problema de la descontextualización de los temas orientados en las cátedras de democracia con las realidades de la vida juvenil. La formación para la ciudadanía no se encuentra articulada a estas comprensiones como tal. Lamentablemente, la democracia se continúa considerando como una práctica extracurricular, que no incide directamente en la formalidad académica establecida, menos aún en la realidad del mundo estudiantil.

Así pues, lo que se percibe como crisis de la familia, de la escuela y de la política, es decir, de la educación y de los procesos de socialización juvenil, es también crisis de formación de la

identidad nacional e individual. La diada con la que tradicionalmente se formaba la norma social y la identidad individual o colectiva, desaparece, de igual modo que la racionalización de la educación como producción social: del tiempo y la disciplina; diada que fue inseparable para las utopías que acompañaron la idea de democracia moderna (europea): igualdad, justicia, fraternidad.

Por lo pronto, la tarea educativa radica en definir las fuerzas que impulsan la democracia en la reconstrucción del sujeto, que se opone a la coexistencia del puro consumo y del espíritu globalizador; de lo contrario, continuaremos viendo a los jóvenes abocados a militar en las guerrillas, al tráfico de droga, o mil formas de delincuencia; al precio del estallido de su personalidad y de una doble dependencia respecto de las ofertas de consumo masivo y lealtades a sectores políticos y económicos.

En tal sentido, a la universidad le correspondería abrir caminos de reflexión a temas menos atendidos en el discurso contemporáneo sobre la Educación Superior; tanto es así, que tenemos la sensación de que la relación entre enseñanza universitaria y aprendizaje ético se caracteriza por la casualidad, por el mero azar (Esteban & Buxarrais, 2004). La universidad debe aclarar lo que entiende por formación de la identidad personal, formación del sujeto y aprendizaje ético, así como las condiciones del contexto universitario que podrían facilitar dicho aprendizaje.

Es por ello que con las incomunicadas prácticas educativas<sup>5</sup>, con un articulado proceso de formación teórica de la democracia, se pretende articular un conjunto de elementos relacionados que incluyan el conocimiento sistémico y profundo de la democracia de acuerdo al carácter

<sup>5</sup>Aquí parece muy importante rescatar la Evaluación Internacional sobre Educación Cívica, donde Colombia ocupó los primeros lugares en aptitud para la democracia, y el último lugar en conocimientos sobre la democracia. Es valioso conocer la evaluación para que el mismo resultado, en la universidad, se balancee también hacia los conocimientos de la democracia, pero teniendo como premisa, un acercamiento a la realidad juvenil.

socio-cultural de los jóvenes sujetos actores del proceso de aprendizaje. Ya que la pertinencia de un tipo y estilo educativo radica en su carácter armónico, balanceado y orientador del orden individual y social; esto constituye la naturaleza de un proceso de formación democrática, que la universidad debe asumir responsablemente como eje central de su función social en la formación ciudadana.

### Discusión de resultados

Las alternativas para desvanecer la crisis del sujeto y consolidar la formación de la subjetividad consistirán en otorgar a este la perspectiva política; ello podría ser una fuente comprensiva que abordaría la incertidumbre del sujeto. Esta consideración puede ser válida en la medida en que, en definitiva, no pueda darse una teoría del sujeto que satisfaga la crisis del mismo; pero que, de todas maneras, intenta “reanimar” al sujeto desde su naturaleza política a modo, en últimas, de satisfacer engañosamente una problemática no resuelta. Bajo este presupuesto, parece oportuno indicar unas líneas esenciales del posicionamiento del joven como sujeto político.

Tanto el tema de lo político, como el tema del sujeto, se relacionan tradicionalmente con el surgimiento de la teoría del derecho y la noción de individuo ingenuamente solidario con este nacimiento. Sin embargo, sobre el tema del sujeto político, así entendido, se ha insistido solo en tiempos recientes, desde el 1972 en adelante. Antes, hacia el 68, se prefería hablar de análisis y de teoría, más que de sujeto político (Dalmasso, 1978).

El nacimiento del *sujeto político* surge de la mano de miradas un tanto revolucionarias de las ciencias en la década de los 60, por lo que éstas deberían reconstruir un discurso científico que tuviera la capacidad de desenmascarar el carácter ideológico del saber. El empeño consistía en consolidar una teoría del conocimiento que

revelara las trampas de los saberes previamente aceptados como válidos. En todo ello, el sujeto era considerado como un espacio vacío, su puesto lo ocupaba la ausencia política del que se decía a sí mismo sujeto del saber.

La noción del sujeto político, entonces, surge de la necesidad de concebir al sujeto portador de un pensamiento acorde con la historia; que no es un ser carente y tampoco neutral ante la vida social y política que le rodea. Esta consideración teórico-política del sujeto va asociada con una militancia de izquierdas que se argumentaba y fomentaba en las universidades, sindicatos y grupos armados al margen de la legalidad; sin embargo, estos argumentos nunca tuvieron acogida, para ser discutidos, en los parlamentos democráticos. De hecho, la noción de sujeto político se llenó de teoría marxista y maoísta, y bajo el impulso liberador acalló, por no decir *enjauló*, al sujeto en discursos e ideologías que deformaron una nueva posibilidad de recuperarlo en primera persona: la de experimentar su propia auto-posición y dominio de sí mismo dentro de una nueva realidad histórica.

Por el contrario, el sujeto quedó fuertemente atezado por unas teorías y prácticas de ideologías de liberación, cuya expresión visible se enfocó hacia las militancias estudiantiles y guerrilleras. Lo que se pensaba pues como el nacimiento del sujeto político, muy pronto comprobó el nudo de contradicciones en el que se había embarcado la historia de la juventud en Colombia. Dos perspectivas de análisis determinan este momento político: 1. Desenmascarar el origen violento del saber a cuyo fin estaría enfocado el surgimiento del joven como sujeto, y, 2. Reconocer la plataforma teórica del nacimiento del sujeto político, que luego debería ser reproducida en la práctica social.

Aquí se pensaba nacería el nuevo sujeto, que no conformado con la teoría explicativa tradicional, llevaría al terreno de la práctica el difícil pero esperanzador proceso de transformación de las relaciones políticas injustas por otras justas. En

el origen del sujeto político se habla de cambio, de revolución, sin embargo, estos discursos si bien afectan la noción de sujeto, por otro lado, también exploran la manera de sustituir y reinventar al individuo como sujeto, otorgándole carta de ciudadanía a la juventud a partir de su utilidad social.

El joven como sujeto, por tanto, experimentó la dialéctica permanente, la tensión permanente de ser él mismo, poseedor de su primera persona, frente a una diversidad de fuerzas que le intiman, en este caso ideológico-sociales, y que desean apropiarse de su subjetividad. El joven vive como apresado en la batalla subjetiva dada por las ciencias y las vivencias nacientes. Se impuso el esquema porque se había incorporado al joven como actor social dentro del debate mismo que lo produjo. Vale decir que en Colombia se vive bajo ese estructuralismo dialéctico de la negación por oposición al contrario, no salir de dicho esquema ha costado una enorme pérdida histórica como sociedad, como cultura, y sobre todo, como sujetos políticos con madurez democrática. ¿Es posible pensar un sujeto político en Colombia bajo un esquema de la contradicción?

Interrogante de poco alcance para aquellos que consideran que el punto de referencia sigue siendo la rotación sistemática de las éticas conservadoras del sistema, pues reemplazan el interrogante del sujeto político por el de grupo social, sin establecer vínculos del deseo, del goce, de la vida, propios de la edad juvenil. En este sentido, se reconoce que no se trata de reemplazar o volver al esquema idealista que habla de un sujeto capaz de superar la contradicción a partir de una nueva contradicción.

También es bueno recordar y considerar que el joven como sujeto que pretende elaborar su propio argumento político, dentro de una sociedad, debe ajustar cuentas con su pasado, con su historia, debe encontrarse motivado en poner en crisis, tanto la pretensión de los conocimientos ofertados como válidos, como también las instituciones que reclaman la verdad de los mismos.

Por lo tanto, el discurso que realiza un joven con pretensión de establecer su vinculación social como sujeto, así como los discursos que construye sobre la sociedad, sobre la contradicción y sobre el desarrollo educativo y democrático, en últimas sobre su futuro, es inseparable de su misma condición. De acuerdo con este ajuste de cuentas con la sociedad, el joven valorará el grado de actuación y responsabilidad política que le adeuda; y allí, solo allí, emerge como sujeto, *en aquella posibilidad de contarse en la teoría y en la práctica, en la razón democrática y en la sensibilidad social.*

La perspectiva del sujeto político, no nace de pensar exclusivamente la urgencia del debate universitario para desvelar problemas nacionales y desenmascarar los intereses económicos de los mismos; también se plantea la urgencia de desenmascarar aquello que censura la posibilidad de reconocer al joven como autor de su dimensión política. La legislación de juventud, por ejemplo, oscurece esta posibilidad en los jóvenes. En sentido más amplio, pretende *contener* al joven dentro de una categoría marginal del tejido social, la misma legislación y sus desarrollos permiten ver la motivación torcida de semejante arrinconamiento.

En dimensión política, el joven es considerado como un sujeto prematuro, alguien con una absoluta ausencia de criterios de reflexión crítica entorno de los asuntos públicos. Y si bien, en las universidades de Manizales (Caldas) puedan existir algunas miradas críticas sobre la economía y la vida política nacional y local, y que de algún modo tienen vinculación con intereses propios de la juventud como la educación y el empleo, no ocurre lo mismo cuando se trata de establecer criterios de reflexión para fundamentar categorías que podrían rodear la subjetividad política.

Ahora bien, enjaular, encerrar y claudicar la posibilidad de desvelar la perspectiva cívica de los jóvenes en el marco de metafísicas pasadas, que se mueven en dimensiones fantasmagóricas, sería caer nuevamente en meta-discursos y relatos

que literalmente no saben lo que dicen; si por saber entendemos la capacidad de enjuiciar, con ciertos instrumentos, las propias afirmaciones y actitudes nacidas del discurso.

Pervertir el deseo de los jóvenes de ser sujeto político, significa postergar la condición natural de la sociedad para alcanzar la madurez democrática. Y dado que la conciliación entre ideologización y deseo no es posible, se podría buscar una salida al apresamiento del sujeto, se podría incluso enfatizar la educación democrática en los jóvenes a partir de la condición de ciudadano. Si el joven no puede ser sujeto político, bien podría volcarse a la vida social convertido en ciudadano.

Esto ha hecho que el debate en torno al papel del joven en la vida social haya trascendido de manera opacada al no estar disponible en la educación su dimensión política. Este debate ha sostenido que el joven carece de los instrumentos educativos necesarios para que su condición de sujeto, en la ciudad, o en la esfera de lo público, resulte experimentable, a no ser que su condición política, como lo ha sido, resulte del efecto grotesco del conflicto armado, ya sea a través de la acción militar del Estado o de las guerrillas, de los paramilitares o del narcotráfico.

Por tanto, lo que se dice del joven, aquello que es representado de la juventud colombiana, es fruto de una imagen ingenua de futuro, que nombrándose a sí misma la esperanza de Colombia, es en realidad una metáfora del cambio, un grupo social que no es capaz de distinguirse de quienes le representan, le dirigen, o le ordenan; o del producto de tal imaginación.

Al carecer de un punto de referencia sobre sí mismo que lo constituya como sujeto, se siente incapaz de ser libre; se siente amurallado en su misma posibilidad. De su incapacidad de reconocimiento como sujeto, descubre la amputación subjetiva y su actuación se ve nuevamente encerrada en una legislación que lo define a él y la vida ciudadana que deberá cursar. Esto es precisamente lo que diferencia al sujeto político del ciudadano.

El sujeto político es aquel individuo que no se deja encerrar en el mero interés ciudadano; ya que una cosa muy diferente es pensar un sujeto desde la moral como práctica política, y otra es pensar al ciudadano desde la doctrina moral exclusivamente. El sujeto político, reivindica el carácter científico de su práctica política, en tanto que el ciudadano lo hace bajo el adoctrinamiento normativo. En este sentido, el saber que fundamenta la actuación política del joven, no se reduce a unas éticas de las costumbres ciudadanas, sino que más bien, trata de superarlas en la medida en que este saber no es abstracto, no es afirmativo, y no es exclusivamente positivo. No se trata de un saber hecho a partir del debate sobre lo bueno y lo malo, que produce la contradicción misma, sino que busca superar y modificar la contradicción.

Es por ello que, desde las contradicciones soterradas del conflicto nacional, la educación democrática en Colombia ha venido encubriendo esta contradicción a través de la denominada formación en valores ciudadanos, ya que, solo pretendiendo educar ciudadanos, el origen de las contradicciones se perdería de vista. El que aún se esté inmerso en estas contradicciones, no es solo producto del discurso del poder que tienen los actores en conflicto, sino también, se le debe a la irresponsabilidad e incapacidad crítica de un profesorado que no atisba ir un poco más allá de sus preocupaciones estomacales.

Así, la aventura del joven como sujeto se fundamenta en hacer funcionar el saber trasgresor de la relación entre naturaleza política y sociedad constituida. Realizar lo antropológicamente político ocurre en realidad como *deseo*. Cuando un joven se anima, toma iniciativas, teme, busca, concibe ambiciones, lucha...lo realiza a través del deseo; lo contrario sería extraño de pensarse, y esto ocurre cuando carece de algún tipo de deseo. La carencia, la ausencia de este deseo, por lo político, es antinatural al individuo, por lo que no sería raro considerar que la educación democrática debería basarse más en el deseo que en mero contrato social o adoctrinamiento ciudadano.

El adoctrinamiento somete la voluntad, en cambio, su naturaleza política es aquello que le mantiene con la atención vuelta hacia sí mismo, en primera persona. En este sentido, la idea extendida de pensar al joven como “rebelde sin causa”, es una idea muy ingenua, sobre todo del mundo de los adultos; más bien, deberá entenderse que la rebelión juvenil es una expresión de su naturaleza política, en tanto que este no permite que sus deseos estén condenados a ser reducidos a la mera voluntad general. Por tanto, la rebeldía juvenil es la expresión más política que, primariamente y de manera natural, existe en los jóvenes, ya que esta ocurre a nivel del deseo. La no correspondencia de la sociedad con los deseos e intereses de los jóvenes por ser actores políticos, produce la tensión permanente con las instituciones que intentan moldear, ahormar, o metamorfosear su individualidad.

Esta es una tensión permanente que deberá ser considerada en la educación, en tanto que no siempre los objetivos democratizadores de una orientación política corresponden con las aspiraciones políticamente democráticas de una sociedad. Es por ello que la educación democrática no debe ser confiada a la particularidad de un solo enfoque o ideología política exclusivamente, como tampoco a la exclusividad de las ciencias. Lo que habría que reintroducir en dicha formación es el carácter ético y moral de la política y de las demás ciencias sociales y naturales.

Ahora bien, más que reconocer algunas líneas de pensamiento que den claridad sobre el joven como sujeto político, se puede afirmar que el joven solo vive como un ser producido y centrifugado por el eje demo-conservador que tutela la educación en Colombia. Es esta jaula educativa la que embarga la noción del joven como sujeto. Este artículo, como ven, no busca hacer existir a dicho sujeto en virtud de un espíritu académico, perdiendo de vista que al sujeto no existe realmente; este, por el contrario, debe nacer, porque su existencia es en realidad el fruto de la incompetencia moral de la democracia en Colombia y del aumento de discursos educativos en la contemporaneidad.

## Conclusiones

El desarrollo de este trabajo ha querido señalar algunos aspectos indagados desde el ángulo de la verdad. Pero en cuestiones de conocimiento humano, es bueno estar prevenido contra el querer expresar la verdad de modo preciso. Así que, por aquellas consideraciones que en uno u otro caso constituyen objeto de sospecha para el lector, se invita a considerar que no ha sido en todos los casos el fruto de la escasa búsqueda, sino que son fruto de la movilidad que entrañan los objetivos de la investigación.

Cuando se dispuso a contar la perspectiva del joven como sujeto político, se partió del supuesto de que el discurso sobre la educación para la formación democrática en la universidad mostraría, sino una evolución en la formación de un pensamiento político más profundo en los jóvenes, sí al menos un corte suficientemente profundo que posibilitara contar la experiencia de ser joven en medio de una democracia en consolidación.

Para este propósito han sido tres ejes de conocimiento los que se sometieron a examen investigativo, entrelazando las siguientes consideraciones fundamentales:

1. Considerar que la noción del *joven como sujeto político*, surgió como un apremio de las juventudes universitarias por identificar su historia como grupo y como categoría social, identificando sus posibilidades y limitaciones de actuación pública dentro de una constelación cultural, social y política en la que se encuentra inscrito.
2. El joven como sujeto no está en medio camino de la política y la democracia, está centrado en sí mismo, lo cual exige una cierta combinación creativa de los dos universos entre los que está situado, como también, en medio de una lucha constante contra cada uno y otro.
3. El joven como sujeto político se constituye desde su propia individualidad, desde la búsqueda por conquistar su identidad personal, ya que es su “sí mismo” quien lleva en su interior la crítica batalla permanente de la conquista de su soberanía (Lydy & Pinilla, 2001).

Paulatinamente, se fue descubriendo que el presupuesto conceptual de la investigación carecía de recursos suficientes como para dar razón de semejante presunción, se descubrió -a través de la revisión histórica de los procesos educativos para la formación democrática, así como el supuesto “protagonismo” del joven en la historia política del país- que estos procesos, tanto el de formación democrática como el de su protagonismo, todavía están a mitad de camino.

Tanto la noción de democracia en Colombia como la noción de Juventud, son etapas intermedias que se encuentran en permanente ebullición, ambas perviven gracias a su movilidad. La juventud esquiva y posterga los compromisos sociales (moratorias), del mismo modo, la democracia no alcanza su mayoría de edad, se habla de una democracia en crecimiento, por tanto confusa en la búsqueda de alcanzar grados más significativos de profundización. Y el concepto con el que se recogen estas relaciones recortadas es el de *postergación*. La postergación se aplica a la juventud desde las moratorias y a la democracia desde la falta de consolidación, de allí el estado de confusión permanente, la ebullición, y el conflicto social.

La juventud no asume la condición de sujeto, que debería ser producto del proceso educativo, y la democracia no avanza en su proceso de maduración. El aplazamiento democrático posterga los desarrollos educativo, cultural y social. En cualquier caso, la postergación, en ambos, se entiende como el mantenimiento de un estado de prórroga: en el joven para administrar su propia subjetividad y la incapacidad democrática para responder a la exigencia de su consolidación. En la democracia no existen prórrogas, a ésta

se le exige, se le demanda su permanente actualidad; por tanto, no sería válido reconocer incapacidad institucional para la misma en medio de un conflicto armado fundado en un modelo excluyente, por demás vencido y caduco.

El problema de esta relación es que actualmente el joven como sujeto, inmerso en un viejo modelo de democracia, resulta ser un concepto neutro; de allí la crisis de identidad de los jóvenes, pues estos están inmersos también en una democracia en crisis permanente. No es solo que exista una juventud rebelde, sin causas, ni motivos, lo que sucede es que no existen unas instituciones democráticas capaces de convertirse en *colchones* que puedan soportar la movilidad juvenil. La crisis de identidad que expresa la juventud en Colombia, puede ser pensada desde la *inclusión* educativa de dos fuerzas que pueden soportar la construcción de identidad en los jóvenes: una es la *confianza en sí* mismos y la otra el *cuidado de sí* mismos. Una especie de estética de la subjetividad o consolidación de la identidad personal, podría sustituir el vacío político heredado por el aplazamiento de la democracia en Colombia.

De la investigación realizada, y de los objetivos de la misma, se deduce también que el joven como sujeto no es una forma simple de razón, ya que este no solo existe movilizándose en las protestas y marchas estudiantiles, también existen como memoria histórica y como grupo solidario, y sobre-todo, como un sector de la sociedad que manifiesta su indignación frente a la realidad política del país; por ello, es imprescindible observar el contexto cultural: ¿Qué importancia pueden tener los jóvenes en la Colombia que ha estado atezada entre la violencia de las FARC y el neoliberalismo de los últimos tres gobiernos, entre la inmensidad de la economía informal y las redes del narcotráfico?. El espacio de la discusión y el de la democracia, como vemos, son extremadamente reducidos en Colombia.

El joven, por tanto, no puede estar sometido a múltiples dependencias de carácter

contradictorio; su deseo de ser actor, su esfuerzo de subjetivación, y su correspondencia relativa al tiempo histórico, a su historia y su protagonismo, siempre está gestándose en medio de tensiones amenazantes. De allí que el joven es tan político como a-político: es tan político en la medida que ha sido protagonista en la democracia colombiana, especialmente en la década de los 90; pero es aún más a-político, en la medida en que rechaza la idea tradicional de una democracia concebida según castas, partidos e ideologías.

Otro gran aspecto a considerar en estas conclusiones es que, para lograr construir un puente entre los continentes: educación y democracia...que cada vez se alejan el uno del otro, no se puede recurrir a una educación para la democracia definida por las instituciones tradicionales; la escasa cultura política lograda en los años siguientes a la Constitución Política de 1991, desconfía de las religiones sociales y de las movilizaciones políticas. La imagen del guerrillero, del soldado; las imágenes del enseñante y del político, hoy día inspiran más desconfianza que nunca.

La educación poco a poco fue abandonando la idea de formación humana porque descubrió que su unidad no era otra cosa que la proyección sobre el individuo de la unidad y autoridad del clérigo y del sistema social: el poder sintetizado en la escuela e interiorizado como norma social. Era la socialización escolar la que hacía triunfar el principio de realidad, la que imponía al desorden de los deseos y la vivacidad el orden de la ley; la norma escolar sustituía los conflictos por la paz general que hace reinar el *Leviatán* o la voluntad general de los manuales de convivencia. Y han sido precisamente esos catecismos cívicos sociales los que se han disgregado al mismo tiempo, la democracia y la educación.

De allí que las cuestiones relativas a la identidad del individuo y al “cuidado de sí mismo”, parecían haberse catapultado con la crisis de la identidad nacional; pero desde distintos lugares, por lo menos, interesados en el futuro del individuo, del

ciudadano, de los derechos humanos, interesados en últimas, en la educación de nuestros jóvenes, desde distintos lugares, se cuestionan con mucho interés acerca de la construcción del sujeto político desde la identidad personal.

Por tal motivo, es mejor desarrollar, de aquí en adelante, la noción de identidad personal que hablar de personalidad, tanto como es mejor hacerlo desde la diversidad nacional que de la “identidad nacional”. Puede ser que el método autobiográfico resulte oportuno para tal propósito, no lo sabría con exactitud, pero me inclino a pensar que si fuera posible de ser llevado a cabo, sería más conveniente hacerlo desde la biografía del joven, que no de la biografía del país.

En las líneas anteriores se ha pretendido indicar dos cosas fundamentales que resultan de esta investigación: por un lado, notar que la perspectiva de sujeto se torna apremiante de ser considerada desde la educación, dados los cuestionamientos que sobre el mismo ha venido formulando el marco antropológico de la pedagogía, como son: sujeto de razón, sujeto del lenguaje y sujeto moral; de otro lado, pero aunado con el primero, parecía estratégico vincular la dimensión cambiante de la juventud, con la idea de pensar la educación para la democracia dentro de las novedades que vienen desarrollándose en la misma noción de sujeto; esto es superar la noción moderna de sujeto, para dar paso a una idea de sujeto desde la identidad personal, que pueda llevarse a cabo desde la educación, acudiendo a políticas de la amistad o políticas del hombre.

Por tanto, la cátedra de democracia, en la actualidad, se ha convertido en un océano de teorías, autores y tradiciones, contruidos a partir de una suerte de discursos generales, sin ninguna cautela de reorganización metodológica; por lo que se vuelven a poner en primer plano los tres grandes problemas del quehacer político: la justicia, la ciudadanía y la democracia. Problemáticas que invocan el privilegio de la relación práctica, entre el sentido de la enseñanza

de la democracia frente a la ética aplicada o del discurso.

Un proyecto de educación para la democracia en este sentido, podría ser tan amplio que, para lograr la emergencia de nuevas cartografías de formación política, sería imposible agotarlo en un mero esfuerzo de selección y ordenación didáctica; la dificultad consiste en profundizar en tres aspectos fundamentales en la educación para la democracia:

1. Profundizar en el análisis de las relaciones entre cultura política y educación.
2. La educación para la democracia en Colombia es una apuesta para fundamentar las competencias ciudadanas.
3. Expandir el horizonte de construcción democrática a partir de la razón sensible de los jóvenes, en su apuesta por la visibilidad como sujeto político.

En fin, un gran desafío comunicacional espera ser llevado a cabo en la educación colombiana.

**Bibliografía**

- Alba, V. (1975). *Historia social de la juventud*. Barcelona: Plaza & Janes.
- Apuleyo, L. (1992). *La metamorfosis o el Asno de oro*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Arango, G. (1996). *De la nada al nadaísmo*. Bogotá: Tercer Mundo.
- Augier, P. (1994). *El ciudadano soberano. Educación para la democracia*. Francia: UNESCO.
- Bauman, G. (2001). *Un replanteamiento de las identidades nacionales, étnicas y religiosas*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Benjamín, W. (1973). *La metafísica de la juventud*. 1 Ed. Barcelona: Paidós.
- Bordieu, P. y Passeron, J. (1973). *Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Nueva Colección.
- Bürger, CH. y Bürger, P. (2001). *La desaparición del sujeto. Una historia de la subjetividad de Montaigne a Blanchot*. Madrid: Akal.
- Castoriadis, C. (2002). *Figuras de lo pensable. Imaginario e imaginación en la encrucijada*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Colombia. Congreso de la República. (1991). *Constitución Política*. Bogotá: Temis.
- \_\_\_\_\_. (28 de diciembre de 1992). *Ley 30. Por la cual se organiza el servicio público de la educación superior*. Bogotá.
- Colombia. Presidencia de la República. (2000). *Encuesta Nacional de Jóvenes. Colombia Joven*. Bogotá.
- Dahl, R. (1989). *La poliarquía. Participación y oposición*. Madrid: Technos.
- Damasso, G. (1978). *El pensamiento enjaulado. Ficciones del sujeto político*. Madrid: Encuentro.
- Dewey, J. (1951). *Ciencia y Educación*. En: *Teorías sobre la educación. Democracia y Educación*. España: Universidad Pontificia de Salamanca.
- Esteban, F. y Buxarrais, M. (2004). *El aprendizaje ético y la formación universitaria: más allá de la casualidad. Teoría de la Educación*, (16), pp. 91-108.
- Feixa, C. (1999). *De jóvenes, bandas y tribus*. Barcelona: Ariel.
- Fernández Poncela, A. (2003). *Cultura política y jóvenes en el umbral del nuevo milenio*. México: Instituto mexicano de Juventud.
- Gil Cantero, F. (2001). *Educación y crisis del sujeto. Teoría de la Educación*, (13).
- Herman, K. (1968). *Los estudiantes en rebeldía*. Madrid: Rialp.
- Herrera, M. y otros. (2005). *La construcción de cultura política en Colombia. Proyectos hegemónicos y resistencias culturales*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Levi, G. y Schimitt, J.C. (1996). *Historia de los jóvenes. La edad contemporánea*. Vol. II. Madrid: Taurus.
- Lydia, F. y Pinilla, R. (2001). *Atreverse a pensar la política*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Maffesoli, M. (1990). *El tiempo de las tribus: el declive del individualismo en las sociedades de masas*. Barcelona: Icara.
- Margulis, M. y Urresti, M. (1998). *La construcción social de la condición de juventud*.

*Viviendo sola*. Bogotá: Universidad Central de Colombia.

Pérez, D. y Mejía, M. (1996). *De calles, parches, gallas y escuelas. Transformaciones en los procesos de socialización de los jóvenes de hoy*. Bogotá: Cinep.

Serres, M. (1991). *El contrato natural*. Valencia: Pre-textos.

Taylor, CH. (1996). *Fuente del yo. La construcción de la Identidad Moderna*. Barcelona: Paidós.

Terren, E. (2001). *El contacto intercultural en la escuela*. España: Universidad de la Coruña.

Toro, J.B. (1997). Fundación social. Democracia, productividad y proyecto educativo institucional. Conferencia presentada en *Programa de comunicación social: la construcción de nación como criterio orientación de la calidad de la educación*. Santafé de Bogotá.

Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos? Iguales pero diferentes*. Madrid: PPC.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. [UNESCO]. (1998). *La educación superior en el siglo XXI. Visión y Acción*. Tomo I. Informe final. París.

Verdu, E. (2001). *El adultescente. Autorretrato de una juventud invisible*. Madrid.

Wyneken, G. (1927). *Escuela y cultura juvenil*. Madrid: La Lectura.

Zemelman, H. (2003). *Necesidad de conciencia*. Anthropos.

Zizek, S. (1998). *Estudios culturales. Reflexiones sobre multiculturalismo*. Barcelona: Paidós.



# Universidad Católica de Manizales

## Facultad de Educación

### ⦿ Licenciaturas

- **Licenciatura en Educación Religiosa**  
- Código SNIES 10880 - Programa a Distancia  
Clases presenciales los sábados
- **Licenciatura en Tecnología e Informática**  
- Código SNIES 10883 - Programa a Distancia  
Clases presenciales los sábados

### ⦿ Especializaciones

- **Educación Personalizada**  
- Código SNIES 4396 - A distancia
- **Evaluación Pedagógica**  
- Código SNIES 11322 - A distancia
- **Gerencia Educativa**  
- Código SNIES 91010 - A distancia

### ⦿ Maestrías

- **Educación**  
- Código SNIES 9294



## Servicios UCM

### Servicios académicos ⦿

- Biblioteca Josefina Núñez Gómez -
- Centro de Idiomas -
- Unidad de Formación Docente -

### Servicios académicos y empresariales ⦿

- Centro de Publicaciones -
- Estudio de TV -
- Estudio de Radio -
- Unidad Virtual -
- Unidad de Calidad -
- Tienda UCM -



### Universidad Católica de Manizales

Carrera 23 N° 60 - 63 - Avenida Santander - Manizales (Colombia)  
PBX (6) 8 78 29 00 - 8 78 29 05 / 8 78 29 42  
comunicaciones@ucm.edu.co

 /ucatolicamanizales  @ucm\_manizales

# UCM

.edu.co



# Emergencias investigativas en educación. Una mirada desde la maestría en educación de la Universidad Católica de Manizales

*Camilo Andrés Ramírez López<sup>1</sup>  
William Orlando Arcila Rodríguez<sup>2</sup>*

Fecha recibo: 23 de julio de 2012  
Fecha aprobado: 17 de agosto de 2012

<sup>1</sup>Docente – Investigador del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la alianza Cinde y Universidad de Manizales. Estudiante de doctorado en Ciencias sociales, Niñez y juventud Cinde – Universidad de Manizales, Magíster en Educación, Especialista en docencia universitaria. Investigador grupo Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades y grupo de investigación "Mundos Simbólicos: Estudios en Motricidad y Educación. Correo electrónico: caramírez@cinde.org.co

<sup>2</sup>Licenciado en Educación Física, Recreación y Deporte. Estudiante de maestría en Educación, Joven Investigador Colciencias. Universidad de Caldas. Miembro grupo de investigación "Mundos Simbólicos: Estudios en Motricidad y Educación. Correo: williamedu24@hotmail.com

## RESUMEN

**Objetivo:** describir la configuración de las diferentes lógicas que emergen de la actividad investigativa en la Maestría en educación de la Universidad Católica de Manizales. **Metodología:** revisión documental, análisis e interpretación hermenéutica de la información recopilada desde la construcción categorial: abierta, axial y selectiva, desde las relevancias y opacidades propuesto por Pintos. **Hallazgos:** se evidencian importantes emergencias investigativas en donde se instituyen nuevas formas de construir el conocimiento en el marco de la complejidad, como lógica fundante en los modos de hacer y ser de la Educación y la Pedagogía. **Conclusión:** se resalta la potencia y los alcances del Trayecto Hologramático como posibilidad metodológica del quehacer investigativo en la Maestría en Educación de la Universidad Católica de Manizales.

**Palabras clave:** educación y pedagogía, trayecto Hologramático, investigación en educación, pensamiento complejo.

**Emergence of research activity in education. A look from the master's degree in education at Catholic University of Manizales**

**Objective:** to describe the configuration of the different logics that emerges from the research activity in the Master's Degree in Education at the Catholic University of Manizales. **Methodology:** documentary review, analysis and hermeneutic interpretation of the information gathered from the categorical construction: open, axial and selective coding, from the relevance and opacity proposed by the author Pintos. **Findings:** important emergence of research activities are evident, where new ways of knowledge construction are established in the frame of complexity, as foundational logic in the ways of doing and being of the Education and Pedagogy. **Conclusion:** it highlights the power and scope of the hologramatic path as methodological possibility of the research work in the Master's Degree in Education at Catholic University of Manizales.

**Key words:** education and Pedagogy, hologramatic path, education research, complex thought.

## Abstract

## Introducción

Este artículo de investigación se ha elaborado con el propósito de describir y develar aquellas regiones investigativas que se están presentando desde su relevancia, pero también, a partir de su opacidad en el marco de la investigación desarrollada en el escenario educativo y pedagógico en Colombia, específicamente, en los procesos desarrollados en la Maestría de la Universidad Católica de Manizales. Dada la naturaleza y pretensión investigativa abordada en el presente ejercicio, se hace necesario asumir una fundamentación teórica que permita justificar y argumentar la perspectiva investigativa. Es así como se asume la lógica de Michael Serres (1995, 2001, 2003) en la posibilidad de mapear las realidades sociales y humanas como un ejercicio que da cuenta de los distintos pliegues que componen las dinámicas y entramados humanos de la vida cotidiana.

Son diferentes los procesos investigativos que se han realizado en Colombia en torno a la Educación y a la Pedagogía, Rojas y González (2008); Salazar, M. (2006); Henao Willes y Castro (2000); Arcila y Soto (2011); Faustino Peña (2007); De Dueri y Vargas de Avella (2002); Barrientos y Arias (s.f.), Murcia (2006); estudios que han generado múltiples aportes sobre la constitución del campo de estudio de la educación y la pedagogía, pese a ello, no se hacen evidentes las dinámicas instituidas y emergentes del quehacer investigativo, de forma tal que se hace relevante dar cuenta, no solo de aquellas dinámicas que componen lo convencional y hegemónico, sino también, abordar las opacidades, lugares de poca visibilidad, que empiezan a ser proyectados como posibilidad en la dinámica investigativa en educación y pedagogía.

En este sentido, se presentan aquellas cartografías investigativas que componen ese mundo que moviliza las dinámicas sociales, donde se están generando configuraciones y reconfiguraciones de las lógicas sociales y humanas, todo esto

desde una mirada comprensiva de los fenómenos que allí se ven inmersos.

Dicho ejercicio se enmarca en la propuesta de investigación nacional titulada “Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia: construcción de un mapa de la actividad investigativa en maestrías y doctorados entre el 2000 – 2010”, el cual pretendía identificar, configurar y comprender las regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia. Las regiones se enmarcan en seis focos de comprensión así: Año, Fuentes de Información, Perspectivas Teóricas, Títulos y Temáticas, Objetivos, Metodología.

## Metodología

La estrategia metodológica es asumida desde la complementariedad (Murcia y Jaramillo, 2008), como el enfoque que genera la posibilidad de abordar las realidades de los fenómenos desde sus múltiples relaciones e interacciones, propias de las dinámicas inmersas en los procesos educativos y pedagógicos. Este enfoque permitió construir un diseño constituido por tres momentos:

*Primer momento.* Se realizó el acercamiento inicial al programa de Maestría en Educación de la Universidad de Católica de Manizales con miras a la construcción de un cuerpo documental que permita, posteriormente, ser revisado y analizado desde sus estructuras generales.

*Segundo momento.* Se seleccionaron las tesis que fueron de interés a través de la construcción de una unidad de análisis, constituida por una masa documental de 62 tesis de la maestría. Posteriormente, se realizó el procesamiento de la información utilizando el software Atlas Ti, el cual permitió construir las diferentes redes semánticas que dejan en evidencia las regiones que se configuran entorno a las investigaciones en educación y pedagogía del programa de maestría.

"Regiones Investigativas en Educación y Pedagogía en Colombia: Construcción de un mapa de la actividad investigativa para el período 2000-2010" RIEP 1: DIRECTORIO - CENSO DE UNIDADES ACADEMICAS INVESTIGATIVAS EN I.E.S. CON PROGRAMAS DE FORMACION AVANZADA [MAESTRÍA Y DOCTORADO] EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA																		
Bloque 1: Identific Institucional					Bloque 2: Inventario Gral de Productos x Programa										Bloque 3: Unidad Investigativa			
Ciud/ Mncp	Muestra/ Ubic.Tem a	Instituci ón	Tipo I.E.S	Dependencia académica  Con programas de E.P.	Programas Académicos de Postgrado (Maestría & Doctorado) y cantidad de productos										Unida d Investigativ a	Grups Invtg		
					Maest ria+[S nies]	Tradi cn	Q. tesis	Docto rad	Tradi cn	Q. tesis	Libro s	Captl. Lib	Art. Revis	Inst		Asoci ada	Tradi c	Q. Grp

Figura 1. Registro de información en Educación y Pedagogía.

Fuente: Murcia, N., Ospina, H. & Ramírez, C. (2012). Emergencias investigativas en educación y pedagogía en el Eje Cafetero. En: Universidad de Manizales y CINDE (eds.). *Regiones investigativas en Educación y Pedagogía en Colombia: Construcción de un mapa de la actividad investigativa de tesis de maestrías y doctorados en el período 2000-2010*. Manizales: Zapata.

Se dio inicio a la selección y agrupación de tesis generadas en la Maestría de la UCM. Este primer acercamiento permitió definir la cantidad de tesis existentes entre 2000 y 2010, su localización y la fuente de consulta, bien como artículo, texto o informe. La información fue integrada en RIEP1, instrumento construido a manera de base de datos.

Las diferentes tesis seleccionadas dentro de la muestra fueron vaciadas sobre una matriz, la cual estaba compuesta por los siguientes elementos: localización, autor, año, población, propósito, temáticas abordadas y teorías de apoyo, procedimiento metodológico y resultados. El propósito de este trabajo era la consolidación de una base de datos de las tesis que fueron seleccionadas, para este proceso se hizo necesario la utilización de un segundo instrumento (RIEP2).

RIEP 2 REGISTRO DE PRODUCCIÓN INVESTIGATIVA DE MAESTRÍAS Y DOCTORADOS REGISTRO POR TIPO DE PRODUCTOS Y DESCRIPCIÓN DE CONTENIDOS											
REGIÓN:											
CIUDAD:											
INSTITUCIÓN:											
DEPENDENCIA:											
UNIDAD INVESTIGATIVA:											
IDENTIFICACIÓN BIBLIOGRÁFICA Y/O EDICIÓN				IDENTIFICACIÓN DE CONTENIDOS Y METODOLOGÍAS							
NO.	TITULO	NOMBRE AUTOR/E S	AÑO DE APROBA CIÓN	LUGAR DE LA INVESTI GACIÓN	FUENTES DE INFORMA CIÓN	TEMÁTIC AS ABORDAD AS	OPCIONE S METODOL ÓGICAS	PROPÓSIT OS /OBJETIV OS	PERSPECTI VA TEÓRICA DE ABORDAJE	HALLAZGOS CONCLUSIO NES	NOTA

Figura 2. Registro de información en Educación y Pedagogía 2 (RIEP 2).

Fuente: Murcia, N., Ospina, H. & Ramírez, C. (2012). Emergencias investigativas en educación y pedagogía en el Eje Cafetero. En: Universidad de Manizales y CINDE (eds.). *Regiones investigativas en Educación y Pedagogía en Colombia: Construcción de un mapa de la actividad investigativa de tesis de maestrías y doctorados en el período 2000-2010*. Manizales: Zapata.

*Tercer Momento.* Este momento está constituido por la definición de las distintas categorías principales, las cuales son asumidas como focos de comprensión. Seguidamente, se inició con el correspondiente procesamiento de las tesis seleccionadas en el software Atlas Ti, el cual permitió ir construyendo y configurando las diferentes regiones, subregiones y tendencias que emergían del análisis y la confrontación de la información en cada uno de los focos definidos.

**Hallazgos**

Como ya se ha descrito en la estrategia metodológica, el análisis de la información se centró en seis focos de comprensión, en cada uno de ellos se identificaron emergencias categorizadas en regiones, subregiones y tendencias, las cuales serán descritas a continuación.

Este foco de comprensión se ha constituido a través de las tesis de grado desarrolladas en el período comprendido entre los años 2000 y 2010. En ellas se logró identificar claramente tres grandes agrupaciones de acuerdo al número de recurrencias presentadas, esto es, del porcentaje de tesis de grado encontradas. La región de mayor visibilidad corresponde al año 2008, 32.2%, en 2006, la región con menor fuerza de visibilidad, 16.1%, seguida de cerca por los años 2003, 14.5%, 2004 y 2005, ambas con 12.9%. Las regiones con menor fuerza de visibilidad son las correspondientes a los años 2009, 8.1%, y 2007, 3.2% .

**Foco de Comprensión: Año**

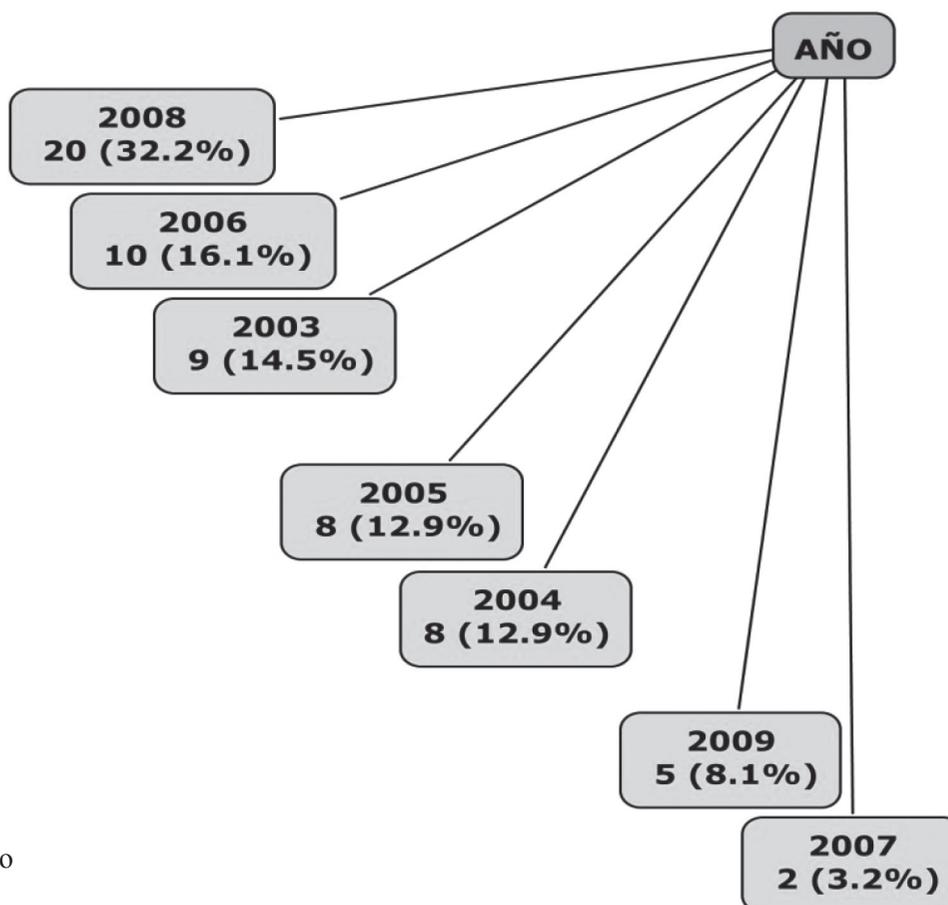


Figura 3. Foco de comprensión: Año  
Fuente: elaboración propia.

### Foco de comprensión: Fuentes de información

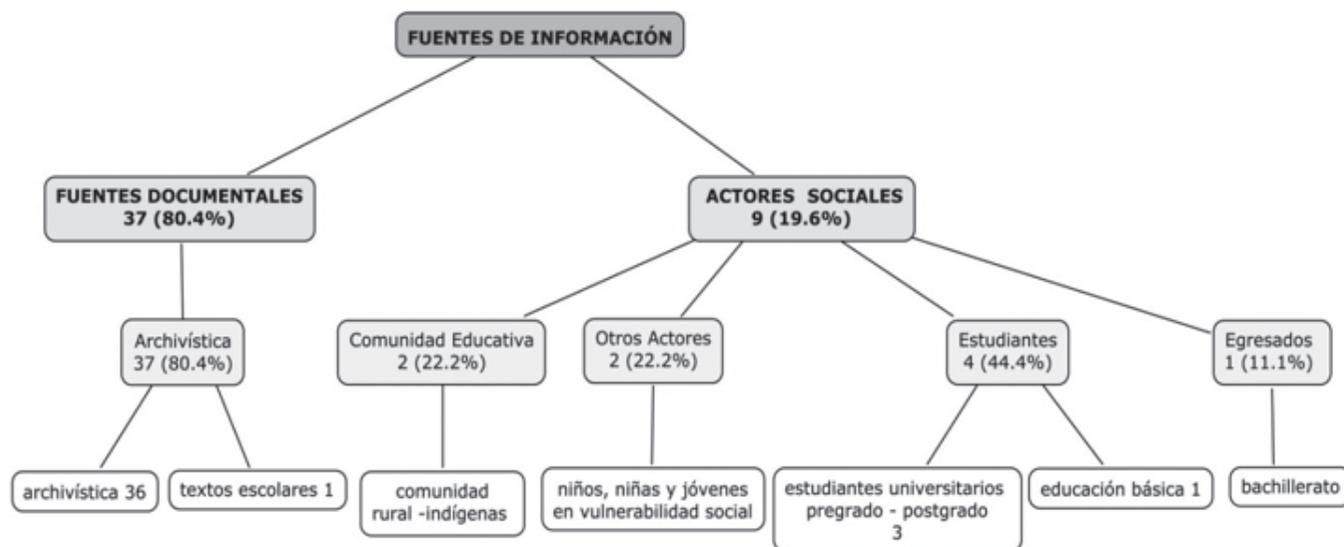


Figura 4. Foco de comprensión: Fuentes de información  
Fuente: elaboración propia.

Las Fuentes de información abordadas por los estudios de la Maestría en Educación de la UCM, centran sus indagaciones en dos grandes regiones: 1. *Actores sociales*, subdividida en *estudiantes*, *egresados*, *comunidad educativa* y *otros actores*, y, 2. *Fuentes documentales*. A continuación se describen los diferentes elementos constitutivos de cada región y tendencia.

La región *Actores Sociales* se constituyó con una importante fuerza de visibilidad, aunque no la más relevante. Se identificó un total de 19.6% del total de recurrencias para el presente foco de comprensión.

Se logró identificar cómo, durante los años 2008, 2006 y 2003, se presentó una mayor producción de trabajos de grado, seguido por un segundo grupo de años que, aunque se evidenciaron con menor fuerza, presentan una recurrencia bastante homogénea.

Se reconocen 4 subregiones con sus respectivas tendencias, la subregión *Estudiantes*, con el 22.2%, enfocando sus estudios prioritariamente hacia estudiantes universitarios y, en menor

presencia con estudiantes de básica secundaria. La subregión *Otros Actores*, con el 22.2%, centrada en la atención de niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad social. La subregión *Comunidad educativa*, con el 22.2%, estudios con la población rural y comunidades indígenas, y, una última subregión denominada *Egresados*, con el 11.1%, identificando prioritariamente los egresados de básica secundaria o bachilleres.

Las *Fuentes Documentales* se presentaron con mayor fuerza en la Maestría en Educación de la UCM, pues sus intereses apuntan a la revisión histórica y la reflexión sobre acontecimientos sociales, educativos o culturales, reconociendo el gran valor que para ellos representa la revisión documental como estrategia de construcción del conocimiento. En total, la relevancia de este foco se expresa con un 80.4%, evidenciando notablemente su hegemonía y preponderancia en estas investigaciones.

Foco de comprensión: Títulos y Temáticas

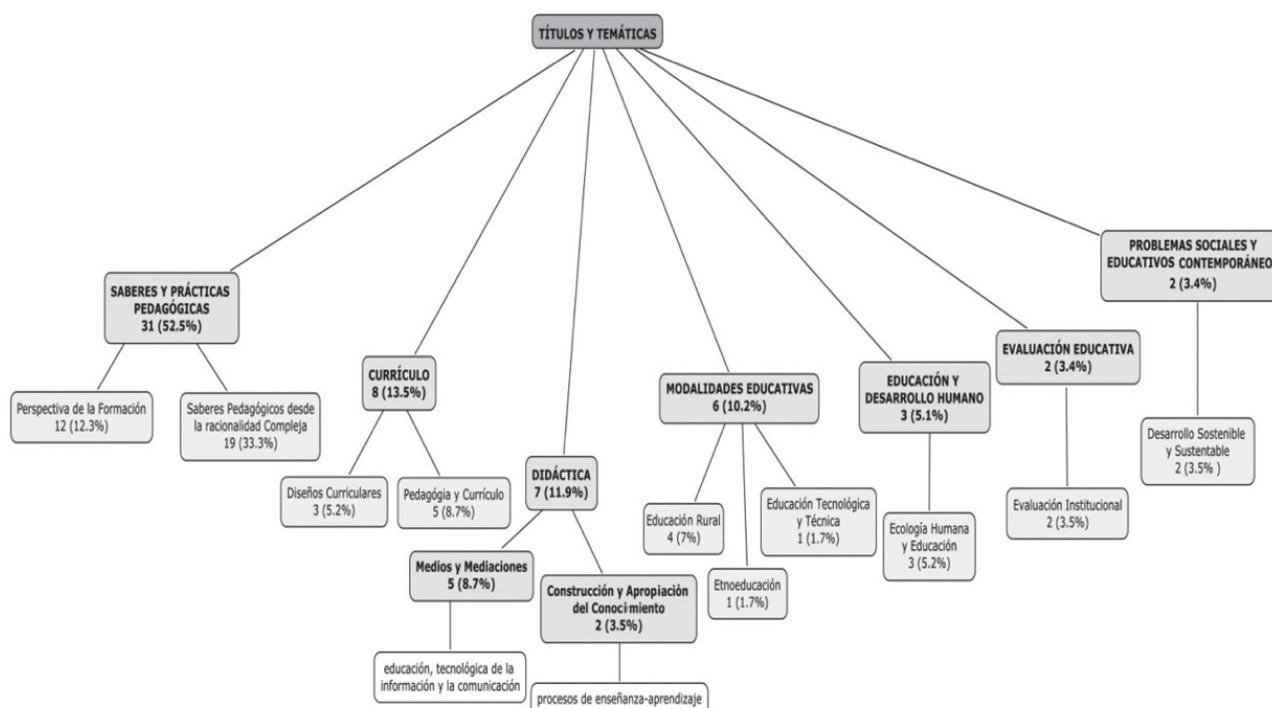


Figura 5. Foco de comprensión: Títulos y Temáticas  
Fuente: elaboración propia.

El primer grupo es *Saberes y Prácticas pedagógicas*, identificado como el de mayor fuerza de visibilidad, en tanto recurrencias halladas, con un 52.5% del total ponderado. Esta región se encuentra conformada por las subregiones: *Saberes pedagógicos desde la racionalidad compleja*, 61.3%, y *Perspectiva de la formación*, con el restante 12.3%.

El presente foco de comprensión está constituido por las temáticas abordadas en los trabajos investigativos que, para el caso específico de la Universidad Católica de Manizales, se reconocen, a manera de emergencias, en siete regiones, agrupadas en tres grupos según su fuerza de visibilidad (alta, mediana y baja). A continuación se describen cada uno de dichos grupos con las respectivas regiones, subregiones y tendencias que los constituyen.

El segundo grupo, cuya fuerza de visibilidad se determina mediana, está compuesto por tres

regiones: *Currículo*, 13.5%, *Didáctica*, 11.9% y *Modalidades Educativas*, 10.2%.

La región *Didáctica* está conformada por las subregiones: a. *Medios y mediaciones*, constituida a su vez por la tendencia Educación, tecnologías de la información y la comunicación; y b. *Construcción y apropiación de conocimientos*, con la tendencia Procesos de enseñanza aprendizaje. La región *Modalidades educativas* está conformada por las subregiones *Etnoeducación*, *Educación Rural* y *Educación tecnológica y técnica*.

El tercer grupo de regiones está conformado por aquellas de menor fuerza de visibilidad y que constituyen la opacidad de las categorías constitutivas de la investigación: *Educación y desarrollo humano*, 5.1%, conformada por la subregión *Ecología humana y Educación*;

### Foco de comprensión: perspectiva teórica

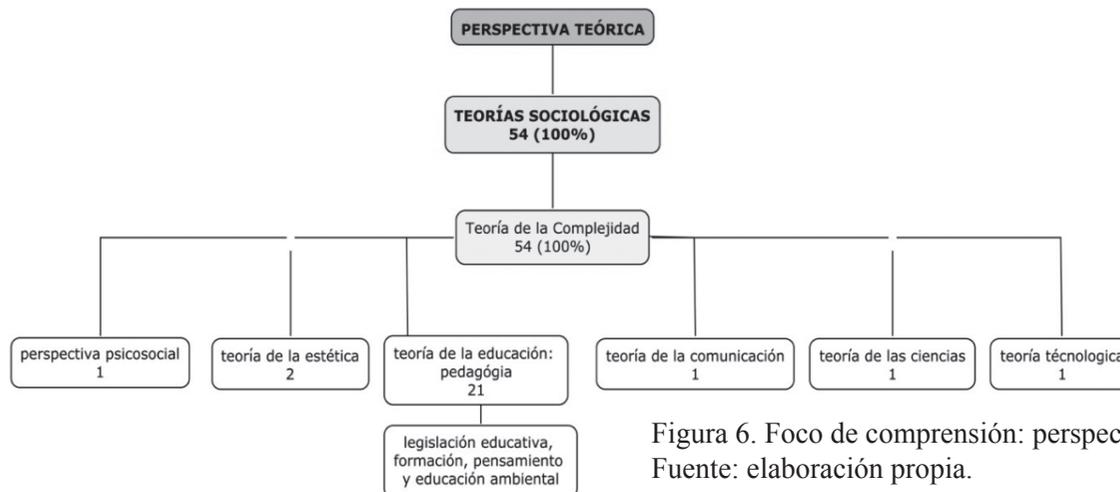


Figura 6. Foco de comprensión: perspectiva teórica  
Fuente: elaboración propia.

La perspectiva teórica que se sustentó de manera hegemónica en los trabajos investigativos de la Maestría en Educación, proviene de la región *Teorías sociológicas*, que posee una fuerza de visibilidad del 100% de las recurrencias halladas. Dicha región se encuentra constituida por la subregión *Teorías de la Complejidad*, y *Problemas sociales y educativos contemporáneos*, 3.4%, constituida por la subregión *Desarrollo sostenible y sustentable*; y *Evaluación Educativa*, 3.4%, constituida a su vez por la subregión *Evaluación institucional*.

Se identificó una preferencia y gran relevancia hacia temáticas relacionadas con los saberes y prácticas pedagógicas, en la que los modelos educativos y las teorías de la educación son las de mayor elección. De manera complementaria, la opacidad se evidencia prioritariamente en las temáticas de evaluación educativa, problemas sociales y educativos contemporáneos.

En ésta, se agruparon diferentes teorías que le dan complemento y referente formal a las tesis desarrolladas, tales como: Teorías de la Tecnología y la Información, Teoría de las ciencias, Teorías de la comunicación, de la estética y perspectivas que se deslizan por lo psicosocial.

Otra de las teorías que se manifestaron en las tesis, es la relacionada con la teoría de la educación

y la pedagogía, que agrupó algunos elementos de la teoría de la complejidad y la legislación educativa, la formación como propósito de todo acto educativo y el pensamiento y la educación ambiental como componentes centrales de sus procesos. En síntesis, la teoría que iluminó el camino y trazó las pautas en las investigaciones educativas de esta maestría son las *Teorías Sociológicas*, encontrándose en primer y único lugar la *Teoría de la Complejidad*. Desde esta parten las demás perspectivas que orientaron teóricamente el recorrido de los estudios en la Universidad Católica de Manizales.

### Foco de comprensión: Objetivos

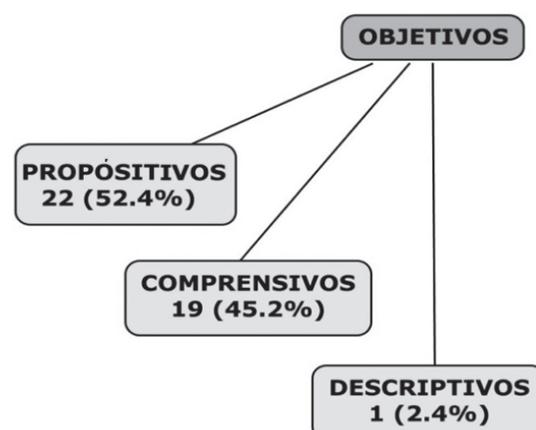


Figura 7. Foco de comprensión: Objetivos  
Fuente: elaboración propia.

Este foco de comprensión se conformó por las finalidades investigativas de los trabajos de grado indagados. Las intenciones, finalidades u objetivos se constituyeron en el elemento central de las investigaciones, toda vez que estos son el norte del trabajo y desde ellos se construyó la coherencia, tanto de las estrategias metodológicas como de los resultados investigativos.

En los trabajos investigativos de la Maestría en Educación de la UCM se identificaron tres regiones, relevando claramente aquella denominada *Objetivos Propositivos* con un 52.4% del ponderado total, seguido de la región *Objetivos comprensivos* con una fuerza del 45.2%. La región que se opaca en los estudios investigativos es la denominada *Objetivos Descriptivos*, con el 2.4% del ponderado total.

Así pues y de manera clara, se puede reconocer que los estudios investigativos desarrollados en los trabajos de grado del programa, obedecen a una intencionalidad propositiva y comprensiva, coherentes con las pretensiones emancipatorias y transformadoras propias de los planteamientos del paradigma de la complejidad que, a su vez, se acercan de manera clara en los estudios críticos y de la investigación acción.

**Foco de comprensión: Opción metodológica**

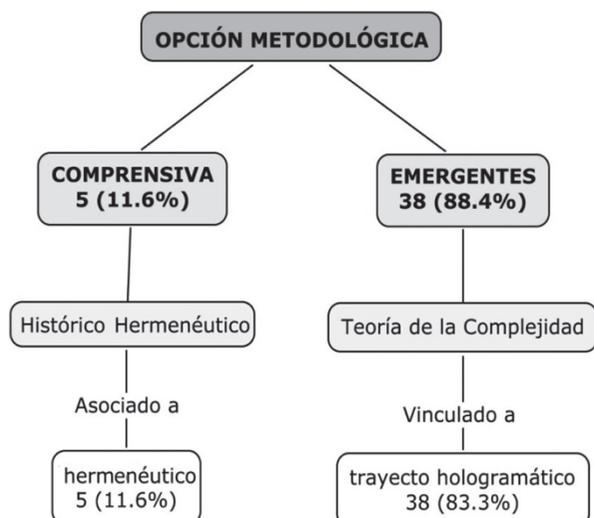


Figura 8. Foco de comprensión: Opción metodológica  
Fuente: elaboración propia.

La construcción del foco de comprensión Opción Metodológica se llevó a cabo a través de la categorización propuesta por Habermas (1982), en la que se identifican tres grandes tendencias: estudios histórico-hermenéuticos, estudios crítico-sociales y estudios empírico-analíticos. Para el caso específico de la Maestría en Educación de la UCM, se reconoció una particularidad en la opción metodológica en los trabajos investigativos, fue asumida una perspectiva que se aleja de la clasificación propuesta por Habermas. Por el contrario y en coherencia con la perspectiva de la complejidad, la opción metodológica que se constituyó de manera hegemónica se identificó en el *Trayecto Hologramático*, perteneciente a la región *Metodologías Emergentes*, con una fuerza de visibilidad del 88.4% del total ponderado. El restante 11.6% se identificó en la región *Metodologías Comprensivas*, caracterizada por Habermas (1982) como estudios históricos-hermenéuticos.

**Discusión y Conclusiones**

En los resultados expuestos se deja en evidencia las diferentes configuraciones y formas que van tomando las regiones investigativas desde sus principales focos de comprensión, develando con ello, las diferentes formas de representar y construir el objeto de estudio sobre educación y pedagogía. De igual forma, se muestran cuáles son los principales elementos que están siendo trabajados, así como aquellas tendencias que emergen de manera incipiente ubicándose como posibilidad de cambio, transformación y nacimiento de nuevos senderos a recorrer en la producción del conocimiento de la educación y la pedagogía.

Se puede identificar cómo las investigaciones desarrolladas en la Universidad Católica de Manizales asumen recursos de información en las fuentes documentales, en especial en el área de archivística, con una relevancia marcada en el 80% de recurrencias. En contraste con lo hallado en el panorama nacional, en el que la región *Fuentes documentales* es la opacidad, con

tan solo el 15.8% del total nacional. Lo anterior deja entrever cómo la Universidad Católica de Manizales aporta un ejercicio investigativo alternativo a lo instituido hegemónicamente en el escenario nacional, constituyéndose en importante alternativa para la producción del conocimiento de la educación y la pedagogía en Colombia.

De manera similar y en relación con las perspectivas metodológicas, se evidencia una fuerza de visibilidad en el abordaje de posibilidades emergentes en la que se reconoce de manera hegemónica el uso de una perspectiva compleja de construcción del conocimiento, articulado de manera práctica a la construcción del trayecto hologramático en coherencia con la realidad y contextos vitales específicos abordados en los estudios de maestría. Dicha perspectiva metodológica emergente en la Maestría de Educación de la UCM, se constituye en el 100% del aporte, en lo que respecta desde el panorama nacional, en cuyo caso los valores son apenas visibles, pero no por ello restan importancia, ni mucho menos significatividad en sus aportes; por el contrario, es allí donde radica la condición de posibilidad de transformar prácticas instituidas hegemónicamente desde miradas fisicalistas que hacen del escenario de la educación y la pedagogía un objeto de estudio en relación a causas y efectos.

Al ideal de simplificación corresponden metodologías disciplinares que fijan y controlan la realidad para mantenerla en un estado positivo, identificado desde un poder externo; mientras que los enfoques orientados a la comprensión de la Complejidad se corresponden con metodologías transdisciplinares, conocen y actúan sobre la realidad desde la *multicriterialidad*.

Otro de los focos de comprensión destacados es el denominado *Propósitos – objetivos*, en el cual se evidencia claramente una dinámica investigativa encaminada hacia pretensiones propositivas y comprensivas de los fenómenos constituyentes de la educación y la pedagogía, en donde

se establecieron como regiones relevantes y destacadas en las tesis procesadas; elemento que es compartido con la mirada de la intencionalidad investigativa, tanto en el Eje Cafetero (38.6%) como en el territorio nacional, (25%).

De lo anterior, se hacen visibles pequeños desplazamientos en la investigación en educación y pedagogía en el país, en el que sin lugar a dudas, las dinámicas investigativas halladas en la maestría en educación de la Universidad Católica de Manizales, se constituyen en importante referente de movilización hacia otras posibilidades en la construcción del conocimiento, posicionando comprensiones complementarias de un objeto de estudio en constante construcción.

Las transformaciones se lograron tanto en el discurso como en el quehacer investigativo, consolidando la investigación educativa y pedagógica como un escenario posible de construcción y consolidación de realidades sociales y humanas. Es allí en el horizonte de transformación, donde cobra importancia significativa la posibilidad de nuevas formas de ser y hacer que desplazan los modos hegemónicos e instituidos del que hacer educativo; a saber de Castoriadis (1983), es en la fuerza del imaginario radical e instituyente donde radica la posibilidad de transformación de los imaginarios instituidos que, de manera hegemónica, han permeado los modos de ser y hacer lo social, esto es, la génesis de lo que concebimos como realidad.

Es así como aquellas incipientes emergencias vistas en la presente investigación como las opacidades, toman fuerza discursiva en la medida en que es en ellas donde radica la fuerza de los nuevos pliegues de la investigación educativa y pedagógica que se instituyen como nuevos relieves del paisaje humano, tal y como se presenta de manera relevante en la lógica investigativa y de producción de conocimiento en la Universidad Católica de Manizales, lo que es igualmente reconocido desde la mirada descriptiva y comprensiva de los hallazgos nacionales (Ospina y Murcia, 2012).

Si bien en cada uno de los focos de comprensión se dieron puntadas que animan un debate sobre la investigación en Educación y Pedagogía en Colombia, cabe resaltar que se evidencia una fuerte movilidad en los paisajes que se entretejen desde la producción investigativa de la maestría en Educación de la Universidad Católica de Manizales y dinamizan ampliamente la configuración del paisaje investigativo en el panorama nacional.

Esto hace que las cartografías que se trazan están fuertemente relacionadas con las teorías de apoyo del posgrado, lo que posibilita la emergencia de importantes regiones en términos de alternativas en la producción del conocimiento, nuevas formas de hacer investigación, nuevos escenarios y novedosos puntos de vista que no siguen las líneas hegemónicas que en el mapa nacional se ha trazado, mostrándose con claridad la posibilidad de un imaginario radical/instituyente que podría generar otros puntos desde los cuales se dinamiza la construcción y constitución de los objetos de la Educación y la Pedagogía.

Se podría decir que las fuerzas instituidas en lo ontológico, epistemológico y metodológico, van generando formas de actuar en los estudiantes investigadores hasta posicionar este pensamiento como imaginarios instituidos, en tanto emergencia de otros imaginarios que pueden ayudar a ver las mismas realidades desde otras ópticas. En este sentido, las transformaciones de los discursos y las prácticas investigativas emergente en los procesos de formación de la maestría en cuestión, es posible apreciar la emergencia de focos ontológicos críticos que logran introducir racionalidades epistemológicas también críticas, accediendo a posibilidades de construcción de los problemas educativos y pedagógicos propios de racionalidades contemporáneas como es el de la complejidad.

Se argumenta cómo al ideal de simplificación, corresponden metodologías disciplinares que fijan y controlan la realidad para mantenerla en un estado positivo, identificado desde un poder

externo; mientras que los enfoques orientados a la comprensión de la Complejidad se corresponden con metodologías transdisciplinares, conocen y actúan sobre las realidades de la *multicriterialidad* y tratando de moverla hacia estados posibles a través del cambio autotransformador.

Al respecto, Espina Prieto (2007) plantea:

[...] por ello los avances experimentados por la reflexión teórica y epistémica que permiten pensar la realidad como compleja y como transdisciplinares las formas más apropiadas de construir conocimiento y prácticas de cambio, no han derivado aún hacia un correlato metodológico correspondiente. Las prácticas investigativas y de gestión social siguen, como regla, apegadas a lo disciplinar y a la reducción como enfoque (2007: 30).

En este sentido, emerge un primer campo de interés que desplaza la mirada de la pedagogía como herramienta de discusión e instrumentalización de los métodos de enseñanza, y que rescata en la escena pedagógica la centralización de los sujetos como actores protagónicos de la práctica pedagógica, que además requiere pluralidad de métodos, presencia conceptual (historicidad creadora) y una adecuación social de los saberes dado el reconocimiento de la multiculturalidad. Estas características epistemológicas de la Pedagogía intentan, además, obligar a una investigación histórica de las modificaciones que han dado lugar a sus procesos de *epistemologización* como condición necesaria para su articulación disciplinar. En el segundo campo de interés, la pedagogía es asumida desde la realización social; por tanto, se hace necesario abordarla como práctica social, para lo cual se ancla la fundación reflexiva desde perspectivas sociológicas que han generado propuestas críticas para el análisis-comprensión-transformación de las realidades de la educación y la pedagogía, asumiéndolas como fenómenos socioeducativos que requieren profundos procesos de comprensión, antes que la mera contemplación o incluso la intervención.

Se crean pues, las condiciones para la institucionalización de nuevas posibilidades en la constitución de la realidad educativa y pedagógica desde la formación de la maestría en Educación de la Universidad Católica de Manizales, una nueva forma de concebir la educación, una forma anclada, no tanto en el conocimiento como base epistemológica, sino en el saber como base de validez sociológica de la educación y la pedagogía y con correspondencia en los escenarios de realidad vital de los actores-sujetos del escenario pedagógico.

Como ya lo plantea Díaz en *El campo intelectual de la educación* (1997), en la preeminencia de lo que el mismo autor denomina el giro pedagógico y su incidencia en la ampliación del espectro educativo, propio de la sustitución de explicaciones macroestructurales por formas de exploración, descripción e interpretación variadas, en la configuración de un dispositivo de movilización hacia un proyecto social y cultural alternativo como ha sido el Movimiento Pedagógico, pero ante todo, en la consolidación del Campo Intelectual de la Educación. Quizás, como lo anuncia Díaz, debido al auge de las tecnologías de la comunicación y las transformaciones generadas en las formas de producción, organización social y cultural, unido a la consecuente *pedagogización* de la vida cotidiana, en tanto proliferación de dispositivos pedagógicos, que no obedecen necesariamente a la forma escuela, debemos enfrentar el reto de articular las acciones colectivas del campo intelectual y el campo pedagógico. Requerimos para ello de una nueva mirada sobre lo educativo, y en particular sobre el papel del conocimiento en la vida social, su organización, distribución y difusión (Castro, 2002: 3).

## Bibliografía

- Arcila, W. & Soto, N. (2011). Construcción de un mapa investigativo en educación y pedagogía de la universidad Manizales (2000-2010). *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 7 (1): 57-80. Manizales.
- Barrientos, E. & Arias, F. (s.f.). *Investigación educativa y pedagógica en Bogotá: estado del arte 2000-2004*. Bogotá: IDEP
- Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad. Marxismo y teoría revolucionaria*. Barcelona.
- Castro, J. O. (2002). El campo intelectual de la educación en Colombia. Disponible en: [ww.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce28\\_18rese.pdf](http://ww.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce28_18rese.pdf) (Consultado el 5 de julio de 2013).
- Díaz Villa, M. (1993) *El campo intelectual de la educación*. Textos Universitarios. Cali: Universidad del Valle.
- Espina Prieto, M. (2007). Complejidad, transdisciplina y metodología de la investigación social. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 2(38), pp. 29-43.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Henao, M. & Castro, J. (2000). *Estados del Arte de la Investigación en Educación y Pedagogía en Colombia 1989-1999*. Colciencias, Icfes y Socolpe.
- Martínez, E. & Vargas, M. (2002). *La Investigación sobre la Educación Superior en Colombia*. ICFES. Bogotá.
- Miranda, J. & Salazar, M. (2006). La construcción de una institucionalidad. Colombia: *Ciencia y Tecnología*, 24 (3-4).

Murcia, N. & Jaramillo, L. (2008). *Investigación cualitativa. La complementariedad*. Armenia: Kinesis.

Murcia, N. (2006). *Universidad y vida cotidiana. Estudio desde imaginarios de profesores y estudiantes*. Tesis doctoral distinguida con *Magna Cum Lauda*- CINDE - Universidad de Manizales.

Murcia, N., Ospina, H. & Ramírez, C. (2012). Emergencias investigativas en educación y pedagogía en el Eje Cafetero. En: Universidad de Manizales y CINDE (eds.). *Regiones investigativas en Educación y Pedagogía en Colombia: Construcción de un mapa de la actividad investigativa de tesis de maestrías y doctorados en el período 2000-2010*. Manizales: Zapata.

Peña, F. (2007). *Reflexiones acerca de la investigación en educación y pedagogía*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Pintos, J. L. (2003). El metacódigo: relevancia y opacidad en la construcción sistémica de las realidades. *RIPS*, 2(1-2). pp. 21-34.

Rojas, H. M. & González, D. (2008). *Lo visible en investigación pedagógica y educativa*. Ibagué: Universidad del Tolima.

Serres, M. (1995). *Atlas*. Cátedra.

\_\_\_\_\_. (2003). *Los cinco sentidos: ciencia, poesía y filosofía del cuerpo*. Bogotá: Taurus.



# Universidad Católica de Manizales

## Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Administración

### Profesionales

- **Publicidad**  
- Código SNIES 2539  
Programa Diurno y Nocturno
- **Administración Turística**  
- Código SNIES 4175  
Programa Diurno y Nocturno

### Tecnologías

- **Tecnología en Documentación y Archivística** - Código SNIES 9755  
Programa a distancia

### Especializaciones

- **Gerencia de Negocios Internacionales**  
- Extensión U. de Bogotá Jorge Tadeo Lozano  
- Código SNIES 5826



## Servicios UCM

### Servicios académicos

- Biblioteca Josefina Núñez Gómez -
- Centro de Idiomas -
- Unidad de Formación Docente -

### Servicios académicos y empresariales

- Centro de Publicaciones -
- Estudio de TV -
- Estudio de Radio -
- Unidad Virtual -
- Unidad de Calidad -
- Tienda UCM -



### Universidad Católica de Manizales

Carrera 23 N° 60 - 63 - Avenida Santander - Manizales (Colombia)  
PBX (6) 8 78 29 00 - 8 78 29 05 / 8 78 29 42  
comunicaciones@ucm.edu.co



/ucatolicamanizales



@ucm\_manizales

# UCM

.edu.co



# Universidad Católica de Manizales

## Campus Deportivo

### Escenarios

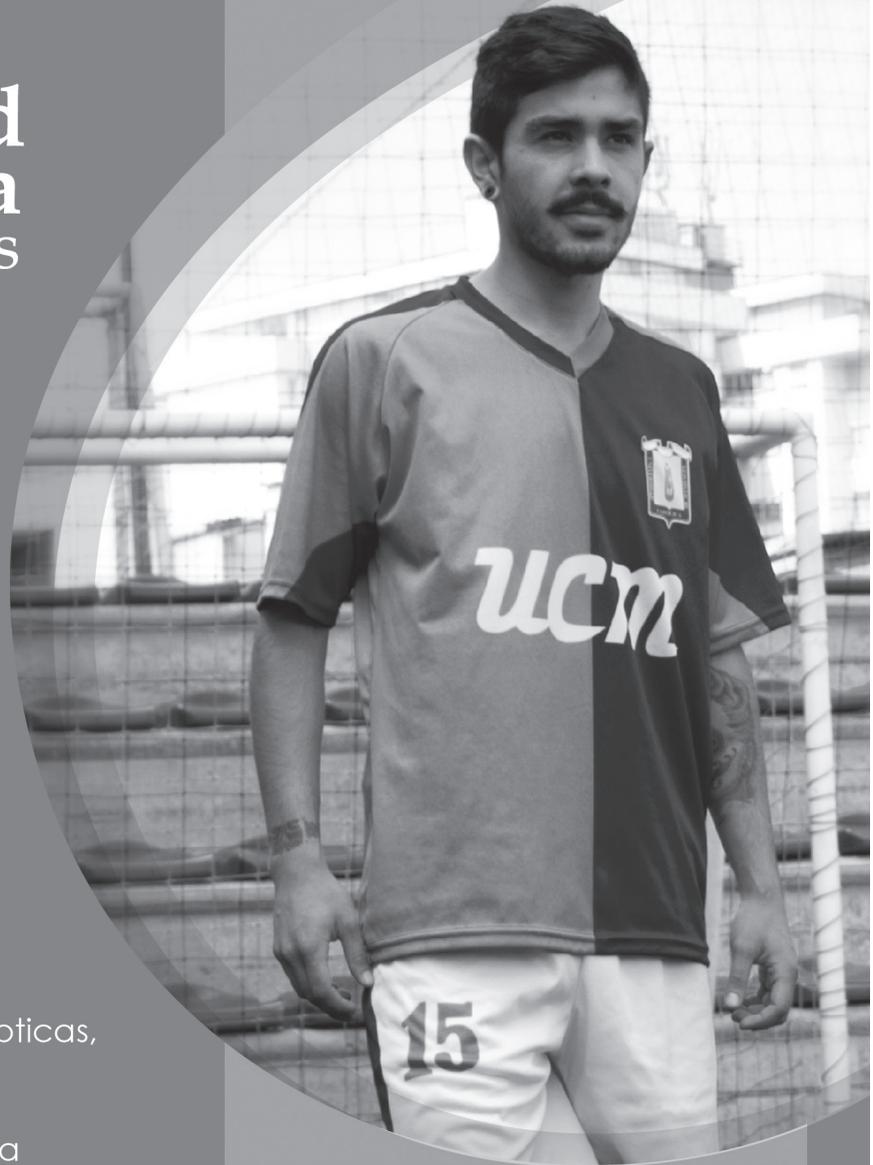
- Canchas Sintéticas de Fútbol
- Canchas de Squash
- Cancha de Baloncesto
- Cancha de Voleibol
- Mesas de Ping-Pong
- Juegos de Mesa

### Gimnasio

- **Zona Cardiovascular:**  
Dotada de bicicletas de spinning, elípticas, banda caminadora y trotadora.
- **Sala de máquinas:**  
Trabajo con equipos que ayudan a la tonificación y aumento de masa muscular.
- **Clases de aeróbicos:**  
Sculping, step, circuito, maratón, glúteos, cintura, abdomen, cardio-box y pilates.
- **Práctica de natación libre.**

### Zona húmeda

- **Piscina Climatizada**  
Cursos de natación - Práctica de natación libre
- **Sauna**
- **Turco**



### Universidad Católica de Manizales

Carrera 23 N° 60 - 63 - Avenida Santander - Manizales (Colombia)  
PBX (6) 8 78 29 00 - 8 78 29 05 / 8 78 29 42  
comunicaciones@ucm.edu.co

 /ucatolicamanizales  @ucm\_manizales

**UCM**  
.edu.co

Archivo Editar Ver

Tromble SketchUp

www.sketchup.com/in

Clinica Apple Diseño Utilidades

# SketchUp

Página principal

## Un nuevo

Productos

Descargas

Comprar

Comunidad

Educación

Formación

Ayuda

# Re-significando el material escolar. El texto escolar como una experiencia significativa de inclusión en el aula de clase

*Edgar Alberto Flórez Vásquez<sup>1</sup>*

Fecha recibo: 23 de julio de 2012

Fecha aprobado: 17 de agosto de 2012

<sup>1</sup>Magíster en Educación, Universidad Católica de Manizales. Coordinador Área de Tecnología e Informática, Corporación Liceo Francés. [eflorez@lfp.edu.co](mailto:eflorez@lfp.edu.co)

## RESUMEN

**Objetivo:** revisión bibliográfica del estado del arte acerca del uso pedagógico de la realidad aumentada como potenciador de habilidades: percepción, imaginación y visión espacial. **Metodología:** migración de contenidos de la asignatura Dibujo Técnico (Corporación Liceo Francés de Pereira- Grado Octavo), desde su formato físico (libro de texto), hacia un formato enriquecido (realidad aumentada), haciendo uso de Google Sketchup y AR Media plugin. Las prácticas y evaluaciones en grado octavo fueron desarrolladas en el ambiente virtual de aprendizaje (Moodle) y sus resultados fueron contrastados con el estado del arte del uso de materiales enriquecidos en la educación.

**Hallazgos:** el desarrollo de habilidades espaciales por medio de actividades de aprendizaje basadas en las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, inciden efectivamente en la adquisición de competencias digitales. **Conclusiones:** formulación de un arquetipo conceptual para la creación de material escolar enriquecido, el cual posibilita el desarrollo de mayores capacidades de expresión y percepción sensorial a partir del lenguaje visual.

**Palabras clave:** realidad aumentada, competencias digitales, tecnologías de la información y la comunicación, códigos QR, nativos digitales, sociedad de la información.

### Re-signifying school supplies.

#### Textbooks as a meaningful experience for inclusion in the classroom

**Objective:** literature review of the state of the art about the pedagogical use of Augmented Reality (AR) as an enhancer of skills: perception, imagination and spatial vision. **Methodology:** migration of course contents of Technical Drawing (French School Corporation, of Pereira – Eighth Grade), from its physical format (textbook), toward an enhanced format (Augmented Reality), using Google Sketchup and AR Media Plugin. The practices and assessments in eighth grade were developed in the virtual learning environment (Moodle) and their results were compared with the state of the art of the use of rich materials in education. **Findings:** the development of spatial skills through learning activities based on the New Information and Communication Technologies effectively influence the acquisition of digital skills. **Conclusions:** formulation of a conceptual archetype for creating rich educational materials, which enables the development of greater capabilities of expression and perception from visual language.

**Key words:** augmented Reality (AR), digital skills, Information and Communication Technologies, QR codes, digital natives, Information Society.

## ABSTRACT

## 1. Introducción

Al acercarse al estado del arte de las nuevas estéticas de la sociedad, todas las teorías y citas bibliográficas confluyen hacia los tiempos líquidos de la actualidad, refieren la fragilidad humana, la ausencia de certeza, la crisis global; un nuevo estadio de la historia de la humanidad donde nada debe darse por sentado, donde el acto de conocer no solo exige leer o escuchar, sino que reclama comprender desde la particularidad misma de cada suceso e interpretar al ser contrastado en el contexto global.

Es el tiempo presente-presente, el de la desregulación y la flexibilización, la liberalización y el individualismo social, que enmarca las relaciones haciéndolas precarias, transitorias y volátiles, es la modernidad tardía que se erige como esfinge de cambio y de transitoriedad, en la cual “los sólidos conservan su forma y persisten en el tiempo: duran, mientras que los líquidos son informes y se transforman constantemente, fluyen” (Bauman, 2003, pág. 8). Es el tiempo líquido que da cuenta de la mutación de un período sólido y estable soportado por paradigmas cartesianos y leyes físico-matemáticas que esbozaron el rumbo de los sujetos en la era de hierro planetaria hacia un estado flexible y voluble, en el cual los modelos y estructuras de la sociedad se desvanecen quiméricamente.

En ella, el interés por el conocimiento está sujeto a lo útil, a lo actual, sometido a la constante necesidad de no dejarse aprehender por la caducidad de las ideas y modas tecno-intelectuales que lo confinarían a la linealidad. Un principio que trasciende el campo intelectual para alcanzar el ámbito interpersonal, estableciendo una nueva forma de relacionarse, de sentir y de amar, caracterizada por la sucesión de nuevos comienzos que dan el carácter móvil a la época actual, conduciendo a los habitantes de la Polis local a librarse más que atarse a las cosas, a las personas y a la ciudad en sí misma.

El maestro, al reconocerse como migrante digital, debe reflexionar sobre la interacción que convoca

su práctica pedagógica con los educandos, la cual debe alejarse de la obsolescencia y linealidad dictatorial para asumir un aprendizaje colaborativo que emana de la virtualidad y de la conectividad. Por tanto, es su labor evaluar constantemente si su metodología, junto con los formatos utilizados para enseñar, generan un aprendizaje significativo que le permita al educando, más allá de memorizar, articular a su pensamiento y a su actuar un conjunto de saberes contextualizados que desarrollen la innovación y la creatividad como herramientas que posibilitarán su acceso a la Sociedad del Conocimiento Global.

El desarrollo de competencias digitales les permitirá a los nativos digitales afrontar el desafío plantario de hacerle frente a una sociedad líquida que, por medio del *infoconocimiento*, ha socavado una brecha que excluye y separa a la humanidad. Nativos y migrantes digitales atados a un estadio de la historia en la humanidad, donde la realidad no se traduce exclusivamente a la experiencia sensible, sino que se eleva a un plano hiperreal, tiempo-no tiempo y un lugar-no lugar se entretajan con la complejidad para dar vida a una nueva realidad, formada por la tríada: realidad física, realidad aumentada y realidad virtual

## 2. ¿Cómo integrar las TIC adecuadamente a los procesos formativos?

Es pertinente explicar que la integración de las TIC a la Escuela y a los procesos formativos del tercer milenio, debe interpretarse como un proceso que busca re-significar el uso de las nuevas tecnologías en el aula, articulándolas como parte integral del currículo (y no como un apéndice más), entrelazándolas armónicamente y de forma transdisciplinar con los demás componentes que constituyen la práctica educativa. En consecuencia, el maestro se convierte en el primer sujeto -con afectación social- llamado a re-pensar la educación, ya que sin importar su forma de enseñar (ligada a un modelo pedagógico

en particular), debe reconocer e interiorizar que las nuevas estéticas comunicativas motivadas por el acto formativo entre estudiantes, docentes y contenidos curriculares, estarán siempre circunscritas en un contexto sociocultural, desde el cual se instauran y se excluyen las formas, los formatos y los lenguajes que se deben utilizar.

El proceso de integración de las TIC al aula escolar no debe pensarse como una carrera contra el tiempo ocasionada por el paradigma tecnológico, ya que sin importar la celeridad con que se articulen a la Escuela nuevos artefactos y lenguaje comunicativos, ella siempre se quedará atrás. Por el contrario, debe leerse como una respuesta acorde a las demandas de una nueva sociedad que busca compensar el empobrecimiento intelectual que ha dejado la Escuela sumida en el reduccionismo enciclopédico y lineal, que asume una sola forma de aprender y de enseñar, labrando de esta manera, una brecha cognitiva que aísla al educando de las nuevas redes del conocimiento que se integran a escala planetaria para estructurar una nueva realidad tecnológica y socio-cultural.

De lo anterior se observa que, tanto la Escuela (desde el educador) como los libros de texto escolar (que tipifican las formas y los formatos), se convierten en los ejes problematizadores que impiden indistintamente la fusión perfecta -la simbiosis curricular- entre los contenidos educativos, las TIC y la Educación tradicional, es un escenario caracterizado por la incapacidad de generar materiales educativos que privilegien desde las nuevas tecnologías el surgimiento de procesos asertivos de comunicación, aprehensión y contextualización de los contenidos curriculares, que les permita a los estudiantes escuchar, comprender, relacionar, ejemplificar y contrastar las temáticas vistas en clase de forma interdisciplinar, generando actitudes críticas de pensamiento que lo conduzcan a la aprehensión del verdadero conocimiento.

### *2.1 Inteligencias múltiples y exclusión cognitiva escolar: los nuevos formatos de texto escolar*

*como respuesta a la diversidad.* La realidad del aula escolar permite a los maestros observar cómo los educandos, a pesar de recibir aparentemente los mismos contenidos y explicaciones, aprenden de forma disímil las temáticas abordadas, por tanto, sus inquietudes y aprehensiones con respecto a un contenido en particular, son en términos generales distintas. Este hecho que podría ser explicado por diversos factores como la motivación personal, los saberes adquiridos con anterioridad, el contexto socio-cultural al que pertenecen, la edad, entre otros, no responden con claridad ante un interrogante innegable de la Escuela tradicional ¿Por qué estudiantes con características similares aprenden de distinta manera?.

Una respuesta inicial se puede encontrar en las investigaciones realizadas por Gardner (1983), citadas por De Luca (2000), quien concluye en su análisis sobre el docente y las inteligencias múltiples, que estas diferencias podrían relacionarse con distintas maneras de aprender. Por consiguiente, existen varios estilos de aprendizaje que se relacionan directamente con las estrategias –intrínsecas e inconscientes- utilizadas por el educando para aprender algo, una adaptación del modelo darwiniano que privilegia una manera de entender, de pensar y de relacionar los conceptos.

Robles (s.f.), citando a Fleming & Mills (1992) y su modelo VARK, afirma que este complejo proceso mental tiene su origen en la apropiación cerebral de la información (¿Cómo se selecciona? y ¿Cómo se representa?), ya que el individuo, al estar interactuando constantemente con el mundo que lo rodea, a través de sus sentidos “selecciona una parte e ignora el resto”, por medio de una categorización subconsciente que privilegia cierto tipo estímulos (datos) que percibe. En consecuencia, Robles coincide en la existencia de varias formas de asimilar y de representar (simbolizar mentalmente) la información, las cuales se pueden encontrar sintetizadas en tres grupos: “el sistema de representación visual, el

auditivo y el kinestésico”. El primero se centra en recordar imágenes abstractas, tipificadas por los números, las letras, y concretas (cuadros, íconos, fotografías, etc.); el segundo permite escuchar e interiorizar sonidos (voces, discursos, canciones, etc.), y el último, asociado a la forma en que se perpetúan mentalmente las sensaciones y las emociones.

Cabe aclarar que estos sistemas de representación de la información no son excluyentes entre sí y que se encuentran de una u otra manera presentes en todos los sujetos planetarios (educandos y educadores por igual), una característica que conduce a afirmar que al privilegiar una sola forma de presentar la información o de enseñar, solo se beneficia a un reducido grupo de estudiantes en los cuales predomina el mismo modelo de representación que fue privilegiado para desarrollar el material escolar. Un postulado que sitúa a las TIC como agente integrador de las múltiples formas, formatos y lenguajes con los que el docente y estudiante se encontrarán en la realidad escolar y en su práctica profesional, brindando a la comunidad académica en general, un verdadero aprendizaje inclusivo que les permita acceder al conocimiento desde su diversidad.

Sobre este aspecto cabe señalar que Gardner (citado por Scovoti, 2012, parr. 3) al definir la inteligencia como “el conjunto de capacidades que nos permite resolver problemas o fabricar productos valiosos en nuestra cultura”, hace uso del plural, una acepción que conduce a pensar en diversidad, en consecuencia, como lo afirma en su estudio, no se puede hablar de univocidad, por el contrario, se debe hablar de multiplicidad, definiendo así, ocho destrezas relacionadas con la manera en que se accede y se estructura mentalmente el conocimiento: “la inteligencia lingüística, la inteligencia lógico-matemática, la inteligencia corporal kinestésica, la inteligencia musical, la inteligencia espacial, la inteligencia naturalista, la inteligencia interpersonal y la inteligencia intrapersonal”, las cuales no estarían

completas sin incluir la *inteligencia emocional*<sup>1</sup> y quizás la más novedosa y actual que surge de la tecnología y la comunicación visual: *la inteligencia cibernética*<sup>2</sup>

### 3. Propuesta emergente: El re-encantamiento por el texto escolar.

*La hiperrealidad de las TIC supera la linealidad.* La emergencia de nuevos formatos y lenguajes comunicativos deben conducir a la Escuela para que asuma que no es suficiente alfabetizar a los educandos desde la lecto-escritura o desde las matemáticas, ya que hoy en día, los nuevos lenguajes de la *Era de la Información* implican nuevas formas de educar, ante las cuales, la escuela no puede ser indiferente. La incorporación de las TIC desde el postulado de inclusión social que beneficia la construcción de nuevos espacios y de nuevas identidades, debe conducir a reformular una nueva propuesta curricular que comprometa a los docentes, por medio del currículo, a brindar a los educandos mayores y mejores formas de acceder al conocimiento.

De esta manera, los nuevos modelos de apropiación del *infoconocimiento* instan al docente a asumir su rol de gestor de nuevos contenidos y formatos (materiales) escolares, un hecho trascendental que puede cambiar el triste panorama de la actualidad ya que, en su mayoría, se puede constatar que al hablar de recursos pedagógicos utilizados en el aula, los docentes se han concentrado en la cultura Google y la tendencia *copy-paste* que olvida solapadamente la existencia de los derechos de propiedad intelectual.

<sup>1</sup>Goleman (1998, pág. 25) define la inteligencia emocional como la capacidad de motivarnos a nosotros mismos, de perseverar en el empeño a pesar de las posibles frustraciones, de controlar los impulsos, de diferir las gratificaciones y de regular nuestros propios estados de ánimo.

<sup>2</sup>“Aquella que le permite al hombre relacionarse a través de la tecnología, crear, usar las herramientas de la red para formarse integralmente” (Cardona, 2002).

En este orden de ideas, como lo afirma Bergomás (2012, párr. 18) al disertar sobre los *Ejes de Formación Docente*, solo de esta manera el maestro podrá “consolidar espacios de reflexión e investigación que susciten el intercambio, la cooperación, y la conformación de nuevos espacios colectivos de formación”, convirtiéndose en artífice del cambio escolar que demanda la crisis planetaria de la postmodernidad, la cual es soportada por un modelo enciclopedista basado en la historicidad de saberes y conocimientos, que conduce al estudiante, parafraseando a Zuleta (1985) “a memorizar saberes y resultados que otros escribieron, observaron y analizaron”, pero nunca los conducen a pensar y/o reflexionar sobre su pertinencia en el momento histórico en que se asienta el acto formativo.

En este punto de la reflexión, nacen tres elementos inalienables para la creación, producción y evaluación de textos y materiales educativos, un modelo conformado por el **componente conceptual** que fusiona la imaginación, la innovación y la creatividad, el **componente estructural** conformado por los códigos QR, los *youtubes* y la hipertextualidad y el **componente funcional** ejemplificado en la realidad aumentada.

Un patrón que se instituye desde la necesidad y en especial, frente a la incapacidad por parte de la Escuela para producir contenidos con otros lenguajes que garanticen a los nativos digitales un acceso real al conocimiento, acorde a las transformaciones paradigmáticas en la forma de actuar y de asimilar mensajes que caracterizan a los habitantes de la Sociedad de la Información, para los cuales lo multimedial siempre será privilegiado frente a lo textual.

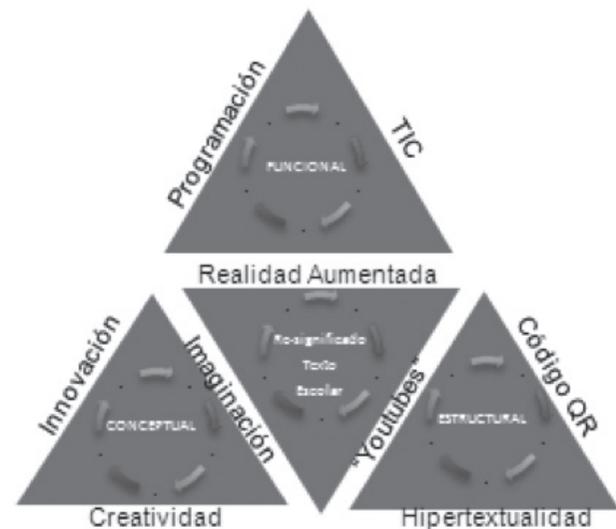


Figura 1. Arquetipo conceptual del material escolar re-significado

Fuente: Flórez, R. (2012). *Re-significando la realidad en el aula escolar; las Tic como una experiencia significativa para el sujeto educable*. Pág. 86

De esta manera, toma verdadera relevancia el concepto de alfabetizaciones e *inteligencias múltiples*<sup>3</sup>, ya que el desarrollo de nuevos materiales educativos basados en lo audiovisual y en lo digital permiten a lo educandos del siglo XXI, desde la lógica tradicional de la alfabetización, interactuar con los nuevos formatos y lenguajes comunicativos, privilegiando desde sus capacidades cognitivas particulares, la aprehensión del conocimiento, desde el reconocimiento de su individualidad, un hecho que derrumba uno de los pilares que fundan la exclusión social: el paradigma homogeneizador.

*3.2 El componente conceptual.* En él se integran las premisas, las ideas y las pretensiones que la sociedad debe reclamar a los artífices de la elaboración del libro de texto en la actualidad (la Escuela, el Ministerio de Educación Nacional y

<sup>3</sup>Para Gardner (1994: 11) “la mente tiene la capacidad de tratar distintos contenidos, pero resulta en extremo improbable que la capacidad para abordar un contenido permita predecir su facilidad en otros campos. En otras palabras, es de esperar que el genio (y a posteriori, el desempeño cotidiano) se incline hacia contenidos particulares: los seres humanos han evolucionado para mostrar distintas inteligencias y no para recurrir de diversas maneras a una sola inteligencia flexible”.

la casa editorial), si busca como unidad planetaria re-significar el papel que cumple como material pedagógico en el aula y en el hogar. Una filosofía que lo sitúa como pieza fundamental para generar nuevos y más complejos sistemas de conocimiento que darán una respuesta inicial a la crisis educativa de la post-industrialidad, caracterizada por la desmotivación, la subvaloración del material pedagógico y la ausencia de un aprendizaje significativo y real.

3.2.1 Procedimiento Innovación ( ) {Si Imaginación < > 0 Entonces Creatividad = 1; Retorne 1}

Robinson (2012) define la imaginación como una capacidad extraordinaria de los sujetos planetarios, que les permite articular al pensamiento, desde los disímiles modelos de representación mental, ideas, imágenes, sensaciones o estímulos que no son necesariamente reales y que pueden estar alejados completamente de la percepción sensorial. En consecuencia, la imaginación es el sustrato de la creatividad, es el néctar del cual se alimentan las ideas originales que podrían sacar a la Escuela y a la sociedad de la crisis planetaria que convocan los tiempos líquidos de la actualidad, una humanidad que reclama mentes ávidas que se alejen del paradigma conductista que privilegia la capacidad de repetir y memorizar.

Ideas quiméricas, fugaces, que algunas veces toman matices de incertidumbre, de caos y de complejidad, son las que han posibilitado la gestación y transformación de la sociedad, que al re-significar el valor de la información se encontró con un nuevo paradigma global: el *infoconocimiento*. Un nuevo modelo de estructuración social, en el cual la Escuela y los nuevos modelos de aprendizaje apoyados asertivamente por las TIC, posibilitan la apropiación significativa de la información y el surgimiento del cuarto sector económico mundial, en el cual sujetos transformadores, de pensamiento abierto y dotados de criticidad, que dan valor al conocimiento, lo constituyen en el nuevo petróleo.

Pero el conocimiento, debido a su carácter etéreo, debe plasmarse para ser considerado aplicable al mundo real, un proceso complejo que materializa las buenas ideas que surgen de la creatividad.

Este proceso, al que Robinson (2012) denomina **Innovación**, se ha convertido en el eje de la producción de riquezas en la sociedad actual, ya que al integrarlo como un engranaje más, posibilita la aparición de nuevos formatos y lenguajes comunicativos que apoyados por la industria del software, las telecomunicaciones y la Internet, generan un cuarto sector de la economía global que lentamente releva la producción de bienes materiales que primaba desde la Revolución Industrial.

Una nueva economía que no conlleva siempre a crear un nuevo objeto tecnológico o digital, por el contrario, se centra en generar un valor agregado a los servicios que este ya ofrece. Orduz (2011, párr 7) a través del portal ColombiaDigital.com, advierte que no se trata de inventar un nuevo objeto tecnológico o digital, para este caso particular un nuevo material escolar, sino pensar en la manera de ofrecerle a partir del existente un plus adicional para el usuario, por ejemplo en el caso de los estudiantes “ayudarles a resolver operaciones de una manera más rápida y facilitar su aprendizaje”.

3.2.2 La Escuela y su nuevo desafío: estimular la creatividad.

La Escuela como pilar de la estructura socio-cultural en la Sociedad de la Información, debe acoplarse y transformarse paradigmáticamente para sobrellevar los retos y necesidades que los nativos digitales le demandan, recorriendo un camino *bucléico* que le permitirá perpetuar los saberes que han sido transmitidos por generaciones de forma oral, escrita, impresa y ahora hipertextuales. De esta manera, las prácticas educativas de la actualidad requieren y reclaman del docente, del currículo, de la Escuela y de la Sociedad ideas novedosas que les permitan desarrollar textos escolares y

modelos pedagógicos innovadores basados en la imaginación (que suscita la creatividad), que le den un nuevo aire y la relevancia al currículo y a la Escuela actual.

A pesar de que tradicionalmente se ha considerado la creatividad como una condición innata al ser, es interesante observar que, en la contemporaneidad, diversos autores coinciden en afirmar desde sus investigaciones, que este concepto se refiere como lo menciona Del Moral (1999, pág. 39) “a una capacidad humana universal que todos poseemos en mayor o menor medida y que, como todas las capacidades humanas, es susceptible de ser educada”, en consecuencia, desarrollar dichas capacidades se convierte en una necesidad social, una apuesta en presente al cambio paradigmático que debe ocurrir en el entorno educativo mundial. Continúa afirmando que dichas exigencias conllevan a replantear los procesos preconcebidos que se siguen en la Escuela para estimular la creatividad, ya que lo creativo, ligado a la libertad dista de lo procedimental (un término que se transcribe en linealidad).

Y es en este escenario caótico y complejo que las TIC toman relevancia en el quehacer docente, ya que tanto en su formación profesoral inicial como en su práctica escolar (de educando a educador), la incorporación de las nuevas tecnologías contribuyen indudablemente a consolidar procesos significativos de aprendizaje inter y trasdisciplinar, conducentes a la generación y estructuración de un pensamiento divergente, “capaz de romper estructuras, abrir recorridos no previstos e incluso acercarse al absurdo, donde la razón e imaginación, lógica y fantasía, no son extremos excluyentes” (Rama, 2009, párr. 12). Lo anterior permite evaluar y dar múltiples soluciones e interpretaciones a una problemática, un contexto, en este caso particular, a un material escolar o una tecnología audiovisual.

Por tanto, los nuevos formatos escolares basados en la *multimedialidad* deben convertirse para el educando en una nueva forma de expresión y

comunicación de contenidos curriculares a través de la imagen, el video, el texto virtual y la hiperespacialidad, permitiendo al estudiante “formarse una idea del mundo, de tal modo que primero aprehenda la realidad (observe, compare, imagine) y después la exprese (represente, construya), logrando así desarrollar la capacidad creativa, entendida como ideación y comunicación” (Del Moral, 1999, pág. 46).

*3.3 El componente estructural.* Al referirnos a este componente, debemos pensar en las partes constitutivas del nuevo texto escolar, a aquellos elementos que lo mantendrán en pie, vigente, contemporáneo, actual. Es el entramado estructural que incluye los cimientos y las bases, las columnas, los muros y los pilares que evitarán que colapse, que se destruya, que no se vuelva a utilizar.

#### 3.3.1 La hipertextualidad

La proliferación de los medios masivos de comunicación han permitido el arribo de formatos y lenguajes electrónicos a las aulas de clase, en las cuales la hipertextualidad adquiere una connotación especial como tecnología que permite superar la linealidad de la escritura y la imprenta, facultando al lector para establecer, parafraseando a Caldeiro (2005), vínculos temáticos de modo multidireccional. En consecuencia, para la autora, lo hipertextual le asigna al lector un papel protagónico en el proceso de acercamiento y aprehensión de saberes, convirtiéndolo en el único responsable de establecer la manera y el tiempo para acercarse a abordar el texto multimedial.

Cabe resaltar que la hipertextualidad no obliga a seguir un proceso secuencial, por lo cual se puede navegar de forma intuitiva a través de múltiples enlaces que conducen a textos, imágenes, sonidos, animaciones o videos, que pueden ser hojeados, descartados, seleccionados o eliminados solo con clicar para ir adelante o atrás. Sostiene que lo hipertextual es un fiel reflejo de la forma

espontánea en que se estructura el pensamiento de la humanidad, al asociar conceptos con estímulos sensoriales y sentimientos que, a pesar de estar diseminados entre un espacio-tiempo físico y virtual, permiten la construcción mental de un significado y un significante a cada estímulo sin importar el momento o el lugar.

En consecuencia, el autor de cualquier formato hipertextual debe pensar que se encontrará siempre enfrentado a un lector activo, a un estudiante asiduo o ante un nativo digital, que evaluará la calidad y pertinencia del texto desde su realidad en particular, por lo tanto al producir su material, debe vislumbrar los posibles enlaces que podría preferir y/o requerir el público objetivo para complementar un tópico en particular, como estrategia que lo mantenga inmerso y que evite el posible desencantamiento que generan los inadmisibles textos multimediales que sustituyen lo esencial (la temática) por lo superficial (las animaciones).

La hipertextualidad fusionada con el nuevo texto escolar debe ser interpretada como una estrategia pedagógica basada en la heterogeneidad, que genera en cada educando una experiencia singular, desde la cual cada estudiante a partir del material digital produce una obra nueva y diferente que nace desde su propia forma de pensar, interactuar y ver el mundo, “es irse siempre a la deriva configurando su propio espacio tiempo actual” (Navarro, (s.f.), párr 2).

### 3.3.2 Los *youtubes*<sup>4</sup>

La era digital en la cual se encuentra embebida la actual Sociedad del Conocimiento, ha conducido a la humanidad a transformar las formas y los lenguajes comunicativos tradicionales por los nuevos y re-significados formatos multimediales, de forma tal que, la mayor parte de la información que es asimilada en la actualidad, se suscribe al plano audiovisual. Esta nueva forma de

representar e interpretar el universo simbólico donde habita el nativo digital, no debe ser ajena a la realidad escolar, por lo cual los docentes son los llamados a alejarse de la linealidad y la monotonía del formato textual para adentrarse a la diversidad de estímulos y emociones que despiertan los videoclips al ser incluidos como herramienta curricular.

El video se convierte entonces, en una innegable herramienta de motivación intelectual que permite desarrollar estrategias didácticas e innovadoras conducentes a estimular la imaginación y la creatividad (de los educandos y de los maestros por igual), al brindarles la posibilidad de producir, editar, publicar y socializar animaciones y cortometrajes que han sido elaborados y utilizados por ellos mismos como material didáctico escolar. De esta forma, YouTube se convierte en el medio y la forma de ejemplificar y ampliar una temática haciendo uso del lenguaje sonoro y visual, un nuevo formato de texto colegial en el cual los conceptos se apoyan en la conectividad telemática y computacional (Internet) para acompañar al estudiante en un proceso autodidacta que no confine su aprendizaje a un solo lugar, prolongando el salón de clase a otros espacios como un café internet o su hogar.

Prensky amplía el término YouTube a “plataformas como Teacher Tube, School Tube, Big Think, TED, Hulu” (2009, p.51), se puede pensar que en la actualidad están disponibles más de 100 millones de videoclips que han sido colgados por usuarios de todas las latitudes, por tanto, esta plataforma trae implícita la posibilidad de convertirse en una herramienta comunicativa bidireccional que permite, a través de feedback y de comentarios, generar espacios virtuales de debate académico sobre la pertinencia y la veracidad de los conceptos presentados por medio del lenguaje mutimedial. Con cada comentario que se adjunta o que se replica, surge la posibilidad de generar un impacto en el pensamiento global, ya que al ser visto por miles de usuarios, estos pueden desencadenar múltiples

<sup>4</sup>Prensky define los *youtubes* como videoclips cortos realizados por los usuarios de la internet (2009, p. 45).

versiones de la concepción inicial, que se re-inventan y se complementan, se construyen y se destruyen (léase eliminan) para conceder a cada tema un nuevo significado global.

La articulación correcta de los *youtubes*, como herramienta pedagógica, dependerá fundamentalmente de las reflexiones que generen los maestros sobre la errada evocación de un escenario de entretenimiento y de diversión, una percepción equivocada que sepulta su potencialidad como instrumento de encuentro-desencuentro, de ampliación y generación de nuevos conocimientos.

### 3.3.3 Los códigos QR

El panorama educativo del tercer milenio convoca a los docentes y a los educandos a integrar a las aulas de clase elementos que hacen parte de su realidad social, tecnológica y cultural, como proceso contextualizador que les permitan contrastar y articular el conocimiento y los saberes adquiridos en la Escuela a su cotidianidad. Es así como el aula de clase se ha visto invadida cada vez más por artefactos electrónicos como computadores, proyectores, reproductores de audio, impresoras, cámaras web, escáneres y el infaltable el teléfono celular, protagonista de airados debates académicos y sociales sobre su pertinencia en el aula escolar.

Pero en la actualidad, la aparición de los códigos QR como un nuevo actor en la escena tecnológica mundial, parece haber solucionado la problemática al intrincado dilema planetario de encontrarle una verdadera utilidad pedagógica al celular y a la webcam. Los códigos de barra de respuesta rápida desarrollados por la empresa japonesa Denso-Wave en 1994, que han invadido el ecosistema publicitario y promocional de los medios masivos de comunicación, se convierten en la actualidad en un novedoso sistema para almacenar información de forma solapada en un código de barras para que ésta pueda ser descifrada y observada por medio de la interacción entre un

software computacional (que lo decodifica) y un dispositivo lector (que captura la imagen).

La capacidad de almacenamiento de información, ha traído consigo grandes beneficios al sector de la publicidad, y hoy toman relevancia como herramienta pedagógica, ya que permite al maestro y al nativo digital, como creadores, desarrollar por medio de una interface computacional contenidos digitales que ejerciten su imaginación y creatividad. Basándose en el hecho que los códigos QR pueden almacenar una gran cantidad de datos alfanuméricos en una reducida área rectangular, los maestros podrían, como lo explica Sara (2011), al evaluar la practicidad de esta herramienta:

Acceder a textos relativamente extensos que se copiarían directamente en la memoria de nuestro dispositivo lector. De esta forma, cuando los estudiantes están tomando apuntes en un aula, el docente podría incluir en sus explicaciones códigos donde haya registrado la URL de una página web o, incluso, textos más extensos como una bibliografía sobre el tema, una cita o un párrafo completo extraído de una determinada obra literaria.

Cabe aclarar que, contrario a lo que se podría pensar, generar un código QR no exige de grandes destrezas computacionales, ya que el proceso de creación en su mayoría es guiado por un programa intuitivo o sitios web gratuito (UQR.me, qrcode.com, Kaywa, GOQR.me, Microsoft Tag, entre otros), que ofrecen a los usuarios la posibilidad de editar y adjuntar con un solo clic textos, enlaces web, animaciones y videos. Por tanto, se puede asumir que estos códigos, sujetos a una correcta utilización, podrían diversificar y dinamizar el ambiente al interior del aula, permitiendo que los estudiantes obtengan de manera inmediata referentes hipertextuales para complementar las temáticas que han sido aprehendidas en clase, haciendo uso de la multimedialidad, sin necesidad de desaprovechar el limitado tiempo al que han sido confiadas las asignaturas en el horario escolar, en búsquedas inoficiosas, a través de la Internet, que los conducen generalmente a divagar entre

un sinnúmero de páginas irrelevantes y enlaces desactualizados que conforman el laberinto de la red mundial.

*3.4 El componente funcional.* Es el elemento que permite materializar las ideas que han sido planteadas desde lo imaginario y conceptual, convirtiéndose en el componente integrador que permite articular los planteamientos, las prácticas y los hallazgos de una exploración compleja al plasmarlos en un formato práctico, útil y eficaz.

#### 3.4.1 La realidad aumentada: ver más allá de lo evidente

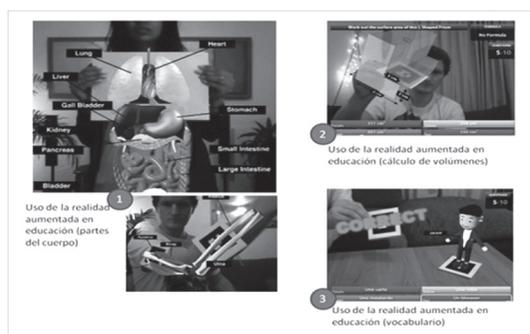


Figura 2. Aplicación de la realidad aumentada a la educación.

Fuente: Gamero, R. (s.f.). *Realidad aumentada: una nueva lente para ver el mundo*. Disponible en: <http://www.lacofa.es/index.php/general/realidad-aumentada-una-nueva-lente-para-ver-el-mundo-ii>

La Realidad Aumentada puede definirse, apoyados en el texto de Besogaim *et al.* (s.f., pág. 1), como una tecnología que haciendo uso de “los procesadores de alto desempeño, la renderización de gráficos en tiempo real, y los sistemas de seguimiento de precisión”, permiten la superposición y la integración de imágenes digitales sobre objetos del mundo real, apreciable exclusivamente a través de una interface de visualización computacional.

Una nueva y re-significada realidad que se apoya en lo virtual, pero que no priva al usuario

de la experiencia cognoscente del mundo real, transformándose así en una simbiosis tecnológica que permite integrar los datos que han sido decodificados de un patrón impreso (código QR), con el espacio físico captado por medio de una cámara web. Aquí, el software (ARtoolkit, por ejemplo) cumple su función de criptógrafo, ya que al leer el marcador impreso y traducirlo a un formato multimedial, le permite al usuario manipular el objeto, desplazándolo, alejándolo y haciéndolo girar en tiempo real, además de reconstruir un modelo tridimensional, la aplicación lo ubica en la escena desde sus verdaderas coordenadas de posicionamiento geoespacial.

Esta nueva realidad nace como una propuesta acorde a las exigencias e insatisfacciones de la nueva humanidad, que ante la imposibilidad económica y tecnológica de sumergirse en entornos virtuales realísticos, que permitan simular una verdadera experiencia sensorial, reclaman de las empresas dedicadas a desarrollar aplicaciones tecnológicas, la creación de nuevos formatos y lenguajes que permitan al usuario interactuar digitalmente en un espacio dual, donde los objetos que componen la escena hacen parte de su cotidianidad. Una humanidad compuesta en su mayoría por los nativos digitales que acuden a los procesos pedagógicos de la actualidad, los cuales han demostrado en los últimos años un hastío generalizado por los formatos textuales que confinan los contenidos curriculares a un mosaico bidimensional, saturado de textos, de imágenes y de gráficos que más allá de posibilitar un excluyente aprendizaje memorístico basado en la inteligencia visual, no generarán un aprendizaje significativo en la gran mayoría de los educandos que asisten al aula escolar.

### Conclusiones

La realidad aumentada brinda la posibilidad de generar un sinnúmero de materiales pedagógicos innovadores, que basados exclusivamente en la imaginación y en la creatividad, puedan conducir

al educando al re-encantamiento por la Escuela, por sus materias y, en especial, por el libro de texto curricular, que estará dotado de realismo conducente al aprendizaje hipersensorial, que permita el aprendizaje natural a través de imágenes tridimensionales.

Como resultado, además de amplificar su capacidad de visualizar espacialmente el mundo, donde el color, las líneas, las formas y los objetos se conjugan para integrar el mundo real, el estudiante desarrolla competencias sensoriales que le permiten fácilmente interactuar con los formatos multimediales e hiperreales, lo que trae consigo la articulación de las TIC a la educación; un hecho multiplicador que ha conducido a los maestros a sustituir del aula la tiza por el ratón y el tablero por el lienzo digital que despliega la pantalla de un computador.

Esta articulación ha sido examinada con detenimiento por múltiples investigadores, entre ellos vale la pena resaltar las conclusiones obtenidas por Navarro et al. (2004, pág. 2) quien asegura al estudiar la utilización de las nuevas tecnologías que:

El uso de aplicaciones de diseño asistido por ordenador, cuando sólo se utilizan para sustituir a la escuadra y el cartabón tradicionales, no produce ninguna mejora apreciable en las habilidades espaciales del alumno, sino que sólo en el acabado y la precisión de los dibujos.

Sus resultados se basan en la tesis que se ha argumentado a través de este trabajo escritural: no basta con cambiar los formatos en que se presenta la información, para generar un cambio significativo en el aprendizaje ya que, si no se cambian las formas y los lenguajes, los resultados no distarán mucho de los obtenidos con formatos tradicionales. Es por esto que los maestros de la Sociedad del Conocimiento, deben propender por utilizar en sus prácticas modelos digitales, realísticos y aumentados, que se superpongan a los ejercicios monocromáticos y bidimensionales

descargados o fotocopiados (en su mayoría) de sitios web descontextualizados, en los cuales se lee con asombro que no han sido actualizados en más de doce años (el siglo pasado para los nativos digitales).

En consecuencia, la praxis pedagógica actual reclama de los docentes no conformarse con lo habitual, invitándolos a alejarse de lo previsible, del facilismo y del dogmatismo del contenido condensado en el libro de texto tradicional, para explorar nuevos caminos que lo conducirán por laberintos híper-mediales, bucléicos y virtuales que le permitirán constatar que solo a través de la deconstrucción de paradigmas y de la articulación asertiva de las nuevas emergencias tecnológicas a las estéticas pedagógicas del aula escolar, podrán avanzar hacia la producción de conocimientos y saberes que reformarán más allá del hábitat escolar a la humanidad.

**Bibliografía**

- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Disponible en: [http://www.oei.org.ar/edumedia/dfs/T14\\_Docu1:lamodernidadliquida\\_Bauman.pdf](http://www.oei.org.ar/edumedia/dfs/T14_Docu1:lamodernidadliquida_Bauman.pdf)
- Bergomás, G. (2012). *Las alfabetizaciones múltiples como eje de la formación docente*. Disponible en: <http://www.razonypalabra.org.mx/n63/gbergomas.html>
- Besogaim, X., Olave, M., Roueche, C., & Olabe, J. (s.f.). *Realidad Aumentada en la Educación: una tecnología emergente*. Disponible en: [http://www.anobium.es/docs/gc\\_fichas/doc/6CFJNSalrt.pdf](http://www.anobium.es/docs/gc_fichas/doc/6CFJNSalrt.pdf)
- Cardona, G. (2002). *Tendencias educativas para el siglo XXI, educación virtual, online y @learning*. Disponible en: <http://www.uib.es/depart/gte/edutec-e/revelec15/car.htm>
- Caldeiro, P. (2005). *De lo lineal a lo hipertextual*. Disponible en: <http://comunicacion.idoneos.com/index.php/364287>
- De Luca, S. (2000). *El docente y las inteligencias múltiples*. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/616Luca.PDF>
- Del Moral, M. (1999). *Tecnologías de la Información y la Comunicación: Creatividad y Educación*. Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/educar/article/viewFile/20713/20553>
- Fleming, N. (2001). VARK. A guide to learning styles. Disponible en: <http://vark-learn.com/english/index.asp>
- Flórez, E. (2011). Re-significación de la realidad escolar. Disponible en: [repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/bitstream/10839/381/1/Edgar%20Alberto%20Florez%20Vasquez.pdf](http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/bitstream/10839/381/1/Edgar%20Alberto%20Florez%20Vasquez.pdf)
- Gamero, R. (2011). Realidad Aumentada: una nueva lente para ver el mundo (II). Disponible en: <http://www.lacofa.es/index.php/general/realidad-aumentada-una-nueva-lente-para-ver-el-mundo-ii>
- Gardner, H. (1994). Estructuras de la Mente: Las Inteligencias Múltiples. Disponible en: <http://www.slideshare.net/psicologavanessasoto/gardner-howard-estructuras-de-la-mente-9005886>
- Goleman, D. (1998). *La Inteligencia Emocional: ¿Por qué es más importante que el cociente intelectual?* Disponible en: [http://webs.uvigo.es/pmayobre/master/textos/evangelina\\_garcia/inteligencia\\_emocional.pdf](http://webs.uvigo.es/pmayobre/master/textos/evangelina_garcia/inteligencia_emocional.pdf)
- Navarro, A. (s.f.). *Espacio y tiempo en la narrativa hipertextual*. Disponible en: [http://www.antroposmoderno.com/antroversion-imprimir.php?id\\_articulo=244](http://www.antroposmoderno.com/antroversion-imprimir.php?id_articulo=244)
- Navarro, R., Saorín, J., Contero, M., Piquer, A., & Conesa, J. (2004). *El desarrollo de las habilidades de visión espacial y croquis en la ingeniería de producto*. Disponible en: <http://www.regeo.uji.es/publicaciones/CIP%202004.pdf>
- Ordúz, R. (2011). ¿Qué es la economía del conocimiento? Disponible en: <http://www.colombiadigital.net/entorno-tic/sociedad-del/economia.html>
- Prensky, M. (2009). *Aprendizaje para el nuevo milenio*. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/80483245/8/%C2%BFPor-que-hay-que-contar-con-Youtube>
- \_\_\_\_\_. (2001). *Nativos e inmigrantes digitales*. Disponible en: <http://psiytecnologia>

files.wordpress.com/2010/02/prensky-nativos-digitales-inmigrantes-digital-traduccion.pdf

Rama, E. (2009). *Creatividad con más imaginación y menos ciencia*. Disponible en: <http://alumno-de-la-vida.over-blog.es/article-32659994.html>

Robinson, K. (2012). *Todos tenemos la capacidad de ser creativos*. Entrevista a Eduard Punset. Disponible en: <http://www.rtve.es/television/20130515/redes-supera-600-programas-emitidos/663740.shtml>

Robles, A. (s.f.). *Modelo VARK*. Disponible en: [http://www.cca.org.mx/profesores/cursos/cep21-tec/modulo\\_2/modelo\\_vark.htm](http://www.cca.org.mx/profesores/cursos/cep21-tec/modulo_2/modelo_vark.htm)

Sánchez, A. (2010). *La Realidad Aumentada aplicada al dibujo técnico*. Disponible en: <http://prezi.com/big8taw8few6/la-realidad-aumentada-aplicada-al-dibujo-tecnico/>

Sánchez, J. (s.f.). *Los niños no piensan. La enseñanza de habilidades intelectuales*. Disponible en: [http://www.educrea.cl/documentacion/articulos/aprendizaje/42\\_los\\_alumnos\\_no\\_piensan\\_la\\_ense%C3%B1anza\\_de\\_habilidades\\_intelectuales.html](http://www.educrea.cl/documentacion/articulos/aprendizaje/42_los_alumnos_no_piensan_la_ense%C3%B1anza_de_habilidades_intelectuales.html)

Scovoti, M. (2012). *Inteligencias múltiples, el sistema escolar actual y cómo aprovechar las TICs*. Disponible en: <http://ntics.me/2012/04/26/inteligencias-multiples-el-sistema-escolar-actual-y-como-aprovechar-las-tics/>

Zuleta, E. (1985). *La Educación, un campo de combate*. Entrevista realizada por Hernán Suárez, disponible en: [http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana3-2\\_3.pdf](http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana3-2_3.pdf).



# Universidad Católica de Manizales

## Posgrados UCM

### Maestrías

- **Educación** - Código SNIES 9294
- **Microbiología Agroindustrial**  
- Código SNIES 91325
- **Teledetección**  
(Sensoramiento Remoto)  
- Código SNIES 91324

### Especializaciones

- **Desarrollo de Aplicaciones Móviles**  
- Código SNIES 101444 - Modalidad Virtual
- **Prevención, Atención y Reducción de Desastres** - Código SNIES 91051
- **Gerencia de Negocios Internacionales**  
- Extensión U. de Bogotá Jorge Tadeo Lozano - Código SNIES 5826
- **Administración de la Salud**  
- Código SNIES 52098 - A distancia
- **Laboratorio Clínico de Hematología y Banco de Sangre** - Código SNIES 5242
- **Microbiología Industrial**  
- Código SNIES 10028 - A distancia
- **Educación Personalizada**  
- Código SNIES 4396 - A distancia
- **Evaluación Pedagógica**  
- Código SNIES 11322 - A distancia
- **Gerencia Educativa**  
- Código SNIES 91010 - A distancia



## Servicios UCM

### Servicios académicos

- Biblioteca Josefina Núñez Gómez -
- Centro de Idiomas -
- Unidad de Formación Docente -

### Servicios académicos y empresariales

- Centro de Publicaciones -
- Estudio de TV -
- Estudio de Radio -
- Unidad Virtual -
- Unidad de Calidad -
- Tienda UCM -



**Universidad Católica de Manizales**

Carrera 23 N° 60 - 63 - Avenida Santander - Manizales (Colombia)  
PBX (6) 8 78 29 00 - 8 78 29 05 / 8 78 29 42  
comunicaciones@ucm.edu.co



/ucatolicamanizales



@ucm\_manizales

**UCM**  
.edu.co



# Juego, recreo y convivencia escolar: una mirada desde los imaginarios sociales<sup>1</sup>

*Diego Armando Jaramillo Ocampo<sup>2</sup>  
Napoleón Murcia Peña<sup>3</sup>*

Fecha recibo: 23 de julio de 2012  
Fecha aprobado: 17 de agosto de 2012

<sup>1</sup>Este artículo es derivado del proyecto denominado "Juegos en el recreo escolar: un escenario para la formación ciudadana", financiado en el primer año en calidad de beca-pasantía como joven investigador e innovador "Virginia Gutiérrez de Pineda", Colciencias-Universidad de Caldas en el año 2010, bajo contrato No. 005 con código: R-918-P-CC-78 del 28 de enero de 2010 al 28 de enero de 2011; complementario a esta propuesta inicial, surgió en el año 2011, la propuesta terminada como tesis de Maestría en Educación de la Universidad de Caldas titulada "imaginarios sociales en el juego/recreo como escenario de convivencia social en la escuela"

<sup>2</sup>Magíster en Educación, Universidad de Caldas. Joven Investigador Colciencias – Universidad de Caldas 2010. Profesor Auxiliar Universidad de Caldas. Integrante Grupo de Investigación Mundos Simbólicos: Estudios en Motricidad y Educación, Universidad de Caldas. Correo electrónico dajo2810@gmail.com

<sup>3</sup>Ph.D. Ciencias Sociales Niñez y Juventud, Estudiante posdoctorado en Narrativa y Ciencia. Universidad Santo Tomás- Universidad de Córdoba. Profesor Titular de la Universidad de Caldas; Director Grupo de Investigación Mundos Simbólicos: Estudios en Motricidad y Educación; Coordinador de la Línea Educación y Vida Cotidiana, doctorado en Educación, Universidad de Caldas. Maestro de la línea Pedagogía, Imaginarios e Intersubjetividades, doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. CINDE, Universidad de Manizales. Correo electrónico napo2308@gmail.com

## RESUMEN

**Objetivo:** visibilizar la dinámica de los imaginarios construidos en el juego/recreo y su relación con la convivencia social. **Metodología:** parte desde el enfoque y diseño de la complementariedad, accediendo a los imaginarios sociales a partir de los motivos porque y para, propuestos por Schutz y desarrollados en la práctica investigativa por Murcia. Los métodos de recolección fueron la observación participante y no participante y la entrevista en profundidad, procesadas mediante el Atlas Ti; la interpretación de la información se fundamentó en el análisis de discurso y las relevancias-opacidades. **Hallazgos:** un esquema de inteligibilidad como manifestación de la vida en el recreo escolar, donde conviven el reconocimiento y la valoración del otro, pero a la vez, su desconocimiento e invisibilización. **Conclusiones:** la observación y el análisis del juego/recreo pueden mejorar la práctica pedagógica, por ser escenario donde surgen y se refuerzan aprendizajes.

**Palabras clave:** juego/recreo, convivencia social, corporeidad, imaginarios sociales, complementariedad.

**Play, recreation and school get-together: A look at the imaginary social numbers**

**Objective:** visualize: to entertain the dynamics of the imaginary numbers forged at play and the relation to the social get-together. **Methodology:** depart from focus and design, by agreeing to the imaginary social numbers from the motives why and how, proposed for Schutz and developed in the investigating practice for Murcia. The collecting methods were the participating and nonparticipating observations and an in-depth interview, defended by means of the Atlas. The informational interpretation was based on the analysis of discourse and the relevant opacities. **Findings:** a picture of recreational school life, combining recognition and the assessment of each other, but at the same time, the ignorance and invisibilization. **Conclusions:** the observation and analysis of recreational games can improve the pedagogic practice and increase learning.

**Key words:** recreational play, social get-together, imaginary social numbers.

## Abstract

“El juego es nuestra oportunidad de inventar  
otras realidades;  
El recreo es el escenario para vivirlas; la  
convivencia es la  
Manera de compartirlas y los imaginarios  
son las creencias  
Y convicciones para configurarlas y  
reconfigurarlas”

## 1. Introducción: el juego/recreo entre lo visible y lo invisible de la escuela

Al aproximarse a las realidades sociales y educativas, en este caso el recreo escolar con sus juegos, surge la necesidad de definir las y mostrarlas desde sus reales dimensiones; es así como en el presente estudio, el juego/recreo se asumió como la expresión, que además de espontánea, es intencional y por tanto, posibilitadora de la exteriorización del ser humano motricio/corporeo<sup>1</sup>. Pese a que la mayoría de sus manifestaciones se encuentran institucionalizadas, es posible que en el bullicio<sup>2</sup> de lo cotidiano del juego/recreo emerjan otras formas y expresiones que muestren la riqueza no institucionalizada de esta manifestación social.

Las emergencias son posibles en esta lógica porque la intencionalidad del juego/recreo es, en sí misma, un proceso de construcción simbólica que permite a las personas y a las sociedades, generar los trazos de su realidad, siempre en el marco del reconocimiento del otro y del mundo. Visto así, el juego/recreo se construye desde la intersubjetividad y posibilita acciones de convivencia con las personas y el medio en que se

<sup>1</sup>En el estudio se parte de considerar que la motricidad y la corporeidad no son dos entes separados, sino que constituyen a fuerza de inmanencia una unidad que deviene ser humano y además es construida por el ser humano (ver, por ejemplo, Murcia, 2011)

<sup>2</sup>Este concepto es retomado de Shotter (2001, p. 19), quien se apoya en lo planteado por Wittgenstein al proponerlo “*para indicar el carácter indefinido del marco que determina nuestras respuestas a lo que experimentamos, y según el cual juzgamos los acontecimientos de nuestra vida cotidiana*”.

realiza esta acción; lo que permite un intercambio real en el mundo de la vida cotidiana<sup>3</sup>.

Es reconocido por varios autores Castoriadis (1983), Shotter (2001), Murcia (2011, 2012) entre otros, que la mejor manera para acceder a las realidades de la vida cotidiana es a través del reconocimiento de sus significaciones imaginarias sociales; puesto que es en el marco de ellas que se generan las dinámicas y comportamientos de las personas. No solo es importante el reconocimiento de los acuerdos sociales instituidos en cuyo escenario se organizan las formas de ser/hacer, decir/representar de las personas, sino, aquellos imaginarios devenidos de las instituciones psicosomáticas (*imaginarios radicales*) y de aquellos imaginarios que tienen fuerza social (*instituyente*). Por eso, es en el reconocimiento de su dinámica que se puede lograr una profunda comprensión de lo que sucede en el juego/recreo.

A propósito, los antecedentes muestran, que el juego/recreo se ha asumido como un fenómeno orientado a la vinculación, participación y generación de propuestas para potenciar el aprendizaje dentro y fuera del aula (Illera, 2005; Ruíz, Martínez, Posada & Jaramillo et al. 2009; Boada et al. 2005). Pérez (2002) reconoce en éste, elementos pedagógicos orientadores para reflexionar el acto educativo teniendo en cuenta lo que dicen los actores en sus realidades. El juego/recreo ha sido visto además como posibilidad de comunicación, disminución de la agresividad o espacio para legitimar las relaciones de poder (Díaz 2008, Florez 2006, García, et. al. 2008, Mena, et. al. 2010, Meneses y Monge 2004, Jennings, et. al. 2009). Algunos estudios lo han considerado de manera fragmentada e independiente el uno del otro (Salinas, Posada Isaza 2002; Quintero y Jaramillo 2005), estos últimos interesados en el recreo como escenario de construcción de identidad.

<sup>3</sup>El mundo de la vida cotidiana es mundo de cultura, porque es un universo de significaciones para nosotros, una textura de sentido que debemos interpretar para orientarnos y conducirnos en él (Schutz, 2008 p. 41).

Efectivamente, pese a que en los estudios nacionales e internacionales se ha avanzado en el análisis del recreo y del juego/recreo como escenario de reconocimiento y comunicación de los y las estudiantes, no se evidencian antecedentes que muestren el tratamiento este, como escenario de construcción de convivencia, ni tampoco estudios que realicen el abordaje de esta problemática desde la comprensión de su naturaleza imaginaria social.

En el marco de las consideraciones anteriores, se formularon las siguientes preguntas que guiaron el estudio:

## 2. Preguntas

¿Cómo asumen el juego/recreo los docentes y estudiantes?

¿Qué emergencias de juego se pueden considerar en las prácticas cotidianas y en los discursos hegemónicos y no hegemónicos?

¿En el marco de estas consideraciones, qué papel tiene el juego en la formación de la convivencia social?

¿Desde los esquemas de inteligibilidad sobre juego/recreo/convivencia, qué perspectivas pueden ser trazadas en el marco de una propuesta de intervención posible?

## 3. Propósitos

**Comprender** la dinámica de los imaginarios sociales de escolares y docentes con respecto al juego/recreo y su relación en los procesos de convivencia social.

Para alcanzar este propósito se desarrollaron los siguientes objetivos específicos:

**-Identificar** las construcciones simbólicas y los esquemas de inteligibilidad que los niños, niñas y docentes de la escuela construyen frente al juego, y su relación con la convivencia social

- En el marco de estas construcciones simbólicas y esquemas de inteligibilidad, **definir** los *motivos por qué* y los *motivos para*, de las representaciones sociales y simbólicas, accediendo desde ello, no sólo a la dimensión instituida, sino a la dimensión de los imaginarios radicales e instituyentes.

**-Definir** unos parámetros que posibiliten la construcción de una propuesta de convivencia escolar desde el juego/recreo, tomando como referente los imaginarios (instituidos, instituyentes y radicales) que favorecen esquemas de inteligibilidad referidos a la convivencia social.

## 4. Diseño

El estudio recorrió el enfoque-diseño desde la complementariedad, desarrollado por Murcia y Jaramillo (2008), donde se asume al sujeto y la realidad misma “en la medida de su complejidad”, para ello se consideraron tres momentos:

**Primero:** aproximación a las representaciones del juego/recreo. Se definió un esquema de inteligibilidad a partir de observaciones-descripciones registradas en los diarios de campo para tener una primera aproximación a esta realidad social (*imaginarios instituidos*).

**Segundo:** comprensión desde las conversaciones-entrevistas, se profundizó en los imaginarios instituyentes y radicales desde los *motivos para* (*imaginarios instituyentes y radicales*) y los *motivos porque* (*imaginarios instituidos*).

**Tercero:** procesamiento e interpretación de la información, triangulando las realidades sustantivas, entre sí (profesores, estudiantes, observador) y éstas, con las realidades teóricas.

Los métodos de recolección considerados fueron; la observación participante y no participante

<sup>4</sup>Para Schutz (2008) Los motivos <para> están dominados por el tiempo futuro; los motivos <porque>, por el pasado. Los motivos <para> forman una categoría subjetiva; los motivos <porque>, una categoría objetiva.

y la entrevista en profundidad. Para las observaciones, se utilizó el diario de campo, y para las entrevistas en profundidad, un protocolo general o guía del investigador, construido desde las categorías emergentes en el proceso de observación. Los métodos de procesamiento tuvieron su apoyo en el software académico Atlas Ti, siguiendo el procesamiento adoptado por Murcia y Jaramillo (2000, 2008) en términos de la categorización simple, axial y selectiva.

La interpretación se realizó paralelo al procesamiento, atendiendo a las ideas planteadas por el análisis del discurso, según las cuales, el discurso cumple con tres funciones fundamentales: la función **referencial** (dice algo de), **expresiva** (expresa un sentimiento sobre lo referido) y la función **pragmática** (influye sobre quien lo escucha). Esta lógica ayudó no sólo a interpretar la información sino a preparar los protocolos de observación y de entrevistas en profundidad. (Van Dijk, 1991, Iñaquez, 2006, Murcia 2006, 2011)

Otro apoyo de interpretación fue el de relevancias-opacidades; permitió reconocer lo normalizado en la vida cotidiana, además, aquello que apenas es una posibilidad y que no se refleja precisamente en la cantidad de recurrencias con que aparezca la categoría.

**Unidad de análisis:** Los imaginarios de docentes y estudiantes en el juego/recreo y su relación con la convivencia social.

**Unidad de trabajo:** Estudiantes y profesores de una escuela oficial (institución uno) y privada (institución dos). En la **institución uno**, el patio de recreo se caracteriza por una cancha multiusos, pequeña, estrecha y sin muchas posibilidades estructurales y de espacio para jugar, en ella, confluyen todos los estudiantes de primero a quinto grado en la hora del recreo, los maestros también permanecen en este lugar a esta hora. En la **institución dos**, son evidentes y destacables las zonas verdes, los amplios espacios, las distintas

canchas, parques y lugares físicos y estructurales con que cuenta la institución para la vivencia del recreo escolar; cabe destacar que allí, el recreo se divide en uno para los estudiantes de primero a tercero y en otro para los estudiantes de cuarto a quinto, lo que hace que no todos estén inmersos en el espacio al mismo tiempo, sin embargo, las posibilidades de la institución permitiría un sano desempeño aun si todos estuvieran a la misma hora.

**Actores clave:** un profesor por institución, 6 estudiantes por institución.

**Criterios de selección:** profesores: ser profesor de la institución y estar presente en el recreo. Estudiantes: grados: 3,4, 5, inscritos como regulares.

**Observaciones:** 6 recreos por cada institución.

## 5. Hallazgos

### 5.1 El juego/recreo: entre las prácticas hegemónicas y las construcciones sociales emergentes.

A continuación se mostrarán algunas categorías relevantes del esquema de inteligibilidad social.

En general, cuando se analiza la realidad del juego/recreo, este se fusiona en un verdadero esquema de inteligibilidad y plausibilidad social; pues en sus marcos definidos como acuerdos funcionales sobre las formas del ser/hacer, decir/representar (Castoriadis, 1.989, p. 106), en el recreo no sólo hacen entendibles las acciones e interacciones sus actores sociales, sino que las hacen válidas. O sea, en estos marcos son o no aceptadas las cuestiones que se hacen, dicen y representan en el recreo. Sus acuerdos son entramados que giran en torno a una especie de patio vivo, patio que se condensa en la figura 1.

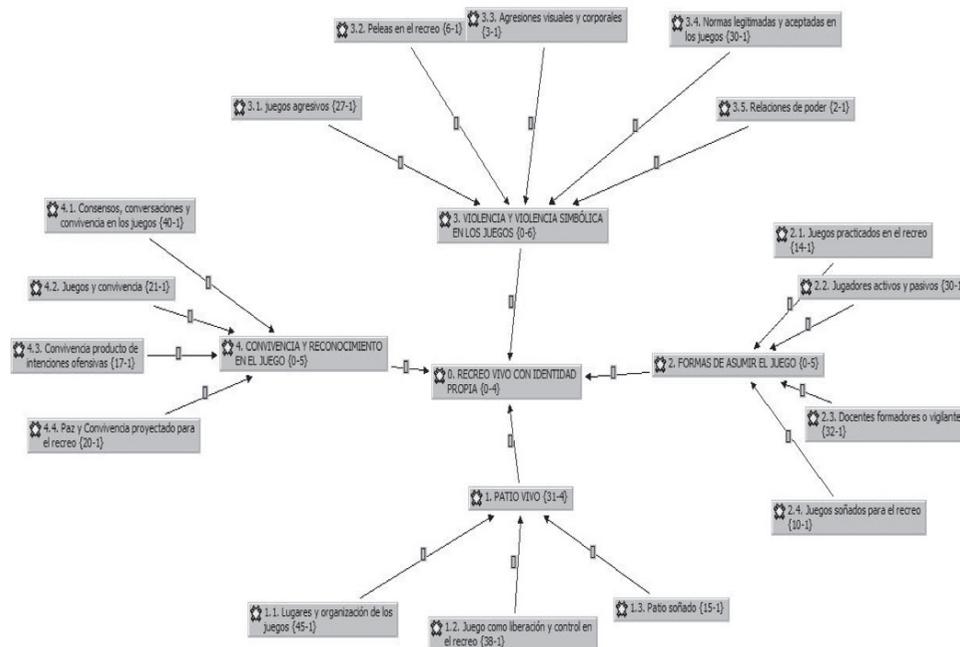


Figura 1. Esquema de Inteligibilidad Juego/Recreo y convivencia social

## 5.2 Juego/recreo: Escenario de convivencia social

Uno de los acuerdos centrales definidos en el esquema de inteligibilidad es el asumirlo como un escenario de convivencia social. Allí, en este escenario vivo y de vida, se acuerdan formas de jugar en pactos no explícitos y en ocasiones indeterminados, en medio de los cuales se configuran formas de convivencia y reconocimiento; formas que por ser acuerdos sociales, son también pactos implícitos que definen lo que se puede o no hacer y decir en el recreo.

## 5.3 Un recreo vivo con identidad propia

En el imaginario de los y las estudiantes y de los y las profesores, el recreo escolar cobra vida propia, no sólo como escenario de acciones e interacciones, sino como posibilidad de ser y de llegar a ser. Se es y se llega a ser en la dinámica del juego, del campo, de la cancha, de la cafetería, de la lonchera, frente al compañero y compañera; al mismo tiempo, es en esos espacios próximos a lo que se es, a la vida social del niño y la niña donde se proyectan como seres de subjetividad, como

seres que instituyen su humanidad. Ese tránsito de los salones al patio que se encuentra inerte, inmóvil y deshabitado, es el tránsito a la vida de las múltiples posibilidades, es el tránsito a habitar el patio, a dinamizarlo. El patio, se modifica con el ingreso de los estudiantes, los cuales lo vivencian y lo hacen suyo, lo asumen como su propio espacio; lo instauran como escenario de intervención y a intervenir, que, a la vez que lo constituyen con sus acciones e interacciones, les permite constituirse y reconstituirse como sujetos.

El recreo entonces no sólo vive y revive con los y las estudiantes, con los y las maestras, sino que esa vida se dinamiza y re-dinamiza como propia; se autorregula desde las regulaciones imaginarias instituidas, pero da paso a esas particularidades radicales que lo hacen dócil y permeable. Por eso, es pertinente la alegoría de “*un recreo vivo con identidad propia*”, pues, además de tomar vida y permitir vida, es un escenario auténtico y particular dentro de la institución educativa, que hace que se relacione y diferencie de los otros escenarios educativos. El recreo es una realidad viva, vivida por los niños y por las niñas, pero

también imaginada, proyectada por los actores en su contexto propio.

El recreo es imaginado y proyectado por los estudiantes incluso desde el aula de clase, perfilan ese proceso de visualización y de representación de lo que sucederá allí, se empieza a gestar en el niño y la niña la intención de vivenciar otra escuela al salir al patio de recreo. La identidad que emerge en el, hace que este viva como un escenario particular y cotidiano de los estudiantes que participan, la espontaneidad se articula con la intencionalidad del sujeto para vivir de otra forma lo existente y lo fantasioso de la institución escolar.

*5.3.1 El mutante (Patio vivo).* El patio es sinónimo de recreo, y el recreo es naturalizado en el patio. Cuando los y las estudiantes salen al patio, este deja de ser un simple patio y se transforma, se matiza con mil colores, sabores, olores; pero, también con mil ideas y actividades que lo hacen un lugar de encuentro y desencuentro con sí mismo, el otro y el mundo en general. Como devenido de las historietas, ese patio, antes vacío, inerte, incoloro, insaboro, inodoro, es matizado con los colores, olores y sabores propios de los imaginarios de cada uno de los y las estudiantes; así mismo, por imaginarios hegemónicos que ayudan a matizar lo normalizado, lo corriente, lo aceptado en el patio y en la hora del recreo.

Patio y recreo no se separan, son “*uno y otro al mismo tiempo*”, el recreo es el espacio temporal permitido; el patio el escenario propicio para este permiso. Por eso, en las observaciones realizadas en la primera institución de análisis y en las entrevistas de la institución dos se aprecia con extremada recurrencia que

*“Suena el timbre, uno de los estudiantes que sale de primero, expresa “ahora si podemos jugar”, luego de que el niño lanza esta afirmación, sale apresuradamente al patio. Seguidamente salen los demás estudiantes. Desde que suena el timbre se evidencia un cambio en la dinámica de la escuela, pues los*

*salones se desocupan, el bullicio aparece y el patio se llena de estudiantes. Parece que la vida brotara del patio”.* (LD. D1)<sup>5</sup>

Un actor social de la institución dos se refiere a su sentir frente al fenómeno del timbre o de la campana

*“Siento felicidad, porque uno sale de clase y en clases uno no puede hablar; no puedo pararme, ni comer; en el descanso puedo hacer muchas cosas, puedo hacer todo lo que yo quiero que no sea violento”.* (ESL2)

La vida en la escuela requiere un permiso, el permiso del timbre. Antes, una o dos voces se escuchaban en la escuela, una vez el timbre da el permiso, se confunden las voces, brota la alegría, el agite, la carrera desenfrenada, el algo, el amigo, el juego entre otros. Como en los mejores actos de magia con la palabra mágica “*hágase el recreo*”, definida por el timbre, un espacio antes muerto, se mueve, se colorea, se tiñe de imágenes e imaginarios que atienden la orden y también la contraorden “*se acaba el recreo*”, con ella, el patio vuelve a morir. Surge y resurge esta dinámica y en su interior, surgen y resurgen ilusiones, sueños, proyectos, anhelos, amigos y amigas, juegos y riñas, controles y libertades.

La campana, que había otorgado el poder de dar vida al patio; el poder de jugar, gritar, corretear, el poder de oler y saborear, se convierte ahora en verdugo de la alegría y la emoción; se restringen los cuerpos, con sus motricidades, voces y emociones y se racionaliza la escuela.

*La campana hace partir la escuela en dos, una semejante a la casa de la alegría (Gioiosa) que*

<sup>5</sup>Los códigos que se definieron para la categorización de los relatos toman en consideración las técnicas e instrumentos diseñados, de tal manera, el código LD corresponde al nombre con letra inicial de la institución uno y SL corresponde a la letra inicial del nombre de la institución dos; el D1 quiere decir diario de campo uno o primero y E, hace referencia a las entrevistas. En este caso específicamente, es el primer diario de campo de la institución uno y así sucesivamente las siguientes codificaciones.

*desde el siglo XV impulsara Victorino da Feltre; la otra, la escuela de la ilustración, centrada en las lógicas de razón y a veces lejana de la vida y de los niños y las niñas.*

El recreo es trazado y transitado de múltiples formas y maneras por sus habitantes, por la vida de niños, niñas y maestros que hacen que este espacio se convierta en la posibilidad de “mutar” y transformar la realidad áulica de la escuela y uno de sus cómplices es el juego, un juego que otorga encuentros y desencuentros, un juego que da la vida y da la muerte con el sonido de la campana para vivir y morir en el recreo; Pateti (2007, p. 459) diría a propósito que “[...] *el juego, se convierte ahora, en este nuevo espacio de socialización, en un elemento clandestino de afianzamiento de la corporeidad, que solamente tiene cabida durante el recreo*”, donde la corporeidad del niño y de la niña es explorada y exteriorizada en su complejidad.

Pero en el patio-recreo, el matiz coloreado y la dinámica de vida que se corta y recobra, al sonar de un timbre, es dado por los cuerpos. Cuerpos de niños, niñas, profesores y profesoras, e incluso cuerpos de padres y de extraños a la escuela; cuerpos que se entrecruzan y aparecen configurando la figura viva del patio-recreo. Cuerpos que son sujetos y se proyectan como tales desde las dinámicas mismas de ese espacio permitido como diferente. Cuerpos que matizan y son matizados por la dinámica misma que generan y por tanto cuerpos/sujetos. Cuerpos/sujetos posibles de configuración, cuerpos/sujetos cruzados por unos imaginarios particulares pero también sujetados a unos acuerdos sociales y por tanto cuerpos/sujetos políticos, con intencionalidades y propósitos definidos. Tal y como lo expresa Páez (2009, p. 997) “Allí están, como textos vivos que pueden leerse, que son lenguaje corporal y que dicen y nos dicen, sólo que no siempre sabemos cómo leerlos.

En los imaginarios de los docentes están cifradas estas lógicas que los niños y niñas muestran en el

recreo. Ellos lo asumen como punto de encuentro, de interacción con los demás, no sólo de los grupos a los que pertenecen, sino con los otros niños que integran otros grados y grupos. Incluso, para ellos, ya no el patio, sino el recreo como espacio temporal es el momento de descanso. Es el otro tiempo de la escuela, el tiempo que les permite socializar con sus compañeros y para algunos es el tiempo de descansar de las largas o agotadoras jornadas, es el tiempo en la escuela pero alejados y alejadas de los roles que el sistema les confía. En *las voces* de los maestros se evidencian así:

*Para mí es como el tiempo que tienen los niños para descansar, socializar con los demás compañeros, compartir con ellos. (ELD7); El recreo es un momento de esparcimiento, donde los niños pueden interactuar, no sólo con los del grupo sino con los demás compañeros si conocen de otros grados anteriores, también es un momento de compartir, de jugar, de salirse de ese espacio académico y dejar volar su mente. (ESL7)*

Se reconoce, incluso por los docentes como un escenario donde se pone el juego todo el ser niño y niña, toda la humanidad de su edad (su sueño e imaginación, la posibilidad de ser él: la posibilidad de jugar, o no jugar), se conjuga con la humanidad adulta, con humanidad del maestro que lo normaliza y limita, que libera y controla. Desde esta normatización, el patio/recreo muta y se transforma y, en medio de las polifonías corporales y motricias, se generan lugares para el juego y no juego y se expresan sentimientos frente a la posibilidad de un patio soñado.

*5.3.2 Patio soñado.* El patio no es solo un mutante real y simbólico, es una fantasía, es un sueño de escuela en forma de utopía, es la idealización de lo imposible, es la visualización de un proyecto, proyecto encarnado a la hora del recreo escolar y del juego. El patio soñado es al mismo tiempo la revelación de lo que se imagina, de lo que aún no es puesto en escena en la escuela, pero que atraviesa la humanidad de niños, niñas y

maestros, es un rescate y un reconocimiento de sus *imaginarios radicales e instituyentes*.

Claro está, para algunos estudiantes de la institución dos, el recreo escolar con sus juegos, es un ideal vivido ya, es una utopía hecha realidad, es la evidencia de una escuela perfecta; definir la escuela como algo ya dado, como lugar sin posibilidad de cambio, como escenario estático en la dinámica de la institución social y educativa es no darle rienda a suelta a la imaginación, a la creación y así lo expresa este relato

*...No, así como es. (...) No, no le cambiaría nada. (ESL4)*

Es interesante que para este escolar su recreo soñado ya se ha realizado, ya es algo vivido en la cotidianidad de su patio de recreo, por eso no es un proyecto, un anhelo o deseo a realizar, por eso no tiene muchas expectativas de que su patio sea imaginado de otras formas posibles, no deja volar su mente, su cuerpo como corporeidad imaginada y vivida hacia otras alternativas.

Entre tanto, para los estudiantes de la institución número uno, su patio es un reclamo y un sueño para que el recreo posea mejores instalaciones, para que se le dé un reconocimiento apropiado por parte de los docentes a las actividades y los juegos que germinan al interior de este escenario, en definitiva, un reconocimiento a la realidad escolar oculta e invisibilizada de estos actores

*Voy a hablar del kiosco si me entiende, en el kiosco venden muchas cosas diferentes, pero a nosotros nos gustaría que vendieran cosas diferentes, como la cafetería del colegio, que vendieran también ceviche, helado (...) Que organizaran los juegos que hay en el suelo, tú has visto que hay como un avioncito, que lo organizaran, que hicieran como otros juegos didácticos y que los pusieran en el suelo. (ELD1)*

*Que fuera más divertido y que tuviera un parque, que los profesores jueguen con uno, que tuviera juegos didácticos, que no hubiera eso juegos de peleas de caballitos, (ELD2)*

Es relevante como los estudiantes reclaman ser tenidos en cuenta desde lo que quieren, sueñan, desean y hacen, pues muchos docentes solamente reprimen, sancionan o controlan, sin indagar realmente sobre las expectativas de sus estudiantes, sobre sus aspiraciones y deseos más profundos, sentidos y también soñados. La necesidad de que la institución oferte mayores y mejores productos desde la alimentación hasta los juegos y la infraestructura es otra de los anhelos de los estudiantes así como la participación y encuentro de los maestros como personas en condición de igualdad y semejanza a la hora del recreo para con sus estudiantes.

Al abordar a los maestros, estos también proyectan otra forma de vivir el recreo desde su imaginación inicial, desde sus perspectivas que parten de la realidad docente y la realidad escolar al interactuar con los estudiantes, uno de los profesores expresa ese sueño, ese anhelo de recreo, de posibilidad de vida en la escuela

*Primero que todo debe haber bulla, porque es el momento donde los niños descansan, se esparcen y pueden gritar, todo eso. Segundo, el respeto que deben manejar y la buena convivencia es necesaria, sin esos dos componentes no funciona el recreo. El recreo debe estar vigilado también, pero no como un policía, sino estar alguien acompañando ahí, un profesor que esté pendiente de lo que hablan también, de los comportamientos de los niños, porque de esos comportamientos uno dice a bueno, por esta razón está pasando esto, por esta otra. (ESL7)*

Así el recreo es visualizado como alternativa de vida y apertura hacia otras dinámicas, otras lógicas soñadas y vividas para una escuela que ayude a formar y potencializar lo humano.

5.3.3 *Formas de asumir el juego.* Las formas en que se asume el juego/recreo parten de las maneras de ser y de estar de los escolares y los maestros en el escenario del recreo, maneras que cobran vida sólo y exclusivamente en aquel lugar, en aquella realidad educativa donde pueden reinventarse, donde mutan al igual que el patio, donde son y se hacen, donde sueñan y donde viven. El juego se asume desde lo practicado en el recreo, desde lo hecho y lo dicho, desde lo visible; el juego también posibilita la aparición de roles, de formas de participación, estas son activas o pasivas, dependiendo la situación y la intención del jugador; los docentes igualmente habitan el recreo, lo hacen desde su papel como formadores o vigilantes, lo hacen como sembradores o como verdugos; en el recreo **se sueña también unos juegos**, juegos que son traídos de la casa, de la calle o de la remota fantasía de las niñas, de los niños o del deseo de los maestros por recuperar tradiciones desde el juego.

5.3.4 *Docentes ¿formadores o vigilantes?* El juego/recreo es también el escenario donde los maestros se ponen en escena, es el lugar donde expanden la vigilancia, el control, el poder; o donde intervienen pedagógica y formativamente en la resolución de los conflictos y los problemas manifestados en el recreo escolar.

En la institución uno, en algunas ocasiones el docente es un mediador para que se viva el recreo escolar con sus juegos, es un facilitador, es un pastor que cuida y protege a sus rebaños, evita que estos se fuguen y dejen de vivir como hermanos, como semejantes; así mismo, y en otras ocasiones, es un alguacil que somete, es un guardia que define que jugar, como jugar y hasta donde hacerlo. Este diario lo refleja

*Por momentos el patio de la escuela es pisoteado por todos los lados, de todas las formas posibles, algunos estudiantes corren, saltan y en esa medida también son castigados por los docentes quienes deciden hasta donde y como pueden correr. (LD.D2)*

El patio pisoteado se asemeja al niño y la niña castigado, reprendido y sometido en la escuela por jugar en el descanso, jugar desconociendo las reglas y lo aceptado por la institución, niños pisoteados también por los docentes cuando no reconocen juegos como formas de expresión, como alternativas de liberación, como posibilidades de darle vida a una escuela vacía, a una escuela muerta.

En la institución dos, los profesores dan mucha “libertad” a los juegos de los escolares, tal es el caso de algunos juegos que implican una representación de luchas y de encuentros físicos en donde se busca un vencedor y un vencido, un ganador y un perdedor, este relato lo muestra

*En otro espacio, los profesores quienes no intervienen en la dinámica del juego/recreo, conversan entre sí, charlan sin prestar aparentemente atención a los niños aunque detrás de uno de ellos, un niño tiene sometido a otro en lo que pareciera una pseudolucha. (SL.D1)*

Las conversaciones entre docentes dan vida a otras realidades de los maestros fuera de las aulas, realidades que se desplazan entre el descanso y la oportunidad de interactuar con sus compañeros, aun, cuando los escolares desconocen a sus compañeros con un juego de sometimiento, un juego donde el más fuerte es el ganador.

En este sentido, el rol de los maestros es camuflado entre sus propias realidades y las realidades de niños y niñas, todo ello en el marco de las conversaciones que se construyen en el recreo escolar, un recreo construido y dinamizado por los actores que lo dibujan y pintan con sus acciones y discursos; es allí donde parafraseando a Shotter (óp. cit. p 22) estas conversaciones como no son “mías” ni “tuyas”, constituyen una Otredad que es “nuestra” y permite una realidad social compartida y configurada al interior de la escuela.

5.3.5 *Juegos soñados para el recreo.* En el recreo escolar, algunos juegos son proyectados por los niños y por las niñas, juegos que son imaginados y visualizados como posibilidad, anhelo y deseo de poner en escena su ser en movimiento dentro del patio de la escuela, juegos que buscan darle otra vida a la dinámica ya instituida de la escuela; pero esa dinámica, se visualiza y se considera también como impotencia en lo que la institución les ofrece desde los espacios y las oportunidades para esta vivencia y realización.

Los estudiantes de la institución uno, solicitan que los profesores y las reglas establecidas para el recreo no les impida su expresión lúdica, expresión que se manifiesta corriendo, saltando, haciendo diferentes cosas que en el aula tal vez no hagan normalmente y que el recreo les permite. Estas voces de los escolares demuestran ese sentimiento

*Que lo dejaran a uno correr, jugar lo que quiera, porque los profesores hay veces que no lo dejan correr a uno y uno esta trotando o corriendo y lo sientan y ahí, y se le acaba el recreo a uno. (ELD5)*

En la institución dos, los escolares visualizan los juegos a partir de las posibilidades con que cuenta su institución, la vida del parque, la vida con la naturaleza, es el medio, el cómplice indicado para personificar los juegos que se imaginan, los juegos que hasta ese momento permanecen solo en la fantasía de cada niño y niña que juegan, estos relatos lo permiten visibilizar

*Me gustaría jugar más allí abajo a otra cosa que sea de allá, en el parque. En el parque hay un tubo que uno baja así como los bomberos, entonces uno baja ahí y no puede tocar lo del centro de la llanta. Ir a jugar al dragón allá. Es que allá hay una montañita entonces, es así. Es como lleva sino que un niño es el dragón o una niña y solo es ese el tapo, como lleva más o menos. (ESL6)*

El juego soñado para el recreo es parte de las construcciones particulares de niños y niñas, pero también es el resultado de las fuerzas colectivas que se van instituyendo en el escenario del recreo escolar; considerando lo planteado por Castoriadis (1983,1989) sugiere Murcia (2010, 2011, 2012) que el *imaginario radical* surge en lo que aún no es, en lo no figurado, en aquello que apenas existe como posibilidad. Con esto se expresa que el imaginario radical no surge sólo por respuesta creativa de la psique \ soma individual sino que surge y se expresa en relación a ese magma de significaciones imaginarias sociales que lo organiza pero del cual es originario. *El imaginario social instituyente* es también creación, dar posición y existencia pero en lo social.

### 5.3.6 *Manifestaciones de violencia*

**Juegos agresivos:** Algunas de las expresiones de juego manifestadas en el recreo escolar representan en el acto, comportamientos que transgreden la corporeidad del otro, que afectan de manera corporal y presencial la humanidad del semejante, se desconoce así al otro como un verdadero Otro y no como alguien más en la escuela o en la vida. La interacción “violenta” evidenciada en los juegos, sugiere el poco reconocimiento del otro como Otro Páez (2009).

En la institución uno, es común encontrar ese tránsito de agredir al otro desde lo simbólico a lo físico o viceversa, esta nota de campo así lo confirma

*Dos estudiantes de grados intermedios (2 o 3 de primaria) que salen de primeros inmediatamente asumen el papel de pistoleros, imitan con sus manos lo que parece es el arma (la pistola) y con la que intentan derribar al otro, quien en este caso, también “dispara” con su arma representada en sus manos. Después de que se “disparan” y corren por el espacio de la cancha, se aproximan y se dan unos cuantos punta pies. (LD.D2)*

Esta salida al patio y la mutación que sufre éste al ser representado en esta ocasión como una disputa, como transformación de la cancha y del patio en un “viejo oeste”, en otra zona ya libre de cuadernos y de paredes, a una zona donde todo es posible, donde *las manos* y el *cuerpo* toman *vida* al igual que el patio, un lugar en el que “*disparar*” permite revivir el movimiento de las manos, movimiento ya no coartado por el lápiz y la hoja, sino un movimiento direccionado al encuentro con el Otro, encuentro en este caso, desde la agresión, inicialmente sin contacto corporal para luego contactarlo, tocarlo, agredirlo para culminar con el choque entre los cuerpos un juego que se inauguro desde lo simbólico.

Es posible que esta representación de una realidad escolar jugada, sea solamente el punto de partida de los sujetos que en el juego inician un acercamiento al Otro, desde la agresión o desde la convivencia plena, pues tal como lo sustenta el profesor Pavía et al (2007, p. 32) “*llegan con sus saberes poniendo en juego aprendizajes y experiencias insertos en una lógica de relación – visualizada a veces como “desorden” desde la lógica escolar*”.

En la institución dos, los juegos agresivos se expresan especialmente en las pseudoluchas, en la representación de una batalla donde los gladiadores buscan someter a sus adversarios, este diario así lo evidencia

*Estos juegos denominados pseudoluchas son mucho más evidentes en estos grados, abrazan al compañero, lo tiran al suelo, lo empujan, se ubican encima de él y finalmente lo someten. Especialmente se evidencia mayor hegemonía de estos juegos en estos grados, pues en los 4 y 5 no se observaron tantos juegos de esta clase. Este tipo de juego parece ser avalado y legitimado tanto por el agresor como por el agredido, los docentes parecen corresponder con este tipo de normas ya que no intervienen a la hora de observar este tipo de comportamientos. (SL. D1)*

El sometimiento producto de la confrontación, de la batalla y de la disputa cuerpo a cuerpo, es generalmente vivido por los grados iniciales, es encarnado en el patio por un dominado y un dominante (Bourdieu 1999, 2007), así mismo, la hegemonía, el control, la sumisión y el poder salen a la luz del patio, del recreo y son los juegos la manera de expresarse, son los juegos el lugar para la institución y la agresión del otro pese al aval y la complicidad de los maestros, pues desde otra perspectiva, es una manera de acordar y de poner-se en escena en el recreo mediante estos juegos.

Para los maestros, las agresiones son vistas desde dos perspectivas, por un lado, los juegos demuestran claramente una intención de agresión hacia el otro; por el otro, es la posibilidad de escapar, de liberar la represión a la que son sometidos en el aula, este relato lo permite visualizar

*Algunos si lo hacen en forma de violentar al otro y si demuestran agresividad, pero otros, es como una forma de escapar de tanta presión de estar quietos, de estar tanto tiempo quietos en el salón e ir al patio y que no puede correr. (ELD7)*

Es relevante para los maestros como los juegos son un escape del poco movimiento de los estudiantes en la institución escolar, un momento de catarsis y liberación de la quietud del aula, una forma de expresar su inconformidad y de protestar por tanta pasividad, tan poco movimiento y tan poco encuentro corporal y contacto con el Otro a partir de su corporeidad vivida. Los juegos agresivos pueden ser realmente una manera de expresión donde la violencia toma partido e impide el encuentro, o puede ser el punto donde detonan las restricciones y las prohibiciones dadas en el aula, o el medio donde los escolares solicitan y reclaman ser valorados, ser considerados como sujetos en construcción, ser escuchados con los oídos del corazón, del sentimiento, de la espiritualidad y de la razón para seguir siendo.

### 5.3.7 Convivencia y reconocimiento en el juego.

La convivencia y el reconocimiento en el juego son aspectos que se movilizan al interior del recreo y particularmente en el juego vivido en este escenario, juego que emerge de los encuentros y al mismo tiempo de los desencuentros, juego que hace posible que se relacionen las personas insertadas en el recreo tanto de forma intencional como espontánea, relación ésta que se da, desde el compartir pleno y expuesto hasta la socialización generada por un deseo aparentemente más de agresión que de encuentro y convivencia. Así el juego mismo, implica consensos, conversaciones y convivencia, esa convivencia es producto de intenciones ofensivas y se proyecta como posibilidad de vidas juntas al interior de la escuela.

Al considerar que el sujeto es alguien que conversa, que consensa, que convive, es necesario también considerarlo como alguien que difiere, que discrepa y toma sus puntos de vista. En este sentido, el recreo es un espacio donde todas estas facetas son evidenciadas en los juegos que hacen y que imaginan los escolares, pues es una manera de insertarse al mundo social, como diría Schutz (óp. cit. p 29) *“insertarse en el mundo significa también comunicarse con él; y como comunicación presupone intersubjetividad”*

Algunos relatos dejan entrever la convivencia y el reconocimiento en el juego como un proceso de intercambio, interacción y encuentro, un encuentro en el que las niñas, niños y maestros son tocados por el otro en su condición de humanidad, al mismo tiempo son ellos quienes se expresan su ser en el diálogo y las acciones del recreo, este relato así lo visibiliza

*Los juegos en pequeños grupos dejan ver la interacción y el diálogo entre mínimo dos personas, en este caso, un juego especialmente practicado por las niñas donde la coordinación de manos y en general de sus cuerpos es importante a la hora de abordar la dinámica del juego/recreo. Este juego, les permite acercarse al otro desde su*

*cuerpo, tratarlo, tocarlo y al mismo tiempo ser tocado, sentido, algo que posiblemente en el aula no es posible, tal vez, ni siquiera se sienta el cuerpo propio. (LD. D1)*

Las relaciones generadas en el recreo entre estudiantes-estudiantes o docentes-estudiantes a la hora de jugar o de compartir con los demás, brindan posibilidades para la resolución de conflictos y la convivencia entre los actores que vivencian dicho escenario. A través de las conversaciones, los sujetos interactúan y complementan la formación recibida en el aula, también, el diálogo posibilita el encuentro entre pares, la unión y el acercamiento entre semejantes que se humanizan y humanizan al otro por medio de procesos vividos, hablados y proyectados en una realidad cotidiana de la escuela, el recreo escolar.

## 6. Conclusiones

Las instituciones educativas pueden considerar el escenario del recreo escolar como otro espacio más de formación en la vida escolar, otro escenario de vidas posibles y de posibles vidas, de hecho, algunas instituciones educativas han tomado “consciencia” y han reconocido la necesidad de integrar lo que pasa en el recreo, en el patio como otros lugares de la vida infantil (muestra de ello son las fiestas, basares, jean day, entre otros eventos culturales), esto no quiere decir que el recreo debe ser intervenido o manipulado por los adultos, más bien, estudiado y comprendido para luego transformarse desde el acto educativo, es decir, transferir, retomar y aplicar las situaciones y acontecimientos emergidos de él (*recreo*) para seguir llevando a cabo procesos de formación y construcción del ser humano.

Los imaginarios de escolares y docentes transitan entre el reconocimiento, la convivencia y la vida en compañía y entre la violencia, la dominación y el control del otro, muchos de estos imaginarios han sido instituidos por los diferentes grupos sociales tanto en la escuela como fuera de ella.

El recreo escolar es un escenario con vida propia al interior de la escuela, pero esta vida es dinamizada por los actores que lo habitan, que hacen que esta tenga vida, que mute, que se transforme y que permita la transformación de los sujetos.

Los docentes de las distintas áreas del conocimiento, deben escudriñar, auscultar lo que sucede en el recreo, en el juego/recreo, y a partir de allí, mejorar sus prácticas pedagógicas, ya que en este escenario surgen y se refuerzan aprendizajes vistos en clase y en el mundo de la vida, se favorecen o desfavorecen valores, cualidades que hacen que un niño se comporte correcta o incorrectamente beneficiando o perjudicando a su grupo social.

El escolar reclama en su recreo ser reconocido, ser tenido en cuenta, ser visibilizado, ser participe de lo que en la escuela se genera, tanto desde el juego/recreo como en otros escenarios vivos y vividos en la institución escolar y social.

## Bibliografía

- Boada M, M et al. (2005). *Convivencia y Valores Humanos para Formar en una Ética Pública C.E.D.* Rómulo Gallegos. Experiencias docentes, calidad y cambio escolar. Recuperado de [www. Lablaa.org/blaaavirtual/educacion/expedocen/expedocen8b. Htm](http://www.Lablaa.org/blaaavirtual/educacion/expedocen/expedocen8b.Htm)
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones Pascalianas*. Editorial Anagrama SA. Barcelona.
- Bourdieu, P. (2007) *La dominación masculina*. Editorial Anagrama SA. Barcelona.
- Castoriadis, C. (1989). *La institución imaginaria de la sociedad. Vol.2. El imaginario social y la institución*. España: TusQuest.- Lo histórico social1
- Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad. Vol.1. Marxismo y teoría revolucionaria*. Buenos Aires: Tus Quets Editores.
- Díaz, M. (2008). *El juego durante el recreo escolar: si aprendo a comunicar, ¿puedo jugar?* Colombia: Revista educación física y deporte vol 27 No 1 2008. Universidad de Antioquia.
- Flórez, A N. (2006). *El juego como estrategia pedagógica recreativa para disminuir la agresividad escolar en la hora del recreo dirigido a la comunidad educativa de la escuela departamento libertador parroquia unión Barquisimeto estado Lara 2000-2006*. Venezuela: Universidad centroccidental “Lisandro Alvarado”.
- García C, T; Ayaso, M & Ramírez, M. G. (2008). *El patio de recreo en el preescolar: Un espacio de socialización diferencial de niñas y niños*. Revista Venezolana de Estudios de la Mujer v.13 n.31 Caracas dic.

- Hleap, J. B. (2006). *El buen ciudadano: conocimiento social y saberes expertos en la convivencia urbana*. En *Nómadas*. No. 25 Pag 134-143. Universidad Central. Bogotá. Colombia.
- Huizinga J, (1968). *Homo ludens*. Buenos Aires. Alianza editorial Pag 43-44.
- Illera, M. (2005). *Convivencia y cultura ciudadana: Dos pilares fundamentales del derecho policivo*. En revista de derecho, universidad del norte. No. 23, Pag 240-259. Colombia.
- Íñiguez, R. L. (2006). *Análisis de discurso. Manual para las ciencias sociales. Nueva edición revisada y ampliada*. Segunda edición en lengua castellana. Barcelona: UOC [Universitat Oberta Catalunya]. Prologado por Van Dijk.
- Jarrett, O. S. (2003). *El recreo en la escuela primaria: ¿qué indica la investigación?* (Recess in Elementary School: What Does the research say?) ERIC Digest. [www.ericdigests.org/2003-2/recreo.html](http://www.ericdigests.org/2003-2/recreo.html). Consultado en junio de 2010.
- Jennings, A. N. et al (2009). *La actividad física durante la jornada escolar en escuelas primarias públicas en la Ciudad de México Salud Publica Mex*; vol. 51. No 2. Pág141-147.
- Mena et al. (2010). *Convivencia social estudiantil. Potenciación de la política pública de convivencia social escolar*. Universidad católica de Chile. [www. Educomputación. cl](http://www.educomputacion.cl)
- Meneses, m., & Monge, M. Á. (2001). *El juego en los niños: enfoque teórico*. En: Revista educación. Costa Rica: Universidad de Costa Rica. Septiembre, vol. 25, N° 002 ISSN 0379-7082 (versión impresa).
- Disponible en: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/440/44025210.pdf>> [Consultado 20 de marzo, 2009]
- Ministerio de Educación Nacional (2004). *Formar para la ciudadanía ¡sí es posible!* [www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-75768\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-75768_archivo_pdf.pdf)
- Murcia, P. N.; & Jaramillo, L. G. (2000). *Investigación cualitativa: la complementariedad etnográfica, una guía para abordar los estudios sociales*. Editorial Kinesis, Armenia. Pág. 60.
- Murcia, P. N. & Jaramillo, L. G. (2008). *Investigación cualitativa, la complementariedad*. Editorial Kinesis, Armenia.
- Murcia, N. (2006), *Universidad y vida cotidiana: estudio desde los imaginarios de profesores y estudiantes*. Tesis doctoral, CINDE, Universidad de Manizales.
- Murcia, P. N. (2010). *Imaginarios sociales. Una posibilidad para realizar investigación en educación. Memorias I Congreso Latinoamericano de investigación en educación (Córdoba, Argentina, 22 al 25 de septiembre)*.
- Murcia, P. N. (2011). *Los imaginarios sociales. Preludios para realizar estudios sobre universidad*. Alemania: Eae editores.
- Murcia, P. N. (2012). *Universidad y Vida cotidiana. Etnografía de un proceso*. Alemannia: Eae editores.
- Páez, M. R. (2009). *Cuerpo reconocido: formación para la interacción sin violencia en la escuela*. *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*. Rev. latinoam.cienc.soc.niñez juv 7(2): 989-1007, 2009 <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>

- Pateti, M. Y. (2007). *Escuela y corporeidad femenina: la cuestión del género en el desarrollo motriz de la mujer*. Educere, Sep 2007, vol II, n 38, p 455-460.
- Pavía, V; Russo, F; Santanera, J & Trpín M. (2007). *Juegos que vienen de antes, incorporando el patio a la pedagogía*. Editorial Hvmánitas/Lumen. Argentina.
- Pérez, R. E. (2002). *Proyecto lúdico pedagógico de juegos estacionarios de piso y de pared*. En centro de documentación virtual en recreación, tiempo libre y ocio. FUNLIBRE. [www.redcreación.org/documentos/congresos7/RPerez.html](http://www.redcreación.org/documentos/congresos7/RPerez.html).
- Ruiz O, L; Martínez T, J L; Posada S, W. & Jaramillo O, D. A. et al (2009). *Los juegos practicados por los escolares de básica primaria en el recreo de algunas instituciones educativas de Manizales y Villamaría*. Proyecto Educativo y trabajo de grado licenciatura. Grupo de investigación: Motricidad y Mundos Simbólicos, Currículo, Universidad y Empresa e Innovación Educativa. Universidad de Caldas, Manizales Colombia.
- Salinas, M. L; Posada, D. M. & Isaza, L. S. (2002). *A propósito del conflicto escolar. Este artículo hace parte de la investigación "Las representaciones sociales sobre el valor justicia como punto de partida para el fortalecimiento de la convivencia escolar"*. Revista educación y pedagogía vol 14 no 34
- Sandoval, M. L. (2003). *Vivir y con-vivir en la ciudad: los supuestos actuales de la convivencia*. En *Derecho y Realidad*. Volumen 1. No. 2. Pag 33-43. Universidad Pedagógica y tecnológica de Colombia. Tunja.
- Shotter, J. (2001). *Realidades conversacionales, la construcción de la vida a través del lenguaje*. Buenos Aires. Amorrortu editores
- Schutz, A. (2008). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Van Dijk, T. A. (1991). *Estructuras y funciones del discurso* (7a edición), México: Siglo XXI, pp.147-185.



# Universidad Católica de Manizales

## Instituto de Investigación en Microbiología y Biotecnología agroindustrial

### ⦿ Líneas de investigación

- Estudio, conservación y usos de la diversidad microbiana
- Aprovechamiento biológico de residuos agroindustriales
- Bioinsumos
- Desarrollo Agroindustrial

### ⦿ Grupos de investigación

- Grupo de Investigaciones Biológicas –GIBI-
- Grupo de Investigación y desarrollo tecnológico para el sector agroindustrial agroalimentario –INDE TSA-

### ⦿ Programas Académicos

- Especialización en Microbiología Industrial
- Maestría en Microbiología Agroindustrial

### ⦿ Extensión

- Diplomados
- Cursos libres
- Asesorías
- Consultorías



### ⦿ Laboratorios

- Microbiología de alimentos y aguas
- Microbiología agroindustrial
- Biología molecular
- Conservación de microorganismos



### Universidad Católica de Manizales

Carrera 23 N° 60 - 63 - Avenida Santander - Manizales (Colombia)  
PBX (6) 8 78 29 00 - 8 78 29 05 / 8 78 29 42  
comunicaciones@ucm.edu.co

 /ucatolicamanizales  @ucm\_manizales

**UCM**  
.edu.co



# El sector hotelero de lujo de las ciudades Armenia, Pereira y Manizales, desde la óptica del modelo de brechas en la calidad del servicio<sup>1</sup>

*Miriam Astrid Velásquez Henao<sup>2</sup>  
José Fernando Muñoz Ospina<sup>3</sup>*

Fecha recibo: 23 de julio de 2012  
Fecha aprobado: 17 de agosto de 2012

<sup>1</sup>El artículo que aquí se presenta es un producto derivado de la investigación "Calidad del servicio en el sector hotelero de lujo de las ciudades de Armenia, Pereira y Manizales", financiado por la Fundación Universitaria del Área Andina - Seccional Pereira, y llevado a cabo por los docentes del programa de Mercadeo y Publicidad José Fernando Muñoz Ospina y Miriam Astrid Velásquez Henao. Además contó con la participación en la modalidad de asistentes de investigación de las estudiantes Jennifer Bohórquez Palacio y Paola Albarracín Álvarez.

<sup>2</sup>Publicista; Especialista en Mercadeo Turístico; Especialista en Docencia Universitaria. Docente Investigadora del Programa de Mercadeo y Publicidad de la Fundación Universitaria del Área Andina - Seccional Pereira.

<sup>3</sup>Administrador de Empresas; Magíster en Desarrollo Sostenible y Medio Ambiente. Docente investigador del Programa de Mercadeo y Publicidad de la Fundación Universitaria del Área Andina - Seccional Pereira.

## RESUMEN

**Objetivo:** analizar la forma como los principales hoteles de lujo de las ciudades capitales del Triángulo del Café configuran sus procesos de calidad. **Metodología:** estudio cuantitativo cuya población y muestra incluyó al 100% de los hoteles de lujo de Manizales, Armenia y Pereira, mediante cuestionario encuesta estructurada que se aplicó a los directivos. **Hallazgos:** el estudio evidenció que aunque existen ideales de diferenciación en cada uno de los hoteles; además, que utilizan herramientas comunes, que sumadas al valor dado por las personas que desarrollan el servicio, fundamentan el alcance de los objetivos corporativos planteados. **Conclusiones:** la totalidad de los hoteles encuestados tienen un esquema y estándar de servicio; cada hotel se inclina por un diferente esquema de servicios al de la competencia; el punto de contacto con los clientes es el componente más importante sobre otros factores; y pese a encontrarse en la misma región, cada hotel posee factores diferenciales que lo representan y hacen resaltar entre los demás.

**Palabras clave:** calidad del servicio, modelo de brechas, hoteles de lujo.

**The luxury hotel trade in the cities of Armenia, Pereira and Manizales, from the perspective of a Gap Model of Service Quality.**

**Objective:** to study how the main luxury hotels of the capital cities of the Coffee Triangle constitute their quality processes. **Methodology:** a quantitative study applied to 100% of the luxury hotels in Manizales, Armenia and Pereira, through a structured survey-questionnaire targeted to managers. **Findings:** the study showed that although there are differing standards in each of the hotels, they also use common tools, which added to the value given by the people who develop the service, are fundamental for the scope of the corporate objectives proposed. **Conclusion:** all the hotels surveyed have a standard and a schema of service; each hotel favors a different scheme of services from the competition; the contact with customers is the most important component over other factors; and despite being in the same region, each hotel has distinguishing factors that represent and differentiate it from the others.

**Key words:** service quality, Gap Model, luxury hotels.

## Abstract

## Introducción

Teniendo en cuenta la importancia de la calidad a la hora de vender servicios, las empresas se ven obligadas a replantearse constantemente las formas, métodos y procesos que direccionan la satisfacción de sus clientes. En el caso específico del sector hotelero, los hoteles deben alcanzar altos niveles de calidad para posicionarse y ser reconocidos por su nicho de mercado, el cual es conformado por personas de alto poder adquisitivo que buscan prestigio, comodidad, seguridad, que les genere una experiencia única o que los haga sentir especiales.

En consecuencia con lo anterior, se considera importante que los hoteles de lujo mantengan un control interno sobre los procesos que se llevan a cabo para lograr la excelencia en los servicios prestados. Dichos niveles de excelencia son alcanzados en la medida en que las empresas que prestan dichos servicios desarrollen procesos integrales de marketing que, a partir del desarrollo de estudios previos, amplíen el conocimiento sobre las expectativas, necesidades y deseos de sus clientes, y se conviertan en un instrumento de utilidad para el desarrollo de estándares de servicio sujetos a los requerimientos de los grupos objetivo.

De igual forma, en el marco de diseño de los servicios, los encargados de dicha función, deben pensar en qué se va a ofrecer y cómo se va hacer, definiendo objetivos claros y realistas adecuados a lo que el hotel está en capacidad de ofrecer y dar efectivamente. Para este fin, la articulación de elementos físicos y humanos se convierte en el fundamento de la efectividad con la que se busca colmar las expectativas de los usuarios del servicio. Teniendo en cuenta que el talento humano juega un rol protagónico en la prestación del servicio es evidente que los hoteles deben promover el desarrollo de la capacidad humana individual y colectiva con el ánimo de configurar modelos de servicio acordes a las demandas de sus clientes.

Con la configuración de modelos de calidad del servicio, se tiene como resultado un cliente satisfecho. Es decir, si la calidad del servicio prestado tuvo una percepción positiva por parte del usuario, se debe a que se generó una estrecha relación con aquello que el cliente esperaba encontrar y con lo que en el momento del servicio se le ha entregado eficazmente.

En consonancia con las consideraciones anteriores, a continuación se sintetizan los elementos teóricos del Modelo de Brechas en la Calidad del Servicio desarrollado por las autoras Valarie A. Zeithaml y Mary Jo Bitner.

### *Modelo de Brechas en la Calidad del Servicio*

El modelo de las brechas propone la diferencia entre las expectativas de los clientes con la percepción de la compañía. Para centrarse en esta brecha se debe definir que son las expectativas de los clientes, según (Gosso, 2008) son “las características de desempeño que esperan recibir los clientes en la prestación de un servicio, conforman sus expectativas. Estas están compuestas por dos dimensiones: una estructural y otra emocional”, con base en esto, las expectativas es lo que esperan recibir los clientes, compuesto por aquello tangible e intangible al momento de la prestación del servicio.

*Brecha Uno del Proveedor: percepción de la compañía sobre las expectativas del cliente.* Según las autoras Zeithaml y Bitner (2002), los clientes tienen diferentes tipos de expectativas de servicio. El primero como Servicio Deseado, y puede definirse como el nivel de servicio que el cliente espera recibir por parte de la empresa.

El servicio deseado es la combinación de lo que “puede ser” con lo que “debe ser”, pero en general, los clientes esperan alcanzar sus deseos de servicio y buen trato, así como a su vez reconocen que no siempre es posible llegar

hasta ese punto, no siempre habrá una semejanza entre lo que puede ser con lo que debería ser en la óptima prestación de servicio en la cual está interactuando y dando su dinero a cambio de un bien o un servicio.

El segundo es el Servicio Adecuado, el cual se da en un nivel en que para el cliente no ha sido excelente pero tampoco muy malo, y es algo que el cliente puede aceptar. Este representa, según Zeithaml y Bitner (2002) la “expectativa mínima tolerable, es decir, el nivel inferior de desempeño aceptable por el consumidor y refleja el nivel de servicio que los clientes creen que van a obtener de acuerdo con su experiencia en los servicios”.

Sin embargo, es posible que el nivel de las expectativas de servicio adecuado varíen según las diferentes empresas pertenecientes a una misma categoría, al igual que varían según el cliente, sus expectativas y el momento que se vive, positivo o negativo, en algún establecimiento.

Entre más carencias existan en los servicios y ese servicio “deseado” no se relacione, las expectativas del cliente bajaran notoriamente, sintiéndose insatisfechos y decepcionados ya que la empresa no se encuentra al tanto de sus intereses frente a lo que para ellos podría ser entregado de manera correcta y óptima.

Según Zeithaml y Bitner (2002):

Descubrir lo que el cliente espera es un aspecto fundamental para lograr la prestación de un servicio de calidad; por ello la investigación de mercados es el vehículo primordial para comprender las percepciones y expectativas del cliente acerca de un servicio (p. 135).

Para comprender un poco más su aplicación en los servicios, se define la investigación de mercados de acuerdo a Benassini (2001) como “la reunión, el registro y el análisis de todos los hechos acerca de los problemas relacionados con las actividades de las personas, las empresas y

las instituciones en general”.(p. 4). En caso de los servicios, es necesario realizar este tipo de actividad ya que la poca utilización de este medio llevará a la empresa a no relacionar eficazmente las expectativas de sus clientes.

Según Zeithaml, Parasunaman y Berry (1992):

Realizar una investigación de mercado constituye apenas el primer paso para lograr la comprensión real del cliente. También las empresas de servicios deben utilizar los resultados de sus investigaciones con sentido lógico y útil. El mal uso o la ausencia de uso de los datos que aporta una investigación pueden provocar una gran deficiencia en la comprensión de las expectativas de los clientes (p. 67).

En relación a la utilidad de la información para la toma de decisiones de los empresarios que mejoren los procesos de servicio, comenta Mapcal (1995):

Una de las condiciones que define y caracteriza al empresario o directivo es que, en la empresa, es la persona que toma las decisiones de importancia. Esta es una responsabilidad que ningún empresario o directivo puede eludir”. Además, “Toda empresa, por pequeña que sea, tiene su propia razón de ser y sus propios intereses, objetivos, propósitos y metas. Esos aspectos condicionan y presionan las decisiones que adoptan sus directivos (incluidos sus dueños). Si un empresario o directivo máximo adopta una decisión contraria a los “intereses” de la empresa, sabe que la está obligando a correr riesgos innecesarios que, dependiendo de la importancia de la decisión, podrían incluso, poner en peligro su subsistencia. Un directivo medio sabe que, si adopta una decisión que va en contra de los objetivos y metas de la empresa, pone en peligro su propia posición (p.13).

Quiere decir que una correcta toma de decisiones es importante para solucionar la siguiente

brecha del servicio, la cual es la diferencia entre la percepción de las experiencias que tiene la empresa y el desarrollo de diseños, estándares orientados al cliente, para así lograr una correcta satisfacción de sus necesidades.

*Brecha Dos del Proveedor: no seleccionar el diseño ni los estándares del servicio correctos.* Los problemas derivados de no diseñar y definir estándares de servicios correctos, se presentan en las empresas proveedoras de servicios por causa de una nula o inadecuada gestión de información que impide un conocimiento a profundidad por parte de la empresa, de todos aquellos aspectos que configuran las diferentes expectativas de sus clientes.

No conocer las expectativas del cliente puede implicar para la empresa tomar decisiones inapropiadas que consecuentemente generan impactos negativos desde la forma en que se diseñan y determinan los estándares hasta el modo como se opera a la hora de brindar el servicio.

El no poseer diseños y estándares de servicios apropiados y con base en los requerimientos del cliente, de modo general, atenta contra una configuración adecuada de la calidad del servicio, lo que en concordancia puede ser mal percibido por los clientes generando juicios de valor negativos que van en contra de los deseos de la empresa, de ser la preferida por los consumidores del mercado y de alcanzar niveles avanzados de competitividad.

El diseño y definición de estándares de servicios es un reto que deben afrontar las empresas proveedoras de servicios, para lo cual es un deber por parte de las empresas, encontrar una noción compartida del servicio y de todos aquellos otros elementos asociados a él.

Como medio para promover una visión compartida de un servicio por todos los miembros de una organización, se hace fundamental elaborar esquemas de servicio en donde se

describan plenamente las etapas, participantes y responsabilidades en el proceso de prestación del servicio.

Un esquema del servicio es un cuadro o mapa que retrata en forma precisa el sistema de servicio de modo que las distintas personas involucradas en proporcionarlo lo comprendan y traten con él en forma objetiva sin tener en cuenta sus papeles o puntos de vista individuales(...) Un esquema del servicio muestra el servicio en forma visual al describir simultáneamente el proceso de prestación del servicio, los puntos de contacto de los clientes, los papeles de los clientes y de los empleados, y los elementos visibles del servicio. Brinda una forma de desglosar un servicio en sus componentes lógicos y de describir los pasos y tareas en el proceso, los medios a través de los cuales se ejecutan las tareas y la evidencia del servicio según la experimenta el cliente (Zeithaml y Bitner, 2002, p. 254)

De acuerdo con las autoras, los esquemas pueden variar de una empresa a otra; no obstante, deben ser vistos como una herramienta de gran utilidad que enmarca integralmente todo el proceso general de prestación del servicio.

Como es evidente, los esquemas del servicio articulan todo el proceso de interacción de los clientes con la empresa. En este sentido, son una configuración de los procesos en donde se hacen visible los momentos de interacción del cliente con la evidencia física que acompaña el servicio, la interacción del cliente con el personal de contacto de la empresa y los procesos e instrumentos necesarios que sirven de apoyo a la prestación efectiva del servicio.

Para Lovelock y Wirtz (2009), los procesos mal diseñados traen como consecuencias en los usuarios o clientes de la empresa una experiencia negativa debido a que, generalmente, resultan en una prestación del servicio lenta, frustrante y de mala calidad. De igual forma, los resultados de esquemas de servicio mal diseñados generan

baja productividad y un mayor riesgo de fallas del servicio.

*Brecha Tres del Proveedor: diferencia entre diseño y estándares de servicio y entrega del mismo.* Es la diferencia entre el desarrollo de los estándares de servicio dirigidos al cliente y la entrega real del servicio, básicamente, es la diferencia entre lo que se planea y lo que se lleva a cabo realmente.

En esta brecha, las autoras Zeithaml y Bitner (2002) resaltan la importancia de todos los colaboradores de la empresa, en especial los vendedores de primera línea, y los entes intermediarios que de alguna manera afectan el resultado del servicio recibido por el cliente.

El servicio al cliente interno debe tener igual importancia que el servicio al cliente final, para ello, según las autoras, hay que conocer bien a sus colaboradores, saber cuáles son sus necesidades y deseos, descubrir cómo les gusta ser recompensados (estudios, dinero, celebraciones, ya que, como se ha venido mencionando, son estas personas las que proporcionan una imagen a los clientes finales, y si ellos/ellas se sienten a gusto y respaldados por su empresa, brindarán un excelente servicio porque comprenden que todos sus esfuerzos se verán reflejados en el rendimiento de la organización a la cual pertenecen. Así mismo, Kotler, Bloom y Hayes (2004) consideran que “cuanto más satisfechos estén los empleados, más leales llegarán a ser” (p. 84).

Sin embargo, el marketing interno no es la única estrategia que hay que tener en cuenta para cerrar la brecha tres, en el libro Marketing de servicios, otro aspecto influyente es la participación del cliente en la prestación del servicio, cada servicio puede ser diferente y así mismo el tipo de usuario, este puede variar su participación dependiendo del objetivo del servicio.

Personas al servicio de las personas. Las personas son el insumo más importante para la

“servucción”, esto puede que resulte obvio, pero como en muchas ocasiones, lo obvio por obvio se olvida, es inconcebible un servicio sin seres humanos que lo brinden, sin embargo, en muchas empresas esta razón no es lo suficientemente fuerte para valorar a sus colaboradores, ya que en la mayoría de ocasiones son los vendedores, o personal de primera línea, los menos remunerados o menos capacitados, teniendo estos la gran responsabilidad de ser la imagen de la empresa ante los clientes.

Según la cadena de valor del servicio de las autoras, si un empleado está satisfecho con el servicio interno, este se vuelve más productivo dentro de la empresa, realiza bien su trabajo generando satisfacción a los usuarios, haciendo que se vuelva fiel a la marca, generándole mayores ingresos y utilidades a la organización.

Y es que muchas veces se subestima la responsabilidad que estas personas tienen a cargo, no solamente son los primeros en el contacto con el cliente, en numerosas ocasiones son los únicos, por ende son “el servicio mismo”, la imagen de toda la marca depende de la atención que le haya dado el/la empleada (Zeithaml y Bitner, 2002), por esta razón, los colaboradores deben ser apreciados, valorados e instruidos en varios aspectos, tales como el funcionamiento de los servicios, los procesos de la empresa y el manejo de emociones tanto personales como las del cliente mismo.

Las capacitaciones de manejo de emociones, según las autoras, deben ser unas de las actividades internas más importantes, ya que para la persona supone hacer frente a situaciones en las cuales se generan varios conflictos entre sus valores y los de la empresa, conflictos entre las necesidades del cliente y las necesidades que la organización esté dispuesta a satisfacer, y el vendedor, en el papel de mediador, debe estar en capacidad de tomar decisiones que satisfagan al cliente y a la vez cumplan los requerimientos de la empresa.

Para reducir dichos conflictos, las autoras proponen, a los directivos de los hoteles ser más cuidadosos en la selección del personal, salirse un poco de lo tradicional y hacer un esfuerzo similar al de la búsqueda de nuevos clientes, segmentando a sus empleados potenciales y vendiendo la oferta de trabajo de manera atractiva para este público, luego de encontrar al colaborador deseado con las aptitudes de servicio, la empresa debería proveerle capacitaciones para desarrollar y seguir cultivando el potencial para que este se vea reflejado en su desempeño.

Para ofrecer una capacitación integral en cuanto a las competencias que debe tener un empleado de primera línea, las empresas deben asegurarse de educar a su empleado en las herramientas y tecnologías que se usan a diario para la oferta del servicio, ligado a un entrenamiento de habilidades para la interacción interpersonal, es decir, tanto con sus compañeros de trabajo, como con los clientes con los que tendrá contacto.

Técnicas de buenos modales, buen trato entre compañeros, trabajos en grupo cordialidad sincera, expresiones orales y corporales, son técnicas que deberían estar dentro del programa de capacitación, técnicas que se verán reflejadas más adelante en el rendimiento de sus colaboradores y la satisfacción de sus clientes.

Otro de los aspectos, que se debería tener en cuenta en la capacitación, según las autoras, es el *empowerment*, darles a sus trabajadores la capacidad de dar respuestas rápidas y acertadas a problemas de clientes que no están en el manual.

Según Blanchard, Carlos & Randolph (2004), empoderar es aprovechar los conocimientos de los empleados con experiencias y darle la libertad para que los comparta para beneficio de la empresa y de su propio crecimiento. Blanchard, Carlos & Randolph (2004) proponen tres claves para implementar el *empowerment* en una empresa, “compartir la información con todos”, “crear autonomía por medio de fronteras” y “crear

equipos auto-dirigidos” Según los autores, las empresas deben informar a todos sus miembros cómo es el funcionamiento de la empresa, cuál es su objetivo, sus metas, y todos aquellos datos que sean relevantes para el funcionamiento y el cumplimiento de sus fines propuestos por los altos directivos; si la empresa comparte la información de manera efectiva, sus colaboradores van a sentir confianza y mayor seguridad en los procesos que lleven a cabo, así mismo, sentirán mayor responsabilidad; Blanchard, Carlos & Randolph (2004) afirman que “La visión cobra vida cuando todos ven en dónde su aporte es el factor decisivo” (p. 50). Las personas sienten la responsabilidad de hacer su trabajo lo mejor posible porque se sienten comprometidos con la empresa, sienten que son parte importante de la organización.

*Brecha 4 del Proveedor: no igualar el desempeño con las promesas.* El modelo de brechas de Valerie A. Zeithaml (2002), propone un cuarto momento clave en el proceso de prestación de servicios, esta es “la diferencia entre la entrega del servicio y la comunicación externa del proveedor”; en otras palabras, “el valor percibido y lo recibido”.

Antes de abordar esta brecha, se debe definir qué es lo percibido por el cliente, según Toca (2009) es “la diferencia entre los beneficios recibidos por el cliente y lo que debe entregar a cambio, en otras palabras el cliente determina el valor de una oferta relacionando lo recibido y lo entregado” (p. 30), con base en lo anterior, la percepción es lo que las personas usan para calificar un servicio de buena o mala calidad.

Según las autoras Zeithaml y Bitner (2002), las empresas prometen beneficios a través de varios entes como la televisión, su fuerza de ventas y demás comunicaciones que puedan elevar las expectativas del cliente. Entre más diferencias encuentren entre lo prometido y lo recibido, más insatisfechos y decepcionados se sentirán los clientes por las falsas expectativas que genera la empresa; siendo esta (lo prometido y lo recibido), la base para la evaluación del servicio, se debe tener alto control en la coordinación del marketing

y las operaciones, en los mensajes publicitarios y la comunicación en la venta personal.

El marketing interno hace referencia a dos tipos de comunicación, la comunicación vertical, que se debe dar entre todo el personal, desde la alta gerencia hacia todos los colaboradores, y la comunicación horizontal, dada en todos los departamentos de la empresa. Allí es donde se desarrollan las ofertas para los usuarios, de allí sale la información que emiten en el marketing externo y, son estos quienes la dan a conocer de manera masiva creando la expectativa al público. Finalmente cuando captan la atención del cliente, entra en interacción con el servicio y este evalúa si la información recibida es coherente con la promesa de servicio o no.

Debido a que “el objetivo de la comunicación institucional es presentar el papel de la organización, para afirmar su identidad o imagen” (Báez Evertsz, 2000), los colaboradores deben tener muy claros los objetivos y los procesos de la empresa, para que la primera impresión que se lleven los usuarios sea el reflejo de la buena gestión al interior de la organización.

### Metodología

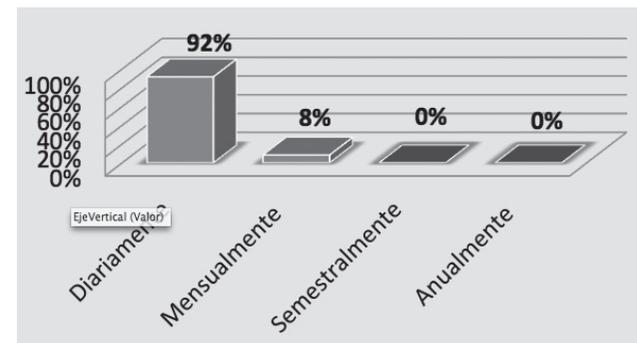
Con la pretensión de dar respuesta al cuestionamiento que direccionó el estudio, se buscó analizar y describir desde un enfoque cuantitativo, la forma en que los hoteles de lujo de las ciudades de Armenia, Pereira y Manizales configuran sus estados de calidad del servicio.

Teniendo en cuenta que en el Eje Cafetero, zona geográfica en donde se realizó el estudio, existe un número reducido de hoteles con calificación de cuatro y cinco estrellas, se optó por trabajar con la totalidad de hoteles de lujo según un rango de tarifas de hospedaje mayor a 150.000 pesos por habitación.

El instrumento utilizado para recolección de información fue un cuestionario encuesta estructurado, al cual se le hizo prueba piloto para corroborar su confiabilidad con la participación de un 10% del total de la muestra. El cuestionario fue aplicado por dos encuestadoras previamente instruidas para su diligenciamiento, y aplicado en los sitios de trabajo a gerentes y jefes de departamento; la recolección de la información se llevó a cabo en un período de tres (3) semanas.

### Análisis y discusión de resultados

*¿Con qué frecuencia realizan estudios de expectativas de sus clientes?*



Entre la totalidad de los hoteles encuestados ubicados en las ciudades de Armenia, Pereira y Manizales, el 92% afirma que sus estudios de expectativas deben realizarse diariamente, debido al constante cambio y diferentes momentos de verdad al período de realizar el servicio. Además, expresan que es de vital importancia para ellos conocer qué esperan los clientes y qué se modificaría al momento de prestar de nuevo el servicio en el hotel. En un 8% de los hoteles objeto de la investigación, este tipo de estudios se realiza mensualmente, actividad llevado a cabo conjuntamente con otro tipo de estudios, evaluaciones y reuniones al interior del hotel.

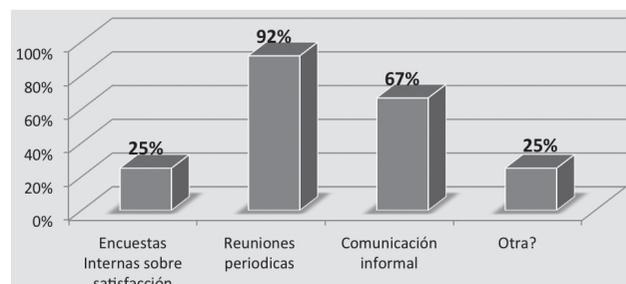
**De los siguientes componentes de la investigación de mercados, ¿cuáles utilizan en el hotel para conocer las expectativas de los clientes?**



El diagrama evidencia que el 83% de los hoteles encuestados hace uso de la solicitud de reclamaciones o quejas y llamadas de seguimiento, para conocer las expectativas de sus clientes. En una proporción de 75%, los hoteles realizan encuestas de relación e investigación sobre clientes perdidos. El 50% utiliza métodos para conocer el cumplimiento y revisión de las expectativas de servicio e investigación de requerimientos. El 42% realiza investigación sobre expectativas futuras de los clientes. Un 33% de los hoteles llevan a cabo estudios de incidentes críticos, se utiliza la técnica del comprador misterioso y se establecen puntos de control para la evaluación del proceso de servicio; en ninguno de los hoteles estudiados se hace uso de la herramienta paneles de clientes.

Como es evidente, los hoteles utilizan diferentes métodos para conocer a profundidad las expectativas de sus clientes. Para cada uno de los hoteles, la investigación de mercados se muestra como una herramienta de fundamental importancia a la hora de tomar decisiones referentes al diseño y prestación de un servicio.

**De la comunicación ascendente, ¿cuáles utiliza con los empleados del hotel?**

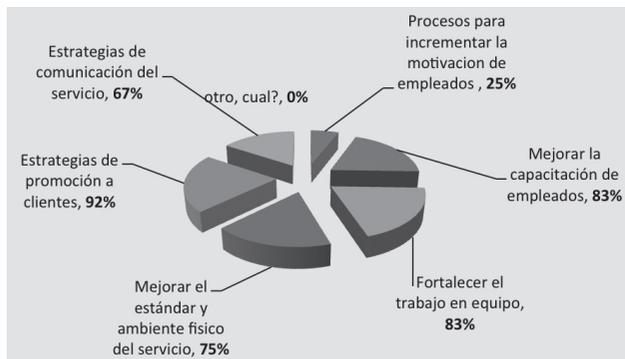


El 92% de los hoteles encuestados prefieren realizar con sus empleados reuniones periódicas y comunicación informal (67%), ya que éstas les proporcionan información clara y real de las percepciones del servicio de los huéspedes; así tienen mayor control y mejoran continuamente el servicio. Además, otro tipo de comunicación ascendente encontrada en los hoteles estudiados (25%) son los llamados “desayunos con la gerencia y entrega de memorandos”, lo cual permite que se conozca de primera mano la situación del servicio y se comunique a todos los integrantes de los diferentes departamentos del hotel.

Otro punto que hay que destacar es el pequeño porcentaje (25%) de las encuestas internas de satisfacción a los empleados, esto revela que dichos hoteles prefieren la comunicación directa con sus empleados, en vez de hacerlo a través de otros instrumento de recolección de datos. La mayoría de los hoteles encuestados coinciden en la importancia de la comunicación interna a fin de mantener bien informados a todos los colaboradores que tienen contacto con los clientes, ya sea en la recepción, servicio a la habitación, restaurante, etc.; esto permite que todo el personal esté preparado integralmente para atender las necesidades de cada huésped.

Según los hoteles estudiados, la comunicación ascendente genera un ciclo permanente de retroalimentación que permite la evaluación, el diseño, la entrega y la recuperación del servicio.

**De los siguientes posibles usos de la información, ¿cuáles son utilizados frecuentemente por el hotel?**

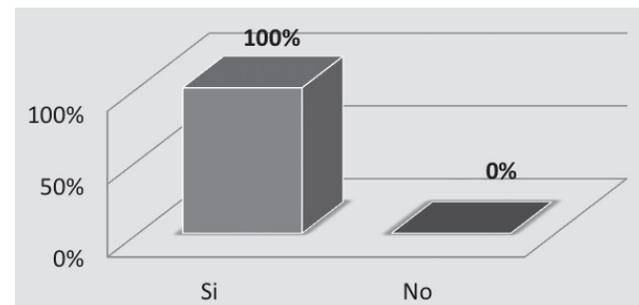


El diagrama evidencia que el 92% de los hoteles encuestados prefieren implementar como uso de la información las estrategias de promoción a clientes, dirigidas a captar su atención, mejorar el reconocimiento dentro de la región y atraer clientes potenciales.

Así mismo, prefieren mejorar la capacitación de sus empleados y el fortalecer el trabajo en equipo (83%), generando un sentido de pertenencia entre los empleados, para así proyectar una imagen confiable y confortable ante los huéspedes. Además, el 75% utilizan como uso de la información una estrategia para mejorar el estándar y ambiente físico del servicio. En una proporción el 67%, realizan estrategias de comunicación del servicio. En un 25%, utilizan los procesos para incrementar la motivación de los empleados.

Según los resultados se puede observar que los hoteles encuestados tienen un balance en el uso de la información, ya que la usan para mejorar la relación con los clientes internos y externos, tratando de buscar beneficios que atraigan más huéspedes, y beneficios que mejoren el ambiente laboral de sus empleados teniendo efectos positivos en sus prestaciones hacia los clientes finales.

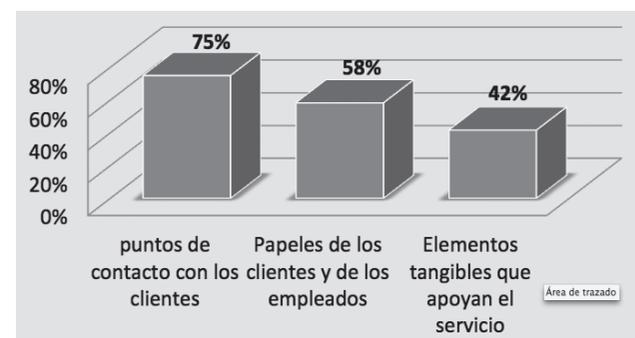
**¿El hotel cuenta con un esquema y estándar de servicio?**



La totalidad (100%) de los hoteles encuestados poseen un esquema y estándar de servicio. Los esquemas de servicio son instrumento para la entrega adecuada de la oferta de servicios, en los que los hoteles articulan empleados, procesos y ambiente físico, a las necesidades y expectativas con la que llegan sus clientes.

Los expertos en mercadeo afirman que es de vital importancia contar con un esquema de servicio, ya que se asegura, en gran parte, la buena prestación del mismo. Además, también es muy importante que todos los integrantes de la organización, en este caso los hoteles, lo conozcan y sepan por qué y cómo funcionan los diferentes departamentos y puedan estar capacitados para resolver o indicar efectivamente quien les puede resolver tal problema.

**Si la respuesta anterior es afirmativa, señale cuáles elementos componen el esquema del servicio del hotel**

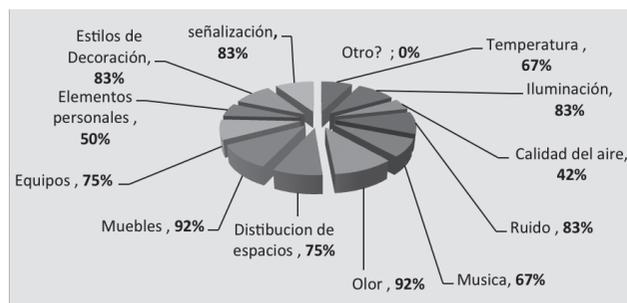


El 75% de los hoteles encuestados reflejan que los puntos de contacto con los clientes constituyen

un componente importante en el esquema de servicio del hotel; los papeles de los clientes y los empleados representan un 58% en importancia al momento de configurar y establecer el esquema de servicio que le ayudará a la satisfacción de sus huéspedes y empleados. En el 42% de los hoteles, los elementos tangibles que apoyan el servicio componen otro elemento en el esquema del servicio del hotel. Si bien los directivos saben que lo más importante en un servicio son las personas, también son conscientes de la importancia de los elementos tangibles que contribuyen a la prestación de los servicios.

Este es un aspecto positivo ya que las teorías de marketing de servicios expresan que se deben tener identificados los momentos de verdad de los clientes, estos puntos que pueden ser positivos o negativos, afectan la percepción de estos, haciendo que se genere una recompra, o por el contrario, se convierta en un cliente perdido. De igual forma, es muy positivo que dentro de los hoteles sean conscientes de los roles que juegan los empleados, que conozcan muy bien sus funciones, tanto para el buen desempeño de sus labores como para las sugerencias que puedan dar a la gerencia para el mejoramiento del hotel.

**De los siguientes aspectos ¿cuáles tiene en cuenta el hotel para el desarrollo de su ambiente físico?**

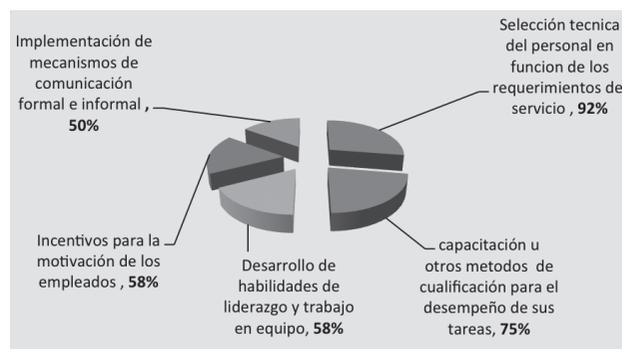


Para el 92% de los hoteles encuestados, el olor y el tipo de muebles son los aspectos de mayor importancia al momento del desarrollo de su ambiente físico; la iluminación, el ruido, los estilos de decoración y señalización representan para el 83% de los hoteles, los aspectos a tener

en cuenta para la determinación de su ambiente físico. Para el 75%, son los equipos y distribución de los espacios; en un 67% es la temperatura y la música; y para un 50% y 42% son los elementos personales y la calidad del aire, respectivamente.

Los resultados muestran cómo los hoteles tienen la gran preocupación de generar espacios para la entrega de sus servicios en busca de estimular respuestas tanto en clientes como empleados en los ámbitos cognoscitivos, emocionales y fisiológicos. Es decir, con el desarrollo de su ambiente físico buscan generar creencias, estados de ánimo, comodidad y bienestar a todas las personas que confluyen en la dinámica de experiencia del servicio. Según los hoteles estudiados, el ambiente físico es de vital importancia, en el sentido que permiten generar una identidad del hotel, así como el reconocimiento, diferenciación de la competencia y percepciones positivas entre sus usuarios.

**¿Cuáles de los siguientes aspectos lleva a cabo el hotel para potencializar el desempeño de sus empleados?**

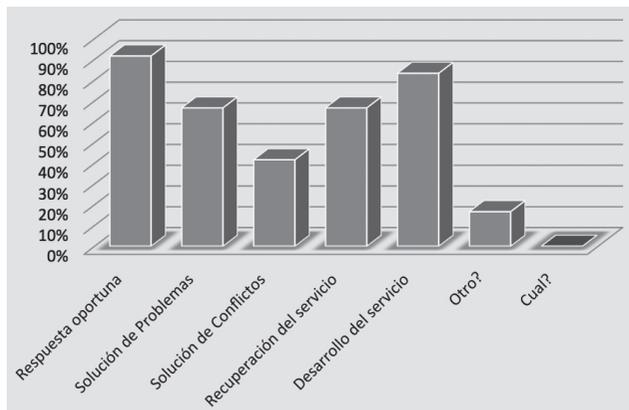


De acuerdo con la figura, para el 92% de los hoteles, la selección técnica del personal en función de los requerimientos del servicio es el principal aspecto que llevan a cabo para garantizar el desempeño de su personal; además, el 75% realizan capacitaciones y métodos de cualificación de desempeño para asegurar un óptimo desarrollo en cada área dentro del hotel.

Así mismo, para el 58% de los hoteles, el desarrollo de habilidades de liderazgo y los incentivos para los empleados son importantes para las directivas, pues consideran que las personas que se sienten bien en sus puestos de trabajo ofrecen mejor servicio a los clientes. El desarrollo del liderazgo de los empleados busca generar respuestas y soluciones rápidas a posibles problemas de los huéspedes, haciendo que estos se sientan respaldados, con deseos de volver y de recomendar el excelente servicio que le fue prestado.

De igual forma, el 50% de los hoteles implementa mecanismos de comunicación formal e informal, con el fin de que los empleados se sientan respaldados y escuchados, porque sus sugerencias son tomadas en cuenta en las decisiones en búsqueda de la mejora continua de los servicios.

**¿Cuál es el objetivo de la capacitación que brinda el hotel a sus empleados?**

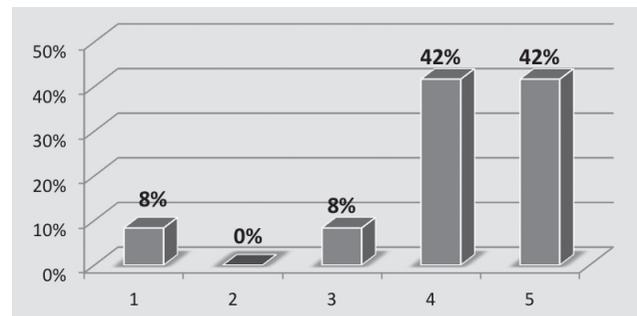


La respuesta oportuna es el objetivo más importante para el 92% de los hoteles encuestados. Para el 83%, el objetivo de las capacitaciones es el desarrollo del servicio para garantizar un óptimo servicio y satisfacción de los huéspedes.

De igual forma, el 67% de los hoteles objeto de estudio, tienen como objetivo de las capacitaciones la solución de problemas, así como la recuperación del servicio; el 42% tienen como objetivo la solución de conflictos. El 17%

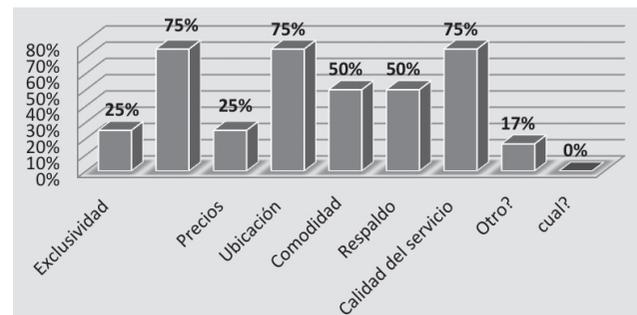
de los encuestados aseguran que el objetivo de la capacitación es desbordar las expectativas de los clientes, brindar acompañamiento y estandarización del servicio.

**¿Posee el hotel un sistema de evaluación del servicio prestado? Califique de 1 a 5 la efectividad de la publicidad generada por el hotel, siendo 1 poco efectiva y 5 muy efectiva.**



Entre el 33% y 42% de los hoteles encuestados califican la publicidad con alta efectividad, realizando diferentes actividades publicitarias para lograr recordación, diferenciación y fidelización entre sus huéspedes. Según las autoras Zeithaml y Bitner, la publicidad debe ser una herramienta muy bien estructurada y debe estar acorde con los objetivos y políticas de los hoteles, ya que genera las primeras expectativas a los clientes, debe reflejar realmente la experiencia que va a vivir el huésped, de lo contrario, se puede generar confusión haciendo que el usuario se sienta “engañado” por la empresa.

**¿Cuáles de las características del servicio se privilegian en la publicidad generada por el hotel?**



El 75% de los hoteles destacan en su publicidad tres factores importantes: la diferenciación de la competencia, la ubicación y la calidad del servicio. El 50% destacan en su publicidad la comodidad y el respaldo. Un 25% hacen énfasis tanto en la exclusividad, como en los precios. El 17% de los hoteles objeto de estudio expresaron la importancia de hacer presencia en eventos, así como una atención personalizada entregando un máximo nivel de satisfacción, además de pertenecer a diferentes cadenas hoteleras.

Los resultados demuestran que los hoteles buscan con su publicidad atraer a personas que tengan preferencias en la calidad de los servicios y el confort que les puede brindar un hotel. Esto se debe a que el público objetivo de los hoteles son empresarios, turistas extranjeros, políticos, artistas y, en general, personas con alto poder adquisitivo que tienen interés en experiencias positivas del servicio, en vez del pago de un bajo precio.

### Conclusiones

En el presente estudio se encontró que la totalidad de los hoteles encuestados en las ciudades de Armenia, Pereira y Manizales, poseen un esquema y estándar de servicio, cada uno se inclina por uno diferente al de la competencia, para lograr una entrega adecuada de la oferta de servicios, mayor capacitación y conocimiento de cada uno de los componentes que hacen un conjunto de actividades. Aunque es evidente que la mayoría de hoteles poseen diferentes esquemas de servicio, los resultados muestran que el punto de contacto con los clientes es el componente más importante, sobre otros factores como los papeles de los clientes y los empleados.

A pesar de encontrarse en la misma región, cada hotel posee factores diferenciales que lo representan y hacen resaltar entre los demás. Los resultados muestran cómo los hoteles tienen la gran preocupación de proporcionar espacios para

la entrega de sus servicios que permitan estimular respuestas que les genere posicionamiento, fidelización y recordación.

Los directivos de los establecimientos en cuestión son conscientes de la importancia del buen manejo del ambiente físico, así como de una diferenciación en estilo y demás variables que lo acompañan. Factores como los aromas en el ambiente y el tipo de muebles, son aspectos de mayor importancia al momento del desarrollo de su medio físico. Saben además que estos aspectos contribuyen a configurar la experiencia del servicio, generan un sentido de pertenencia y motivación entre sus huéspedes y colaboradores.

Uno de los factores más importantes al momento de potencializar el desempeño de los empleados, es la selección del personal en función de sus requerimientos. Para cada uno de los hoteles es importante que dentro del entrenamiento de sus empleados esté la capacidad de reconocer previamente quiénes serán los huéspedes, qué realizan y por qué de su estancia dentro del hotel. Esto genera la prestación de un servicio personalizado y acorde con cada uno de los requerimientos y necesidades de sus huéspedes.

Para los directivos de los hoteles encuestados, es de vital importancia el capital humano, no solo como apoyo en labores diarias dentro del hotel, sino como aliados al momento de conocer la situación actual del hotel entre sus huéspedes. Cada uno está consciente de su papel en la sociedad y en el mercado, por ello, toman en cuenta las diferentes teorías y métodos actuales que los apoyen en su proceso de estandarización y prestación de servicio.

La principal herramienta con la que cuentan los hoteles para conocer las expectativas de sus clientes es la investigación de mercados. Esta herramienta es fundamental ya que permite, a través de llamadas de seguimiento, solicitud de reclamaciones o quejas, investigación sobre clientes perdidos, encuesta de relación,

información de primera mano para la toma de decisiones oportunas y efectivas entre otras. Se evidencia que la gran mayoría de hoteles encuestados, hacen uso del enfoque cualitativo y cuantitativo, ya que de esta forma pueden tener un conocimiento más amplio acerca de clientes actuales y potenciales.

En el estudio se halló que por encima de métodos formales, como las encuestas internas de comunicación, la mayoría de los hoteles prefieren usar la comunicación informal con los empleados para obtener información sobre los clientes y, de esta forma, brindar los servicios de acuerdo a la definición de sus estándares.

Otra conclusión derivada del estudio realizado, tiene que ver con los métodos que utilizan los hoteles para entregar los servicios, así como los usos que le dan a la información obtenida y los índices que generan a partir de ella. Se pudo concluir, por tanto, que con dicha información se crean mecanismos para mejorar la capacitación de sus empleados, fortalecer el trabajo en equipo, mejorar el estándar del ambiente físico del servicio y buscar la forma de mantener un excelente servicio, enfocándose bien sea en índices de desempeño del servicio, de expectativa o en índices de percepción de los clientes.

## Bibliografía

- Báez, E. C. (2000). *La comunicación efectiva*. Santo Domingo: Búho.
- Benassini, M. (2001). *Introducción a la investigación de mercados*. México: Prentice Hall.
- Blanchard, K., Carlos, J. P. & Randolph, W. A. (2004). *Empowerment*. Bogotá: Norma.
- Ministerio de Ambiente, Vivienda y Desarrollo Territorial de Colombia. (2005). *Decreto 1538 de 2005*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Gosso, F. (2008). *Hipersatisfacción del cliente*. México: Panorama.
- Kotler, P.; Bloom, P. Y Hayes, T. (2004). *El marketing de servicios profesionales*. Barcelona (España): Paidós Ibérica.
- Lovelock, C. y Wirtz, J. (2009). *Marketing de servicios. Personal, tecnología y estrategia*. 6 ed. México: Pearson Prentice Hall.
- MAPCAL S.A. (1995). *Toma de decisiones eficaces*. Madrid: Editorial Díaz de Santos.
- Toca, T. C. (2009). *Fundamentos del marketing*. Bogotá: Universidad del Rosario.
- Zeithaml, V., Parasuraman, A. & Berry, L. (1992). *Calidad total en la gestión de servicios: cómo lograr el equilibrio entre las percepciones y las expectativas de los consumidores*. España: Díaz de Santos.
- Zeithaml, V. y Bitner, M. (2002). *Marketing de servicios. Un enfoque de integración del cliente a la empresa*. 2 ed. México: McGraw-Hill.



# Universidad Católica de Manizales

## Pregrados UCM

### Educación a Distancia

#### ⦿ Licenciaturas

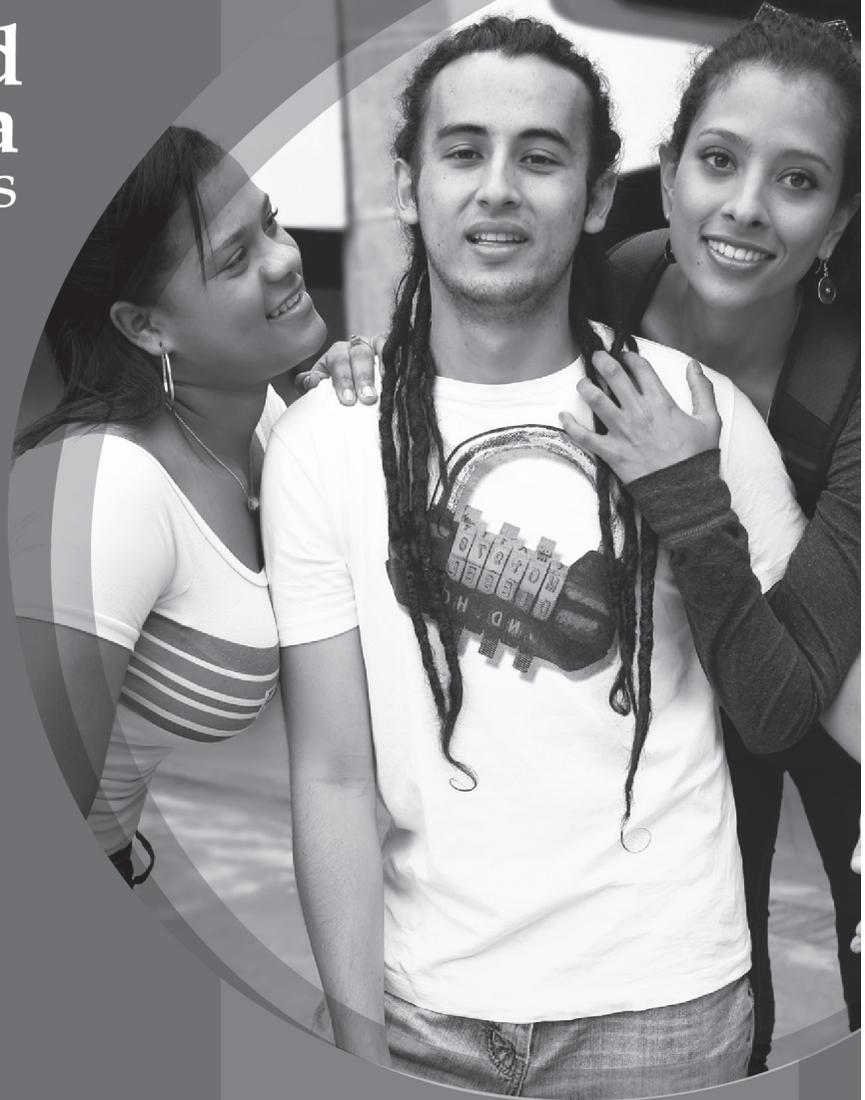
- Licenciatura en Educación Religiosa  
- Código SNIES 10880
- Licenciatura en Tecnología e Informática  
- Código SNIES 10883

#### ⦿ Tecnologías

- Tecnología en Procesos Administrativos de Salud  
- Código SNIES 90445
- Tecnología en Documentación y Archivística  
- Código SNIES 9755

#### ⦿ Tecnicos Profesionales

- Técnico Profesional en Facturación y Documentación de Servicios de Salud  
- Código SNIES 90444



## Centros Tutoriales UCM

En los departamentos de

- Antioquia -
- Cauca -
- Cundinamarca -
- Huila -
- Norte de Santander -
- Quindío -
- Valle del Cauca -

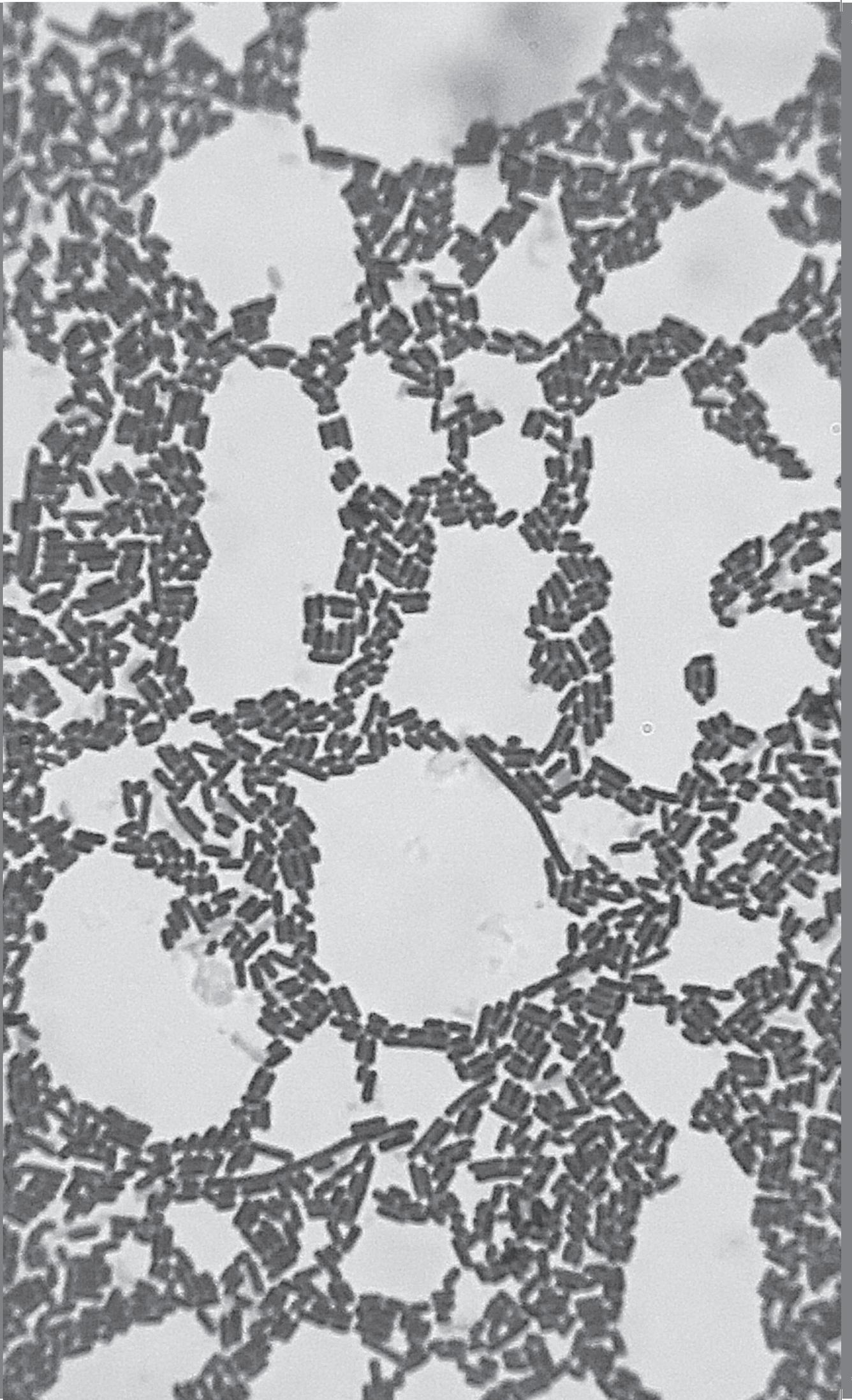


**Universidad Católica de Manizales**

Carrera 23 N° 60 - 63 - Avenida Santander - Manizales (Colombia)  
PBX (6) 8 78 29 00 - 8 78 29 05 / 8 78 29 42  
comunicaciones@ucm.edu.co

 /ucatolicamanizales  @ucm\_manizales

**UCM**  
.edu.co



# Evaluación de resultados en la Tinción de Gram con variaciones en tiempos de aplicación y concentraciones de soluciones utilizadas

*Martha Cecilia Ramírez Galeano<sup>1</sup>  
Estudiantes de Química Aplicada al Laboratorio<sup>2</sup>*

Fecha recibo: 23 de julio de 2012  
Fecha aprobado: 17 de agosto de 2012

<sup>1</sup>Especialista en Microbiología, Universidad Católica de Manizales. Licenciada en Biología y Química, Universidad de Caldas. Docente investigadora del grupo de investigaciones biológicas, GIBI, Programa de Bacteriología, Universidad Católica de Manizales..

<sup>2</sup>Programa de Bacteriología: I y II período académico del 2010 y I período académico del 2011, Universidad Católica de Manizales, Caldas, Colombia.

## RESUMEN

**Objetivo:** evaluar la técnica de tinción de Gram variando tiempos de aplicación y concentraciones de soluciones utilizadas en el procedimiento, con crecimientos bacterianos (*Bacillus* spp. y *Erwinia* spp.) de diferentes períodos de incubación. **Metodología:** se realizó la tinción de Gram variando los tiempos de aplicación y las concentraciones de las soluciones utilizadas en el procedimiento. **Hallazgos:** se analizaron imágenes con el programa ImageJ y se determinaron tonos de grises inferiores a los de las placas controles. **Conclusiones:** la bacteria *Bacillus* spp., con períodos de incubación de 1, 8 y 24 días, no varía el color característico de las bacterias Gram positivas, pero, al aumentar los tiempos de aplicación, presenta diferencias en la tonalidad del color típico de las mismas; el mismo resultado se da para la bacteria *Erwinia* spp.

**Palabras clave:** *Bacillus* spp., *Erwinia* spp., grampositiva, gramnegativa, tinción de Gram, variación de tiempo, variación de concentración.

### Performance appraisal in Gram's tinction with variations in times of application and concentrations of used solutions

**Objective:** evaluating Gram's technique of tinction, varying the times of application and concentrations of the solutions used in the procedure with bacterial growths ( *Bacillus* spp and *Erwinia* spp.) of different incubation periods. **Methodology:** gram's tinction, varying the times of application and the concentrations of the solutions used in the procedure. **Findings:** analyzed the images with the program ImageJ and then determined the tones of gray inferiors to the ones of the control plates. **Conclusion:** the bacterium *Bacillus* spp., with incubation periods of 1, 8 and 24 days, Gram does not vary the bacteria's characteristic positive color. After application, differences become present in the tonality of the typical colors. The same result applies to the bacterium *Erwinia* itself spp.

**Key words:** bacillus spp., Erwinia spp., Gram positive, Gram negative, Gram's tinction, time variation, variation of concentration.

## Abstract

## Introducción

Las bacterias son microorganismos procariotas cuyas formas han cambiado muy poco desde el tiempo de sus ancestros fósiles (hace unos 3.500 millones de años); no tienen organelos como el núcleo, cloroplastos y mitocondrias. Las células bacterianas generalmente son muy pequeñas, con rangos entre los 0,2 y los 10 micrómetros de diámetro, comparadas con las células eucariotas, cuyos rangos están entre 10 y los 100 micrómetros. Bajo condiciones ideales, una bacteria se puede dividir una vez cada 20 minutos, esto da lugar potencialmente a miles de trillones ( $1 \times 10^{21}$ ) de descendientes en un solo día. Esta reproducción acelerada permite a las bacterias explotar temporalmente diferentes medios y ocupan una notable diversidad de hábitats (1).

Algunas bacterias poseen en su estructura una gruesa capa de peptidoglucano, además de dos clases de ácido teicoico. Anclado en la cara interna de la pared celular y unido a la membrana plasmática, se encuentra el ácido lipoteicoico y en la superficie, el ácido teicoico, anclado solamente en el peptidoglucano (que lo poseen en mayor proporción). En otras bacterias, la capa de peptidoglucano es delgada y se encuentra unida a una segunda membrana plasmática exterior (de composición distinta a la interna), por medio de lipoproteínas. Tiene una capa delgada de peptidoglucano unida a una membrana exterior por lipoproteínas; la membrana exterior está hecha de proteína, fosfolípido y lipopolisacárido (que se encuentra en la cara externa de la membrana externa de este tipo de bacterias). El peptidoglucano es el material que confiere su rigidez a la pared celular bacteriana, y lo poseen en menor proporción (2). Estas diferencias estructurales permiten clasificar las bacterias como: grampositivas (poseen la capa gruesa de peptidoglucano) y gramnegativas (poseen la capa delgada de peptidoglucano); su visualización se realiza con la técnica tinción de Gram.

En el año de 1882, el científico danés Christian Hans Gram, desarrolló la tinción más importante

en Microbiología. En 1923, se inician las modificaciones a la tinción original, así nace la llamada modificación de Hucker, donde el cristal violeta se disuelve con etanol y se prepara con una solución de oxalato de amonio. La solución se emplea para un período no mayor a 30 segundos. Luego se aplica una solución Iódica de Gram (Lugol + bicarbonato sódico diluido). El alcohol-acetona es la solución decolorante, la cual no debe de aplicarse más de 5 segundos. La safranina o fucsina básica al 0,1 a 0,2% es el colorante de contraste y su período de tinción debe ser de 30 segundos. Posteriormente, Kopeloff efectuó modificaciones a la tinción de Hucker para microorganismos que no se observaban bien y presentaban dificultades en la coloración, como los anaerobios, y que se decoloraban fácilmente (no se observaban apropiadamente en el microscopio); las modificaciones fueron en la concentración del alcohol-acetona en proporción de 7:3; además, los tiempos de tinción varían ampliamente, lo cual facilita la observación de los microorganismos (3).

Este procedimiento es necesario en el trabajo microscópico de rutina, ayuda a determinar la morfología celular bacteriana (cocos, bacilos, espirilos, negativos y positivos) (4) y la agrupación entre ellas; es uno de los métodos que se utiliza con más frecuencia para el diagnóstico de infecciones bacterianas (5); en especial, como prueba de tamizaje, cuyo primordial propósito es disminuir la cantidad de trabajo en el laboratorio, porque se realiza a todas las muestras con sospecha de infecciones bacterianas, disminuye los costos y aumenta la velocidad en la información; conociendo la eficacia de los métodos de tamizaje, se podrán tomar decisiones que posibiliten una mejor interpretación de las pruebas, bien realizado puede ser un método de tamizaje confiable (para hacer un uso racional de los recursos con que cuenta el laboratorio) y, de esta forma, brindar un apoyo más efectivo, lo cual repercutirá positivamente en mejorar la salud del paciente (6). Los resultados de la aplicación de esta técnica se refieren a las

diferencias entre las paredes celulares de las bacterias; según la dirección electrónica (7), por el tamaño imperceptible de las bacterias, la falta de contraste que hay entre estos organismos (usualmente transparentes) y el medio que les rodea, existe gran dificultad para observarlas con el microscopio óptico en su estado natural, así que se recurre a colorantes simples que no tiñen de igual manera todas las células (tinción diferencial).

Se ha observado la preocupación de estudiantes y profesionales en el manejo de los tiempos de aplicación de las soluciones que se utilizan en la prueba de Tinción de Gram, debido a que los protocolos establecidos por diferentes autores determinan tiempos específicos a utilizar en dicho procedimiento y concentraciones determinadas en las soluciones. Según (8), esta tinción divide a los microorganismos en dos grandes grupos: grampositivos y gramnegativos, según retengan o no el cristal violeta. Cuando se tratan las bacterias con cristal violeta y una solución de yodo, todas ellas se van a teñir de un color violáceo, al unirse el colorante al yodo en la pared celular; si se trata con una solución decolorante, las denominadas grampositivas retendrán la coloración (durante más tiempo), mientras que en las gramnegativas el color se elimina. Si se adiciona otro colorante contraste, las bacterias gramnegativas serán teñidas por él.

La diferencia que se observa en la resistencia a la decoloración, se explica porque la membrana externa de las Gram negativas es soluble en solventes orgánicos, como por ejemplo la mezcla de alcohol/acetona. La capa de peptidoglicano que posee es demasiado delgada como para poder retener el complejo de cristal violeta/yodo que se formó previamente y, por lo tanto, este complejo se escapa, perdiéndose la coloración azul-violácea. Por el contrario, las Gram positivas, al poseer una pared celular más resistente y con mayor proporción de peptidoglicanos, no son susceptibles a la acción del solvente orgánico, sino que este actúa deshidratando los poros, lo que impide que pueda escaparse el complejo

cristal violeta/yodo, y manteniendo la coloración azul-violácea (4).

Las células bacterianas son tratadas para coagular el protoplasma antes de teñirlas (fijación); se hace con calor, aunque también pueden fijarse con sustancias químicas (formaldehído, ácidos y alcoholes). Luego, se adicionan los colorantes y según (9), la captación de los mismos depende en gran parte de la composición de la pared bacteriana, donde eventos físicos como solubilidad, difusión, permeabilidad, adsorción de químicos, carga eléctrica y pH, están involucrados; la fijación produce habitualmente el encogimiento de las células y la tinción, por el contrario, hace que las células aparezcan mayores que lo que son (7).

Es importante establecer la rigidez de los protocolos establecidos con relación a los tiempos de aplicación de las soluciones que se utilizan (cristal violeta, lugol, Alcohol-acetona y safranina) y sus concentraciones para determinar prioridades en el trabajo del laboratorio.

### Objetivos

- Evaluar los resultados en la técnica de Tinción de Gram variando tiempos de aplicación de las soluciones utilizadas en el procedimiento, con crecimientos bacterianos (*Bacillus* spp. y *Erwinia* spp.) de diferentes períodos de incubación.
- Evaluar los resultados en la técnica de Tinción de Gram variando las concentraciones de las soluciones utilizadas en el procedimiento, con crecimientos bacterianos (*Bacillus* spp. y *Erwinia* spp.) de diferentes períodos de incubación.

**Materiales y Métodos**

El estudio se desarrolló en el Laboratorio de Biología y Química del Programa de Bacteriología de la Universidad Católica de Manizales; fue de tipo experimental en la variación de los tiempos de aplicación de las soluciones utilizadas en el procedimiento y concentraciones de las mismas.

*Microorganismos utilizados en el estudio.* Las bacterias que se utilizaron en el estudio: *Bacillus* spp. (bacteria G<sup>+</sup>) y *Erwinia* spp. (bacteria G<sup>-</sup>), fueron recuperadas de suelo (zona de la rizósfera) y de papa (en avanzado estado de pudrición), respectivamente, e identificadas mediante pruebas morfológicas y bioquímicas por la Magistra en Fitopatología María José Botero Ospina.

*Tiempos de aplicación de las soluciones.* Se tiñeron varias placas durante el procedimiento (dos como placas controles), variando los tiempos de aplicación de las soluciones utilizadas en el procedimiento de tinción de Gram; las soluciones utilizadas en el procedimiento se utilizaron con las concentraciones propuestas en el Centro de Atención de Laboratorios, Equipos y Reactivos (CALER) de la Universidad Católica de Manizales (Cristal violeta: 1,3%, Lugol: 0,99%, Alcohol-acetona: 66,67% y safranina: 0,25%); se realizó la tinción de Gram para las placas controles (una con *Bacillus* spp. y otra con *Erwinia* spp.), con base en el protocolo propuesto por el mismo centro. Después de realizar el extendido bacteriano en el portaobjeto y flamearlo por 2 a 3 veces a la llama (para la fijación de las células en el portaobjeto), las soluciones se adicionaron de la siguiente manera:

- Cristal violeta: 1 minuto y se lavó con agua potable (con características organolépticas, físicas, químicas y microbiológicas, que indican que es apta para el consumo humano, con base en la responsabilidad de la entidad prestadora del servicio público del acueducto de Manizales).

- Lugol: 1 minuto y se lavó con agua potable.
- Decolorante: 30 segundos y se lavó con agua potable.
- Safranina: 10 segundos y se lavó con agua potable.

Con los crecimientos bacterianos (*Bacillus* spp. y *Erwinia* spp.) de diferentes períodos de incubación (1, 8 y 24 días), se realizaron los procedimientos variando los tiempos de aplicación de las diferentes soluciones, de acuerdo a lo relacionado en la Tabla 1.

**Tabla 1.**

Tiempos de aplicación de las soluciones durante el procedimiento de la tinción de Gram.

Bacterias	Periodo de incubación (días)	#	Cristal violeta	Lugol	Alcohol-acetona	Safranina
<i>Bacillus</i> spp. (G <sup>+</sup> ) <i>Erwinia</i> spp. (G <sup>-</sup> )	1	1	30"	30"	5"	10"
		2	75"	75"	12,5"	25"
		3	5'	5'	5'	5'
	8	1	30"	30"	5"	10"
		2	75"	75"	12,5"	25"
		3	5'	5'	5'	5'
	24	1	30"	30"	5"	10"
		2	75"	75"	12,5"	25"
		3	5'	5'	5'	5'

*Variación de las concentraciones de las soluciones.* Se tiñeron varias placas durante el procedimiento (dos como placas controles), variando las concentraciones de las soluciones utilizadas en el procedimiento; las concentraciones de las soluciones que se utilizaron para la realización de las placas controles, fueron las propuestas por el CALER y las otras placas se realizaron con los dos crecimientos bacterianos de diferentes períodos de incubación (1 y 8 días), variando las concentraciones de las soluciones usadas con base en lo relacionado en la Tabla 2.

**Tabla 2.**

Concentraciones de las soluciones manejadas durante el procedimiento de la tinción de Gram.

Bacteria	Período de incubación (días)	#	Cristal violeta (%p/p)	Lugol (%v/v)	Alcohol-acetona (%v/v)	Safranina (%v/v)
<i>Bacillus</i> spp. (G <sup>+</sup> )	1	1	2	3,7	15	1,5
		2	15	3,7	50	1,5
		3	15	15	15	45,6
<i>Erwinia</i> spp. (G <sup>-</sup> )	8	1	2	3,7	15	1,5
		2	15	3,7	50	1,5
		3	15	15	15	45,6

## Resultados y Discusión

Los crecimientos bacterianos puros utilizados en las placas para realizar la tinción de Gram, se observan en la Figura 1.

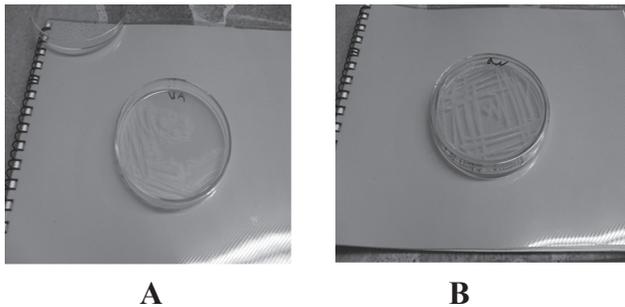


Figura 1. Crecimientos bacterianos puros en agar nutritivo utilizados en el estudio.  
A. *Bacillus* spp. B. *Erwinia* spp.

Las placas controles observadas con el objetivo 100X, aceite de inmersión y el condensador del microscopio abierto totalmente, se observaron como lo indica la Figura 2.

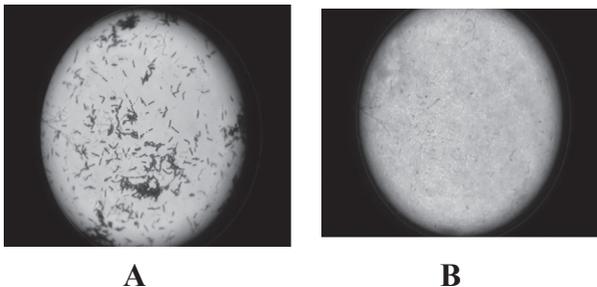


Figura 2. Placas controles después de 24 horas de incubación.  
A. *Bacillus* spp. B. *Erwinia* spp.

Como resultado del procedimiento, variando los tiempos de aplicación de las soluciones utilizadas,

se observaron las placas al microscopio con objetivo 100X, utilizando aceite de inmersión y se compararon con las placas controles. Los resultados se observan en las figuras 3, 4 y 5.

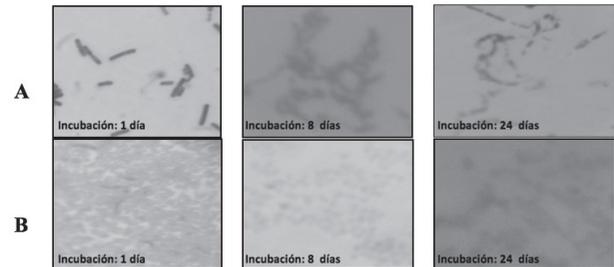


Figura 3. Placas de crecimiento bacteriano con diferentes períodos de incubación y diferentes tiempos de exposición de los colorantes: cristal violeta (30 segundos), lugol (30 segundos), alcohol-acetona (5 segundos) y safranina (10 segundos), durante el procedimiento.

A. *Bacillus* spp. B. *Erwinia* spp.

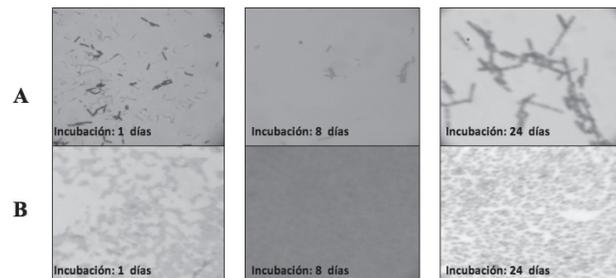


Figura 4. Placas de crecimiento bacteriano con diferentes períodos de incubación y diferentes tiempos de exposición de los colorantes: cristal violeta (75 segundos), lugol (75 segundos), alcohol-acetona (12,5 segundos) y safranina (25 segundos), durante el procedimiento.

A. *Bacillus* spp. B. *Erwinia* spp.

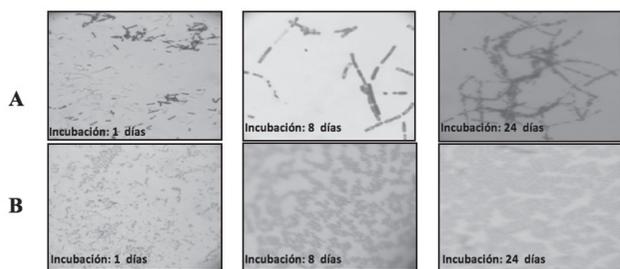


Figura 5. Placas de crecimiento bacteriano con diferentes periodos de incubación y diferentes tiempos de exposición de los colorantes: cristal violeta (5 minutos), lugol (5 minutos), alcohol-acetona (5 minutos) y safranina (5 minutos), durante el procedimiento.

A. *Bacillus* spp. B. *Erwinia* spp.

Tabla 3.

Datos estadísticos utilizados para tipificar los datos de diferentes imágenes de crecimientos bacterianos obtenidas en el estudio, con diferentes periodos de incubación y tiempos de aplicación de las soluciones utilizadas en el procedimiento.

Bacteria	Int. densidad óptica	Media	Desviac. Standar	Datos tipificados de las imágenes Controles ( $Z_1$ )	Datos tipificados de las imágenes ( $Z_2$ )		Periodo de incubación (días)		
					#	Valor			
<i>Bacillus</i> spp.	515835,8	125,4	11,9	6065,3	1	4340	1		
	34671,3	64,0	0,94			9,97		3681	8
	430007,6	85,4	3,9			6,3		1108	24
	1429,6	80,9	9,2		2	147,4	1		
	2414,6	86,9	3,3			696,9	8		
	18139,9	151,3	9,4			3	1921,86	24	
	1498,0	94,8	8,3		3	168,4	1		
	4730,3	147,8	13,4			4	343,2	8	
	4348,44	83,6	3,1			5	1389,21	24	
	Imagen control								
	48013,2	97,3	7,9						
<i>Erwinia</i> spp.	11533,7	94,1	1,02	1331,7	1	1121	1		
	78534,6	139,7	0,93			5,34		8429	8
	10151,18	45,5	0,47			5,6		2150	24
	12441,4	123,4	3,1		2	1,4	3973,6	1	
	1044,9	35,3	0,14			6	7211,1	8	
	7645,4	139,7	3,7			1	2028,6	24	
	199,4	89,5	3,3		3	33,7	33,7	1	
	4187,0	104,1	1,51			2703,9	2703,9	8	
	355,2	117,5	0,73			325,6	325,6	24	
	Imagen control								
	2235,7	78,5	1,6						

Las imágenes obtenidas fueron analizadas con el programa de procesamiento de imágenes digitales ImageJ, desarrollado en el *National Institutes of Health*; los datos de la densidad óptica de cada imagen (representa el nivel de grises), se tipificaron o normalizaron ( $Z$ ) y se compararon los valores con los de la placa control para cada caso, indicando los niveles de gris con la media de imagen de la misma;

en el análisis de multipartículas en tonos de gris, cuando los datos obtenidos son positivos, significa que los niveles de color de las bacterias teñidas son superiores a la media de sus respectivas imágenes, es decir, las bacterias son más claras que sus respectivas imágenes; los valores tipificados se relacionan en la Tabla 3.

En las placas realizadas con la bacteria *Bacillus* spp., con diferentes períodos de incubación (1, 8 y 24 días), donde se aplicaron las soluciones: cristal violeta, lugol, alcohol-acetona y safranina con tiempos de 30", 30", 5" y 10", respectivamente, los valores de  $Z_2$  comparados con  $Z_1$  de la imagen de la placa control, son mayores, indicando imágenes más oscuras; el efecto contrario se presentó al aplicar las soluciones (cristal violeta, lugol, alcohol-acetona y safranina) por tiempos de: 75", 75", 12,5" 25" y 5', 5', 5', 5', respectivamente. Los resultados obtenidos para las placas realizadas con la bacteria *Erwinia* spp., con los mismos períodos de incubación, fueron mayores que los de la placa control cuando se aplicaron las soluciones (en el mismo orden), con los tiempos 30", 30", 5", 10" y 75", 75", 12,5" 25"; cuando se aplicaron las soluciones, cada una con el máximo tiempo (5 minutos), las bacterias de 1 y 24 días de incubación, los valores de  $Z_2$  comparados con  $Z_1$  fueron menores, presentaron el efecto contrario (imágenes más claras), a excepción de la placa donde las soluciones se dejaron el mismo tiempo, pero el período de incubación fue de 8 días.

Revisados los protocolos propuestos por (4), (8), (2), (10) y (11) y analizados los tiempos propuestos (Tabla 4), se determinó que: tres de los cinco protocolos proponen que el cristal violeta debe de aplicarse durante un minuto, una propuesta dice que se debe aplicar durante 30 segundos y (2) no propone cuantificación del tiempo; los resultados del estudio coincide con los autores que proponen tener presente el tiempo en la aplicación de las soluciones. La fijación de colorantes a la célula bacteriana se facilita con el uso de mordientes, con los que forma compuestos insolubles, este es el papel que cumple el yodo en este procedimiento.

Con relación a la solución decolorante (alcohol-acetona), tres de los cinco protocolos no pasan de 20 segundos de aplicación de la solución en el procedimiento, los otros dos afirman que se debe dejar hasta que arrastre el colorante. Según

(12), existen varias modificaciones a la técnica de la tinción de Gram, relacionadas con la exposición a esta solución, además de ser el paso crítico durante el procedimiento y en el estudio realizado, se observó que la variación en el tiempo de aplicación fue significativa (5", 12,5" y 5') de la solución y en con el decolorante Alcohol-acetona, los resultados no son eficientes cuando se dejó 5' en placas de 1y 24 días de incubación.

**Tabla 4.**

Tiempos propuestos por varios autores en la aplicación de las soluciones que se emplean en la tinción de Gram.

Guedea, 2007	Delgado <i>et al.</i> , 1994	Quintero, 2009
- Cristal violeta: 1 minuto.	- Cristal violeta: 30 segundos.	- Violeta de metilo: un lapso determinado.
- Lugol : 1 minuto.	- Lugol: 1 minuto	- Solución de yodo: el mismo tiempo que la anterior.
- Alcohol – acetona: 15 segundos.	- Alcohol-acetona: Hasta arrastrar el Colorante.	- Alcohol: hasta que éste no arrastre más colorante.
- Safranina: 30 segundos	- Safranina: 30 segundos	- Safranina

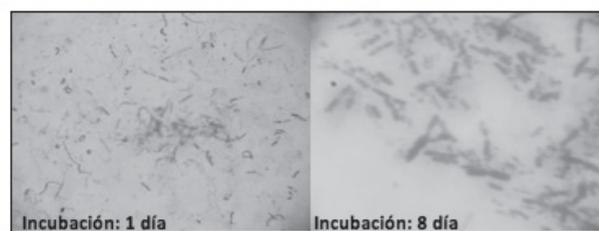
  

Cabrera, 2009	Madigan <i>et al.</i> , 1999
- Cristal violeta: 1 minuto.	- Cristal violeta: 1 minuto.
- Solución de yodo: no la incluye	- Solución de iodina: 3 minutos
- Alcohol: 15-20 segundos	- Alcohol: 20 segundos
- Safranina: 30 segundos	- Safranina: 1-2 minutos

Los tiempos de aplicación de la safranina, según tres autores, debe ser de 30 segundos, otro autor propone que van de 1 - 2 minutos y (2) no la propone en su protocolo; en el estudio realizado se observó que, independiente del tiempo de aplicación (30, 45, 75 segundos y 2, 4 y 5 minutos) de la solución de safranina, los resultados no se alteran; las bacterias tienen distinta composición química y, por lo tanto, reaccionan de forma diferente frente a la tinción, lo que permite clasificar los microorganismos en diferentes grupos, según su capacidad de tinción

(G<sup>+</sup> y G<sup>-</sup>). Las bacterias grampositivas no son permeables a la solución decolorante, ya que este deshidrata la pared celular y cierra los poros, disminuyendo así el espacio entre las moléculas y provocando que el complejo cristal violeta-yodo quede atrapado dentro de la pared celular (13). Las bacterias gramnegativas sí se decoloran con la solución alcohol-acetona, perdiendo el colorante básico, debido a que el alcohol disuelve el contenido lipídico de la pared celular, lo que aumenta la permeabilidad celular, dando como resultado la pérdida del complejo cristal violeta-yodo y las bacterias decoloradas captan el colorante contraste (safranina), razón por la cual se observan al microscopio de color rosado (14). Los colorantes cristal violeta y safranina, que se utilizan usualmente, son cationes y se combinan con intensidad con los componentes celulares cargados negativamente, tales como los ácidos nucleicos y los polisacáridos (4). Según los resultados obtenidos, la variación de los tiempos de aplicación de las soluciones utilizadas en el procedimiento de tinción de Gram, alteran algunas condiciones anteriores en las bacterias grampositivas, con períodos de incubación diferente y se aplican los colorantes con tiempos demorados.

Con relación a la variación de concentraciones de las soluciones utilizadas en el procedimiento, teniendo en cuenta las placas controles, también se analizaron las imágenes obtenidas (Figuras 6, 7 y 8), con el mismo programa, destacando la densidad óptica indicada en los niveles de grises; los datos estadísticos para los datos tipificados o normalizados están relacionados en la Tabla 5.



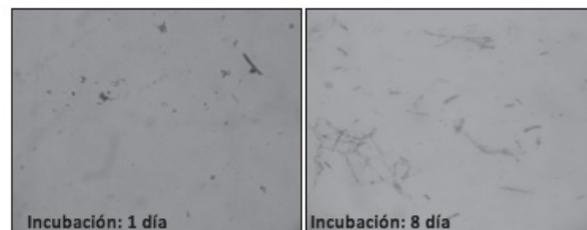
**A**



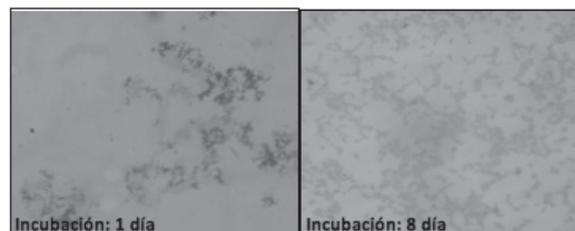
**B**

Figura 6. Placas de crecimiento bacteriano de diferentes períodos de incubación y concentraciones de soluciones utilizadas en el procedimiento: cristal violeta (2%), lugol (3,7%), alcohol-acetona (15%) y safranina (1,5%).

**A.** *Bacillus* spp. **B.** *Erwinia* spp.



**A**



**B**

Figura 7. Placas de crecimiento bacteriano de diferentes períodos de incubación y concentraciones de las soluciones utilizadas en el procedimiento: cristal violeta (15%), lugol (3,7%), alcohol-acetona (50%) y safranina (1,5%).

**A.** *Bacillus* spp. **B.** *Erwinia* spp.

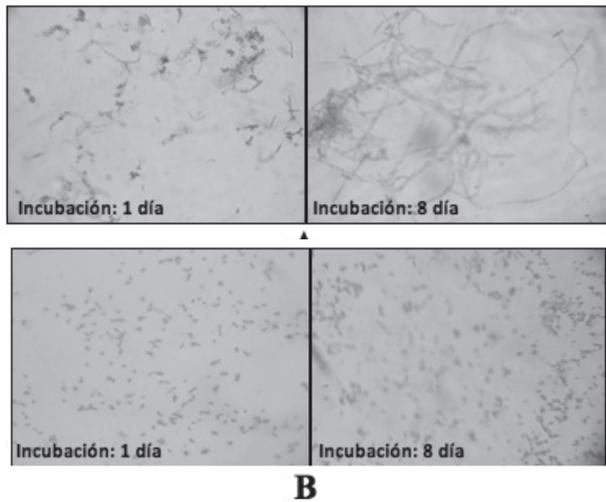


Figura 8. Placas de crecimiento bacteriano de diferentes: períodos de incubación y concentraciones de las soluciones utilizadas en el procedimiento: cristal violeta (15%), lugol (15%), alcohol-acetona (15%) y safranina (45,6%).

A. *Bacillus* spp. B. *Erwinia* spp.

En las imágenes de la bacteria *Erwinia* spp., de ambos períodos de incubación, también se observan valores menores, a excepción de la imagen de la placa de un día de incubación, donde las concentraciones para cristal violeta, lugol, alcohol-acetona y safranina fueron: 2%, 3,7%, 15% y 1,5%, respectivamente, el valor de Z fue mayor, indicativo de que la imagen es más oscura con relación a la imagen control; los valores negativos, producto de la utilización de las concentraciones de las soluciones: 15%, 3,7%, 50%, 1,5% y 15%, 15%, 15% y 45,6%, para las soluciones: cristal violeta, lugol, alcohol-acetona y safranina, indican que los niveles de grises son inferiores a la media de sus respectivas imágenes (las bacterias son más oscuras que sus imágenes).

Tabla 5.

Datos estadísticos utilizados para tipificar los datos de diferentes imágenes de crecimientos bacterianos obtenidas en el estudio, con períodos de incubación y concentraciones de las soluciones diferentes utilizadas en el procedimiento.

Bacteria	Int. Densidad óptica	Media	Desviac. Standar	Datos tipificados de imágenes controles ( $Z_1$ )	Datos tipificados de imágenes ( $Z_2$ )		Periodo de incubación (días)
					#	Valor	
<i>Bacillus</i> spp. (G <sup>+</sup> )	138,9	91,1	3,95	6065,31	1	12,1	1
	401,7	62,9	4,81		2	70,45	
	1313,2	105,3	5,72		3	211,2	
	201	105,3	4,5		1	21,3	8
	111	76,6	3,18		2	10,8	
	2063,3	88,2	2,55		3	774,5	
<i>Erwinia</i> spp. (G <sup>-</sup> )	34399,3	59,1	4,29	1331,72	1	8004,7	1
	5185,7	91,8	4,7		2	1083,8	
	59,8	101,4	3,67		3	-11,3	
	3742,1	124,1	3,16		1	1145,0	8
	14,6	93,6	1,99		2	-39,7	
	19,1	77,3	2,9		3	-20,1	

En las imágenes de la bacteria *Bacillus* spp., con 1 y 8 días de incubación, donde se utilizaron diferentes concentraciones de las soluciones (#) utilizadas en la tinción de Gram, los valores ( $Z_2$ ) comparados con  $Z_1$  de la imagen control, son menores, indicando que las imágenes son más claras.

Las variaciones en los resultados de algunos casos coinciden con (6), al afirmar que el carácter de Gram positivo no es siempre un fenómeno del todo o nada. Algunos organismos son más Gram positivos que otros y algunos son Gram-variables (unas veces Gram positivas y otras Gram negativas).

Comparando las concentraciones de las soluciones para el procedimiento de tinción de Gram propuestas por (15) y (8) (Tabla 6), se observa una pequeña variación en la concentración de las soluciones de cristal violeta y lugol. En el estudio realizado se emplearon soluciones con grandes diferencias en sus concentraciones.

**Tabla 6.**

Concentración de las soluciones utilizadas en la tinción de Gram.

Solución	De Taboada, 2008	Delgado <i>et al.</i> , 1994
Cristal violeta	%m/v = 3%	1,003%
Lugol	%m/v = 3%	% v/v = 0,3%
Alcohol acetona	%v/v= 50%	%v/v= 50%
Safranina	%v/v= 2,5%	%v/v= 2,5%

Las imágenes analizadas con ImageJ fueron guardadas en archivos Tiff, porque según (16), es compatible prácticamente con cualquier software de análisis de imágenes, contiene información completa y precisa sobre la imagen digital.

## Conclusiones

- Para la bacteria *Bacillus* spp., con 1, 8 y 24 días de incubación, cuando se aplica cristal violeta, lugol, alcohol-acetona y safranina durante 30", 30", 5" y 10", respectivamente, en el procedimiento de Tinción de Gram, las tonalidades de los grises de sus imágenes son superiores a los de la imagen control, indicativo de Gram positivas. Al aumentar los tiempos de aplicación de las soluciones, presentan variación en la tonalidad de los grises (menor a la imagen control), lo que indica deficiencia en la retención del colorante, por ende, la variabilidad en el tono de la bacteria *Bacillus* spp. para observarla bien definida como Gram positiva.

- Para la bacteria *Erwinia* spp., con 1, 8 y 24 días de incubación, cuando se aplica cristal violeta, lugol, alcohol-acetona y safranina con los tiempos: 30", 30", 5", 10" y 75", 75", 12,5" y 25", en el procedimiento de Tinción de Gram, las tonalidades de los grises de sus imágenes son superiores a los de la imagen control, indicativo de tomar adecuadamente el colorante para observarse como Gram negativa.
- Para la bacteria *Bacillus* spp., con 1 y 8 días de incubación, cuando se aplica cristal violeta, lugol, alcohol-acetona y safranina con los tiempos, con variaciones en las concentraciones, en el procedimiento de Tinción de Gram, las tonalidades de los grises de sus imágenes son inferiores comparadas con las tonalidades de grises de la imagen control, indicativo de variación en la tonalidad de los grises, lo que lleva a una deficiencia en la retención del colorante para observarse como Gram positiva; el mismo efecto sucede para la bacteria *Erwinia* spp., a excepción de la bacteria de un día de incubación, donde se emplearon concentraciones de: 2%, 3,7%, 15% y 1,5% para cristal violeta, lugol, alcohol-acetona y safranina, respectivamente, donde sí retuvo adecuadamente el colorante para observarla como Gram negativa.
- A mayor concentración de los colorantes utilizados en el procedimiento, las imágenes de las respectivas bacterias gramnegativas, presentan niveles de grises inferiores a la media de sus respectivas imágenes (es decir, en promedio, las bacterias son más oscuras que la imagen).

### Recomendaciones

- Realizar estudios para determinar la causa de la variación de los resultados cuando se modifican las concentraciones de las soluciones utilizadas en el proceso de Tinción de Gram, cuando se utilizan bacterias como objeto de estudio.
- Evaluar la técnica de Tinción de Gram con otros géneros de crecimientos bacterianos, de diferentes períodos de incubación, variando tiempos de aplicación y concentraciones de soluciones utilizadas en el procedimiento.

### Agradecimientos

A los estudiantes de Química aplicada al Laboratorio durante el 2010 y I período académico del 2011, por hacer parte activa de este trabajo investigativo; a la Magistra en Fitopatología María José Botero Ospina por facilitar los crecimientos bacterianos para el estudio; al Centro de Atención de Laboratorios, Equipos y Reactivos (CALER) de la Universidad Católica de Manizales por facilitar los materiales, medios y reactivos y al Programa de Bacteriología por su empeño en el fomento de la investigación formativa.

### Referencias bibliográficas

1. Audersik G, Audersik. Biología La vida en la Tierra. 4 ed. Hall EP, editor. Denver: Universidad de Colorado; 1996.
2. Quintero J. F. Tinción de Gram. 2009; Available from: [jennyfarleyquintero.blogspot.com/.../resumen-de-las-bacterias.html](http://jennyfarleyquintero.blogspot.com/.../resumen-de-las-bacterias.html).
3. Cisternas O.; De León D. La tinción de Gram como herramienta de uso diario en el diagnóstico precoz de algunos patógenos. Revista del Hospital del Niño. Panamá. 2007; 23: 141-146
4. Gueda G. Tinción de Gram 2007. Available from: <http://www.revistaciencias.com/publicaciones/EElpZEVkykPMncpxmd.php>.
5. Biblioteca Nacional de Medicina de EE.UU. UsdlBNdMd, Salud INdl. Tinción de Gram en el líquido sinovial. s.f.; Available from: <http://www.nlm.nih.gov/medlineplus/spanish/ency/article/003743.htm>.
6. Maldonado LM. Evaluación de la eficacia de las pruebas: tira reactiva, sedimento urinario, tinción Gram como métodos de tamizaje en el diagnóstico rápido de infección del tracto urinario en muestras de orina de pacientes que acuden al laboratorio de la “Clínica Caja Petrolera de Salud” en el trimestre de mayo a julio del 2008” [Clínica]. La Paz (Bolivia): Universidad Mayor de San Andrés; 2008.
7. Técnicas de Tinción de Gram. Fundamentos. Available from: <http://www.microinmuno.qd.fcen.uba.ar/SeminarioTinciones.htm>. Acceso: Junio 2012.
8. Delgado A, Prieto S, Amich S, Salve ML. Tinción de Gram. Laboratorio de Microbiología. España: Interamericana McGRAW HILL; 1994. p. 61, 579-80.
9. Arambula AL. La coloración de Gram en el diagnóstico de la infección urinaria. Escuela de

Bacteriología Facultad de Salud [Salud]. 2004.

10. Cabrera A. Medios de cultivo y tinción de Gram. 2009: Available from: [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_16/AZAHARA\\_CABRERA\\_2.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_16/AZAHARA_CABRERA_2.pdf).

11. Madigan M, Martinko J, Parker J. Brock. Biología de los Microorganismos. 8 ed. España: Editorial Prentice Hall Iberia; 1999.

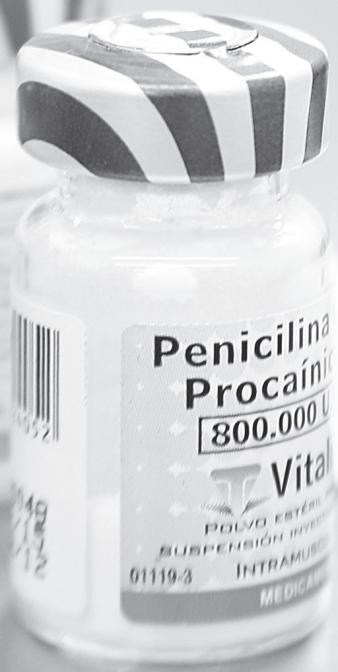
12. Martinavarró A. Tinción de Gram. s.f.; Available from: <http://www.a14.san.gva.es/laboratorio/Web/gram.htm>. Acceso: Junio 2012.

13. López A, Méndez M, R. Tinción de Gram. Programa Educativo Q. F. B. UACQ; 2010.

14. Caldas L. Tinción de Gram. Facultad de Ciencias de la Salud Programa Medicina y Enfermería IV semestre Microbiología y Parasitología Básico Clínico y Cuidado de las Personas con Procesos Infecciosos. 2010.

15. De Taboada CV. Identificación y patrón de sensibilidad de patógenos Gram positivos en muestras de secreción faríngea en niños con faringitis y faringoamigdalitis aguda del servicio de Pediatría del Hospital regional Arequipa “Julio Pinto Manrique” XI- Diterpol [Clínica]. Arequipa (Perú): Universidad Católica de Santa María. 2008.

16. López A. Software para análisis de imágenes. 2002; Available from: <http://web.usal.es/~ealopezpoveda/Documentos/Docencia/Master%20Neurociencias.pdf>. Acceso: diciembre 2012.



# Reclasificación y análisis de los eventos adversos hospitalarios en una IPS de tercer nivel entre enero y diciembre de 2010 en Manizales

*Mauricio Tenjo Correa<sup>1</sup>  
Gloria Patricia Gómez Gómez<sup>2</sup>  
Tatiana Bedoya Rodríguez<sup>3</sup>  
Carolina Giraldo Arango<sup>4</sup>*

Fecha recibo: 23 de julio de 2012  
Fecha aprobado: 17 de agosto de 2012

<sup>1</sup>Médico y Cirujano, Universidad de Caldas, Colombia. Especialista en Auditoría en Salud, Universidad Autónoma de Manizales, Colombia.

<sup>2</sup>Enfermera, Universidad de Caldas, Colombia.

<sup>3</sup>Médico y Cirujano, Universidad de Manizales, Colombia.

<sup>4</sup>Médico y Cirujano, Universidad de Manizales, Colombia.

## RESUMEN

**Objetivo:** exponer los resultados de un estudio retrospectivo y transversal sobre la reclasificación y comportamiento de los eventos adversos (EA) en términos de su entorno previo. **Hallazgos:** se detectaron y reportaron 127 EA, de los cuales, seis fueron falsos positivos de tamizaje. La prevalencia fue del 4,3%, el grado de evitabilidad fue del 87,6%, y en el 31,4% de los casos se clasificó entre moderada y alta. **Conclusiones:** el supuesto planteado de definir el tipo de EA más frecuente, se ha validado en este estudio, pues la infección intrahospitalaria (IIH) contribuyó con el 42,1% del total, seguida de las complicaciones posoperatorias (14,0%). El costo relacionado con los EA fue un 10,6% del costo total de atención de los casos estudiados.

**Palabras clave:** evento adverso, falso positivo de tamizaje, prevalencia, evitabilidad, infección intrahospitalaria, complicación posoperatoria, barreras de seguridad, acciones inseguras.

### Reclassification and analysis of hospital adverse events in an ips (health care provider) of third level between january and december 2010 in the city of Manizales

**Objective:** to explain the results of a retrospective and transversal study about the reclassification and behavior of the adverse events in terms of its prior environment. **Findings:** 127 adverse events were detected and reported, 6 of which were false positive screening. The prevalence was 4,3%; the degree of preventability was 87,6%, and 31,4% of the cases were classified between moderate and high. **Conclusions:** the type of most frequent adverse event has been validated in this study, since the intrahospital infection (IHI) contributed with 42,1% of the total, followed by postoperative complications (14,0%). The cost related to the adverse events was 10,6% of the total cost of health care of the cases studied.

**Key words:** adverse event, false-positive screening, prevalence, preventability, intrahospital infection, postoperative complication, safety barrier, unsafe conditions.

## Abstract

## Introducción

La política de seguridad en la atención de pacientes, es un aspecto de importancia creciente en el entorno del Sector Salud, en parte por su complejidad y por la legislación dinámica del mismo, que ha motivado en los actores del sistema la necesidad de aplicar técnicas y estrategias exitosas traídas de otros sectores, para atenuar los efectos y la presentación de eventos adversos o el riesgo de presentarse.

Si bien no existe una única definición de evento adverso (EA), se puede decir que una de las más conocidas es la que estableció Brennan: “Daño causado por el manejo médico más que por la enfermedad de base, el cual prolonga la hospitalización, produce discapacidad durante esta o en el momento de la salida o en ambos”. Posteriormente, se han añadido complementos definitorios como daño no intencional y asociación con pérdidas económicas.

Hacia la década de los años 70, comenzó el auge en los Estados Unidos por el conocimiento de los EA. Una de las primeras informaciones provenía del *California Medical Insurance Feasibility Study*, publicado en 1974, que reportó un 4,65% de lesiones en pacientes hospitalizados, de las cuales 17% fueron consideradas como asociadas a la atención suministrada [1].

Posteriormente, se realizó el *Harvard Medical Practice Study* para el estado de Nueva York, cuyo objetivo primario fue medir la incidencia de lesiones producidas por intervenciones médicas en pacientes hospitalizados [2]. El énfasis se hizo en la identificación de casos de mala práctica y de negligencia; y concluyó que los EA ocurrieron en el 3,7% de las hospitalizaciones y que el 27,6% de ellos se debieron a negligencia.

Casi una década después, el informe del Instituto de Medicina de USA [3] estimó que los errores médicos causan entre 44 mil y 98 mil defunciones en los hospitales de los Estados Unidos (octava

causa de mortalidad), más que los accidentes de automóviles, el cáncer de mama o el SIDA.

Los principales estudios sobre incidencia de EA [4], concluyen que la rata oscila, según el país, entre un 3,2% (Colorado, USA) y un 16,6% (estudio Australiano).

Conscientes de esta problemática, la OMS lanzó la Alianza Mundial para la Seguridad Clínica del Paciente [5]. Los estudios de prevalencia de EA en Latinoamérica señalan a la Infección Intrahospitalaria (IIH) como el evento más frecuente, de hecho, es el primer reto definido por la mencionada Alianza Mundial. En Colombia, en el año 2006, el Ministerio de la Protección Social lanzó la política de seguridad del paciente que se ha convertido en prioridad dentro del sistema de Garantía de Calidad y dentro de las prioridades de investigación en Colombia [6].

La historia del movimiento mundial de seguridad del paciente alcanzó relevancia cuando en 1999 el Instituto de Medicina (IOM) de la Academia Nacional de Ciencias de los Estados Unidos, publicó el informe “Errar es humano” [7]. Actualmente, este tema es promovido en la mayoría de los países del mundo por los entes gubernamentales y de salud, incluida la Organización Mundial de la Salud quien, en el año 2004, creó la “Alianza Mundial para la Seguridad del Paciente” [8]. Luego, se publicó el informe europeo “Una Organización con Memoria” y, de ahí en adelante, múltiples publicaciones y planes de acción nacionales e institucionales.

En Latinoamérica, el primer documento nacional que estableció oficialmente una política de seguridad del paciente fue realizado en Colombia, liderado por el Sistema Obligatorio de Garantía de Calidad de la Atención en Salud (SOGC).

La Guía Técnica “Buenas prácticas para la seguridad del paciente en la atención en salud”, luego de su discusión y aprobación en el Comité de Buenas Prácticas de la Unidad Sectorial de Normalización (USN), en donde participaron 291

profesionales de 111 instituciones, provenientes de 44 ciudades del país, fue entregada al Consejo Técnico de la USN el día 13 de noviembre de 2009 y, luego de surtir el proceso de consulta pública, fue aprobada como la Guía Técnica en Salud 001 el día 4 de marzo de 2010.

Como quiera que los EA tienen efectos en términos de prolongación de la estancia, discapacidad resultante, mortalidad asociada y costos, cada día cobra más importancia en el Sector Salud, tanto en el orden nacional como en el internacional, la necesidad de aplicar **Políticas efectivas para garantizar la seguridad de la atención de los pacientes**, independiente del régimen al que pertenezcan, ya que están directamente relacionadas con el nivel de calidad de los servicios y los costos de no calidad que se puede evitar. Es por ello que se considera de vital importancia analizar los EA en una población definida (situación catalogada por algunos expertos como problema de Salud Pública), como expresión de la aplicación de procesos asistenciales y administrativos seguros, tanto para pacientes como para el equipo de salud.

Con este estudio se pretendía determinar cómo fue el comportamiento de los EA (en términos del entorno previo) en una IPS de nivel III de complejidad en la Ciudad de Manizales (Colombia) en el año 2010, con el propósito de establecer análisis de causas y extrapolar resultados hacia otras poblaciones o estudios similares, y de manera consecuente proponer acciones de mejora en dicha problemática.

### **Materiales y Métodos**

Como parte del proceso de Auditoría concurrente hospitalaria y en atención al despliegue de la Política de Seguridad en la atención que está definido en una EPS de la ciudad, se realizó búsqueda activa en todo el año 2010 de los EA hospitalarios en una IPS de III nivel de

complejidad de la ciudad de Manizales, entidad de carácter privado y que atiende en especial usuarios del régimen contributivo de Seguridad Social en Salud.

La metodología para la detección, categorización y reporte de EA se basó en los lineamientos de la normativa actual y las Políticas de calidad de la Aseguradora. La IPS escogida es la entidad dentro de la red contratada de Manizales con mayor cobertura de atenciones de segundo, tercer y cuarto nivel, convirtiéndose en un referente importante para estimar el comportamiento de los EA en la población afiliada. En dicho año disponía de unas 125 camas hospitalarias y dentro de la población de la EPS reportó 232 egresos/mes y 3,9 días estancia en promedio [9].

El reporte de cada EA se hizo enviando el formato prediseñado por la EPS, vía correo electrónico, al área de Calidad de la IPS y bajo unos plazos definidos se recibía del prestador la respuesta y análisis utilizando la metodología del Protocolo de Londres (formato de investigación, análisis y clasificación de sucesos).

El documento de análisis de EA de la IPS fue posteriormente evaluado por la Auditoría de la EPS, retroalimentando las posibles discrepancias o avalando las conclusiones. Por su parte, los planes de mejora fueron monitoreados por la Auditoría previsiva de la EPS.

Se incluyeron en el estudio todos los casos detectados y reportados, sin restricción en tamizaje, es decir, un mismo caso o paciente podía tener más de un EA. La investigación es de tipo descriptivo, retrospectivo y transversal, con muestreo no probabilístico intencional.

Se cumplieron de manera secuencial las siguientes fases o etapas:

1. Búsqueda de información en la web sobre literatura relacionada.
2. Diseño de marco teórico.

3. Diseño metodológico, dentro del cual se resalta la elaboración de un formato en Excel para el acopio de la información de variables (que forma parte anexa del presente artículo junto con el protocolo de Londres de cada caso) y el plan de análisis de datos.

Las variables razón se describieron mediante promedios y las nominales mediante tablas de frecuencia. Las asociaciones entre variables se hicieron con análisis de varianza o cálculos de probabilidad y funciones de distribución. Dicho de otra manera, se desarrollaron los momentos de la Investigación, el lógico inicial, el metodológico, el técnico-operativo y el lógico final. Se tuvieron en cuenta los principios y bases de disciplinas como la Epidemiología y la Estadística, en donde se empleo el programa SPSS.

Se analizaron las principales variables y se cruzaron las más determinantes. Las principales fueron: edad, género, patología de base, tipo de EA, consecuencia, variables de causalidad, evitabilidad y costos. La clasificación de evitabilidad fue definida en 4 categorías (no evitable, mínima, moderada y alta según conclusiones del Protocolo de Londres), según el impacto o relación con la deficiencia de estándares de cuidados considerados de rutina. La mortalidad asociada con los EA se definió de acuerdo a la asociación o no con otros factores contributivos en dicho desenlace.

Las fuentes de información adicional, a parte del Protocolo de Londres, fueron la historia clínica (sobre todo para casos con información dudosa o incompleta) y el sistema de información de la EPS (llamado CNT, de donde se sacaron datos de historia clínica y de las facturas para la información de costos, tanto de la atención como la relacionada con el EA).

Debido a la experiencia en auditoría médica del equipo investigador, no se requirió de consentimiento informado. De todos modos y

por consideraciones éticas, se contó con el visto bueno por parte de los representantes legales de la IPS y de la EPS para el desarrollo de la investigación.

Por último, se han considerado los siguientes criterios en nuestro trabajo:

- Pertinencia (el tópico de Seguridad en la atención de pacientes cada día cobra más importancia y actualidad).
- Ausencia de duplicidad (previamente se validó la originalidad del trabajo (no existen trabajos similares en la IPS aludida y sobre el mismo grupo de pacientes).
- Viabilidad (el trabajo no exige recursos onerosos por el mismo tipo de estudio).
- Asentimiento político (existe apoyo Inter Institucional para el desarrollo del mismo).
- Aplicabilidad (se espera que el estudio genere recomendaciones prácticas dentro de la política de seguridad en la atención de los pacientes).
- Asentimiento moral (no afecta la moral, la confidencialidad ni los principios éticos).

## Resultados

Se analizaron un total de 127 eventos, de los cuales se descartaron del estudio seis casos, por considerarse falsos positivos de tamizaje: un caso de neumonía de la comunidad, una complicación posoperatoria prevista, un caso con descarte de reingreso no previsto, un paciente con úlcera por presión desarrollada en casa, un sangrado posoperatorio de otra IPS y un incidente en la administración de un medicamento.

Los casos tamizados para el estudio fueron 121, en 112 pacientes. La población total del período fue de 2.784 pacientes hospitalizados. Un paciente tuvo tres EA y siete enfermos tuvieron dos EA diferentes. El índice de concordancia de tamizaje entre las dos entidades fue del 93,7%.

La prevalencia fue del 4,3% (utilizando la fórmula tradicional de casos existentes en el período sobre población total en ese mismo período por 100). Por grupo etáreo, el rango más frecuente fue el de más de 60 años (con el 43,8% del total), seguido del grupo entre los 16 y 45 años, con el 26,4% (figura 1). El promedio de edad fue de 53,6 años (mínima de cero años y máxima de 92). La mediana de edad fue de 56 años. El 58,6% de los casos fueron mujeres y el restante (41,4%) perteneció al género masculino. La relación hombre: mujer fue de 1:1,42. No hubo diferencia estadísticamente significativa en el hallazgo de barreras de seguridad incompletas (BSI) entre géneros.

En cuanto a la patología de base, la más frecuente fue la gastrointestinal (19,8% del total) seguida por la patología tumoral y cardiovascular, con el 16,5% y 13,2% respectivamente (figura 2).

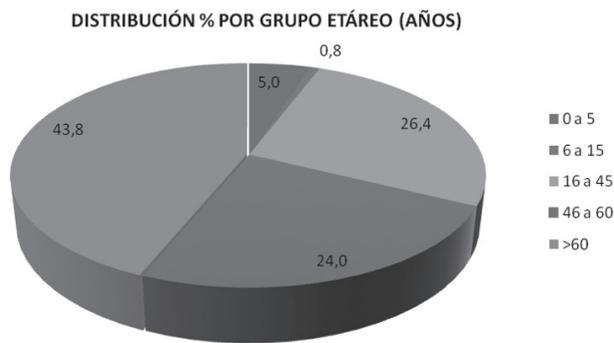


Figura 1. Distribución según la variable Edad. En 69 casos (57%) se evidenció patología asociada, principalmente cardiovascular, tumoral, neumológica y metabólica.

El tipo de EA que más se presentó fue la infección intrahospitalaria (IIH), con el 42,1% del total (51 casos) discriminados de la siguiente manera: 18 casos de infección de vías urinarias (IVU), 14 de neumonía, 11 con infección de sitio operatorio, cuatro casos de flebitis, dos con sepsis, un caso de infección de la punta de catéter y otro caso de infección de traqueostomía. A la IIH le siguió en presentación las complicaciones postoperatorias no previstas con el 14% (principalmente ocho casos de sangrado mayor de lo usual para el tipo

de cirugía y tres eventos de lesión de órganos vecinos no previstos), reacciones adversas medicamentosas (RAM) o transfusionales con el 13,2%, otros eventos (principalmente tres caídas y dos úlceras por presión), con un 13,2% (16 casos); luego se presentaron las complicaciones de procedimientos no quirúrgicos con el 9,9%, especialmente tres casos con hemoneumotórax y tres con sangrado mayor de lo previsto. En el último lugar, se ubicaron los reingresos por hospitalización no prevista con el 9,1% del total (figura 3). Entre los primeros dos tipos de EA hubo diferencia estadísticamente significativa en su participación ( $P1-P2=0,310 > ES \times 1,96 = 0,123$ ).

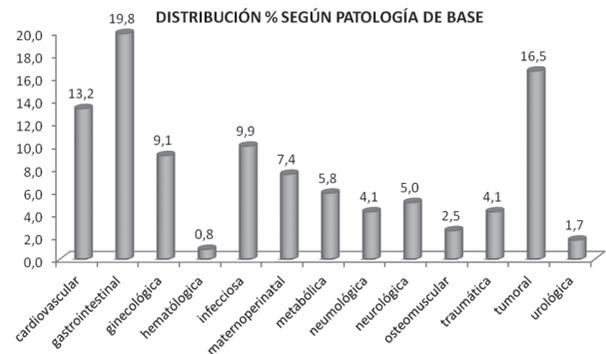


Figura 2. Distribución según patología de base.

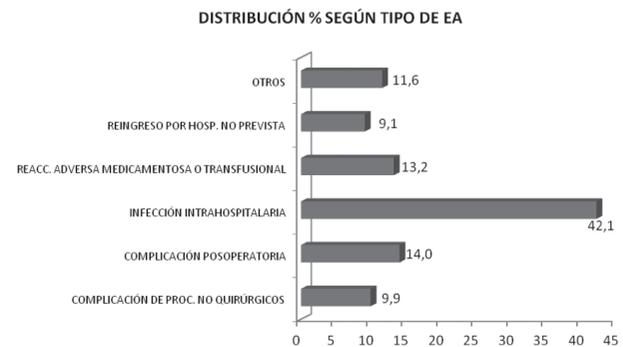


Figura 3. Distribución según el tipo de EA.

La consecuencia más frecuente fue el empeoramiento en el curso clínico de la enfermedad o prolongación de la internación, con el 64,5% de los casos; en el 25,6% no se presentó dicha situación. Se encontró una diferencia estadísticamente significativa cuando se compararon estas dos consecuencias ( $P1-$

$P2=0,390 > ES \times 1,96 = 0,104$ ). En 10 casos hubo muerte relacionada (8,3%, con cuatro casos sin encontrarse causa única de muerte atribuible al EA) y en dos casos (1,7%) hubo daño permanente (figura 4).

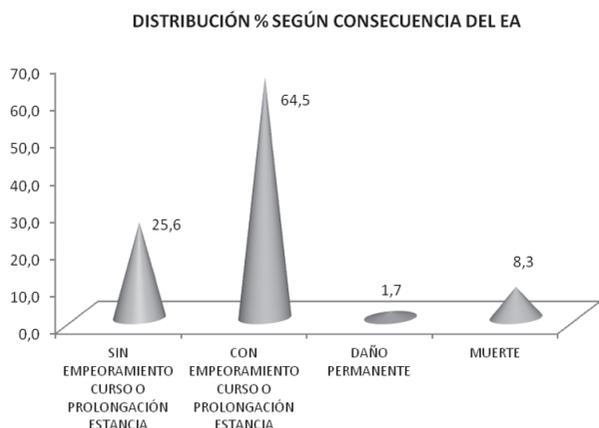


Figura 4. Distribución según la consecuencia del EA.

En lo que respecta a las variables de causalidad (figura 5), como aspecto fundamental para analizar el entorno previo de los EA, en 27 casos (22,3%), se definieron variables únicas, en el restante 77,7% hubo combinación de ellas (la más frecuente fue proceso de enfermedad/proceso de atención con el 68,6% del total). La segunda variable con mayor participación fue la de proceso de atención, con 21 casos (17,4%). Se encontró una diferencia estadísticamente significativa al comparar estas dos variables causales ( $P1-P2=0,510 > ES \times 1,96 = 0,104$ ). Estas dos variables representan más del 80% de las causas. Con 4,1% de participación cada una, se ubicaron el personal de salud, el proceso de atención/personal de salud y proceso enfermedad/personal de salud. La menor participación causal la tuvo el entorno familiar y la combinación proceso de atención/entorno familiar (con el 0,8% cada una).

Las acciones inseguras (AI) se presentaron en 23 casos (19%) y las barreras de seguridad incompletas (BSI) en 14 (11,5%). En sólo 5 casos (4,1%) se presentó combinación de ambas.

El costo total de atención de los pacientes fue de \$1.789.046.578, el costo relacionado con los EA fue \$188.984.813 (10,6% del costo total) y el costo percapita fue de \$1.561.858 (unos U\$ 813 aproximadamente).

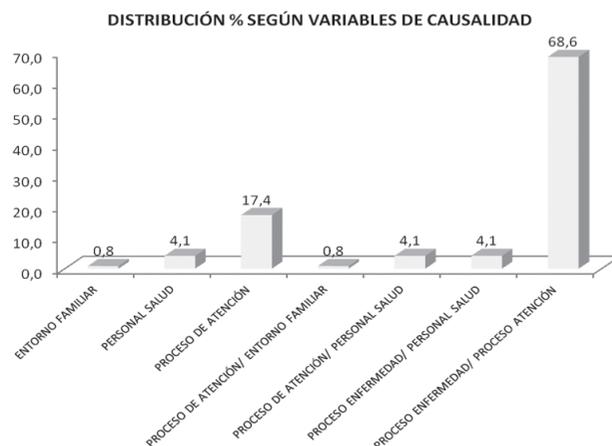


Figura 5. Distribución de variables de causalidad.

La evitabilidad global fue del 87,6%, distribuida así: mínima en 68 casos (56,2%), moderada en 31 casos (25,6%) y alta en 7 eventos (5,8%). Los casos restantes (12,4%) fueron no evitables.

Si se cruzan las variables tipo de EA con la consecuencia, BSI y AI (figura 6), se encuentra que la IIH registró diferencia, pero estadísticamente no significativa ( $P1-P2=0,240 < ES \times 1,96 = 0,251$ ) con los otros tipos (para el caso comparado con RAM), en cuanto al empeoramiento de la enfermedad o prolongación de la estancia y que las AI y BSI tuvieron una distribución proporcional con la frecuencia de EA, excepto en el tipo de EA denominado otros. La tabla 1 resume lo referido.

Tabla 1.

Tipo de EA vs. Consecuencia, AI, BSI.

TIPO DE EA	NRO	% TOTAL	AI (% DENTRO DEL TIPO EA)	AI (% DEL TOTAL EA)	BSI (% DENTRO DEL TIPO EA)	BSI (% DEL TOTAL EA)	EMPEORAMIENTO CURSO O PROLONGACIÓN ESTANCIA (% DENTRO DEL TIPO EA)	EMPEORAMIENTO CURSO O PROLONGACIÓN ESTANCIA (% DENTRO DEL TOTAL EA)	ASOCIACION CON MUERTE (% DENTRO DEL TIPO EA)	ASOCIACION CON MUERTE (% DENTRO DEL TOTAL EA)
COMPLICACIÓN DE PROC. NO QUIRÚRGICOS	12	9,9	50%	5,0	0%	0,0	50%	5,0	16,7%	1,7
COMPLICACIÓN POSOPERATORIA	17	14,0	5,9%	0,8	17,6%	2,5	76,4%	10,7	11,8%	1,7
INFECCIÓN INTRAHOSPITALARIA	51	42,1	19,6%	8,3	15,7%	6,6	66,6%	28,1	9,8%	4,1
REACC. ADVERSA MEDICAMENTOSA O TRANSFUSIONAL	16	13,2	6,2%	0,8	0%	0,0	31,2%	4,1	0%	0,0
REINGRESO POR HOSP. NO PREVISTA	11	9,1	0%	0,0	0%	0,0	100%	9,1	0%	0,0
OTROS	14	11,6	35,7%	4,1	21,4%	2,5	64,2%	7,4	7,1%	0,8

Al combinar la evitabilidad con BSI y AI (figura 7), se encontró que prevalecen las AI sobre la BSI, guardando proporcionalidad entre ellas, en especial cuando la evitabilidad fue moderada o alta (relación de 1:1,5).

La tabla 2 resume la combinación de variables.

Tabla 2.

Evitabilidad vs. AI y BSI.

EVITABILIDAD	NÚMERO	%	AI (%)	BSI (%)
NO EVITABLE	15	12,4	0	0
MÍNIMA	68	56,2	7,3	2,9
MODERADA	31	25,6	38,7	25,8
ALTA	7	5,8	85,7	57,1

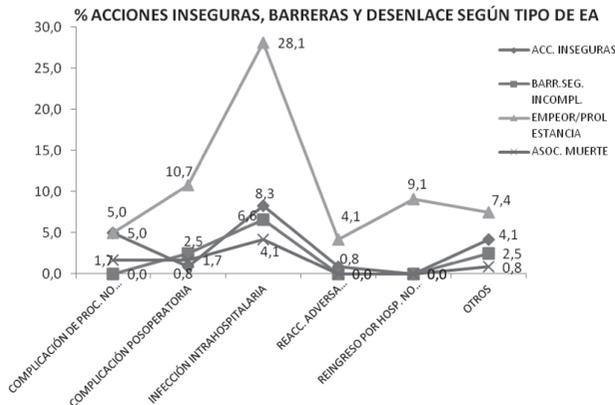


Figura 6. Tipo de EA vs. Acciones y Barreras de seguridad incompletas.

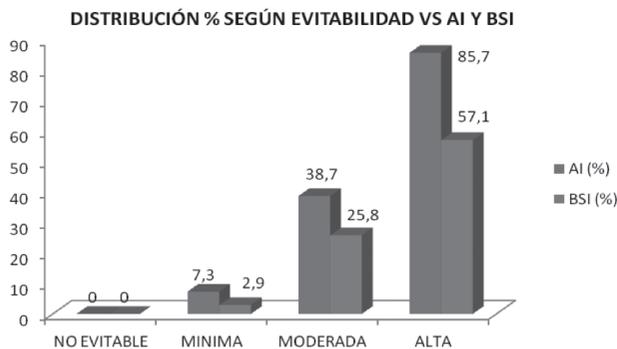


Figura 7. Evitabilidad vs. AI y BSI.

También se cruzó el tipo de EA con la evitabilidad y se encontró que predomina la mínima evitabilidad en todos los tipos de EA, excepto en las reacciones medicamentosas o transfusionales, en donde predominó la no evitabilidad. El tipo de EA otros se caracterizó por presentar mayor distribución de evitabilidad que los demás EA, es decir, sin porcentajes significativamente diferentes. Se presentó algún grado de evitabilidad en las complicaciones (quirúrgicas y no quirúrgicas) y en la IIIH.

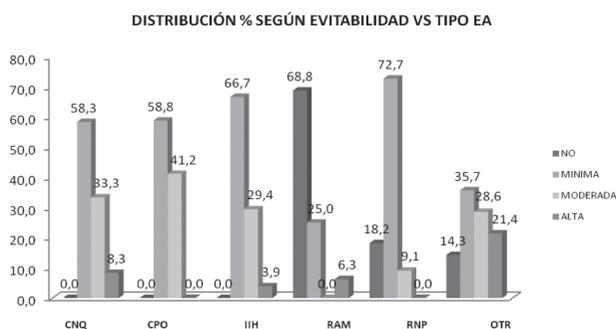


Figura 8. Evitabilidad vs. Tipo de EA.

**NOTA:** Convenciones: CNQ: Complicaciones No quirúrgicas. CPO: Complicaciones Posoperatorias. IIH: Infección Intra Hospitalaria. RAM: Reacciones Adversas Medicamentosas. RNP: Reingreso No Previsto. OTR: Otros.

### Discusión

El presente estudio reporta un índice de EA del 4,3%. Si lo comparamos con informes internacionales, se encuentran estudios con cifras tanto por encima como por debajo, por ejemplo, Brennan [10] en Estados Unidos reportó una prevalencia del 3,7% y Vincent [11] en el Reino Unido un 11,7%. A nivel de nuestro país, un estudio Colombiano elaborado por Gaitán [12], publicado en 2005, sobre tamizaje de EA en atención Obstétrica en Bogotá, estableció que un 12% de las pacientes presentaron EA y en 2006 el mismo autor reportó una incidencia del 7,9% en tres hospitales estudiados, con una evitabilidad del 61% [13].

Quizás para Colombia, el mayor referente en estudios multicéntricos sobre EA es el estudio IBEAS [14], en el cual se determinó que la prevalencia de EA fue del 11,85%, discriminando así: relacionados con los cuidados en un 13,27%; con el uso de medicamentos en un 8,23%; con infección nosocomial en un 37,14%; con algún procedimiento en un 28,69% y con el diagnóstico, en un 6,15%. Además, concluyó que el 62,9% de los EA aumentaron el tiempo de hospitalización; la neumonía nosocomial fue el principal EA

(9,4%) y la evitabilidad global estuvo en el 60%. Para el presente trabajo, la prevalencia es mucho mejor (en 7,5 puntos porcentuales), teniendo en cuenta el nivel similar de las entidades prestadoras, además, hay resultados muy comparables en la mayor frecuencia de EA del tipo IIH (solo cinco puntos porcentuales por encima en nuestro trabajo) y la consecuencia más presentada fue la prolongación de la estancia (tan solo 1,6 puntos porcentuales de diferencia). Sin embargo, también se advierten diferencias en cuanto al tipo de IIH más frecuente (quizás por la misma dinámica cambiante de los esquemas de antibióticos en la actualidad) y en la evitabilidad global (resultando ser mayor en este trabajo en poco más de 7 puntos porcentuales).

No se encontraron estudios contundentes o de rigor científico para comparar factores como patología de base, BSI, AI, costos de EA y combinación de variables de causalidad y otro tipo de variables.

### Conclusiones

Al tenor de los hallazgos del estudio, se puede decir que la caracterización de riesgo encontrada en la población estudiada es: individuos de más de 46 años, con ligera predilección por el género femenino, con patología de base gastrointestinal, tumoral o cardiovascular, que desarrollan una IIH o complicación posoperatoria no prevista y como consecuencia se produce prolongación de la estancia o empeoramiento de su condición, cuyas variables de causalidad son una combinación entre el proceso de atención y el proceso de la enfermedad, y en 12 de cada 100 casos no es posible evitar la aparición del EA.

Pocos estudios hacen énfasis sobre los costos de no calidad, quizás por ser un factor complejo de estimar. Se recomienda, para futuros estudios, depurar el costo neto de los EA evitables como expresión de los costos de no calidad. Así mismo, valdría la pena explorar los costos para el paciente

(en términos de pérdida de capacidad laboral, pérdida de ingresos y pérdida de años de vida saludable) y para la sociedad (incapacidades, pensiones, costos por discapacidad y cronicidad de las noxas).

No se hizo un estimativo sobre el nivel de subregistro en la detección de EA, toda vez que se consideró constante y seguro el proceso de detección a través del personal médico auditor de la EPS.

Dentro del contexto de los indicadores de Calidad que definió y actualizó el Gobierno Nacional en 2011 [15], se hace necesario ajustar para el ámbito hospitalario, en términos de definición de metas y umbral de desempeño, indicadores esenciales como: tasa de infección intrahospitalaria; tasa de caídas en pacientes adultos mayores; proporción de bacteremia en pacientes con catéter central; tasa de flebitis asociada a catéter periférico; tasa de infección del tracto urinario asociada catéter vesical; proporción de pacientes que desarrollan úlceras por presión en la Institución y tasa de neumonía asociada al ventilador.

Las recomendaciones para la IPS son:

- 1) Ajustar la fase tres de la lista de verificación para cirugía segura en la entidad, con énfasis en la detección precoz de complicaciones posquirúrgicas, en la valoración posquirúrgica del paciente previamente anémico, en las medidas locales de hemostasia y en la vigilancia de complicaciones pos legrado.
- 2) Revisar en la práctica las indicaciones precisas para sondeo vesical, su técnica y su retiro precoz.
- 3) Incrementar medidas de asepsia para colocación y manejo de accesos venosos en pacientes con alta comorbilidad.
- 4) Incluir dentro del protocolo de Londres el factor cansancio o fatiga del personal de salud, para no subestimar esta posible causa.

5) Continuar con la aplicación de Políticas de prevención del riesgo y seguridad del paciente, que incluyan el conocimiento del entorno, la construcción y aplicación de guías o protocolos de atención segura y bienestar del personal, la atenuación de acciones inseguras relacionadas con la carga de trabajo y fatiga o con experiencia inapropiada, la toma de conciencia del personal de salud para asimilar la cultura de la calidad y, en alguna medida, educación al paciente y acudientes respecto de sus compromisos y su auto cuidado en salud.

### Agradecimientos

A la asesora del proyecto, Dra. Martha Cujíño, por su calidad humana y su enseñanza incondicional. Al personal administrativo y asistencial de la IPS Cl. Versalles SA, por su dedicación y búsqueda continua de la excelencia en el servicio. A las Gerentes de Coomeva EPS oficina Manizales y de la Cl. Versalles SA, por apoyar esta iniciativa en procura del bien común. Y, por supuesto, a los pacientes y afiliados, que son la razón de ser de nuestro quehacer y que permiten el crecimiento profesional y humano de nosotros.

### Referencias

1. Mills DH, JD. West J. Med. University of Southern California School of Medicine, L.A. 1978 128 (4): 360-365.
2. Brennan TA et al. Incidence of adverse events and negligence in hospitalized patients. Brigham and women's Hospital and Harvard Medical School. Boston, Massachusetts, USA. 1991.
3. Khon L, Corrigan J, Donaldson M, eds. To err is human: Building a safer Health System. Washington D.C. National Academy Press; 1999.

4. World Health Organization. World Alliance for Patient Safety: Forward programme. Geneva. WHO Library; ISBN 92-4-159244-3. October 2004.
5. World Health Organization. World Alliance for Patient Safety: Forward programme. Geneva. WHO Library; ISBN 92-4-159244-3. October 2004.
6. Ministerio de la Protección Social. Resolución 1446 de 2006. Disponible en:
7. Kohn, Linda T. et al. To Err is Human: Building a Safer Health System Institute of Medicine (U.S.). Committee on Quality of Health Care in America. Editado por National Academies Press, 2000.
8. Ceriani Cernadas, José M. La OMS y su iniciativa “Alianza Mundial para la Seguridad del Paciente”. Editorial. Archivos Argentinos de Pediatría, 107(5). Octubre 2009.
9. Reportes mensuales Sistema de información aplicativo 2003 ciklos.com.co. Todos los derechos reservados. 2010.
10. Brennan TA, Leape LL, Laird NM, Hebert L, Localio AR, Lawthers AG, et al Incidence of adverse events and negligence in hospitalized patients. Results of the Harvard Medical. Practice Study I. N Engl J Med. 1991; 324:370-6. uente: Reportes mensuales Sistema de información aplicativo ciklos.com.co. Todos los derechos reservados. 2010.
11. Vincent Ch, Neale G, Woloshynowych. Adverse events in British hospitals: preliminary retrospective record review. BMJ, 2001,322: 517-519.
12. Gaitán D, H y cols. Tamizaje de eventos adversos en atención Obstétrica y del parto en el Instituto Materno Infantil de Bogotá, Colombia. 2002-2003. En: Revista Col. Obst.Gin; 56(1): 18-27, marzo 2005.
13. Gaitán D, H y cols. Incidencia y evitabilidad de eventos adversos en pacientes hospitalizados en tres instituciones hospitalarias en Colombia, 2006. En: Revista de Salud Pública, 10(2): 215-226, mayo 2008.
14. Aranaz A, JM y cols. (Dir. Técnica). Estudio IBEAS Prevalencia de efectos adversos en Hospitales de Latinoamérica. Ministerio de Sanidad y Política Social. España, 2009.
15. Biblioteca Nacional de Indicadores de Calidad de la atención en Salud. Observatorio de Calidad del Ministerio de la Protección Social, Colombia. En: Boletín actualizado de enero 2005.

**Bibliografía**

Agámez Saskia, Aldana, María, Barretos Vanessa y col. Aplicación de nuevas tecnologías de la información en la enseñanza de la medicina. Salud Uninorte, 2009. 25(2). p. 150-171.

Aranaz A, JM y cols. (Dir. Técnica). Estudio IBEAS Prevalencia de efectos adversos en Hospitales de Latinoamérica. Ministerio de Sanidad y Política Social. España, 2009.

Biblioteca Nacional de Indicadores de Calidad de la atención en Salud. Observatorio de Calidad del Ministerio de la Protección Social, Colombia. En: Boletín actualizado de enero 2005.

Brennan TA, Leape LL, Laird NM, Hebert L, Localio AR, Lawthers AG, et al Incidence of adverse events and negligence in hospitalized patients. Results of the Harvard Medical. Practice Study I. N Engl J Med. 1991; 324:370-6.

Brigard Pérez, Ana María. El complejo mundo del “error médico”. Hospitalaria, 2008, Año 10, 1(60): p. 28-29.

Ceriani Cernadas, José M. La OMS y su iniciativa “Alianza Mundial para la Seguridad del Paciente”. Editorial. Archivos Argentinos de Pediatría, 107(5) - Octubre 2009.

Gaitán D, H y cols. Incidencia y evitabilidad de eventos adversos en pacientes hospitalizados en tres instituciones hospitalarias en Colombia, 2006. En: Revista de Salud Pública, 10 (2): 215-226, mayo 2008.

González Mauricio. Respuesta institucional a eventos críticos en el Boston Medical Center. Hospitalaria., 2008. 9(58). p. 4-10.

Gálvez E, Gálvez M, Santisteban M, Morales L. Criterio profesional del error médico. Rev. Cubana Med. Gen Integr. 1998; 14(1).

Institute for Health Improvement (IHI). Introduction to trigger tools for identifying adverse events. Available from: <http://www.ihio.org/IHI/Topics/PatientSafety/SafetyGeneral>

INVIMA. Guía de reporte de eventos adversos. Disponible en: <http://web.invima.gov.co/Invima/index.jsp>.

Kerguelén C. ¿Qué implica hablar de una cultura de seguridad de pacientes? Vía Salud. 2007. (41):4-10.

Kohn L, Corrigan J, Donaldson M, eds. To err is human: building a safer Health/system. Washington. D.C. national Academy Press; 1999.

Melonie Heron. National Vital Statistics Reports, 57(14). April 17, 2009.

Ministerio de Protección Social. Ajustes al Plan de Salud. Cartagena 28 de septiembre-October 1 de 2009.

Ministerio de protección social, Herramientas para promover la estrategia de la Seguridad del Paciente en el Sistema Obligatorio de Garantía de Calidad de la Atención en salud, Editorial Fundación Fitec, 2007.

Ministerio de la Protección Social. Resolución 1446 de 2006. Disponible en: [www.minprotecciónsocial.gov.co/sogc](http://www.minprotecciónsocial.gov.co/sogc)

Posición del Centro de Gestión Hospitalaria ante el XVI Foro Internacional (junio de 2007). Gestión clínica: seguridad del paciente [editorial]. Vía Salud. 2007;(40):2-7.

Ruelas Sarabia Tova. Seguridad del Paciente Hospitalizado. Editorial Médica Panamericana: Colombia, 2007.

Seguridad del paciente: Primero, cultura justa [editorial]. Vía Salud. 2007;(39):2-5.

Seguridad del paciente: Una estrategia para la calidad en los servicios de salud. Entrevista al Dr. William Duarte. Hospitalaria. Año 8 No. 49, 2006 P 20-22.

Situación de Salud en Colombia Indicadores Básicos, indicadores año 2008, tomado de la página: <http://www.minproteccionsocial.gov.co>.

Vega Mayra, Alonso Luz Marina. Desarrollo de conciencia salubrista en los niveles inicial y primario. Memoria X Encuentro internacional de educación y pensamiento. III Congreso Nacional para una educación de calidad. Cartagena, Colombia.

Vincent Ch, Neale G, Woloshynowych. Adverse events in British hospitals: preliminary retrospective record review. BMJ, 2001. (322): 517-519.



# Modelización del fenómeno térmico de un detector fotoacústico

*Jose Luis Castaño Bernal*<sup>1</sup>

Fecha recibo: 23 de julio de 2012

Fecha aprobado: 17 de agosto de 2012

<sup>1</sup>Magíster en Física, Universidad de Antioquia. Magíster en Ingeniería Física, Universidad de Barcelona.

## Resumen

**Objetivo:** desarrollar un modelo que simule el comportamiento térmico del recinto del gas y su respuesta dinámica a partir de la constante mostrando su comportamiento transitorio y su tiempo de respuesta. **Metodología:** se muestran las diferentes teorías utilizadas y los parámetros correspondientes para llegar al modelo más realista concorde al fenómeno físico. **Hallazgos:** la expresión de la ecuación en función de la frecuencia (1), muestra un comportamiento erróneo al simular el sistema. **Conclusión:** la ecuación base del modelo contenía un signo erróneo que dio a conocer un sistema lineal, por lo cual, es conveniente retomar el modelo para un análisis detallado de las variables.

**Palabras clave:** fotoacústico, modelado, dióxido de carbono, láser.

**Modelling of the thermal phenomenon of a photoacoustic detector**

**Objective:** to develop a model that simulates the thermal behavior of the gas enclosure and its dynamic response from the constant, showing its transitory behavior and response time. **Methodology:** different theories used and the corresponding parameters are displayed to reach the most realistic model in accordance with the physical phenomenon. **Findings:** the expression of the equation according to the frequency shows a wrong behavior to simulate the system. **Conclusion:** the basic equation of the model contained a wrong sign that made known a linear system, for which it is convenient to take up the model again for a detailed analysis of the variables.

**Key words:** photoacoustic, modeling, carbon dioxide, laser.

## Abstract

**Introducción**

La espectroscopia de efecto fotoacústico fue desarrollada en el año 1970 y es una herramienta útil en la detección de trazas gaseosas para calcular coeficientes de absorción o concentraciones entre el espectro infrarrojo y el ultravioleta (UV). Esta espectrometría, también puede ser usada para materiales en gel, amorfos o en polvo (McClelland, Jones y Bajic, 2002).

Se describe el sistema fotoacústico (Fig.1) como un láser continuo modulando a partir de una hélice que gira a una frecuencia, donde la excitación generalmente cambia con un obturador de velocidad variable, a una frecuencia de repetición que coincide con un modo acústico de la cavidad que contiene al gas y se procesa la señal con detección sincrónica (Kreuzer, 1977). De esta manera, se obtienen resultados sobre la detección de concentraciones muy pequeñas de una sustancia (del orden de partes por millón de volumen o subpartes por millón de volumen).

Por otro lado, al monitorear la señal acústica a partir de sensores piezoeléctricos, se favorece la relación señal/ruido de la técnica (Dumitras, Braty y Popa, 2012) (Hanosta-Gutiérrez *et al.*, 2009).

Sistemas de este tipo, basados en el uso del láser, han sido utilizados para medición de contaminantes atmosféricos y análisis de gases de escapes de vehículos (Kreuzer, 1977).

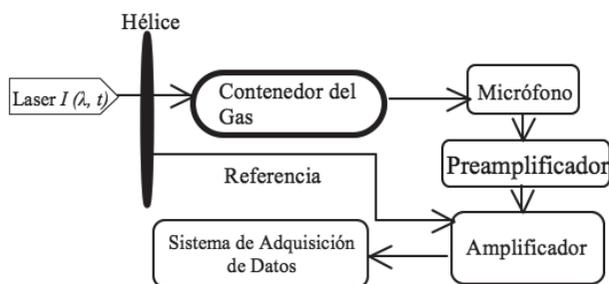


Figura 1. Diagrama de bloques de un detector fotoacústico estándar.

Este artículo desarrolla un modelo que tiene como objetivo principal, simular el comportamiento térmico del recinto del gas y su respuesta dinámica a partir de la constante, mostrando su comportamiento transitorio y su tiempo de respuesta. Se mostrarán las diferentes teorías utilizadas y los parámetros correspondientes para llegar al modelo más realista concorde al fenómeno físico.

Sus condiciones iniciales serán establecidas por las dimensiones del cilindro dadas por Kreuzer.

**Teoría**

*Absorción de energía térmica del gas (Ley de Lambert-Beer).*

Cuando un haz de luz incide sobre un material, la absorción de la radiación electromagnética se da con una intensidad  $I_o$ , atraviesa el material una longitud  $l$  y habrá una intensidad saliente  $I$  dependiente del medio absorbente  $\alpha$ , denominado coeficiente de absorción ( $I$ ). Parte de la energía de la radiación incidente se disipa por dispersión y parte por absorción, donde la materia capta parte de la energía de la radiación (McClelland, Jones y Bajic, 2002).

$$I = I_o e^{-\alpha l} \quad (1)$$

Cuando la radiación electromagnética pasa por la materia, la disminución de la intensidad que sale, debido a que parte se absorbe, es proporcional a dos probabilidades, una, que se produzca una colisión partícula-fotón; y dos, que el choque sea efectivo, es decir, que la partícula se active. Esto depende de la energía transportada por la radiación electromagnética y de la naturaleza de las partículas del medio. La primera probabilidad es proporcional al número de fotones ( $I$ ), con lo cual habrá más posibilidad de colisión, esto depende de la intensidad de la radiación y del espesor de la muestra (Dumitras, Braty y Popa, 2012).

Ahora bien, la cantidad de radiación absorbida por unidad de volumen en el gas puede expresarse como (Dumitras, Braty y Popa, 2012):

$$H(r,t) = \alpha(t)I(r,t) \quad (2)$$

Siendo  $H$  la densidad de calor en el gas por la absorción lumínica,  $\alpha$  el coeficiente de absorción del gas e  $I$  la intensidad de la fuente lumínica. Esta ecuación tiene validez cuando se presentan dos condiciones: la primera, que la intensidad  $I(r,t)$  sea suficientemente pequeña para que la transición/ absorción no se vea saturada. La segunda, que la variación del tiempo de  $I(r,t)$  sea mucho más lenta que la tasa de absorción de energía para la transición de absorción en calor (Silvast, 1991).

#### *Ecuación de transferencia de calor.*

La siguiente ecuación rige la transferencia de calor en casos de simetría cilíndrica (Spiegel, 1983):

$$\frac{\partial T}{\partial \tau} = \alpha \left( \frac{1}{r} \frac{\partial^2 T}{\partial r^2} + \frac{1}{r} \frac{\partial T}{\partial r} + \frac{1}{r^2} \frac{\partial^2 T}{\partial \phi^2} + \frac{\partial^2 T}{\partial z^2} \right) + q_g \quad (3)$$

Donde  $\tau$  representa el tiempo en el cual se ha transmitido calor,  $T$  es la temperatura donde  $T=T(r, \phi, z)$  para cualquier punto en el cilindro,  $q_g$  es la fuente de calor en unidad de volumen [ $W/m^3$ ]. Este calor generado incorpora la posibilidad de que el cuerpo genere calor internamente.

#### *Sistema fotoacústico.*

La sensibilidad de los métodos convencionales de espectroscopia de absorción disminuye con la reducción de las dimensiones de la señal, debido a la dependencia del camino recorrido. Sin embargo, en la espectroscopia fotoacústica, la señal aumenta con la miniaturización, ya que el acoplamiento en el aumento de la temperatura con la presión es inversamente proporcional

al volumen de la cámara (Firebaugh, Jensen y Schimidt, 2001).

Por otro lado, en los sistemas de detección fotoacústica se tienen dos tipos de sistemas: de detección resonante y no resonante. En el de detección no resonante, la frecuencia de excitación es mucho menor que la primera frecuencia de resonancia del sistema. En este caso, la presión de la cámara es espacialmente uniforme y varía con la señal de excitación con una amplitud dada por (Firebaugh, Jensen y Schimidt, 2001):

$$p(\omega) = \frac{i\alpha(\gamma-1)Wl}{\omega V_{PAS} \left( 1 + \frac{i}{\omega \tau_T} \right)} \quad (4)$$

Donde  $W$  la potencia total del haz,  $\alpha$  el coeficiente de absorción del gas,  $\tau_T$  el tiempo característico de transferencia de calor y es proporcional al radio del cilindro,  $l$  la longitud de la cámara,  $V_{PAS}$  el volumen de la cámara,  $\gamma$  la proporción entre el calor específico a presión constante y el calor específico a volumen constante (Firebaugh, Jensen y Schimidt, 2001).

#### *Micrófono.*

El paso final para el fenómeno fotoacústico es la detección de la señal acústica excitada por medio de un micrófono. La expresión de voltaje para el micrófono viene dada por (Firebaugh, Jensen y Schimidt, 2001):

$$V_s = p_m \frac{V_B A_m}{dK_m} \left( 1 - \frac{\omega^2}{\omega_m^2} - \frac{i\omega^2}{\omega_m^2 Q_m} \right)^{-1} \quad (5)$$

$$Q_m = \sqrt{mK_m/\delta} \quad (6)$$

Con  $\omega_m$  siendo la frecuencia de resonancia del micrófono,  $V_B$  el voltaje aplicado,  $A_m$  el área media del diafragma,  $p_m$  la presión media en el diafragma,  $K_m$  la constante elástica del

diafragma,  $d$  la distancia entre el diafragma y la placa del capacitor,  $m$  la masa del diafragma y  $\delta$  el coeficiente de amortiguación (Kreuzer, 1977).

**Simulación y Formación del modelo**

Las ecuaciones diferenciales parciales que rigen los fenómenos de transporte (3) en el cilindro, se resolvieron con ayuda del software ANSYS® v10.0 que se ejecutó en una computadora Pentium 4® a 2,4 GHz. Se empleó una malla de 4962 nodos.

Luego de obtener la distribución de temperatura en el cilindro y la constante de tiempo, el modelo se completó usando el software MATLAB 7.0®.

La ecuación diferencial parcial de transferencia de calor, requiere condiciones iniciales. Por lo tanto, al desarrollar la geometría del modelo, se tomó un corte transversal de la mitad del cilindro, ya que se tiene una simetría en él (Tabla 1,2 y Fig. 2).

**Tabla 1.**

Calor específico, conductividad térmica y densidad de los materiales componentes del contenedor del gas y el dióxido de carbono.

Sustancia	Calor específico (J/Kg.K)	Conductividad térmica (W/m.K)	Densidad (Kg/m³)
Si	700	148	2330
Al	900	237	2698,4
CO <sub>2</sub>	800	1.69x10 <sup>-2</sup>	1,6

La figura 2 muestra la geometría diseñada en Ansys, los materiales en diferentes colores. El gas encerrado se muestra de color azul claro, el disco de silicio se muestra con color rojo y la zona morada el cilindro de aluminio.

**Tabla 2.**

Dimensiones del contenedor del gas referidas por Kreuzer para la simulación en Ansys.

LÍNEA	Distancia (cm)
Radio del Al	0.15
Radio del Si	0.1
Longitud del Si	1.05
Radio del Gas	0.1
Longitud del gas	1.0

Se toma un “radio del gas” para lograr una aproximación más adecuada en la simulación (Firebaugh, Jensen y Schmidt, 2001), donde los datos para los gases son para condiciones ideales ( $P=1 atm$  y  $T=273 K$ ).

La absorbancia del gas fue calculada por medio del espectro del CO<sub>2</sub> para condiciones ideales. Se tomó una potencia del láser es de  $7\mu W$ , la fuente de calor es de  $282.94 W/m^3$ .

Después de hallar el tiempo de respuesta del gas, se llevó a cabo la simulación en MATLAB, donde se utilizaron las constantes de la tabla 3 dadas por Kreuzer (1977).

**Tabla 3.**

Constantes usadas para la simulación en MATLAB.

$\omega_m$	$5.24 \times 10^4$ rad/s
$V_B$	200 V
$A_m$	$1.92 \times 10^{-4}$ m
$K_m$	$3.83 \times 10^4$ N/m
$d$	$2 \times 10^{-5}$ m
$m$	$1.4 \times 10^{-5}$ Kg
$\delta$	$9.22 \times 10^{-1}$ N s/m
$Q_m$	0.8

Fuente: Kreuzer, L. B. (1977). The physics of signal generation and detection. En Y. H. Pao (Eds.). *Optoacoustic spectroscopy and detection* London, U.K.: Academic.

En el modelo de simulink se usó una señal cuadrada que modela el comportamiento de la hélice con una frecuencia de 277 Hz. En los recuadros de

la cámara fotoacústica y el micrófono están implícitas las funciones de transferencia (4 y 5) para los dos sistemas respectivamente.

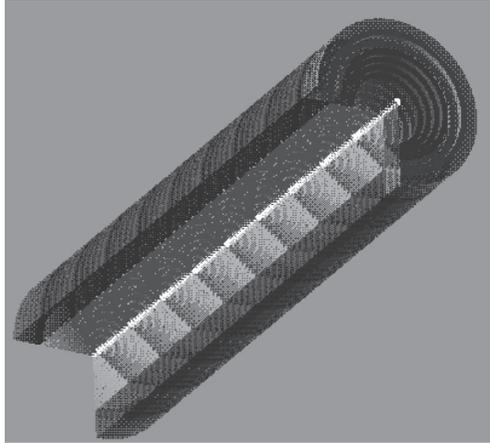
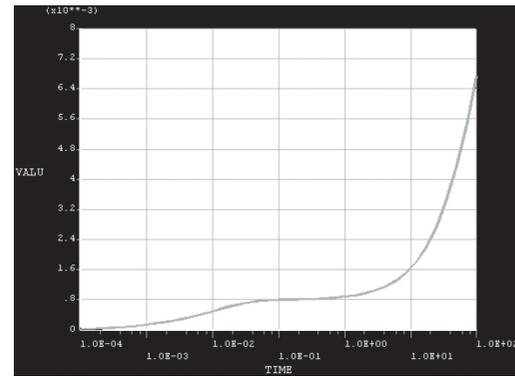


Figura 2. Geometría característica para el efecto fotoacústico donde la parte superior derecha muestra un disco homogéneo de silicio. La zona morada, el cilindro de aluminio y la zona aguamarina, el gas interno.

### Resultados y Análisis

Al desarrollar la simulación, se obtuvo la distribución de temperatura mostrada en la figura 3. La máxima temperatura alcanzada es de  $273.01 \pm 09$  K, lo cual corresponde a la respuesta asociada a la potencia que se tiene en el haz, la conductividad térmica y la capacidad calorífica del gas como elemento de transporte de calor. En la figura 3 se ve que las paredes permanecen frías comparadas con la temperatura del gas. Esto se explica por la diferencia del calor específico y la densidad.

La gráfica obtenida para el nodo 3000 de temperatura Vs tiempo, muestra un tiempo de respuesta que indica el tiempo que tomó la transferencia de calor en el gas y en el aluminio; donde la primera zona ubicada entre 0 y 0.1 segundos muestra la respuesta del gas al estímulo de la radiación (fig. 4); mientras que, a partir de 0.1 hasta los 100 segundos, muestra la respuesta del aluminio al calor suministrado.



El tiempo de respuesta es de  $2 \times 10^{-3}$  segundos para el  $\text{CO}_2$ .

Ya que el tiempo de respuesta es menor que 1, por las condiciones dadas por Firebaugh, Jensen y Schmidt (2001) para la ecuación del sistema fotoacústico, la transferencia de calor ya no limita la respuesta y no tendrá una dependencia con el tamaño de la celda, esto se compensa por la capacidad calorífica de la misma. Por lo tanto, la máxima señal transmitida será con la máxima reducción del radio.

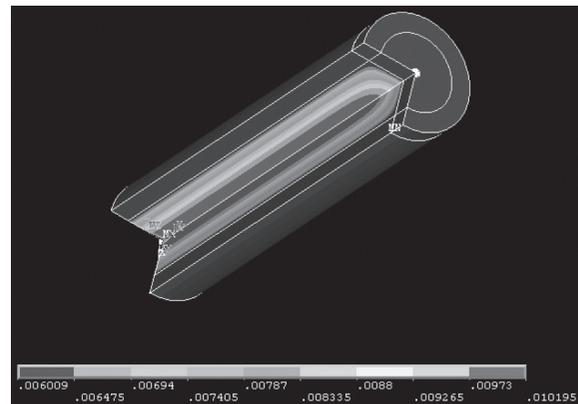


Figura 3. Distribución completa del cilindro de radio 1,5 mm y longitud 10 mm, donde se observa la distribución de temperatura.

Al llevar a cabo la simulación en simulink, ante el estímulo del haz y su respuesta, se obtuvo el comportamiento de la presión con picos máximos de  $1.4 \times 10^{-4}$  Pa; y del voltaje, que oscilan entre  $\pm 4 \times 10^{-4}$  V (figura 5). Sin embargo, para obtener este resultado, se tuvo que modificar la expresión de la presión en función de la frecuencia ( $I$ ), ya que esta contenía un error que mostraba un

comportamiento erróneo al simular el sistema. El error pudo provenir de la suposición de Kreuzer, tras sacar los dos casos de absorción de intensidad del haz por la cámara y su frecuencia resonante

$$p(\omega) = \frac{i\alpha \gamma - Wl}{\omega V_{PAS} \left(1 + \frac{i}{\omega \tau_T}\right)} \quad (7)$$

Figura 4. Variación de la presión contra el tiempo de respuesta del gas en el intervalo entre 0 s y  $1 \times 10^2$  s en escala logarítmica.

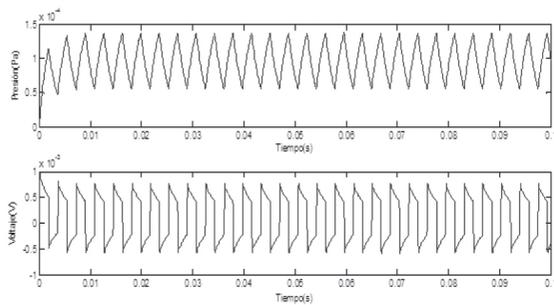


Figura 5. Respuesta del sistema en Simulink a una frecuencia de 277 Hz. La primera gráfica muestra la respuesta de la presión en el micrófono y la segunda el voltaje obtenido por el micrófono.

**Conclusiones**

Se desarrolló un modelo para el efecto fotoacústico, tratando de adoptar las condiciones más representativas de una cámara para este fenómeno, mostrando sus características térmico-temporales, dinámica térmica y respuesta de la presión del CO<sub>2</sub> en la cámara.

El tiempo de respuesta del sistema fue de  $2 \times 10^{-3}$ s, su presión máxima fue de  $1.4 \times 10^{-4}$  Pa y el voltaje obtenido del micrófono fue de  $4 \times 10^{-4}$  V.

Se corrigió la ecuación base del modelo, la cual contenía tan solo un signo erróneo que dio a conocer un sistema lineal.

Es conveniente retomar el modelo para un análisis detallado en las condiciones de movimientos de

convección interno, volúmenes agregados para micrófono, entrada y salida de gases y distintos materiales para la cámara.

**Bibliografía**

- Dumitras, D., Bratu, A. M. y Popa C. (2012). *CO<sub>2</sub> laser photoacoustic spectroscopy: I. Principles*. En D. C. Dumitras (Eds.). *CO<sub>2</sub> laser-optimisation and application* (pp. 03-42). Rijeka, Croatia: InTech.
- Firebaugh, S. L., Jensen, K. F., y Schmidt, M. A. (2001). Miniaturization and integration of photoacoustic detection with a microfabricated chemical reactor system. *Journal of Microelectromechanical Systems*, 10(2), 232-237.
- Huanosta-Gutiérrez, A., Castañeda-Guzmán, R., Pérez-Ruiz, S., Huanosta-Gutiérrez, T., Huanosta-Tera, A. (2009). Determinación de la temperatura de transición ferroeléctrica por efecto fotoacústico: La fenomenología involucrada. *Rev. LatinAm. Metal. Mater.*, 29(1), 23-31.
- Kreuzer, L. B. (1977). The physics of signal generation and detection. En Y. H. Pao (Eds.). *Optoacoustic spectroscopy and detection* (pp. 01-25). London, U.K.: Academic.
- McClelland, J. F., Jones, R. W., y Bajic, S. J. (2002). *FT-IR photoacoustic spectroscopy*. En J. M. Chalmers y P. R. Griffiths (Eds.). *Handbook of vibrational spectroscopy* (pp. 01-45). Chichester, England: John Wiley & Sons.
- Rothman, L. S., Jacquemart, D., Barbe, A., Chris Benner, D., Birk, M., Brown, L. R. (2005). The HITRAN 2004 molecular spectroscopic database. *Journal of Quantitative Spectroscopy & Radiative Transfer*, 96(2), 139-204.
- Silfvast, W.T. (1991). *Laser fundamentals*. New York, USA: Jhon Wiley.
- Spiegel, M. R. (1983). *Ecuaciones diferenciales aplicadas*. Ciudad de México, México: Prentice Hall Hispanoamérica.
- Uotila, J. (2007). Comparison of infrared sources for a differential photoacoustic gas detection system. *Infrared Physics & Technology*, 51(2), 122-130.



# Universidad Católica de Manizales

## Educación Continuada UCM

- ⊙ Diplomados
- ⊙ Seminarios
- ⊙ Cursos
- ⊙ Talleres
- ⊙ Asesorías

### Áreas de interés

- Salud
- Ingeniería
- Arquitectura
- Publicidad
- Turismo
- Gestión Documental
- Educación
- Docencia
- Idiomas
- NTIC
- Contabilidad
- Biotecnología
- Microbiología



## Servicios UCM

### Servicios académicos

- Biblioteca Josefina Núñez Gómez -
- Centro de Idiomas -
- Unidad de Formación Docente -

### Servicios académicos y empresariales

- Centro de Publicaciones -
- Estudio de TV -
- Estudio de Radio -
- Unidad Virtual -
- Unidad de Calidad -
- Tienda UCM -



### Universidad Católica de Manizales

Carrera 23 N° 60 - 63 - Avenida Santander - Manizales (Colombia)  
PBX (6) 8 78 29 00 - 8 78 29 05 / 8 78 29 42  
comunicaciones@ucm.edu.co

 /ucatolicamanizales  @ucm\_manizales

# UCM

.edu.co



# Universidad Católica de Manizales

## Instituto de Investigación en Microbiología y Biotecnología agroindustrial

### ○ Líneas de investigación

- Estudio, conservación y usos de la diversidad microbiana
- Aprovechamiento biológico de residuos agroindustriales
- Bioinsumos
- Desarrollo Agroindustrial

### ○ Grupos de investigación

- Grupo de Investigaciones Biológicas –GIBI-
- Grupo de Investigación y desarrollo tecnológico para el sector agroindustrial agroalimentario –INDE TSA-

### ○ Programas Académicos

- Técnico en Procesos Agroindustriales
- Tecnología en Aseguramiento de la Calidad de Empresas Agroindustriales
- Especialización en Microbiología Industrial
- Maestría en Microbiología Agroindustrial

### ○ Extensión

- Diplomados
- Cursos libres
- Asesorías
- Consultorías



### ○ Laboratorios

- Microbiología de alimentos y aguas
- Microbiología agroindustrial
- Biología molecular
- Conservación de microorganismos



**Universidad Católica de Manizales**  
Carrera 23 N° 60 - 63 - Avenida Santander - Manizales (Colombia)  
PBX (6) 8 78 29 00 - 8 78 29 05 / 8 78 29 42  
comunicaciones@ucm.edu.co

 /ucaticamanzales  @ucm\_manizales

**UCM**  
.edu.co

# Artículos CORTOS



# Educando la Alteridad: Educación, Nación y Pueblos Indígenas. Siglos XIX y XX

*Claudio Cortés Aros<sup>1</sup>*

Fecha recibo: 23 de julio de 2012

Fecha aprobado: 17 de agosto de 2012

<sup>1</sup>Antropólogo, Universidad Austral de Chile. Magíster en Antropología y Desarrollo, Universidad de Chile. Alumno del Doctorado en Cultura y Educación en América Latina, Universidad Arcis, Chile. [claudio.cortes.a@gmail.com](mailto:claudio.cortes.a@gmail.com)

## Resumen

El presente artículo señala el papel de la educación en la generación de coordenadas identitarias de la sociedad chilena, desde una perspectiva económica, política y social que busca distinguir el papel que tuvo su desarrollo histórico para la cultura del país. Sostenemos así que la implantación de una educación pública sirvió, en los siglos XIX y XX, como una eficaz herramienta de chilenización, dirigida no solo al norte del país, ámbito geográficamente débil a la influencia del poder central, sino también como plataforma eficaz, desde la cual la sociedad hegemónica chilena ejercerá el control de las minorías étnicas, en el proceso de consolidación —y homogeneización— nacional. El resultante de tal directriz será el uso de la escuela como una herramienta de aculturación forzada, cuyas consecuencias hoy buscan ser subsanadas por la inclusión de una educación intercultural bilingüe en el país.

**Palabras clave:** identidad, educación pública, desarrollo histórico, cultura.

**Educating otherness: Education, nation and indigenous communities. XIX and XX centuries.**

This article describes the role of education in generating identity coordinates of Chilean society, from an economic, political and social perspective, that aims to distinguish the role played by its historical development to the country's culture. Therefore, we argue that the practice of a public education helped, in the XIX and XX centuries, as an effective tool to promote a Chilean identity, directed not only to the north of the country, geographical area weak before the influence of central power, but also as an effective platform from which hegemonic Chilean society exerts control of ethnic minorities in the process of consolidation and national homogenization. The result of this guideline is the use of the school as a tool of forced acculturation; which consequences are today expected to be remedied by the inclusion of bilingual intercultural education in the country.

**Key words:** identity, public education, historical development, culture.

## Abstract

## Introducción

Si se aplicase una encuesta a una muestra representativa de los diversos sectores sociales del país, con el objetivo de conocer su opinión respecto del principal valor que ellos consideren muy importante para enfrentar la vida moderna y lo imprevisible del futuro, sería probable que una gran parte de los encuestados señalaran a la educación como una de las herramientas principales de adaptación a los turbulentos y complejos tiempos modernos. Pero, la idea de la educación como única forma de alcanzar el dominio de las modernas artes, ya se configuraba con la tradición grecolatina, por ejemplo, con la civilidad que traía aparejada la *paideia* griega.

Este anhelo, que mediante la educación se puede alcanzar un futuro de prosperidad, está presente en el imaginario nacional, quizás desde la independencia misma, y posiblemente mucho antes, enmarcada en el ideal del progreso que ya se masificaba en el escenario europeo.

Los ideales de la ilustración que llegan a América con los ímpetus revolucionarios, prendiendo del fuego letrado las vetustas y ajadas llanuras de la lógica criolla latinoamericana, darán lugar a una imbricación entre los ideales libertarios de las guerras de independencia y el legado cientificista del progreso, operando entonces una lógica reformista que estimula la creación no solo de nuevas leyes, sino que, a la vez, promueve un contexto que en la práctica reúne aquello que se espera alcanzar como Nación surgida al alero de las revoluciones americana y francesa. Por lo tanto, las nacientes repúblicas verán en la enseñanza formal una manera de alcanzar la autonomía, reflejada en la autodeterminación, no solo política, también económica y hasta científica.

Es en este contexto en el que se busca explorar la educación desde una arista más práctica, aquella que tiene relación con el ser una eficaz herramienta de socialización para el Estado, toda vez que actúa como una estructura que

trasmite los valores hegemónicos de la época. Si bien dichos valores son más bien lentos en su evolución, reflejan en su espíritu el proceso histórico del cual emanan. Un ejemplo de esto es la funcionalidad de la escuela como mecanismo de *chilenización*, la que fue eficazmente dirigida a aquellos grupos de la naciente república cuyo estatus nacional, podríamos decir, estaba cuando menos en entredicho. Nos referimos a las etnias existentes en el territorio, cuyo desarrollo será tan complejo como el que vivía la nueva república.

Los miembros de las etnias originarias serán, en los distintos momentos del proceso histórico chileno, parte importante de la consolidación republicana, aunque su participación será mediada por el reconocimiento a que serán sujetos por parte de las elites nacionales. Así, este *otro*, que será primero un nativo en el período del descubrimiento y colonia, será luego un aliado en la lucha independentista, para convertirse después en un extraño en tierras propias en la expansión territorial del siglo XIX (post Guerra del Pacífico), pasando a ser un enemigo invisible allende las fronteras de Arauco, y finalmente un *otro* revisitado, asimilado, un *casi* chileno. Este proceso, drásticamente resumido aquí, nos permite reflexionar el papel de la escuela en la construcción de la idea de nación y, por tanto, en el efecto homogeneizador dirigido a los representantes de la alteridad, los *otros*, los indígenas.

Así, el presente artículo busca indagar en la posibilidad de considerar el efecto de la masificación de la educación formal en los territorios indígenas andinos como parte de una estrategia nacional, más implícita que explícita, de *chilenización* y *civilización* de los nuevos territorios de la república, a partir de la asimilación cultural mediante la imposición de los valores hegemónicos nacionales. El derrotero se establecerá con tres grandes capítulos, el primero sobre los elementos necesarios de identidad y nación; el segundo, para continuar con la génesis de la educación chilena, y el tercero, con la educación como *chilenización*, concluyendo con

la necesidad de continuar el desarrollo de una educación intercultural.

En la historia latinoamericana, la búsqueda de la independencia del yugo español no solo implicaba una separación de facto del dominio económico, social y político de la península, implicaba un hecho más sutil: la necesidad de crear una independencia de la influencia cultural española, como complemento necesario para cortar el grueso cordón umbilical con la metrópolis. Dicha tarea se sustentaría en las ideas de la libre determinación de los pueblos que se expanden, vigorosamente, por la convulsa Europa de los siglos XVIII y XIX, y que no solo significarán en la praxis una reorganización geográfica, sino que, a la vez, se producirán importantes cambios a nivel social, emanados de los fundamentos de la ilustración y de la idea de modernidad.

El proceso de desarrollo que viven los países latinoamericanos post independencia no acabará con la emancipación del territorio sudamericano, dicho período iniciará el proceso de consolidación de la idea de Nación. Considerando la multiculturalidad que componía el grueso de la población latinoamericana, es posible entrever lo complicado de la tarea. Expulsado el peninsular, ahora queda en manos propias la tarea de fundar, o bien refundar, las estructuras nacionales. Esta tarea fue enfrentada de distinta manera, siendo los éxitos más bien relativos en función de los propios contextos existentes en los nuevos territorios. Consecuencia de esto será la configuración de las ideas de identidad que sustentarán el orden de las incipientes repúblicas.

### **Hacia una noción de Identidad**

Hablar de identidad en la Latinoamérica de los siglos XIX y XX nos remite, a nuestro juicio, a considerar las causas y consecuencias de los procesos independentistas nacionales, que se

forjaron al alero de las ideas de la ilustración y, posteriormente, a los afanes modernizadores europeos. Pero antes de hablar de América Latina, nos vemos forzados a entender el contexto en que dicha independencia se forjó. Por tanto, el primer referente a observar será España (Fernández, 2000).

La metrópoli ve la luz del siglo XIX desde un cascarón retrógrado en comparación con sus vecinos. El convulso mapa europeo, cuya configuración ya se viene gestando desde el siglo XVI, nos mostrará un cambio radical: grandes imperios como Francia, Inglaterra, Austria y Rusia se desangran en sus fronteras, buscando ampliar su hegemonía a los territorios adyacentes, lo que deriva en conflictos que se arrastrarán por años.

Además, podríamos afirmar que, a *grosso modo*, se enfrentan en el período comprendido entre los siglos XVIII y XIX dos grandes posturas en torno al ordenamiento social europeo: a favor y en contra de la monarquía<sup>1</sup>. Será bajo este marco en el que veremos el ascenso de la revolución francesa, fuertemente influenciada por el proceso revolucionario estadounidense, así como por las ideas de la ilustración europea que se expanden con vigorosa fuerza y que demandan cambios, que únicamente ocurrirán tras los sucesivos auge y caída de los diferentes imperios europeos, tara permanente hasta finales del siglo XIX y principios del XX con la descomposición, tanto del orden colonial, como de los propios imperios posteriores a la Primera Guerra Mundial.

Será entonces, bajo el amparo de la reconfiguración europea, en donde los países latinoamericanos buscarán su autonomía post independencia. Tenemos entonces, la sucesión de distintos experimentos de gobierno, cuyos fundamentos variarán desde ideas centralistas a federalistas, o, la administración central a la autonomía territorial, o, la presidencia al caudillismo, como

<sup>1</sup>Destaca, por ejemplo, el movimiento anti zarista de los Decembristas en 1805.

por ejemplo en el caso argentino, cuando posterior a la independencia, se genera una lucha interna entre aquellos que apoyan el carácter unitario y los que apoyan el federalismo. Dicha pugna será crucial en la historia argentina, consolidándose una opción recién la segunda mitad del siglo XIX (Del Pozo, 2002).

### Identidad y Nación en Chile

En el caso chileno, será la batalla de Lircay (17 de abril de 1830) el clímax de este proceso de reorganización. Las fuerzas enfrentadas representan los bloques de poder existentes en el país en ese momento: los liberales y los conservadores, llamados respectivamente pelucones y pipiolos (Salazar & Pinto, 1999b). El triunfo conservador sentará las bases del gobierno autoritario de Portales, cuyas consecuencias, si bien discutidas en su forma, parecieron generar en el fondo un ordenamiento forzado, que permitió crear un terreno adecuado para los cimientos de la Nación. El carácter del período vendrá dado por el autoritarismo emanado de la figura de Portales, cuyo espíritu quedará enmarcado en la constitución de 1833. De esta forma, quedan atrás los intentos de generar una institucionalidad en la figura del Director Supremo y sus potestades, para ser reemplazado por la de “Presidente”. Los diversos modelos de gobierno se sucederán con distinto énfasis, ya sea en la figura del presidente o en la del parlamento. El período será, además, matizado por los conflictos bélicos que enfrenta el país, a nivel interno y externo, en donde destacan la guerra contra la Confederación Perú-Boliviana en 1836, la Guerra del Pacífico de 1879, y la Guerra Civil de 1891.

La llegada del siglo XX implicó nuevas transformaciones a nivel político, económico y social. La decadencia del salitre marcó un escenario social influenciado por los procesos revolucionarios europeos que signarán el nacimiento de nuevas ideologías. Dichas influencias llegan también a Chile, donde encuentran fértil asiento en los años

veinte hasta los setenta, cuando las crisis de estado, evidenciadas por los golpes militares, desembocarán dramáticamente con el golpe militar de 1973, finalizando así la búsqueda por la consolidación de un modelo con asiento en lo social, para ser reemplazado, en sus fundamentos, por la instauración de un modelo basado en lo económico, de corte neoliberal, y, que en su auge, no solo aplicará la doctrina de la escuela de economía de Chicago, sino que dismantelará el estado de bienestar chileno con la privatización de las empresas públicas y el repliegue del papel estatal en áreas como la salud, la previsión social, la educación, etc., y cuyos efectos se harán sentir hasta la recuperación de la democracia en la última década del pasado siglo.

Es así como, durante los últimos veinte años, la sociedad chilena ha debido enfrentar una serie de cambios que han abarcado los campos de lo económico, lo social, y lo político. Fue el tiempo de la transición democrática, pero, a la vez, la transición – y validación – de un modelo heredado de la dictadura militar y cuyos efectos aun hoy, dos décadas después, enfrentan y dividen al país. En el ámbito económico, la continuación del modelo neoliberal permitió, por una parte, el acceso a bienes de consumo y tecnológicos, que tan solo un par de años antes era imposible de conseguir; pero también, trajo consigo la liberación del crédito que una década después mostró un triste escenario en cuanto al nivel de endeudamiento de la familia chilena.

Ligado a lo anterior, los cambios económicos favorecieron una transformación en lo social, ya en las mejoras de los índices de ingresos, a la vez que se incrementaban beneficios sociales que había sufrido un retraso durante la dictadura militar. Así, por un lado se incrementaron pensiones, se mejoraron los recursos para educación y salud, y se pudo bajar los índices de pobreza extrema. Pero por otro, la brecha de la desigualdad se amplió enormemente, se recalca cómo en la participación ciudadana se ha pasado de la emoción de la victoria democrática, a las bajas cifras de inscripción electoral de los jóvenes,

mientras las cifras de desprestigio del ámbito político se sostienen en números alarmantes.

También ocurre en este nuevo Chile neoliberal, tildado por algunos – y repetido por muchos más – como el jaguar latinoamericano o los ingleses de Latinoamérica, un fenómeno que se ha potenciado por este enfoque económico: en la globalización y sus efectos a nivel social en la sociedad chilena. En lo concreto, existirá una correlación entre los estilos de vida con aquellos que se experimentan en los países desarrollados, y por tanto, será cada vez más común apreciar la adopción de elementos culturales externos, que prontamente serán imbricados con la idiosincrasia nacional. Pero, más allá de referirnos a tribus urbanas, modas, redes sociales, etc., se producirá una *validación* de la multiculturalidad como un valor deseable y hasta necesario en el marco de una idea de país que ve su cénit en el hemisferio norte, cuyas particularidades multiculturales ya fueron, a lo menos en el papel, motivo de discusión y de acuerdo.

Es en este contexto, donde lo multicultural se convierte en un elemento a potenciar como parte de las políticas económicas, sociales y políticas, proponemos un acercamiento a la relación entre la sociedad chilena y la emergencia de los pueblos originarios que perduran hasta la actualidad (Bengoa, 2007). El eje de la discusión se centrará en buscar develar las categorías mediante las cuales se crea lo étnico, ya sea a nivel interno (los miembros pertenecientes a las etnias) o a nivel externo (la sociedad chilena no directamente étnica), como se describe a continuación.

### **El tercero excluido: las etnias en Chile**

La relación entre las etnias originarias y el Estado chileno no ha sido particularmente fácil durante la historia que han compartido. La ausencia de un cuestionamiento a la situación de los pueblos originarios fue en la práctica una discusión

postpuesta hasta bien avanzado el siglo XX (Salazar & Pinto, 1999a). Antes de eso, la política parece haber sido la de una asimilación con tintes *etnocidas*<sup>2</sup> que, en algunos casos, se llegará al extremo del genocidio, como en el caso de las comunidades indígenas de las zonas australes.

La segunda mitad del siglo XIX marcará el inicio de esta relación; en el norte, después del triunfo chileno en la Guerra del Pacífico (1879-1881), se anexan los territorios de Tarapacá y Antofagasta, lo que trae consigo el contacto, no solo con la población peruana y boliviana, sino que, además, con las etnias Quechua, Aymara, y Likan Antai. Dicha anexión no solo significó sumar 185.147 Km<sup>2</sup> de territorio, también, integrar miles de personas que habitaban dicho espacio. La lógica en que operará dicha anexión socio-territorial se basará en la identificación del otro como un enemigo a pacificar, ya sea peruano o boliviano dependiendo del territorio anexado. Será a través de un proceso violento de asimilación cultural, cuando se impondrán símbolos patrios y elementos nacionalistas, a la vez que se remarca con la intimidación de grupos sociales nacionalistas que basaban su operar en la noción de sospecha.

En la zona sur, 1881 dará inicio a la violenta *pacificación* de la Araucanía, desplazando al pueblo Mapuche hacia reducciones en zonas cordilleranas, a través de la instauración de un nuevo orden estatal basado en la alta presencia militar (Navarro, 2008), mientras que se ejerce un férreo control de las comunidades mapuches por parte del ejército de Chile, el que consideraba la zona sur como una suerte de *rito de paso* que debía cruzar cada oficial chileno (Bengoa, 2000). El mismo año, se da inicio a la conquista de la Patagonia y la Tierra del Fuego, primero en busca de oro, una suerte de *California* criolla, y luego, para instalar la ganadería ovina en

<sup>2</sup>El etnocidio es, pues, la destrucción sistemática de los modos de vida y de pensamiento de gentes diferentes a quienes llevan a cabo la destrucción (Clastres, 2001, p. 56).

las fértiles llanuras magallánicas, lo que trajo consigo la dominación de las etnias presentes en estas regiones, como los Selk'nam, Kaweshkar, Aonikenk, y Yámanas, proceso que en ocasiones fue tan catastrófico, que terminó con el fin de la mayoría de las etnias, tanto cultural como físicamente, solo un reducido número de personas quedaron como testimonio de dichas culturas en la actualidad (Hidalgo Lehuedé, Schiappacasse, Niemeyer, Aldunate, & Mege, 1996).

Finalmente, en 1888 se anexará la Isla de Pascua como parte del territorio chileno, generando la dominación sobre la etnia Rapanui, la que incluirá la imposición cultural y política de la sociedad chilena, y cuyas consecuencias se vislumbran en la actualidad (Mc Call, 1996).

Por tanto, las décadas entre 1880 y 1910 serán un período que repercutirá fuertemente en el ordenamiento nacional, que se verá cuestionado por la Guerra Civil de 1891. La consolidación nacional ejercida en los tiempos de Portales requerirá ahora de una nueva revisión, dado que los territorios anexionados, por un lado, y los que comienzan a ser poblados como parte de la necesidad de ejercer soberanía, por el otro, dan cuenta de la dinámica que forzará al Estado a implantar importantes medidas para paliar con los efectos de las particularidades existentes en dichas regiones. En el norte, los territorios anexados implicarán el control estatal sobre los ricos yacimientos salitreros de Tarapacá y Antofagasta; en la zona de la Araucanía la pacificación proveerá de fértiles territorios, cuya cesión y venta a particulares será el día de hoy la piedra fundante del conflicto mapuche actual; y en la zona austral, la floreciente industria ganadera unida a la necesidad de controlar y ejercer soberanía sobre el estrecho de Magallanes, implicará grandes beneficios sustentados en lo que se denomina *el modelo económico de crecimiento hacia fuera* (Salazar & Pinto, 1999).

Anexionados los territorios, se debía lidiar con aquellos nuevos *chilenos* que esta vez sí existían para el Estado, lo que sería tratado de distinta

forma dependiendo del territorio. En el norte, se hará una campaña de *chilenización* en la que se involucrarán civiles organizados en las denominadas *Ligas Patrióticas*, que acosaran primero a la población peruana y, en menor medida, a las comunidades aymaras del interior de la región. En la zona sur se optará por enviar a las comunidades mapuches a reducciones, mientras que, toda posible oposición sería aplastada con fuerza. En el extremo sur, tierra aun yerma de la mano de la justicia, el orden de los empresarios y ganaderos solo podrá ser combatido por los intentos de los sacerdotes católicos, en menor grado protestantes, de establecer misiones y colonias para proteger a las etnias de la zona.

Además, un elemento transversal a la necesidad de dominación cultural se ejercerá con la masificación de la presencia de la escuela pública en las zonas más extremas, que transmitirá – mediante la razón o la fuerza, parafraseando la heráldica nacional – los valores culturales que componían, a juicio de sus impulsores, la cultura chilena.

La consolidación de la Nación chilena no solo implicó el establecimiento de una élite hegemónica que diera curso a través del poder constitucional, el ideal de país emanado tanto de la propia tradición criolla, religiosa y política, sino que, a la vez, también valórica. Alcanzada la independencia, la imagen que se nos presenta es la de una tierra que requiere de un nuevo orden. Los primeros años de la independencia serán testigos de la reformulación estructural de la sociedad chilena; se crean cementerios, se norman las relaciones entre la iglesia y el Estado, se configura el ejército y la armada nacional, etc.

La educación previa a la independencia se caracterizaba por estar organizada en torno a distintos ámbitos de educación, ya fuera por la complejidad de los estudios, o por los oficios que ofrecían. Las humanidades se enseñaban en el Convictorio Carolino, la educación superior en la Universidad de San Felipe o en el Seminario, y la

educación técnica se cursaba en la Academia de San Luis (Silva, 1953).

Toda la institucionalidad debía ser, a juicio de Juan Egaña, fusionada en una sola instancia republicana, que pudiese ser la base intelectual de la sociedad. Dicha pretensión se cristalizó en la inauguración del Instituto Nacional, en 1813, en palabras de Egaña:

Debería erigirse en la capital del gobierno un gran edificio, sólido y sencillo, que fuese el monumento no de la magnificencia sino de la felicidad pública. Este sería un Instituto Nacional donde se reunirían todos los recursos que necesita la educación moral, física y científica para toda clase de ciudadanos. Su división primaria y más general consistiría en tres departamentos: uno para las ciencias y estudios liberales, otro para las artes y oficios, y el tercero para los ejercicios físicos, morales y militares (Egaña, citado por Silva, 1953, p.7).

La idea era concentrar los principales elementos necesarios para la *independencia* cultural de España. A pesar de que nuevamente las tropas españolas tomaron el control del país y la Universidad de San Felipe retomó su poder, la derrota realista de 1818 selló el definitivo fin de la institucionalidad educacional monárquica (Serrano, 1994).

Posterior a la consolidación de la independencia, los nuevos ideales quedarían plasmados en las sucesivas constituciones que surgieron para ratificarlas. La Constitución de 1822 establecía que debería existir, por lo menos, una escuela de primeras letras en las ciudades, que debían encargarse de enseñar a leer, escribir, contar y transmitir tanto los valores y principios religiosos como los deberes del hombre en su vida en sociedad (Serrano, 1994). También, se ordenó a los conventos y monasterios abrir escuelas públicas. La constitución de 1823, redactada por Juan Egaña, sostenía la obligatoriedad de educación para los mayores de 10 años. La de 1828, redactada por José Joaquín de Mora,

otorgaba a las municipalidades la prerrogativa de la educación pública (Serrano, 1994).

La Constitución de 1833 establecía, artículo 153, la responsabilidad del Estado para garantizar la educación pública, a la vez que establecía a un ministro responsable que debía dar cuenta anual de su avance (Chile, 1833). Por otra parte, el artículo 154 establecía la necesidad de contar con una superintendencia de educación pública, cuya dirección sería a la vez fiscalizada por el gobierno (Chile, 1833).

Concretada la educación *primaria*, era hora de pensar en la secundaria, a la fecha dominada por la Universidad de San Felipe, la que era considerada como:

Una universidad, seminario eclesiástico, convictorio de nobles, colegio de naturales, academia de ciencias útiles, aulas de latinidad [...] en donde todo se ha implementado, está todo establecido, aunque mezquinamente, y todo en ejercicio; pero la educación se halla en el mismo lastimoso descubierto (Serrano, 1994, p. 48).

La idea era poder establecer un establecimiento en donde se cultivaran:

[...] no solo eclesiásticos instruidos y virtuosos, estadistas profundos y magistrados honrados, sino sabios exactos que rectifiquen la ruda agricultura, den a las artes los primeros empujes, ilustren los talleres y rompan las entrañas de la tierra; juristas elocuentes que hagan la concordia civil; químicos que analicen la riqueza que, por desconocida, pisamos en el país de la lacería; botánicos que desenvuelvan las virtudes útiles de los preciosos vegetales que, desvirtuados, acarreamos a grandes costos y distancias; médicos bien elementados, que auxilien la naturaleza doliente; cirujanos educados en la disección, que alejen la incertidumbre de las operaciones; y ciudadanos virtuosos. Dispuestos y útiles en todas las clases del Estado (Serrano, 1994, p.48).

De tal aspiración surgiría la Universidad de Chile, como fiel representante de la búsqueda de una racionalización de la sociedad en armonía con los nuevos tiempos, en lo económico y lo técnico. Por tanto, será la educación pública (primaria y secundaria) la encargada de transmitir los nuevos valores nacionales.

Las coordenadas del proyecto podemos ya obtenerlas de las hoy célebres palabras que dieron vida al discurso que Andrés Bello, como primer Rector, enunció en la inauguración de la Universidad. Bello, de origen venezolano y naturalizado chileno, fue un fiel representante del espíritu de las luces, pero, desde lo que podemos considerar una mixtura, una fusión que no recoge solo la tradición científica, sino que la aúna con la religión, ámbito cuasi desterrado de la explicación científica, pero que Bello considera crucial. Como afirma en su discurso inaugural<sup>3</sup>, su principal dedicación, su *celo* como intelectual, es la difusión de la herencia de las luces y de los sanos principios, aspectos que corresponden con la ciencia, por una parte, y la religión, que equivale para él a la moral, por otra.

*Todas las verdades se tocan* es quizás una de las más celebres ideas contenida en dicho discurso, enmarca a Bello como un observador cuyo lugar intelectual se posiciona sobre cualquier pugna epistemológica, dado que no opone la ciencia a la religión, sino que, más bien, considera a la primera como emanada de la segunda, justificando la *legitimidad* divina de la ciencia.

De tal forma, carecer de lo religioso sería carecer de una especie de espíritu que mora en la validez del conocimiento, casi como si considerara a este último un fruto de la inspiración divina, porque para él, la religión y la ciencia (como conocimiento) serían virtudes, la vida misma de la sociedad, y

<sup>3</sup>“El discurso con que Bello inauguró la Universidad de Chile en 1843 debe ser uno de los textos más citados en la historia intelectual de América Latina. Es difícil pretender decir algo nuevo sobre él, pero más difícil aún es omitirlo pues constituye el programa conceptual sobre el valor del conocimiento y el papel de la universidad” (Serrano, 1994, p. 72).

más aún, sin la crítica que hace la religión a la razón, esta carecería de las herramientas para alcanzar lo sublime. Por tanto, nos enfrentamos a una conciliación entre la verdad científica y la verdad revelada, que se impone en Bello como un cordón umbilical con una matriz heredera de la extensa tradición religiosa española<sup>4</sup>, y que se une a otros elementos como lo pragmático de la normatividad que emana de su discurso, apreciable en su introducción a la gramática (publicada en 1847), ya que sitúa su argumento desde la necesidad de acercar a la gente (el pueblo) los beneficios del orden de la palabra, validando su uso a los *latinoamericanos*, separando así la praxis de la letra de sus fundamentos de la metrópolis. A su vez, hay en Bello una profunda vocación por el orden que se entiende desde los postulados de la gramática, donde entiende que la multiplicidad dialectal solo conspiraría en contra del orden y la armonía nacional, dado que se perdería la capacidad de transformación de la naturaleza desde la palabra. Es la letra, y su adecuado uso, la necesaria fundación de los criterios de identidad; por tanto, en la letra y en el habla se constituyen los dominios necesarios para diferenciar la civilización de la barbarie.

La necesidad de orden será entonces, lo que caracterizará a la educación chilena del siglo XIX. El dilema de Sarmiento de civilización o barbarie parece ser sublimado bajo la figura de la educación como frontera infranqueable de los vicios de la sociedad, que los hombres libres deben evitar bajo la idea de progreso. Podemos pensar también, que fue esta idea la que inspiró la forma de enfrentar las crecientes *heterogeneidades sociales* producto de la incorporación de nuevos territorios y sus habitantes al cuasi homogéneo panorama nacional.

Instaurado el modelo educacional chileno, la tarea de homogeneización hegemónica del Estado

<sup>4</sup>Es la misma autora quien nos da cuenta de su importancia: “El papel de la religión en la luchas de independencia implicó su consideración como parte fundante de la identidad de las nuevas naciones” (Silva Avaria, 2008, p. 55).

se pondrá a prueba con la inclusión de nuevos actores en el panorama social chileno, producto de los conflictos, expansiones y pacificaciones que vive el país.

Tal como se afirmó precedentemente, las principales *inclusiones* se produjeron en los territorios del norte del país, con la anexión de los territorios Tarapacá, otrora peruano, y Antofagasta, boliviano, lo que trajo consigo la incorporación de la población no solo de dichas nacionalidades, también étnicas como los Aymara, Quechua, y Likan Antai. Si bien en el sur y extremo austral del país existirá también la necesidad de generar procesos de *chilenización*, la idea del presente artículo es describir la experiencia en los territorios del norte del país, centrándonos principalmente en las regiones de Arica y Tarapacá.

La victoria patriota de 1883 sobre Perú y Bolivia generó, en la práctica, un amplio cambio geopolítico para Chile. No solo se anexaban 185.147 kilómetros cuadrados al territorio nacional, sino que, a la vez se incorporaba la riqueza del salitre, de cuya explotación el fisco chileno obtuvo grandes sumas en impuestos, aun cuando gran parte de la administración de los yacimientos, continuaba en manos privadas con financiamiento extranjero. Bajo dicho predicamento, la industria del salitre floreció de forma independiente, sin mayores trabas que las impositivas por el Estado chileno.

En este marco, la anexión de los nuevos territorios no solo significó garantizar el control del salitre, también produjo un sinnúmero de transformaciones sociales, dada la alta movilidad migratoria que generó la demanda por mayor fuerza de trabajo para los distintos procesos de producción y distribución, y cuya máxima expresión se manifestó en la figura del *enganche*.

Pero no solo las zonas centro y sur del país proveyeron manos para la industria, en los territorios allende las oficinas salitreras, en los valles y altiplanos de los territorios recién

anexados, se comenzaron a *visibilizar* aquellos habitantes a través de su inclusión en las cadenas de producción y distribución de la industria salitrera, la explotación agrícola de hortalizas y, principalmente, alfalfa, para el consumo de los mulares necesarios para otorgar tracción animal a la faena. Con esto, no solo se producirá una relación simbiótica manifestada en el hecho de producir lo que la industria requiere, sino que, a su vez, la inclusión en un modelo económico occidental de compra – venta a la larga generará profundas transformaciones sociales y productivas en las comunidades del interior.

Dicha relación económica entre las comunidades indígenas y la nueva administración, permitirá que *aparezcan* en la escena nacional estos grupos, anteriormente reconocidos solo dentro del territorio que ocupaban. Ahora existen por su imbricación económica, por su utilidad práctica para el estado nacional. Pero, el mero hecho de su existencia no constituye aceptación; existe desconfianza, pues son los habitantes de las regiones anexionadas al enemigo, y por tanto, requieren ser gradualmente anexadas cultural y socialmente a la realidad nacional, proceso que en ambas regiones<sup>5</sup> tendrán énfasis distintos.

En términos de la asimilación cultural, la enseñanza pública en las zonas andinas se remonta ya a la época colonial, en el caso específico de la zona de Tarapacá, se organizó en torno a la *Doctrina*, es decir, una forma de instrucción organizada en torno a la parroquia de la comunidad. Ya en la primera década del siglo XVII, existiría dicho modelo en las comunidades de Camiña, Sibaya, Pica y Tarapacá (Van Kessel, 2003). El fin de este modelo educativo era centrarse en la teología, pero, sobre todo, en propagar las ideas y fidelidad a la iglesia, a la vez que la lealtad a la corona española y sus leyes. De facto, se instauró un modelo sustentado

<sup>5</sup>Es importante señalar que la región de Tarapacá se mantuvo siendo la frontera norte de Chile desde 1884 hasta el 23 de marzo de 2007 cuando el territorio se divide y surge como región fronteriza la décimo cuarta región de Arica y Parinacota, que utilizarán 16.873 km<sup>2</sup> de la antigua región de Tarapacá.

jurídicamente, con la instauración de la escritura, los libros, los documentos jurídicos, y cuyo éxito se garantizó en la sujeción de la comunidad a las leyes (Van Kessel, 2003).

La primera escuela en la zona habría sido creada en 1739 en la zona de Tacna, y se orientaba “para los hijos de los naturales” (Van Kessel, 2003, p. 241), y en la que primaban las ideas nacionalistas, progresistas y secularizantes, que fueron un primer peldaño en la larga escalera de la aculturación.

Posteriormente, con la anexión de estos territorios por Chile en la Guerra del Pacífico, se instaurará una educación, tanto primaria como secundaria, administrada por chilenos. Pero, como un elemento de lucha ideológica, las comunidades de peruanos residentes instauraran escuelas para sus hijos, alcanzando a 32 escuelas en los territorios de Tarapacá, las que serán *asimiladas* por el Estado chileno en 1900, a través de una violenta expulsión del profesorado peruano (Koster, 1979 en Van Kessel, 2003).

En el caso de la región de Arica, el proceso de *asimilación* cultural comenzará mucho antes que en la región de Tarapacá. Su carácter limítrofe y ser considerada por el estado peruano como una provincia *cautiva*, generó una serie de conflictos que derivaron, a partir de 1893, en la política estatal de *chilenización* del territorio (González Miranda, 2001). Producto de esto, se hizo necesario el establecimiento de una política oficial de *chilenización*, la que consideraba, entre otras cosas, el uso de la escuela como un eficaz asimilador cultural. De este modo, se fundan una serie de escuelas públicas en el territorio ariqueño, como en Belén (1914) y Poconchile (1917).

En la consolidación del territorio restaba un paso: la anexión completa y legal, a través de un plebiscito, según lo establecía el tratado de Ancón. Si bien dicho paso no se alcanzaría, la cesión definitiva de Arica ocurrió el 03 de junio de 1929 a través de la mediación de Estados

Unidos. Esto dio paso a una segunda oleada de escuelas, cuyo avance a 1935 registraba ya los siguientes establecimientos: Codpa, Cobija, Guañacagua, Esquiña, Putre, Parinacota, Chapiquiña, y Azapa, convirtiéndose entonces la *chilenización* en una política cuasi estatal, cuyo fin consistía en transformar las antiguas estructuras de significación peruanas en chilenas, como una forma de integrarlas mediante la forzosa adopción de los valores nacionales por parte de las comunidades anexionadas, dado que, aun cuando muchas familias enviaban a sus hijos a escuelas privadas clandestinas peruanas (González Miranda, 2001), el peso ideológico de la educación en la transformación de la ideología de las comunidades anexadas fue, a lo menos, importante. La experiencia de la educación clandestina nos la revela Basadre (citado por González Miranda, 2001, p. 43):

Asistí a la escuela de primeras letras y de educación primaria, que bajo el nombre de «Liceo Santa Rosa» usado antes por otro plantel, regentaba la señora Carlota Pinto de Gamallo, en su casa particular, en la misma plaza donde vivíamos. La enseñanza que doña Carlota, antigua maestra peruana, junto con don Pedro Quina Castañón, impartía a un grupo reducido de niños, presentaba, para nosotros, las apariencias de la clandestinidad. Experimentábamos la sensación de ir a clases día a día como quien va a algo prohibido. Hasta los policías de las esquinas conocían, sin duda, la existencia de ese centro escolar; pero como era pequeño y aislado, habían decidido tolerarlo. No recuerdo exactamente lo que me enseñaron, salvo que usé el libro chileno -¡chileno!- de Abelardo Núñez y que deletreábamos en coro. No va en contra de mi cariño y de mi gratitud por doña Carlota, anotar que, cuando viajé a Lima, a los nueve años, sabía leer muy bien, pero como buen zurdo, sólo podía escribir con la mano izquierda.

Con el acuerdo logrado en 1929, en pleno surgimiento de la gran crisis económica global del mismo año, la escuela pública se expande

vertiginosamente en los valles y el altiplano. El fin será contrarrestar los valores culturales, tanto peruanos como aquellos representados por un nuevo actor: los aymaras. Dicha etnia habría asumido una invisibilidad histórica e instrumental, que podemos entender en dos configuraciones:

Una, como un tipo de resistencia pasiva, es decir como estrategia de la diferencia y, dos, como consentimiento, es decir como estrategia de la asimilación. En otras palabras, la invisibilidad les sirve a los aymaras tanto como frontera cultural como vínculo cultural: estar y no estar a la vez (González Miranda, 1999, p. 115).

Dicha estrategia de invisibilidad, de alguna forma, trastoca la real dimensión de lo cultural, manifestándose más bien en máscaras:

El aymara es el tímido campesino que espera -con su sombrero de paño entre sus manos nerviosas- su turno con el abogado que inscribirá sus tierras o le defenderá de un litigio, por lo general inútilmente, dejando allí sus últimos ahorros. También el aymara puede ser el fanático pentecostal que usa la palabra para convertir hermanos en todo el transecto desde cordillera a mar y el que es capaz de saquear templos católicos, y usarlo de establos. Pero también es el pasante, el sicure y el yatiri. El aymara es hábil comerciante en las ferias fronterizas que vende desde neumáticos usados hasta camiones. Es el gran organizador de instituciones en la ciudad: hijos de pueblos, ligas deportivas, Ongs, centros culturales, federaciones, ferias culturales, etc. Aymara es el pastor que recorre bofedales con su recua de llamas y también es el burrero que transporta cocaína por senderos desde Bolivia y después llena las cárceles dejando a sus estancias con mujeres solas. En la cárcel suele reencontrarse con el ritual andino o con el discurso pentecostal. ¿Quién es él? (González Miranda, 1999, p. 116)

Así, el sincretismo se nos aparece frente a los ojos en la figura de una mixtura cultural, un crisol de significados que se maceran en un mismo caldo

de cultivo, que dan vida al ser étnico, invisible en dos sentidos:

Uno, el aymara se invisibiliza frente al otro (q'ara) para pasar desapercibido, posiblemente, por una parte, para evitar la discriminación abierta y, por otra, porque se siente diferente y de ese modo preserva su identidad. Dos, el aymara es invisibilizado por el otro para dejarlo fuera de la sociedad, para no verlo y para no integrarlo. Es decir hay una dialéctica de la negación (González Miranda, 1999, p. 116).

Será a partir de dicho sincretismo que se transmitirá también una nueva forma de ver el mundo, y sobre todo, de adaptarse al nuevo espacio, lo que nos remite a la memoria (Le Goff, 1991). Esta contendrá no solo trazas de la conquista española, sino que también sostendrá la existencia de elementos *identitarios* peruanos, los que buscarán ser erradicados con la imposición de elementos simbólicos de tipo nacionalistas.

Ahora bien, en el caso de Tarapacá, el proceso de nacionalización comenzó posteriormente, principalmente atribuible a la vocación *salitrera* del territorio. Así, la anexión territorial operó desde la lógica comercial minera más que un orden estatal específico manifestado en la presencia permanente, fáctica e ideológica del estado de Chile. En la práctica, el escenario se caracterizaba por la existencia de verdaderos patrones dueños de salitreras y, en su mayoría, de origen europeo, lo que repercutió en que las nacionalidades mayoritarias existentes – chilena, boliviana y peruana – se enmarcaran en una especie de solidaridad de clase, en oposición a los abusos de la jefatura comercial (González Miranda, 1995). Dicha unidad mostraría su cara más fuerte – y desdichada – el 21 de diciembre de 1907, en donde morirán juntos en la tristemente célebre matanza de Santa María.

La presencia del estado pareció afianzarse después de la represión del movimiento obrero.

Dicha presencia mutó entonces en un proceso de *chilenización* que se caracterizaría por la inclusión de nuevos actores en el proceso, los cuales provenían esta vez del mundo civil, como eran los miembros de las ligas patrióticas, quienes acosaban constantemente a los habitantes de origen peruano y boliviano, con el fin de que retornaran a sus respectivos países. Con esto, la *chilenización* se ejerció desde el abuso del poder hegemónico de la población chilena en los territorios ocupados sobre las, a la fecha, minorías presentes. Así, muchas familias, convertidas ahora en extranjeras, volvieron a sus territorios, dada la constante animadversión local, así como una pérdida con un espacio geográfico que lentamente perdía sus coordenadas identitarias.

El proceso anterior operó en el caso de los ciudadanos de la anterior nacionalidad, pero fue distinto en el caso de aquellos que durante siglos mantenían una raigambre cultural con el territorio. Hablamos entonces de las etnias aymara y quechua, las que habitaban desde siglos los valles de Arica y Tarapacá, y que permanecerán en el territorio luego de la ocupación y posterior anexión al estado chileno. Dada la información disponible, la discusión se centrará en la etnia aymara<sup>6</sup>.

Como se afirmaba, el desarrollo de un proceso de *chilenización* en Arica y Tarapacá como mecanismo de *integración* al desarrollo nacional, operó tanto desde el aparato estatal como de la sociedad civil. Y, será en este marco, donde se posicionará la educación pública como estrategia de asimilación cultural, mediante el control hegemónico de los contenidos a ser enseñados.

El primer contacto entre los aymaras y la sociedad chilena se producirá en el marco de la expansión del ciclo del salitre (1880-1930), cuyas consecuencias al finalizar el mismo, se manifestaron en la pérdida de sus cultivos

tradicionales, reemplazados por monocultivos de alfalfa para forraje de las mulas, a la vez que se imponía el uso de la lengua española por efecto del comercio y del trabajo de sus habitantes en las faenas salitreras. Esto último implicó el contacto de estos trabajadores de ascendencia étnica con la figura de la escuela, ya sea en aquellos establecimientos privados emplazados en los campamentos salitreros, o bien., aprendían las primeras letras en sindicatos y filarmónicas locales, e incluso a través del pago de un profesor particular financiado por los recursos de la comunidad (González Miranda, 1993).

La escuela fiscal para el interior de Tarapacá verá su inicio en el período de decadencia del salitre, que coincide con la crisis económica de 1929. Pero, en las zonas urbanas, la masificación de la escuela fiscal comienza mucho antes, en 1911, lo que desplaza la tradicional contrata de maestros bolivianos que enseñaban en lengua materna. Los profesores chilenizadores actuaban en la lengua dominante, por lo que requerían de un interlocutor propio, que sería una especie de trabajador de confianza utilizado por los administradores de las salitreras para los mandados y el cuidado de animales, que actuara además como traductor. Estos maestros comprendían su labor como necesaria, toda vez que muchos de ellos suscribirían el lema de que la letra entra con sangre (González Miranda, 1993).

En la práctica, los contenidos trabajados por los maestros chilenizadores abarcaban lo siguiente:

1. En la educación preescolar leemos: estimular el conocimiento y la estimación de los símbolos y emblemas de la Patria.
2. En Primer Grado: ofrecer oportunidades para el conocimiento y la estimación de los símbolos y emblemas de la Patria y hechos fundamentales de la vida de nuestro pueblo.
3. En Segundo Grado: ofrecer oportunidades para conocer la tradición gloriosa del país y para apreciar los símbolos y emblemas nacionales y americanos.

<sup>6</sup>A la fecha existen posturas contrapuestas a la hora de establecer la *existencia* de comunidades quechuas en el norte chileno, a pesar de que comunidades como Miñe Miñe, Mamiña y Nama (región de Tarapacá) se consideran a sí mismas como quechuas.

4. En Tercer Grado: ofrecer oportunidades para conocer hechos fundamentales de la vida chilena y universal y valorar símbolos y emblemas nacionales, continentales y universales (González Miranda, 1993, pp. 7-8).

Como se desprende de lo anterior, la educación que se buscaba impulsar en el interior enmarcaba en sus fundamentos una reificación valórica del territorio, de modo de emplazar nuevos significantes culturales a través de la escuela. Esta primera etapa fundacional de escuelas en los territorios aymaras de Tarapacá, abarcará desde la crisis de 1929 hasta comienzos de 1950, con la construcción de establecimientos rurales en Pisagua (1930), Parca (1932), Mamiña (1934), Chuzmisa (1935), Jaiña (1936), y Miñi-Miñi (1937). En una segunda etapa, entre 1950 y 1970, se construirán 24 escuelas más, llegando a 34 en 1976. De estas destacan las escuelas de Francia (1949), Huatacondo (1950), Enquelga (1951), Camiña (1956), Chapiquilta (1956), etc. (Van Kessel, 2003). Tomando a nivel general el proceso, los establecimientos construidos correspondían a tres grandes tipos, que se masificarán durante el siglo XX:

1. Las escuelas de los valles precordilleranos
2. Las escuelas fronterizas
3. Las escuelas de concentración fronterizas

Las primeras correspondían a establecimientos ubicados en los mismos pueblos, brindando una educación, si se quiere, un tanto más personalizada en el lugar de origen de las comunidades. Las segundas implican una planificación más orientada por consideraciones geopolíticas, dado que su construcción implicaba estructura sólida, que en la práctica podía ser utilizada para guarecer a un batallón militar; las terceras, corresponderán a los internados instalados en las zonas de frontera. Ahora, el currículo era compartido con el resto del país, generando aberraciones como los cursos de tornería en madera para zonas en donde carecían de la materia prima, además de electricidad, descartando *a priori* la educación

en contenidos con alguna pertenencia cultural (González Miranda, 1993).

Más dramático que los contenidos del currículo serán las consecuencias de la formalidad de la vida en la escuela. Lentamente, el peso de la educación formal fue mermando los nexos familiares, sociales y culturales en las comunidades en las que se emplazaban, lo que ocasionó que los alumnos, enmarcados en un uniforme y en un lenguaje no tradicional, se vieran de pronto subsumidos en valores culturales ajenos, opuestos a los de su comunidad, por lo que – directa o indirectamente – se ven forzados a adoptar la nueva hegemonía cultural que es transmitida por los profesores. Por lo tanto, la negación cultural de la que son víctimas en el aula será, a su modo, replicada en el hogar pero de modo inverso: serán ellos, los alumnos, los nuevos *chilenos*, los que ejercerán la violencia simbólica a través de una pseudo *endo discriminación*. Son ellos los agentes culturizados, pues han cruzado el umbral, están ahora del otro lado, han sido asimilados. Con el tiempo, las sucesivas generaciones educadas en estas escuelas serán los transmisores de una nueva cultura, construida en función de la tematización de contenidos, los cuales serán a su vez mediados, recursivamente, por la migración a la ciudad. Dichos elementos serán susceptibles de grabarse en la memoria étnica (Le Goff, 1991) que se construye, y que se transmite a las nuevas generaciones.

Este efecto de la escuela como asimilador, se fundamentará en un esfuerzo de Estado que, si bien no opera explícitamente en una lógica etnocida (Clastres, 2001), sí contribuye mediante sus políticas a deshacer las normales formas de organización cultural que operaban en los territorios andinos. Las fronteras oficiales, mediadas por los diversos tratados de entendimiento y paz posteriores a la Guerra del Pacífico, significaron el establecimiento de límites geográficos cuyas coordenadas de sentido se perdieron, como lo ilustra la división geográfica que sufrieron los territorios de Isluga y Cariquima, donde dichas regiones y sus

habitantes quedaron asentadas indistintamente entre Chile y Bolivia, situación que se mantiene hasta hoy, y que ha roto los ancestrales nexos comerciales, sociales y culturales de la comunidad. De esta forma, los entramados de significados culturales ven cortadas sus redes por fronteras cuya concepción descansará sobre la idea de Nación, contrapuesta a los propios ejes culturales de las comunidades indígenas, dando cuenta que los criterios utilizados fueron basados más bien en consideraciones geopolíticas y geográficas, más que étnicas, lo que se manifiesta en la consolidación del aparato administrativo del Estado (Registro Civil, Tesorería, Municipio, Juzgados, etc.) en determinadas comunas, como Huara y Pozo Almonte, forzando así la migración social (Van Kessel, 2003). Lo anterior, descansa también en la imposibilidad de reconocer dichos territorios como comunidades andinas, aspecto inexistente en la legislación chilena a la hora de anexar los territorios después de la guerra, lo que manifestaba que, ante la ausencia intencionada de reconocimiento jurídico, las tierras *comunales* reconocidas por sus habitantes no significaran propiedad alguna, sino que serían anexadas por el Estado, ocasionando conflictos que a la larga han contribuido a dismantelar las estructuras tradicionales de la etnia (Van Kessel, 2003).

La llegada de la escuela de tipo normalista a la zona andina durante la primera etapa de la escuela rural (1929-1950), se debió además, al traslado de escuelas desde las zonas urbanas al interior, producto de la crisis del salitre. De este modo, en 1931 la escuela N° 21 de la oficina Rosario de Huara fue ubicada en el valle de Quisma, la N° 23 de Alianza partió a Sibaya, la N° 37 de la oficina Pan de Azúcar a La Huayca, la N° 40 de Ramírez a Pachica, la N° 42 de Paposo a Macaya, la N° 43 de San Donato a Mocha, la N° 45 de Mapocho a Poroma, etc. (González Miranda, 1996). A su vez, los profesores normalistas encargados de estos establecimientos concebían su labor:

Prácticamente íbamos a chilenizar, éramos 12 los que salimos de la Abelardo Núñez (ese año), entonces todos salimos inmediatamente de director, esperando

(plaza en Iquique) porque no se podía llegar a Iquique a trabajar al tiro. Cuando salimos de la Abelardo Núñez tuvimos que irnos para las únicas partes donde había pega, el trabajo era para la parte rural, las salitreras estaban prendidas también, pero no había vacante, así que nosotros tiramos para arriba [...] en la Abelardo Núñez le enseñan de todo prácticamente, como llevar una escuela o como ser auxiliar de una escuela, lo alto y lo bajo, todo, por eso era la mejor de Chile y de Sudamérica [...] (GPL) (González Miranda, 1996, p. 9).

Dicha labor contribuyó con creces a dejar una profunda huella en las comunidades del interior, toda vez que la asimilación consiguió en sucesivas décadas aumentar la tasa de alfabetización – desde una lógica occidental – pero, a la vez, generó una dramática tasa de analfabetos en la lengua tradicional, contribuyendo con el tiempo al desarraigo no solo del conocimiento de la lengua, sino del espacio étnico, fomentando la migración al mundo urbano (Figura 1).

	Hombres	Mujeres	Total
Analfabetas	209 (19%)	442 (48%)	651 (32%)
Alfabetas	896 (81%)	487 (52%)	1.383 (68%)
Total	1.105 (100%)	929 (100%)	2.034 (100%)

Datos del L.N.E. Censo Nac. 1970; Stgo., 1976.

Figura 1. Alfabetismo en el sector rural de Tarapacá, 1970.

Fuente: Van Kessel, J. (2003). *Holocausto al Progreso: Los Aymará de Tarapacá*. Iquique, Chile. P. 31.

Como afirma Van Kessel (2003), para 1976, la tasa de alfabetismo correspondía en el mundo rural andino, a un 68%, lo que demuestra el éxito de la inclusión de la escuela como ente *chilenizador*, dado que, el acceder a la lengua permite a la vez acceder a la cultura dominante, y por tanto, a los significados y lógicas *nacionales*, que se convierten en los ejes de sentido, desplazando a las tradicionales formas mediante las cuales se hacía frente a las necesidades sociales de la comunidad.

Comprender el efecto de la escuela en el territorio andino no requiere solo de una comprensión de los significados contrapuestos y las respuestas producidas; requiere una aproximación a la idea de *territorio* como el lugar de aplicación de un determinado modelo económico y político que trajo consigo la presencia del Estado a partir de una lógica colonialista:

La explotación de Tarapacá fue la de una tierra conquistada y siguió el modelo del colonialismo clásico: organizando y ampliando indefinidamente una economía minera exportadora a gran escala y de tipo enclave, controlada por el centro chileno (Santiago-Valparaíso), aliado al capital inglés, con una estrategia de inversiones infraestructurales mínimas y funcionales destinadas exclusivamente al sector exportador y con una política económica de reorganización total de los recursos regionales al servicio del sector minero (Van Kessel, 2003, p. 33).

En este marco, cualquier desarrollo de políticas, como el fomento de los recursos financieros, transporte, servicios, recursos humanos, etc., estaba supeditado a la lógica económica, primero del salitre y luego de la minería industrial del cobre, bórax, etc., quedando los objetivos de un *desarrollo social* muy por detrás de los económicos. Por lo tanto, los efectos de dicha política se manifiestan en que:

Esta forma de explotación agudizó la contradicción entre un polo cada vez más pobre, subdesarrollado y agotado (andino) y otro polo urbano-costero, transitoriamente dinámico y considerado ‘desarrollado’, aunque se era consciente de su posición dependiente de satélite regional, de su futuro precario y de su carencia de vida económica propia y auto concentrada (Van Kessel, 2003, p. 33).

A principios de la década de los 60’, existió la noción de que el subdesarrollo de la región andina

era un problema relevante y que requería de la aplicación de políticas centradas de desarrollo para evitar, a largo plazo, el deterioro mayor de la sociedad andina, a estas alturas ya entendida como una especie de sector marginal y atrasado, alejado de los beneficios de la modernidad. Para tal efecto, los sucesivos gobiernos buscaron atacar el problema desde diversas fuentes, así como con diferentes criterios (Van Kessel, 2003). Una primera estrategia fue la elaborada durante el gobierno de Jorge Alessandri (1959-1964), que, a través de CORFO, buscara ampliar la red vial disponible, a la vez que equipar a las comunidades andinas con los equipos y modelos de la vida comunitaria urbana, y, por tanto, sin éxitos relativos a causa de las características foráneas impuestas (Van Kessel, 2003).

La segunda estrategia fue la realizada por el gobierno de Eduardo Frei Montalva (1964-1970). Se enfocó en no repetir el fracaso anterior a partir de la inclusión de mayor nivel técnico en el desarrollo de las políticas impulsadas, buscando abrir mercados para la producción frutícola y chacarera, pero, a pesar de la alta inversión de CORFO<sup>7</sup>, se lograron niveles mínimos de movilización de la población aymara, dado que no se pudo revertir el creciente flujo migratorio a las zonas urbanas (Van Kessel, 2003).

Durante el gobierno de Salvador Allende (1970-1973), si bien se mantuvieron los objetivos geopolíticos de la integración nacional, el trabajo en las comunidades buscó integrar variables como la antropológica, para orientar mejor las políticas públicas a través de la no dedicación exclusiva al tema económico, sino que también desplazándola a la esfera sociocultural. Se consideraban por primera vez las características sociales en el modelo de desarrollo, sus consecuencias fueron relativas debido a la caída del gobierno en 1973 (Van Kessel, 2003).

En la dictadura militar (1973-1989) se volvió a poner énfasis en el carácter geopolítico y

<sup>7</sup>Corporación de Fomento de la Producción.

estratégico de los territorios andinos, con el abandono de la mayor parte de las iniciativas anteriores, a la vez que se acentuaba la intolerancia sobre las pautas culturales autóctonas. De hecho, los elementos principales de la nueva estrategia serían más bien de índole *chilenizadora* y *concientizadora*, enmarcada en proyectos de “educación para adultos en zonas fronterizas de escuelas de concentración con internados para alumnos aymaras” (Van Kessel, 2003, p.35).

Ahora, aunque la tendencia pareció revertirse a partir de los gobiernos *democráticos*, dada la nueva institucionalidad encargada de trabajar la naciente temática étnica o indígena, y cuyos principales elementos se plasmaron en la Ley 19.253 y en la creación de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI), en la práctica, el desarrollo de las zonas andinas ha sido vacilante, especialmente por la sostenida migración a las zonas urbanas, lo que ha hecho que las grandes innovaciones en dichos territorios adolezcan de alcances reales dada la alta movilidad social.

En términos migratorios, las cifras señalan que la media de años de residencia urbana de familias aymaras para Iquique en 1995 fue de 20,4 años, lo que nos retrotrae a establecer que el grueso de las migraciones ocurrieron principalmente en la zona del altiplano, entre los cuatrienios de 1975-79 (16,7%), 1985-89 (25,9%) y 1990-94 (29,6%); para las localidades tarapaqueñas ubicadas en la zona del valle alto, las cifras indican que la mayor migración se produjo en los cuatrienios de 1960-64 (13,4%), 1970-74 (23,9%), y 1985-89 (13,4%), mientras que aquellas ubicadas en el valle bajo las cifras indican que la mayor migración se produjo en los cuatrienios de 1960-64 (17,5%), 1965-69 (12,3), y 1970-74 (12,3%). En total, los cuatrienios que mayor migración presentan son: 1970-74 (14,6%); 1985-89 (15,2%); 1990-94 (13,5%), lo que establece que la tasa, lejos de desaparecer, ha contribuido a generar un gran cambio de territorialidad de las comunidades aymaras (González Cortez, 1995).

Si bien las cifras dan cuenta de procesos migratorios acorde al fallo de los programas de desarrollo de las zonas andinas, no es posible entender esto, a nuestro juicio, sin considerar el papel de la escuela *chilenizadora*, y posteriormente *concientizadora*, en la transformación de las pautas culturales de las comunidades aymaras, y que han contribuido al macro panorama actual, en donde las comunidades continúan envejeciendo, dado que los jóvenes encuentran pocas o nulas posibilidades de ganarse la vida una vez finalizada la educación técnico-profesional.

Actualmente, en comunidades como Usmagama, Parca y Enquelga, en la región de Tarapacá, solo vive gente de la tercera edad, mientras los jóvenes se mantienen ligados al territorio en virtud de la celebración de las fiestas patronales de los pueblos, en donde llegan a recordar, folclóricamente, la festividad, para luego, una vez terminada la celebración, regresar a su vida urbana, y por tanto, a la posibilidad siempre cierta del olvido del origen y la cultura ancestral.

### Conclusión

La inclusión de la escuela en el mundo andino tuvo como consecuencia la integración de las lógicas occidentales a un territorio con cultura y cosmovisión distinta. No solo el paso del gobierno peruano al chileno generó la necesidad de un nuevo modelo administrativo, sino también, la adaptación a una forma específica de inclusión en la esfera económico-social que dominará el territorio. Además, permanecerá constante la duda sobre la lealtad de las comunidades una vez oficializado el traspaso de los territorios del Perú a Chile, masificándose entonces, los movimientos nacionalistas que atacaban a lo que consideraban como remanentes del periodo anterior.

En este marco anexionista se manifestará la necesidad de potenciar la integración de los territorios mediante la *chilenización* forzada, práctica cuya complejidad se fue estableciendo a través de la inclusión, primero, de procesos

administrativos que forzaban la movilidad desde el interior a los centros urbanos, para luego seguir con la imposición de los valores nacionales a través de la figura de la escuela en las zonas andinas, para continuar con la inclusión de diversas estrategias de desarrollo, finalizando en la actualidad con el replanteamiento de los efectos de las políticas anteriores en el mundo andino.

El paso de la escuela en la zona andina ha permitido, por un lado, alcanzar altos niveles de alfabetismo, porcentajes difícilmente alcanzables de otra forma en el territorio, y por otro, el acceso a un cada vez más creciente número de jóvenes de origen aymara a la educación superior, contribuyendo así a garantizar mejores condiciones de vida en el mundo urbano.

Pero, a la vez, la escuela y su transmisión de la noción del territorio andino como espacio estratégico y, por sobre todo, *chileno*, generó el repudio de la cultura aymara por parte de sus propios miembros, con dramáticos episodios, como la prohibición del uso de la lengua aymara en el aula y en los juegos, prohibición que volvió proscrito uno de los principales valores culturales de la etnia, como lo es la lengua, vehículo de transmisión y conservación de las prácticas sociales y culturales. Más dramático aún, es constatar que, con el tiempo, dicha práctica se transmitió al hogar y la figura del profesor como aquel que prohibía su uso, fue ocupado ahora por la figura del padre de familia. La lengua era percibida como un potente identificador cultural, como el causante de la asociación de la familia con aquello proscrito en el mundo urbano: lo indígena.

Si bien a partir de los años noventa del siglo pasado se han producido importantes hechos en beneficio al mundo indígena, como la ratificación del convenio 169 de la OIT, aún falta mucho por construir. El efecto de décadas de políticas economicistas, sumadas a una política sustentada en el clientelismo político, han generado difíciles

barreras para la generación de un modelo de integración que respete las diferencias étnicas y las potencialidades de un territorio que, desde su anexión, ha sido visto como un reservorio de minerales y recursos naturales explotables, que se enmarcan en el eufemismo nacional de ser el norte *el sueldo de Chile*. Pero claramente, son mucho más que eso y requieren de una concepción nueva en cuanto a su interpretación por el centro administrativo del país.

Por lo anterior, el desafío del desarrollo de una educación intercultural bilingüe (EIB), parece ser una adecuada herramienta que permita atenuar los efectos de décadas de políticas educacionales centradas en la transmisión de los valores nacionales como forma de potenciar la homogeneización sociocultural nacional, a través del ejercicio hegemónico de la asimilación cultural de la diferencia. Pero lo anterior solo será posible a través de la promoción de un verdadero diálogo intercultural, simétrico, que permita exorcizar los fantasmas del pasado para construir una sociedad en donde la alteridad sea reconocida y no *folclorizada*, que rescate la territorialidad como el contexto necesario para la comprensión de los valores culturales de los grupos étnicos en el país.

**Bibliografía**

- Bengoa, J. (2000). *Historia del Pueblo Mapuche. Siglo XIX y XX*. Santiago de Chile: Lom Ediciones.
- Bengoa, J. (2007). *La Emergencia Indígena en América Latina*. Santiago de Chile: FCE.
- Clastres, P. (2001). *Investigaciones en Antropología Política*. Barcelona: Gedisa.
- República de Chile. (1833). *Constitución Política*. Santiago de Chile.
- Fernández, Á. (2000). *La Invención de la Nación*. Buenos Aires: Manantial.
- González Cortez, H. (1995). *Características de la Migración Campo-Ciudad entre los Aymaras del Norte de Chile*. Arica - Chile: Corporación Norte Grande.
- González Miranda, S. (1993). Los Aymara de Isluga y Cariquima: Un Contacto con la Chilenización y la Escuela. *Revista Ciencias Sociales*(3), 3-10.
- \_\_\_\_\_. (1995). El Poder del Símbolo en la Chilenización de Tarapacá. Violencia y Nacionalismo entre 1907 y 1950. *Revista Ciencias Sociales*(5), 42-56.
- \_\_\_\_\_. (1996). Civilizando al Yatiri: La Labor docente de los Maestros Normalistas en el Mundo Andino de la Provincia de Iquique antes de la Reforma Educacional de 1965. *Revista Ciencias Sociales*(6), 3-50.
- \_\_\_\_\_. (1999). Interculturalidad y Globalización: El caso de los Aymaras de Tarapacá. *Revista Ciencias Sociales*(9), 114-125.
- \_\_\_\_\_. (2001). Maestros Rurales de la Provincia de Arica en el Contexto de las Reformas Educativas, 1960 y 1990. *Revista Ciencias Sociales*(11), 41-68.
- Hidalgo Lehuedé, J., Schiappacasse, V., Niemeyer, H., Aldunate, C., & Mege, P. (1996). *Etnografía: sociedades indígenas contemporáneas y su ideología*. Santiago - Chile: Andrés Bello.
- Le Goff, J. (1991). *El Orden de la Memoria. El tiempo como imaginario*. Barcelona, España.: Paidós.
- Mc Call, G. (1996). El Pasado en el Presente de Rapanui (Isla de Pascua). En J. Hidalgo, V. Schiappacasse, H. Niemeyer, C. Aldunate & P. Mege (Eds.), *Etnografía. Sociedades Indígenas Contemporáneas y su Ideología*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Navarro. (2008). *Crónica Militar de la Conquista y Pacificación de la Araucanía desde el Año 1959 hasta su Completa Incorporación al Territorio Nacional*. Santiago de Chile: Pehuen.
- Salazar, G., & Pinto, J. (1999a). *Historia Contemporánea de Chile: Actores, Identidad y Movimiento*. (Vol. II). Santiago de Chile: LOM.
- Salazar, G., & Pinto, J. (1999b). *Historia contemporánea de Chile: Estado, legitimidad, ciudadanía* (Vol. I). Santiago - Chile: Lom Ediciones.
- Serrano, S. (1994). *Universidad y Nación, Chile en el Siglo XIX*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Silva, R. (1953). *Fundación del Instituto Nacional (1810-1813)*. Santiago de Chile: Imprenta Universitaria.
- Silva Avaria, B. (2008). *Identidad y Nación Entre Dos Siglos. Patria Vieja, Centenario y Bicentenario*. Santiago de Chile: Lom Ediciones.
- Van Kessel, J. (2003). *Holocausto al Progreso: Los Aymará de Tarapacá*. Iquique, Chile: IECTA.



  
Solo se permite el ingreso a personas mayores de 18 años  
Utilice ropa deportiva adecuada y tenis de suela fina y clara  
No ingresar ningún tipo de bebida o alimento al interior de la cancha  
Limpie muy bien la suela de los tenis antes de ingresar a la cancha  
Respete las normas asignadas  
Use el locker solo durante procedimientos en el campo deportivo  
Gafas protectoras

**NORMA  
CANCHA  
DE SQUASH**

  
Tiger Biche

  
ESTRATEGIA

  
CURCUMA

# Desarrollo profesional del profesorado de básica y media desde un Programa de Maestría en Educación

*Martha Liliana Marín Cano*<sup>1</sup>

Fecha recibo: 23 de julio de 2012

Fecha aprobado: 17 de agosto de 2012

<sup>1</sup>Candidata a Doctora en Ciencias de la Educación, RUDECOLOMBIA. Docente de Posgrados Facultad de Educación. Docente Investigadora del grupo ALFA, Universidad Católica de Manizales.

## Resumen

La reflexión de este artículo se centra en el desarrollo profesional de los profesores, partiendo de los aportes conceptuales y teóricos del desarrollo profesional de los profesores, con el fin de establecer una relación entre la teoría y la práctica. Se fundamenta en la experiencia de acompañamiento realizado a un grupo de profesores de los niveles educativos de educación básica y educación media, que participaron en un programa de Maestría en Educación en la Universidad Católica de Manizales. Esta temática en la actualidad fija la atención de los investigadores y de la.

**Palabras clave:** desarrollo profesional, experiencia docente, administración educativa.

**Professional development of teachers in primary and secondary education from a Master of Education program**

The reflection of this article focuses on the professional development of teachers, based on the conceptual and theoretical contributions of the professional development of teachers, in order to establish a relationship between theory and practice. It is based on the experience of accompaniment made to a group of teachers of the educational levels of basic education and secondary education, who participated in a Master of Education program at the Catholic University of Manizales. Currently researchers are interested in the topic.

**Key words:** professional development, teaching experience, educational administration.

## Abstract

**Pregunta orientadora**

¿Cómo puede contribuir la reflexión desde y en la acción, en un programa de Maestría en Educación a la comprensión y potenciación del desarrollo profesional del profesorado en su contexto educativo?

**Introducción**

La mirada heurística del desarrollo profesional del profesorado de los niveles educativos de la educación básica y la educación media, amplía el horizonte de la problematización educativa y pedagógica y, así mismo, permite identificar los múltiples y diversos matices que lo constituyen.

De esta manera, no pretendemos en este artículo agotar el tema, sino provocar la reflexión que este suscita en los diferentes escenarios en los que el profesorado despliega su acción. El protagonista de la reflexión es el profesorado y todas aquellas personas que, de una u otra forma, han intervenido para potenciar o negar su desarrollo profesional. La reflexión que se genera permite establecer una relación directa entre la teoría y la práctica. De acuerdo con Carr y Kemmis (1988): “Que el pensamiento y la acción se desprendan de las prácticas en situaciones particulares y que las situaciones mismas puedan ser transformadas mediante la transformación de las prácticas que las constituyen, así como los entendimientos que les confieren sentido” (p. 195).

Partiendo de la consideración anterior, presentamos un documento que se gestó en un Programa de Maestría en Educación en la Universidad de Católica de Manizales, durante el periodo 2011 y 2012, mediante un proceso de observación y acompañamiento a cargo de una docente, cuya participación fue observación sin interacción durante la realización de ocho seminarios, correspondientes al plan de estudio del programa. Los contenidos de los seminarios versaban sobre pedagogía, investigación, democracia, desarrollo, interdisciplinariedad, transdisciplinariedad; en

el triaje educación, sociedad y cultura. Como parte de la sistematización del procedimiento, el proceso de observación se registró en el diario personal de la docente acompañante y se acudió al relato de algunos profesores para avanzar en el análisis de la experiencia.

**El desarrollo profesional del profesorado: un asunto que nos convoca**

Aunque en el horizonte de la educación básica y media, la política educativa colombiana permite avizorar el significado que posee el desarrollo profesional para la dirección y el profesorado, todavía no se le otorga la urgencia que sugiere considerar el desarrollo profesional como un desafío y un reto para mejorar las prácticas educativas y pedagógicas, en el escenario próximo a su desarrollo. En este sentido, existe una relación directa entre el desarrollo profesional del profesorado, la calidad en el aprendizaje de los estudiantes y las dinámicas organizacionales en el centro educativo.

En esta misma línea de pensamiento, se encuentra el documento *Políticas y Sistema Colombiano de Formación y Desarrollo profesional Docente* (2012), donde el concepto de desarrollo profesional docente se define como “las distintas acciones ejecutadas por el docente en su proceso de formación posibilitando su desempeño profesional, la creación de identidades y el mejoramiento de sus competencias profesionales” (MEN, 2012, p. 88).

En el proceso de reflexión y con la mirada heurística del tema que nos convoca, logramos identificar en el concierto educativo mundial, diversas voces de investigadores inquietos por el desarrollo profesional del profesorado en los niveles educativos anteriormente señalados, que permitieron comprender la cercanía que posee el desarrollo profesional con el trayecto biográfico del profesorado (Aguerrondo y Braslavsky, 2003; Ávalos, 2000; Bolívar, 1999; Day, 2006;

Fullan, 1995, 2002; Goodson y Hargreaves, 1996; Imbernón, 2002; Marcelo, 1995; Vezub, 2007).

En esta búsqueda destacamos los aportes de Novoa (2009) porque, a través de ellos se unen las dimensiones personales y profesionales del profesorado. El autor se refiere en los siguientes términos al concepto:

A lo largo de los últimos años, hemos dicho (y repetido) que el profesor es la persona, y que la persona es el profesor. Que es imposible separar las dimensiones personales y profesionales. Que enseñamos aquello que somos y que, en aquello que somos, se encuentra mucho de aquello que enseñamos (p. 212).

Por otro lado, resaltamos las contribuciones que al respecto realizan investigaciones como las adelantadas por: Carr (1998), Elliot (2005), Escudero (2001), Fernández (1994), Giroux (1977), Kemmis y McTaggart (1988). Los autores, a pesar de asumir el desarrollo profesional a través de diversas posturas teóricas y metodológicas, coinciden en que el cambio y la mejora le son inherentes.

Como aspecto significativo, hemos de resaltar las condiciones políticas, administrativas, humanas y académicas que requiere el profesorado en el centro educativo para avanzar hacia el cambio personal y colectivo, el cual va más allá de la prescripción y de la teoría. Al respecto Ávalos (2000) expresa:

Lo fundamental de un sistema permanente de desarrollo profesional es que permita a quienes lo viven avanzar hacia adelante en su pensamiento y en sus prácticas en forma continua, de manera de minimizar el efecto de cambios bruscos de orientación (p. 17).

El cambio y la mejora requieren para los directivos y el profesorado, procesos de reflexión en la acción y desde la acción (Schon, 1992), así como la disposición y el compromiso para acceder a ellos de forma voluntaria. Es un proceso humano que sugiere del tiempo vital del profesorado y del centro educativo. De suceder lo contrario, el

cambio se quedará en la intención y el deber ser. En palabras de Imbernón (2002), “paradojamente hay mucha formación y poco cambio” (p. 20).

A la vez, los autores mencionados, nos conducen a establecer la diferencia entre el concepto de formación y el concepto de desarrollo profesional. Estos dos términos en nuestra cotidianidad educativa confluyen y son ambiguos, dado que se tiende a equipar el concepto de formación con el de desarrollo profesional o el de formación permanente del profesorado. Situándonos en la visión anterior, reduciríamos el desarrollo profesional al desarrollo pedagógico, al conocimiento y comprensión de sí mismo, al desarrollo cognitivo o al desarrollo técnico. Esta noción va más allá de lo expresado y afecta también al salario, al clima laboral y a la profesionalización. Además, los autores argumentan que el desarrollo profesional se ve influenciado por una serie de factores, que posibilitan o impiden que el profesorado progrese; entre estos, la carrera profesional, el clima laboral, la estructura de la organización, la formación inicial y permanente, la promoción dentro de la profesión, el salario, y la demanda del mercado.

Los discursos del desarrollo profesional del profesorado deben aterrizar en las realidades de los centros educativos y se deben hacer visibles en sus acciones cotidianas, porque este compromete su plan vital y se extiende al plan vital de la familia. Por tal razón, el desarrollo profesional no se establece únicamente por normativa, sino que, junto con ella, se deben crear las condiciones necesarias para propiciarlo.

En concordancia con Ávalos (2000), el desarrollo profesional se genera en el día a día, a través de las variadas acciones formativas que realiza. Según la autora, cada uno de nosotros, cualquier profesional tiene que:

[...] seguir desarrollándose, mantenerse al día con los conocimientos que cambian, adecuar sus maneras de trabajar, repensar

las cosas que creyó en algún momento. El desarrollo profesional puede tener distintas formas: un curso de formación en ciencias o en matemática, trabajo individual (p. 1).

A lo anterior, podemos añadir otras formas, como el trabajo con pares, la labor en equipo, las asesorías realizadas con compañeros, la sistematización de las experiencias, la participación en ponencias y la configuración de experiencias significativas. El profesorado encuentra las condiciones organizacionales y humanas para crear y transformar su práctica educativa y pedagógica, como señala Imberñón (2002) “El desarrollo profesional es un conjunto de factores que posibiliten, o que impiden, que el profesorado progrese en el ejercicio de su profesión” (p. 18).

### **Reflexionar el desarrollo profesional del profesorado en la acción**

“Lo primero que tiene que aprender un profesor para ir a enseñar a la escuela es aprender a nadar”<sup>1</sup> (DP.5-2011)<sup>2</sup>. Esta frase la expresó un profesor que estaba cursando un programa de Maestría en Educación<sup>3</sup> y desarrollaba su labor en una vereda alejada de la cabecera municipal, cuya vía de transporte era un río. Asimismo, manifestó lo complicado que era para él avanzar en su formación, debido a que en el centro educativo en el cual permanecía durante la semana, no encontraba las condiciones necesarias

para su despliegue académico, carecía de energía eléctrica y de tiempo para dedicarse a labores académicas. A estas circunstancias, el profesor añade las complicaciones para su formación, especialmente, el costo que genera los traslados entre la vereda y el municipio, y de este a las Instituciones de Educación Superior (ocho horas de viaje).

El relato anterior nos conduce a plantearnos las siguientes preguntas: ¿Cómo el profesorado puede avanzar en su desarrollo profesional, sin contar con las condiciones básicas para su despliegue académico, personal y aún social? ¿Cómo pensar en un desarrollo profesional homogéneo en condiciones particulares de vulnerabilidad? ¿Qué significado posee el instrumento de evaluación de competencias para los profesores que desarrollan sus acciones en contextos diversos y particulares? Los anteriores cuestionamientos nos abren nuevas búsquedas teóricas, conceptuales y metodológicas para comprender la complejidad que reviste el desarrollo profesional en contextos sociales y culturales particulares.

Desde esta perspectiva, nos arriesgamos a plantear *desarrollos profesionales*<sup>4</sup>, teniendo en cuenta las múltiples condiciones de aprendizaje del profesorado, los contextos de actuación, las necesidades e intereses de los centros educativos y de las comunidades, los complejos problemas sociales que repercuten en el desarrollo de las prácticas educativas y pedagógicas, y las complicadas actividades que deben asumir los mismos. Todo ello además, dentro de un entorno que cada vez exige más al profesorado, por aquello de la oferta y la demanda, y con un discurso educativo centrado en términos como la cobertura, la eficacia y la eficiencia. Entonces,

<sup>1</sup>En el proceso de acompañamiento se registró en el Diario Pedagógico (DP), las reflexiones de las observaciones realizadas en los diferentes encuentros con los maestrantes.

<sup>2</sup>El código DP significa Diario Personal, el 5 la secuencia del Diario y el 2011 la fecha en la cual se realizó el registro.

<sup>3</sup>Durante tres semestres se acompañó a un grupo de profesores que cursaban un programa de Maestría en Educación. La experiencia en el camino recorrido con ellos/as, nos permitió comprender su desarrollo profesional en los niveles educativos de básica y media, a través de un programa de perfeccionamiento docente. Esta experiencia puede analizarse desde una doble vía. Por un lado el profesor como estudiante y por el otro, el estudiante como profesor. En este sentido el aprendizaje del profesor tiene características particulares, las cuales se configuran en la diversidad de los contextos.

<sup>4</sup>La reflexión que nos convoca, nos conduce a considerar la relación que posee el desarrollo profesional con los contextos sociales y culturales en los cuales el profesorado despliega las prácticas educativas y pedagógicas. En este sentido además de identificar la enseñanza como uno de sus ejes centrales, también el aprendizaje, la experiencia y el plan de vida se configura a través del tiempo y de las múltiples y diversas realidades en las cuales el profesorado se ha implicado.

continuamos con interrogantes que amplían la mirada heurística de la reflexión que nos convoca: ¿De qué desarrollo profesional estamos hablando? ¿Qué entendemos por desarrollo profesional? ¿A quién beneficia el desarrollo profesional del profesorado?

En este punto cabe resaltar los aportes de un grupo de investigadores de la Universidad de Cienfuegos (Cuba), Lara, Sánchez y Bravo (2012), los cuales se refieren al desarrollo profesional en los siguientes términos:

El desarrollo profesional docente no se debe concebir de manera estática sino que implica un constante perfeccionamiento, teniendo en cuenta por un lado, el contacto continuo con los diferentes problemas que se plantean en la práctica diaria, y por otra la toma de decisiones constantes, lo que provoca nuevas necesidades a satisfacer. Se puede aseverar que el desarrollo profesional docente se relaciona con toda tentativa sistemática de transformar las prácticas, las creencias y los conocimientos (p. 3)

Actualmente, el profesorado que ejerce sus funciones en los diversos niveles educativos, se ve presionado por la medición y el control de sus prácticas, a través de la aplicación de pruebas externas, dirigidas en su mayoría a los educandos pero que, a su vez, permiten diversas lecturas de su desempeño profesional.

En este sentido, el proceso valorativo del profesorado se torna cada vez más parametrizado, prescriptivo y estandarizado, responde más a una política internacional que a las realidades y necesidades de los contextos en los cuales se moviliza. Como asevera Imbernón (2002), “desde arriba, desde la superestructura, se generan cambios prescriptivos que no originan innovaciones en las instituciones donde ejercen los prácticos de la educación” (p. 21).

La mirada anterior, nos conduce a reflexionar la situación del profesorado en el centro educativo

(Bolívar, 2009)<sup>5</sup> y a considerar los planteamientos de Novoa (2009): “Se trata de reconocer que los componentes técnicos y científicos, aunque necesarios, no lo son todo en el ser profesor. Y que es fundamental reforzar la persona-profesor y el profesor-persona” (p. 212). Por lo tanto, el profesor/a es un sujeto de la educación, el cual se desplaza de la instrumentalización a la reflexión, como proceso que le permite comprender las acciones educativas de carácter retrospectivas y prospectivas.

Las ideas que preceden nos conducen a reflexionar en las movilidades educativas, pedagógicas, personales y administrativas que puede llegar a tener el profesorado en el desarrollo de su carrera profesional. El aprendizaje del profesorado, como una de las aristas del desarrollo profesional, se despliega en la oportunidad y en la posibilidad que le ofrece un programa de formación avanzada, a través de desplazamientos teóricos y prácticos que le permiten afrontar los complejos problemas del centro educativo, así como profundizar, problematizar y actualizar sus conocimientos disciplinares y pedagógicos.

El profesor, a través de un proceso siempre en evolución, crecimiento, diversificación e innovación, hace evidente la gestión del conocimiento educativo. La experiencia como profesora acompañante de los diversos seminarios del programa de Maestría en Educación, permitió manifestar como los discursos y las prácticas del profesorado se configuraban a medida que tenían la oportunidad de conversar, expresar sus ideas, consolidar sus propuestas de investigación, problematizar las prácticas

<sup>5</sup>Retomamos las palabras de Bolívar,(2007) por encontrar a través de ellas el significado que encierra el centro como unidad de cambio y posibilidad de transformación del profesorado. En esta perspectiva en el centro educativo se constituyen comunidades de aprendizaje, que dan cuenta de sus desarrollos en los diferentes niveles de educación; el nivel de preescolar, básica y media.

pedagógicas y educativas. A su vez, les ofreció otras acciones formativas<sup>6</sup> mediante tutorías, colectivos de investigación, aprendizaje de una segunda lengua, seminarios, acompañamiento permanente en el proceso formativo y desarrollos escriturales articulados a la investigación educativa.

En este sentido, debemos resaltar el apoyo, el acompañamiento, la disposición y el compromiso de un rector de uno de los centros educativos participantes, fue él quien motivó a sus 17 docentes para que continuaran su proceso de perfeccionamiento y generó las condiciones administrativas que estaban a su alcance para potenciar su desarrollo profesional.

Cabe preguntarse ¿Qué movilidades educativas y pedagógicas está generando el profesorado en el centro educativo? ¿Qué tejidos humanos, académicos y administrativos se están configurando a partir del desarrollo profesional del profesorado? ¿Qué ganancia en autonomía ha tenido el profesorado y cómo esta redundante en su desarrollo profesional? Como lo propone Imbernón (2002), “la tarea de la formación no es capacitar a un docente para transmitir saberes y estructurar una cultura dominante, sino establecer una reflexión y un análisis para transformar la escuela y ponerla al servicio de la comunidad” (p.24). En concordancia con el autor, se presenta el relato de uno de los profesores que participó en el programa, el reconocimiento que le hizo al directivo:

Es un enfermo por la cualificación del talento humano, es excesivamente humano. Nos

<sup>6</sup>Marcelo y Vaillant (2000), en su obra “*Quien educará a los educadores*” se refieren al discurso teórico de la formación y analizan las tendencias contrapuestas del concepto de formación. Asimismo hacen alusión a la acción formativa y para ello citan a Berbaum (1982) quien la presenta como “*un conjunto de conductas e interacciones entre formadores y formandos...una de las particularidades es que se desarrolla en un contexto específico, con una organización material determinada y con ciertas reglas de funcionamiento*” (Berbaum, 1982, citado por Marcelo y Vaillant, 2000, p. 23). Marcelo y Vaillant (2009), explicitan la acción formativa en las premisas y principios de base que conducen la excelencia en el desarrollo profesional.

motivó, nos logró convencer. Nos facilitó los tiempos con planes de recuperación. Él le explicó a las comunidades porque los docentes salían a capacitarse y la importancia que tenía para las comunidades tener docentes cualificados. Acaba de tener una reunión ampliada con los comités veredales, donde se les explicaba que los docentes están trabajando en la maestría y se ve reflejado en el avance de los niños y en los procesos organizativos, sumados con el crecimiento humano y relacionamiento entre docentes, docentes comunidad y docentes estudiantes (R.7).<sup>7</sup>

El directivo que se implica en el desarrollo profesional del profesorado, autogestiona diferentes estrategias de formación, entre las cuales se contemplan: el encuentro con sus pares, las asesorías, el trabajo colaborativo, las pasantías, el trabajo en red, la configuración de un plan de formación que responda a las necesidades del profesorado, las alianzas y convenios con otras instituciones educativas y la investigación. Como expresamos en líneas anteriores, la disposición y el compromiso del directivo para brindar oportunidades al profesorado de continuar con su perfeccionamiento docente, se convierten en posibilidades para potenciar al profesorado en el centro educativo.

### **El desarrollo profesional del profesor/a como estudiante y del estudiante como profesor/a**

***El profesor como estudiante.*** Para comprender el desarrollo profesional del profesorado, fue necesario que consideraran los variados papeles que asumían en su vida cotidiana. En este sentido, el trayecto biográfico del profesorado se configura en el despliegue de su plan de vida, el cual implica la familia, las amistades y los compañeros. En el horizonte de la experiencia realizada con el grupo de profesores del programa de Maestría en Educación, se identificaron en sus discursos varios aspectos centrales, como las certezas, las emociones, los deseos, las motivaciones, las

<sup>7</sup>(R.7) corresponde al relato siete. Los relatos (R) del profesorado contribuyen a nuevas comprensiones del desarrollo profesional.

incertidumbres y los miedos experimentados durante su desarrollo profesional.

El profesorado que ingresó al programa, continuó con su desarrollo profesional a través de la investigación como horizonte de sentido personal, educativo y pedagógico. Como expresa Novoa (2009) “Poreso, insisto en la necesidad de devolver la formación de profesores a los profesores, porque el refuerzo de procesos de formación basados en la investigación solo tiene sentido si estos se construyen dentro de la profesión” (p. 211). En este sentido, la investigación en una oportunidad para que el profesorado se transforme a sí mismo, bajo la consideración de mejorar su entorno educativo con propuestas innovadoras, aquellas que surgieron de los aprendizajes en el centro educativo y se configuraron a través de la participación en el programa. Es así como la metamorfosis personal se hizo evidente en un discurso más humano, que privilegió el desarrollo de la persona y el compromiso con la educación en contextos de vulnerabilidad.

Debemos resaltar que al programa de Maestría en Educación al que hacemos referencia, pertenecían profesores/as que debían realizar un recorrido de ocho horas para cumplir con el horario asignado por el programa. Allí siempre estuvieron, a pesar del cansancio del viaje, de la tristeza al separarse de sus familias, del costo económico que demandaban tres días en un lugar diferente al de su residencia, del estado de salud y de las múltiples tareas que tuvieron que aplazar en el centro educativo para responder a su proceso de formación. La persona del profesor/a se encontraba en el escenario académico para responder a los diversos seminarios que le ofrecían otras formas de pensar la educación, la pedagogía, la democracia, el desarrollo, la cultura y la sociedad en la perspectiva de la complejidad. El desarrollo profesional del profesor tiene rostro y es el de un ser humano que recrea su experiencia personal, educativa y pedagógica a través de su plan vital y de las posibilidades de desarrollo que encuentre en los diferentes contextos en los cuales desarrolla su acción.

*El estudiante como profesor.* Las experiencias que tiene el profesorado en el trayecto de la vida profesional, le permiten diversos desplazamientos conceptuales, teóricos, prácticos y personales. La participación del profesor/a en el programa de Maestría se convirtió en una nueva experiencia, útil como herramienta de contraste permanente con la realidad educativa donde desarrolla día a día la acción.

Las múltiples teorías que se movilizaron en los discursos de los invitados a los respectivos seminarios y en la tutorías de investigación<sup>8</sup>, le posibilitaron comprender de manera parcial la realidad educativa. En otras ocasiones, las teorías se distanciaron de las prácticas, porque solo ellos/as comprendían su contexto de actuación. Es así como el profesorado salió de su contexto natural, cultural y social, para comprender las movilidades educativas a través de otros discursos. En su voz siempre estuvo la cotidianidad del centro educativo, del aula y el territorio del río Anchicayá<sup>9</sup>; representaciones que *transversalizaron* los seminarios, por ser estos los textos de lectura que les permitieron comprender la educación, la pedagogía, el currículo, la evaluación, la investigación, la cultura, la sociedad y la política educativa.

Con lo anterior se destaca la estrecha relación que existe entre la teoría, la práctica y la experiencia. Habría que decir también que, a través de dichas experiencias, el profesorado recreó sus aprendizajes en relación directa con los aprendizajes de sus estudiantes. Como lo propone Bolívar (1999) “Se parte ahora de valorar el amplio *corpus* de conocimiento y

<sup>8</sup>La tutoría de investigación hace referencia a “Los encuentros de diálogo académico e investigativo, entre el estudiante y el investigador docente, donde se articula el interés individual de investigación, la articulación a los campos de conocimiento y el macroproyecto de investigación del programa. Su propósito fundante consolidar el espíritu investigativo, generar semilleros de investigación y movilizar la comunidad académica” (Universidad Católica de Manizales, 2011, p.39).

<sup>9</sup>25 (veinticinco) profesores/as que participaron en el Programa de Maestría se desplazaron de la zona rural (río Anchicayá) de Buenaventura, puerto del Pacífico colombiano.

experiencias, adquiridas en el ejercicio de una vida profesional, que ha configurado una propia trayectoria profesional, que debe ser articulada con los nuevos conocimientos” (p. 106).

Después que el profesorado participaba en los respectivos seminarios y en los colectivos de investigación, durante el tiempo asignado para el desarrollo de los mismos, le llegaba la hora de desplazarse hacia los lugares de trabajo para continuar con su labor como profesor/a. El proceso de formación proseguía a través del cúmulo de acciones que debía realizar para cumplir con los requerimientos del próximo seminario (lectura y análisis de documentos, desarrollo de módulo, relatorías, ensayos, informes y avances de investigación). Al centro educativo ingresaba el profesor y también el estudiante que había en él, porque en su práctica educativa y pedagógica; la investigación permeó su discurso, sus actividades y sus relaciones con los pares.

### Conclusiones

De esta manera, la reflexión desde y en la acción en un Programa de Maestría, permite concluir:

- El desarrollo profesional del profesor/a es inherente a su trayecto biográfico y se configura en el día a día del centro educativo y del aula.
- Existe una relación directa entre teoría, práctica, investigación y desarrollo profesional.
- Para que el profesorado avance en el desarrollo profesional, debe contar con las condiciones administrativas y humanas suficientes que le permitan ganar en autonomía y generar desde sus necesidades las posibilidades de desarrollo profesional.
- El desarrollo profesional del profesor/as tiene rostro, por tal razón, se debe superar

la medición y la estandarización de las prácticas.

- La reflexión que generamos durante y posterior al proceso de acompañamiento a un grupo de maestrante que cursaba un Programa de Maestría, confluye en la urgencia de avanzar hacia la configuración y resolución de interrogantes en el tema que nos provoca y nos convoca, por ser este una de las aristas que constituye la enseñanza. En esta dirección, existe una relación directa entre desarrollo profesional y enseñanza.

Es así como el programa de formación avanzada, se constituyó para el profesorado en el horizonte de sentido para avanzar hacia el cambio y la mejora en contextos educativos vulnerables.

**Bibliografía**

- Aguerrondo, I. y Braslavsky, C. (2003). *Escuelas del futuro en sistemas educativos del futuro ¿Qué formación docente se requiere?* Argentina: Papers editores.
- Ávalos, B. (2000). El desarrollo profesional de los docentes. Proyectando desde el presente al futuro. En: *Seminario Prospectiva de la Educación en la Región de América latina y el Caribe*. Santiago de Chile. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001375/137546s.pdf>
- Bolívar, A. (1999). *Ciclo de vida profesional del profesorado de secundaria*. Bilbao: Mensajero.
- \_\_\_\_\_. (2007). *Los centros educativos como instituciones que aprenden*. Madrid: la Muralla.
- Carr, W. (1998). *Calidad de la enseñanza e investigación*. Sevilla: Diada Editora S.L.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. España: Martínez Roca.
- Day, C. (2006). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. España: Narcea.
- Elliot, J. (2005). *EL cambio educativo desde la investigación-acción*. España: Ediciones Morata.
- Escudero, J. M. (2001). La mejora de la educación como marco de referencia para el asesoramiento pedagógico. En: Escudero, M., Bolívar, B., Rodríguez, R. et al. (Ed.). *Asesoramiento al centro educativo*. Barcelona: Octaedro S.L, pp. 15-49.
- Fullan, M. (1995). The Limits and the potencial of professional development. En: Guskey, T. y Huberman, M. (Ed.). *Professional development in education*. p. 253-263. New York y London: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2002). *Liderar en una cultura de cambio*. Barcelona: Octaedro.
- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Argentina: Paidós.
- Giroux, H. (1977). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Goodson, I & Hargreaves, A. (1996). *Teachers Professional Lives*. Washington: Falmer Press.
- Imbernón, F. (2002). Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el Estado español y Latinoamérica. *Educación*, (30), pp. 15-25. Disponible en: <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn30p15.pdf>
- Kemmis, S. & McTaggart. (1988). *Cómo planificar la investigación acción*. Barcelona: Laertes.
- Lara Díaz, L., Sánchez Arce, L., Bravo López, G. (2012). El desarrollo profesional de los maestrantes del programa de la Maestría en Educación de la Universidad de Cienfuegos. *Revista Iberoamericana de Educación*, (58). Disponible en: [http://www.rieoei.org/rie\\_contenedor.php?numero=4088%20de%20Cienfuegos,%20Cuba](http://www.rieoei.org/rie_contenedor.php?numero=4088%20de%20Cienfuegos,%20Cuba)
- Marcelo, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio*. España: EUB, S.L.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2000). *¿Quién educará a los educadores? Proyecto Capacitación*

*y Actualización Docente en Uruguay.*  
Montevideo: Zelmar Michelini.

\_\_\_\_\_. (2009). *Desarrollo profesional docente.*  
Madrid: Narcea.

Ministerio de Educación Nacional. [MEN].  
(2012). *Políticas y Sistema Colombiano de formación y desarrollo profesional docente.* Disponible en: [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-312233\\_documentobaseop.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-312233_documentobaseop.pdf)

Novoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, (350), pp. 203-211. Disponible en: [http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350\\_09.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09.pdf)

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos.* Madrid: Paidós.

Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol. 1(11). Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pdf>.



# Una mirada crítica y compleja a la modernización administrativa de la educación en Colombia<sup>1</sup>

*Rodrigo Peláez Alarcón<sup>2</sup>*

Fecha recibo: 23 de julio de 2012  
Fecha aprobado: 17 de agosto de 2012

<sup>1</sup>Artículo correspondiente a la primera fase del proyecto de investigación Modernización administrativa de la educación en Colombia en relación con la descentralización territorial del Estado en el marco de la Constitución Política de 1991. Contiene productos de una revisión documental y una aproximación a planos conceptuales de una mirada crítica y compleja como coinvestigador en el Proyecto.

<sup>2</sup>Especialista en Microbiología de la Universidad Católica de Manizales, Magíster en Educación de la Universidad Católica de Manizales, Doctorando en Pensamiento complejo de la Multiversidad Real de México. Grupo de investigación ALFA, UCM. Docente Investigador de la Maestría en Educación de la UCM. Docente de la Institución Educativa Integrado Villa del Pilar/Fundación Niños de los Andes. Manizales. rpelaez@ucm.edu.co

## RESUMEN

En el marco de la racionalidad abierta, crítica y compleja, se pretende hacer unos abordajes desde la legalidad, partiendo del conjunto de normas que ha sido una apuesta hacia la modernización de la educación como derecho y servicio público; desde la complejidad, con una visión inicialista de la confluencia entre las disciplinas del conocimiento. De frente al panorama devastador que el privilegio a la Razón nos ha legado, está la educación como baluarte y como garante de las posibilidades que se constituyen en emergencias hacia la consolidación de un nuevo Estado. Este último, como toda empresa, se enfoca en la solidificación de procesos de adaptación al medio circundante, que propicia la aparición de otros retos, un salto cuántico de la linealidad a la *impredictibilidad*. La modernización como concepto amplio y polisémico, se aplica a todo sistema, a cualquier organización de orden oficial, o de orden privado, que debe entenderse como transformación desde una perspectiva organizativa y cultural.

**Palabras clave:** modernización, educación, descentralización, administración, caos, complejidad, desarrollo.

**A critical and complex view to the administrative modernization of education in Colombia**

In the context of open, critical and complex rationality, it is intended to do some approaches from the legality, starting from the set of rules that have been a bet towards modernization of education as a right and as a public service, from the complexity, with a starting view of the confluence between the disciplines of knowledge, facing the devastating panorama that has been bequeathed to us by the privilege of reason there is education as a bulwark and a guarantor of the possibilities that constitute in emergency towards the consolidation of a new State. The latter, like any enterprise, focuses on the solidification of an adaptation process to the surrounding environment, which encourages the development of other challenges, a quantum leap from linearity to the unpredictability. Modernization as a broad and polysemic concept applies to any system, any organization of official order, or of a private nature, which should be understood as a transformation from an organizational and cultural perspective.

**Key words:** modernization, education, decentralization, management, chaos, complexity, development.

## Abstract

## Introducción

La educación en general, su administración en particular, demanda de nueva sangre por sus venas administrativas, que le genere/imprima un nuevo vigor y un novedoso entusiasmo para conducirlo por sendas que se vayan construyendo, en búsqueda de la esquivada calidad/eficiencia/eficacia, en un intento de redefinir los propósitos, las líneas de acción y los procedimientos hacia los fines pretendidos desde la utilización/implementación de núcleos estratégicos que sean una apuesta gerenciada por funcionarios que aprehendan el ethos del servicio público.

El hecho de que todos o la mayor parte de los países en América Latina propugnen por la descentralización de la educación, esconde, sin embargo, notorias diferencias entre uno y otro país. Algunos en América Latina, como El Salvador, Guatemala o Nicaragua, han concebido y aplicado la descentralización como transferencia de algunas de las responsabilidades del gobierno nacional a las entidades territoriales, a los planteles educativos, es decir, a las escuelas o los colegios. Y las comunidades han dado muestras de enorme capacidad de apersonarse y apropiarse de sus nuevos roles, incluidas algunas responsabilidades de aporte o de financiación, sin embargo, la complejidad ha ido emergiendo en la educación como sistema, no es que apenas haga su aparición, sino que en escenarios de realidad aparece hoy con más claridad como tejido, como sistemas relacionales en razón de sus subsistemas; sólo en los sistemas simples la precisión ayuda a la predicción. Por el contrario, en los sistemas complejos, y toda sociedad lo es, la precisión puede llegar a hacer más claro-oscura la comprensión del futuro.

Rojas y Hurtado (2012) por el contrario, la entienden como transferencia de responsabilidades al municipio. Y, de hecho, en casi todos los países el municipio viene asumiendo ya responsabilidades de financiación y supervisión de la educación, aun cuando estas

responsabilidades no le han sido atribuidas por ley. Este es un dilema presente en el resto de América Latina, donde, además, se combina con el dilema del nivel adecuado para la descentralización: Argentina ha descentralizado hasta el nivel intermedio (la provincia) y así parece hacerlo también Venezuela; Brasil, Colombia y Chile lo hacen al municipio. México continúa altamente centralizado.

En la descentralización<sup>1</sup> hay una conceptualización inteligente de una experiencia de organización que es crítica. En las últimas décadas, tanto en las ciencias duras como las ciencias blandas se han manifestado cambios, Martínez (1997) afirma que en la interpretación científica con respecto al “paradigma mecanicista-determinista” tradicional, algunos de los principios retomados por el paradigma emergente aluden a características: a) los fenómenos no están aislados, sino que forman parte de sistemas interrelacionados con otros sistemas y con el medio; es decir, todo se encuentra en constante interacción, ocupando el ambiente un lugar importante en la misma; y b) el orden y el desorden<sup>2</sup> actúan juntos, y su interacción tiende a generar nuevos sistemas y estructuras: no hay nada totalmente acabado.

Colombia no ha sido ajena a la tensión entre dos fuerzas hacia el desarrollo. Además de pretender ampliar el abanico de poder de su cada vez más socorrido aparato burocrático, lo que genera que las élites regionales pierdan fuerza, debe

<sup>1</sup>Las reformas educativas descentralizadoras han apostado por disponer la escuela como eje de los sistemas educativos; sin embargo, sus estructuras han permanecido prácticamente iguales en las últimas décadas, sin embargo es importante reconocer que la descentralización muestra un agotarse de la estructura tradicional sobre la cual se han ido edificando cambios desde los Planes de Desarrollo para la educación.

<sup>2</sup>La relación individuo sociedad es hologramática, recursiva y dialógica. Hologramática: el individuo está en la sociedad que está en el individuo. Es recursiva: la relación Sociedad/individuo no se efectúa en primer lugar según un determinismo social que tolerará diversos márgenes de libertad individual, sino según un bucle de producción mutuo. Individuo/sociedad en el que las interacciones entre los individuos produce la sociedad. Dialógica, la relación individuo/sociedad es de múltiples formas, a la vez complementaria y antagonista. Edgar Morin. El Método V.

estar en la brega de asentarse en cada uno de los sectores más representativos de la población. Desde esta perspectiva la agenda política en el final de la década del ochenta de la centuria pasada, se desarrolló en el marco de un naciente neoliberalismo ya instaurado en Europa como una tabla de salvación al capitalismo, naciente hegemonía que pugnaba claramente por el cambio del precario Estado benefactor que había hecho su trámite desde la naciente república en tiempos decimonónicos. En el marco de una sociedad que consolidaba cada vez más a las élites sociales dispuestas siempre a transar sus enormes ganancias económicas con las empresas multi/transnacionales ya que tenía una alta sintonía con las características del también naciente mercado mundializado.

Una sociedad colombiana para entonces presa del narcotráfico que tenía el más creciente auge y su expresión en unos pocos “capos” que como en tiempos de las bárbaras naciones tenían en jaque a la Nación/Estado<sup>3</sup>, con pretensiones de ayudar a los más desvalidos y extender sus tentáculos al gobierno en todas sus esferas/poderes, lo que implicaba quitar del medio a quienes no convivieran bajo sus dictados. El contexto, en tanto desesperanzador para el ciudadano de a pié, se instituyó como un entorno/caldo de cultivo propicio e ideal para asumir los retos políticos de la participación del ciudadano, que con una visión global quiso asumir su papel de constituyente primario a través de hacer vida la idea juvenil de la séptima papeleta, desde donde se impulsó el cambio que políticamente se catalizó por un sin par diálogo de poderes entre los líderes del bipartidismo y de la izquierda, que apenas sí le dejaba algunos, pues otros, los primeros, fueron arrebatados por las armas del narcotráfico.

<sup>3</sup>Se ajusta a este contexto de complejidad el comentario de Edgar Morin: “El Estado constituye el aparato central de mando y control de la sociedad. Su poder es de conocimiento, de decisión, de dominación, de represión. Memoriza archivos, calcula, computa, rige, decide, ordena. Dispone de una administración que centraliza la información y el saber, establece las escrituras, los archivos, las instrucciones, efectúa previsiones y propone sus programas.”

En este documento se asume la modernización administrativa como una serie amplia de procesos en el desarrollo temporoespacial, desde los cuales los entes gubernamentales que estructuran el sector público, se actualizan e incorpora emergencias y nuevas formas de organización, técnicas y tecnologías y modificaciones en la cultura administrativa que conllevan al incremento de la participación ciudadana y al logro de los objetivos hacia mayor eficacia y eficiencia. La estructura del poder local/regional está en la esencia de la tensión, que puede aliviarse con procesos de descentralización que como lo cita Cardona (2011) “La descentralización administrativa de la educación en Colombia es un conocimiento complejo e importante de abordar durante el período 1990-2002, por considerar que durante este período se han producido los cambios más significativos en el país, contemplados en la Constitución Política de 1991”.

En las búsquedas generadas de revisión documental, se percibe un tema de amplio tratamiento en todas las latitudes, por el que esta etapa del proceso investigativo versa acerca de una identificación y una sistematización de las fuentes más importantes. Una primera reflexión que convoca estas búsquedas apunta a señalar que no hemos salido del espíritu santanderista<sup>4</sup> que sigue apreciándose como un valor sin par en la democracia de nuestra república, pese a que hay tendencias de cambios mayúsculos en los sistemas políticos/administrativos.

### **La administración en su concepción**

La pluralidad de autores que se han ocupado de la administración de la región, del territorio, de lo local, han acumulado información, análisis, interpretación, postulados y teorías para constituir la Ciencia de lo Regional, se puede afirmar que la Ciencia Regional enfrenta nuevas alternativas y

<sup>4</sup>Es una costumbre inveterada entre los miembros del Honorable Congreso desde las diferentes iniciativas propias o ejecutivas gozar de una orgía legislativa que tiene la Constitución Política metamutilada.

que es imprescindible descubrirlas, analizarlas, interpretarlas y proyectar sus manifestaciones favorables o desfavorables. Los acontecimientos Uribe (1996) mundiales, nacionales o locales, al interrelacionarse, producen mundos diversos, espacios geográficos dispares que manifiestan los conflictos, contradicciones, aflicciones o alegrías de los grupos sociales, y por lo tanto resultan motivantes para ser examinados con profundidad.

La modernización de la administración pública, pese a ser poliédrica<sup>5</sup>, tiene hoy una arista especial, la que le da un enfoque gerencial que goza de muchos adeptos en diversos países en todo el orbe, en América Latina y en Colombia en particular. El comulgar con sus postulados fundamentales ha sido el fruto reflexivo de experiencias de diverso tipo que se leen en textos de administración pública y acerca de la reforma en la administración de la educación.

Países como el Reino Unido, Australia y los Estados Unidos de América, se encuentran entre los territorios/naciones donde más se ha escrito y direccionado el cambio en las dos últimas décadas, más recientemente otros países se han sumado a la ya larga lista, sin embargo, pese a cundir el deseo y la necesidad de la modernización del Estado en varios sectores suyos, los planteamientos no han sido ajenos a la críticas ácidas, las cuales se leen en autores que se inclinan en sus ideologías en desacuerdo con la flexibilización de los derechos públicos, con la privatización de lo que debe estar en dominios estatales, de quienes sienten desconfianza en lo gerencial y de personas para quienes el enfoque debilita los asuntos de la democracia en lugar de reanimarla y fortalecerla.

A pesar de los varios argumentos en oposición, se ha reconocido que el debate en torno a la reforma del Estado en América Latina no es sólo técnico. La preocupación por las consecuencias de lo que ha sido denominado neoliberalismo en el marco

<sup>5</sup>Que tiene varias caras, aquí se asume como las diferentes dimensiones de la administración: Economía, cultura, política, educación y las aristas que las une, ilustrando la relación dialógica entre ellas.

del ajuste estructural y de la reforma del Estado, ha llevado a muchos a adoptar una actitud de desconfianza acerca de la forma en la cual los argumentos en favor de la nueva administración pública pueden ser esgrimidos para llevar a cabo acciones diferentes a las propuestas y no cabe duda que esto ha ocurrido. En realidad, como lo ha hecho notar Oszlak (1997), no es fácil precisar dónde termina la reforma económica y dónde comienza la reforma del Estado. A cuyo tenor señala Cardona (2011) la descentralización en general y la descentralización administrativa de la educación en particular, son asuntos globales derivados de la matriz epistémica que está transformando el mundo y las organizaciones: conocimiento, información, comunicación, en tanto la educación y el conocimiento se constituyen en ejes productivos.

Las formas constitucionales que terminaron siendo lanzadas en una hoy mutilada Constitución, lo hicieron desde la perspectiva participativa y la multiculturalidad de una Nación como Colombia, lanzamiento plural/diverso que se gesta desde el derecho individual y desde el derecho de las colectividades, desatándose como colofón de una deliberación profunda de la Constituyente, lo que implicó transformaciones cualitativas sobre los derechos individuales/colectivos que se circunscriben a una jurisdicción municipal/departamental/regional, sin desconocer el Estado Central que les dio origen para instituirse en autoridad/jurisdicción donde se organiza la función estatal, ampliamente inspirada en la deliberación y participación, es decir, en una decisión colectiva y no vertical que demanda como es obvio de recursos financieros con potencia<sup>6</sup>.

<sup>6</sup>“El sistema nacional de financiación de las entidades territoriales se ha conformado entonces en una forma múltiple que comprende tres subsistemas: El subsistema de transferencias automáticas (Ley 60 de 1993); El subsistema de co-financiación (Decreto Ley 2132 de 1992); El subsistema de crédito (Ley 57 de 1989).” (Cifuentes, 1994)

### Visión moderna de administración

Para establecer un análisis de la dialógica Centralización/Descentralización<sup>7</sup> se asume el espacio –donde tiene asiento la administración que atiende a estos dos frentes– como el macrocontexto, objetivo o subjetivo, en cuyo escenario se desempeñan los sujetos reales y los sujetos teóricos entre objetos reales, brindando la siempre presente posibilidad de la ubicación, localización, extensión, inclusión, integración, o distancia entre ellos, y entre unos y otros, expresándose con ello lo que constituye un territorio. Sin partir de este concepto no sería fácil la comprensión del topos, del espacio geográfico delimitado antropológicamente en referencia a los tejidos de diverso tipo que se tejen y destejen en su seno, e igualmente relacionado por los elementos bióticos y abióticos que contiene, conformados por su microbiota, fauna, flora además de las condiciones ambientales.

Hacer el tránsito desde un Estado tradicional –lineal, autoritario, clientelista– hacia un Estado que emerja como un auténtico baluarte de un buen gobierno, es decir, que se distinga con fortaleza por desprenderse y entonces compartir el liderazgo, la siempre presente posibilidad de la gesta de consensos y la muy difícil distribución de la autoridad y del poder, y compartir los éxitos y los fracasos en los resultados, implica unas mutaciones hondas en la estructura organizativa y en la visión de mundo que se tenga desde los líderes y los liderados.

En una mirada en complejidad, se hace referencia a las unidades o elementos integradores de ese escenario en una constante interacción, en búsqueda de objetivos y propósitos definidos como acontece en el territorio, que en esta concepción se asume como sujeto mutable, cambiante,

<sup>7</sup>Una dicotomía de alto grado en la administración está dada por conjugar el centralizar o el descentralizar. No se trata de llegar a uno de los dos extremos, seguramente tampoco a ninguno se llegará. El centralismo delega muy poco o casi nada dejando el control en unas pocas manos/cabezas desde donde se direcciona; a su modo, la administración descentralizada delega en mucho mayor grado la facultad de decidir, y conserva sólo los controles que evalúa como necesarios en los niveles de mayor jerarquía.

inmerso en la complejidad, demandante de esquemas y preceptos para su comprensión y administración, que en dependencia de su dinámica y fenomenología, tiene la tendencia al cambio estructural en una temporoespacialidad panóptica definida desde su conformación por unidades o subsistemas integrados, aludiendo a los frentes económicos, políticos, culturales, ecológicos y sociales.

Es importante tener en la cuenta que las regiones han sido consideradas, sistemas abiertos. Se entiende por un sistema abierto aquel que interactúa con su medio, importando energía, transformando de alguna forma esa energía y finalmente exportando la energía convertida. Un sistema es cerrado cuando no es capaz de llevar a cabo esta actividad por su cuenta Johansen (1992) Sistemas que demandan de una administración moderna, la cual surge como medida de ajuste a los nuevos acontecimientos, nuevas tendencias y cambios que viven en la actualidad las organizaciones en un momento crucial en que la humanidad se debate entre un cambio de época y una época de cambios.

Los sistemas tipo, Moreno (1996), se caracterizan porque: a) existe un intercambio de energía y de información (exportaciones, importaciones) entre la región y su medio o entorno; b) el intercambio es de tal naturaleza que logra mantener alguna forma de equilibrio continuo (o estado permanente) en la propia región; c) las relaciones de la región con el entorno son tales que admiten cambios y adaptaciones, tales como el crecimiento de las propias regiones; d) algunos aspectos, a pesar de la interacción, no son sujetos de cambio o adaptaciones, o lo son a un muy lento intercambio.

Vista en Colombia la región como sistema mixto, dado que tiene elementos que le hacen abierto y otros que le hacen ser caracterizado como cerrado, se encuentra apoyo en dos teorías que explican el papel de la complejidad y el caos en la región. Una de ellas, la Teoría de las estructuras disipativas, y la Teoría de la complejidad, la cual permite entender que el conjunto de los diversos

subsistemas naturales, biológicos y humanos que componen la región, generan durante su convivencia intercambios de energía, recursos o informaciones, que dan origen a una ,entropía dinámica en la misma. Desde esta perspectiva la región se auto-organiza a partir del caos (Prigogine 1993). En la sociedad del presente/presente el orden ha sido muestra de estabilidad, de estados de regularidad, de posibilidades de predictibilidad. Ha comprendido una directriz o una configuración simbólica que los miembros del Estado/Nación no pueden desobedecer, como una orden perentoria o el orden de las cosas.

En el análisis del territorio como sistema no lineal; sus tejidos y sus fenómenos de diverso tipo son predecibles, previsibles e inmersos en el caos. Un sistema caótico Nicholls (1998) es, sin duda, un sistema más difícil de tratar, ya que debido a su imprevisibilidad siempre tiene alguna sorpresa que ofrecer en las fluctuaciones de que se es objeto. Al amplificar las pequeñas fluctuaciones provee sistemas que permiten el acceso a la creatividad. Los sistemas complejos pueden generar anticaos, es decir, un sistema desordenado que, cristaliza en orden.

El caos Schifter (1996) puede proporcionar los medios para estructurar los cambios azarosos, ofreciendo la posibilidad de poner la diversificación bajo el control de la evolución. De esta manera, el supersistema se autorganiza a partir del caos, que se puede evidenciar en las definiciones que de administración se tienen. La palabra administración Reyes (2004) se forma del prefijo *ad*: hacia y *ministrato*, esta última proviene a su vez de *minister*, vocablo compuesto de *minus* comparativo de inferioridad y *ter* que funge como comparación, así, se da la idea de que la administración es una función que se desarrolla bajo el mando de otro, de un servicio que se presta. La mira inmediata está en el alcance de la satisfacción de las necesidades en la sociedad donde se vive.

Ignacio Pichardo señala en su libro *Modernización administrativa, una propuesta para una reforma*

*inaplazable*. 2004, escribiendo que Fayol señaló todas las acciones de la administración pública o privada, clasificándolas en cinco grandes categorías conceptuales; a saber: la previsión, la organización, la ejecución, la coordinación y el control. La administración en Colombia se aprecia intensamente fayoliana y sensiblemente compleja y caótica. En un sistema caótico Nicholls y Tagarev (1998)<sup>8</sup> complejo como el de la región es posible la existencia de atractores múltiples. Esto significa que los sistemas caóticos pueden tener diversos niveles de estabilidad-inestabilidad cuando operan a favor del bienestar o del desorden.

### El reto de la modernización administrativa

En América Latina se han tenido enormes apuestas por la modernización administrativa de la educación como reto. En el caso de Chile, por ejemplo, las políticas educativas emprendidas, se definen como incrementales y, los cambios parciales realizados se extienden a todo el sistema en sus diferentes niveles, constituyéndose así en una reforma de tipo global García, J.E. (1999). En Perú, la reforma educativa se inicia con un proceso centrado en el mejoramiento de la gestión, luego sigue con la construcción de establecimientos escolares y, finalmente, en 1997, con una política integral de mejoramiento de la calidad de la educación primaria.

En tanta diversidad para organizar la gran máquina estatal<sup>9</sup> se aprecia un común denominador, los principios que dan base a la

<sup>8</sup>Traducción literal hecha desde <http://traductor.babylon.com/espanol/a-ingles/>

<sup>9</sup>Sojuzgando a la sociedad, el aparato de Estado ha hecho de ésta una megamáquina. Fue Mumford quien encontró este término iluminador para caracterizar los antiguos imperios de tipo faraónico. La megamáquina antigua es una formidable organización centralizada, mandada por el Estado, que engloba el mundo rural, las ciudades, las clases y castas sociales, la religión, el ejército y que comporta millones de individuos. Sojuzga y sujeta a poblaciones enormes. Han desaparecido muchos rasgos propios de las megamáquinas de la antigüedad. Pero los Estados-Nación modernos son megamáquinas desarrolladas y complejizadas que han podido integrar en sí la organización democrática. (Morin, El Método V).

Modernización Administrativa y las lógicas de la modernización como proceso, han estado en los afanes de los gobiernos con unos propósitos muy definidos: Mostrarse a la ciudadanía con mayor eficiencia, superior eficacia, mejores estándares éticos y óptima mirada a la economía de la cosa pública del país; hacer frente a las siempre nuevas presiones de los mercados; modelar una organización más liviana con pocas estructuras en verticalidad centradas en lo que se constituya un interés mayoritario del ciudadano; garantías de la participación de los ciudadanos; ocuparse de la posibilidad de favorecer todos los Derechos Humanos; mantenerse inmersos en códigos de la ética pública; hacer uso efectivo de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, NTICs; incursionar en modelos de planeación estratégica; implementar un liderazgo desde los talentos humanos que ejecuten y den cuerpo real a las iniciativas.

Esa pretendida modernización tiene la fuente más objetiva que sin lugar a dudas es la Constitución Política de Colombia promulgada en 1991, desde donde se conjuga en este documento las disposiciones que han iluminado las sendas de la organización legal de la educación en el país.

Fija la educación como derecho<sup>10</sup> de la persona y como servicio público que tiene una función social, en una propuesta política que consideraba que el ajuste estructural dado en 1886 ya había cumplido su pacto y que el Estado/Nación estaba inserto en otras dimensiones sociales, políticas, culturales, económicas, administrativas que debía volver a dimensionar su alcance, desarrollando un conjunto de reformas constitucionales que cambiaran de manera radical la forma en cómo se estaba organizando la Nación Colombiana. La

<sup>10</sup>El derecho a la educación trae inmerso el presupuesto de la disponibilidad, es decir, debe contarse con los escenarios y la posibilidad de llegar a ellos, para gozar del derecho. Trae igualmente la aceptabilidad, vista como el ofrecimiento desde unos diseños curriculares a través de los cuales se alcancen los propósitos de la educación; en medio de procesos de adaptabilidad que permitan la puesta a tono con las emergencias y mutaciones sociales y una accesibilidad que permita estar a todos.

compleja organización<sup>11</sup> del sistema educativo y el propósito de un crecimiento acelerado de la cobertura desde la educación preescolar hasta la educación superior en todos sus niveles, aunado a una política de diversificación en la demanda, muestran la gran inadecuación de la estructura y de la gestión administrativa de la administración de la educación.

De acuerdo con la Constitución Política 1991, Colombia es un Estado social de derecho<sup>12</sup>, organizado en forma de República unitaria, descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista, fundada en el respeto de la dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran y en la prevalencia del interés general.

Los cambios políticos y administrativos que se han gestado en el Estado/Nación y en la administración de la educación, han sido procesos concomitantes, de donde se infiere que una postura con respecto al desarrollo de la administración de la educación, es a su vez esa misma postura al Estado. Esta postura casi siempre crítica, permite entrever una paradoja dada en que gracias a la política educativa centralizada se ha permitido la cobertura masiva de la población al derecho a la educación, sin embargo, hay dificultades significativas representadas en el manejo de la exclusión social, en la asignación *per cápita* de recursos, en la gestión que no llega a altos índices de eficiencia, en el sistema burocrático, en la concentración del poder, en la multiplicidad estructural.

<sup>11</sup>Se reconoce desde el interior de la organización administrativa del sector educativo, que ésta continúa siendo casi igual en las últimas dos décadas y se sigue mostrando como un cada vez mayor obstáculo que conduzca el sector educativo a mejores desarrollos.

<sup>12</sup>Al escribir acerca del Estado de derecho, se escribe acerca del gobierno de las leyes. Lo que podría equivaler a que el gobierno aparentemente en manos de los individuos, está en la racionalidad y la directriz de las normas consagradas por y para el Estado, cuyos individuos en el territorio se supeditan a esas mismas normas.

Se ha de tener en cuenta que el desarrollo en una país visto desde las regiones<sup>13</sup> tiene una naturaleza desigual, se convoca el pensamiento de Perrooux (1995)<sup>14</sup> quien propuso la “Teoría de los Polos de Crecimiento”, destacando que el desarrollo no aparece en todas partes al mismo tiempo, sino que se manifiesta en ciertos puntos o polos de crecimiento con diferente intensidad. Colombia se ha regido con un imaginario discursivo en su vida política, al igual que muchos países occidentales por un sistema democrático/burocrático en el cual se comparten principios básicos de libertad y participación, puestas desde tradiciones filosóficas y doctrinas comprensivas que comparten similares visiones de calidad de vida, justicia social y equidad en los dictados que se expresan en su organización política enmarcada en una serie amplia y muy cambiante del marco de su legislación.

Por ejemplo la Ley 115 de 1994 mediante la cual se expide la ley general de educación, señala las normas generales para regular el Servicio Público de la Educación que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de

las personas, de la familia<sup>15</sup> y de la sociedad. Se fundamenta en los principios de la Constitución Política sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público.

Una función que lleva a las organizaciones sociales en un tránsito de lo social a lo político, desde el hecho hasta el derecho y en una migración desde la forma plural de los ciudadanos constituyentes primarios libres, hacia una voluntad común que expresa esos intereses y esas necesidades. Las expresiones sociales/colectivas del individuo, su forma concreta de pertenecer a una región/localidad y de vivir unos elementos de su cultura, son tenidas en cuenta en el momento de formar/establecer un acuerdo societal que se inspira en la Constitución Política. Así, desde la expresión de nuevas ciudadanía<sup>16</sup>; los individuos que ejercen sus derechos, aplican en sus deberes y poseen garantías constitucionales, forman parte viva de una política común que cobra vida en la educación como derecho ciudadano hacia el mejoramiento de la calidad de vida.

Desde el artículo 67 de la Constitución Política, se define y desarrolla la organización y la prestación de la educación formal en sus niveles preescolar, básica (primaria y secundaria) y media, no formal e informal, dirigida a niños y jóvenes en edad escolar, a adultos, a campesinos, a grupos étnicos, a personas con limitaciones físicas, sensoriales y psíquicas, con capacidades excepcionales, y a personas que requieran rehabilitación social.

<sup>13</sup>Las regiones pueden concebirse como sistemas complejos, pues son sistemas suaves, abiertos y orgánicos, los más complicados de todos los sistemas considerados. Si a lo anterior se le agrega que son sistemas con uno o varios propósitos, son sistemas teleológicos, su grado de complejidad aumenta considerablemente. Según Churchman (1961), los sistemas teológicos deben reunir, necesariamente las siguientes características: Existe un conjunto de indicadores que permiten medir su comportamiento; existen ,clientes cuyo interés es servido por el sistema, de manera que entre mayor es la clasificación que merece el sistema mejor son servidos los intereses de los clientes; el sistema consta de componentes que a su vez son teleológicos y que coproducen las medidas de comportamiento; el sistema tiene un ámbito (definido teleológicamente o no) que también coproduce las medidas de comportamiento del sistema; existen ,decisiones, mismos que mediante los recursos a su disposición, pueden producir cambios en sus medidas del comportamiento de los componentes teleológicos y por ende en las medidas del sistema; existen ,diseñadores, quienes conceptualizan la naturaleza del sistema de manera tal que los conceptos de los diseñadores potencialmente producen acciones de los decisores y por tanto, cambios en las medidas del comportamiento de los componentes y por ende del sistema. Torres; et al. 2011.

<sup>14</sup>Traducción realizada desde <http://traductor.babylon.com/espanol/a-ingles/>

<sup>15</sup>Aunque esta dimensión de la organización social hay que repotenciarla; de ella dice Edgar Morin en el libro el Método V que “la familia ya no es el lugar donde se nace, donde se aprende, donde se trabaja, donde se muere”.

<sup>16</sup>El mundo del presente y del futuro inmediato está en nuevas modalidades, en emergencias inesperadas. Fe, tecnología, cambios climáticos y demográficos, globalización, planetarización, internacionalización, miradas que tienen convergencia en nuevos territorios, en el centro mismo de una comunidad con individuos que comparten intereses comunes y están buscando con ahínco un mensaje que dé sentido o un nuevo sentido a sus trayectos vitales y les permita hacerse partícipes de una transformación radical que a su vez cambie positivamente el mundo en el que se vive, se ama, se trabaja, se forma.

Toda construcción que se haga de un pacto social, demanda del ejercicio necesario de la abstracción y reconocimiento de las personas y su desarrollo en los ámbitos físicos/sicoafectivos de la razón/decisión humana, a través de leyes que posibiliten que la libertad de cada uno sea compatible con la condición en otredad/alteridad en su vivir gregario.

Las posturas políticas en la determinación constitucional de la cosa pública, no podrán fundar sus axiomas/paradigmas en visiones improvisadas sacadas de los acontecimientos de la vida cotidiana, sino más bien cimentados en los principios de desarrollo integral del individuo sujeto de derecho, de la misma ciencia moral y la ciencia política, lo que permite suponer un trazado normativo que deviene finalmente en ontológico y que nos lleva inevitablemente al fortalecimiento de una sociedad política, fundada en la razón del desarrollo humano.

Como un proyecto de Modernización ha de trazar una nueva estructura orgánica, ésta está determinada por la ley 489 de 1998 por la cual se dictan normas sobre la organización y funcionamiento de las entidades del orden nacional, en su artículo 50, además, en razón de que el artículo 72 de la ley general de educación regula la educación desde la enunciación de un Plan Nacional de Desarrollo Educativo, se dictó el Decreto 1719 de octubre de 1995 por el cual se trazan normas para la preparación y formulación del Plan Nacional de Desarrollo<sup>17</sup> Educativo que debe tener una vigencia de 10 años constituyéndose en decenal.

La república de Colombia, conformada por personas que devienen en ciudadanos solo desde

<sup>17</sup>El gobierno nacional ingresó por la puerta del optimismo auténtico para el futuro próximo y el futuro mediano, genera unos planes y programas desde los territorios de la prosperidad con unos altos grados de confianza en las posibilidades del país, buscando primero la generación de una imagen en el exterior que permita ver desde más allá de la frontera lo positivo de la Nación colombiana, que se vea en un tránsito por terminar desde un Estado fallido una Nación con una economía emergente, atractiva para la inversión y la participación en la noosfera mundial.

el panóptico de una voluntad común, exige instaurar un plan político unitario pero con posibilidades organizativas de descentrarse, pues sus asociados que bien viven bajo una ley que les es común y que tienen representación en cuerpos colegiados que legislan generando con ello la homogeneidad de la Nación/región/localidad, hacen que el Estado se profile, por tanto, como un concepto político y no natural, adviniendo de una acción voluntaria/racional del individuo que tiene su expresión política en su forma ciudadana.

El vínculo entre el ciudadano del común como constituyente primario y el gobierno, se da a través de sus representantes, entre el contexto local y la totalidad de la Nación expresado en clave política, este es un nexo entre el ciudadano y la Nación, donde las cualidades organizativas de la democracia se dan en la participación construida/producida/apropiada, una vez se deposita la confianza política en personas que se supone tienen esas cualidades entre el rigor de la representatividad política y la gesta de decisiones para el progreso individual/social. Así la tarea de legislar que supone el ejercicio de la democracia uniendo lo individual con propósitos de colectivización y hallar lo que es común en la dispersión plural de ideas/culturas, forma parte del reto de organizar/reorganizar la Nación, con unos requisitos esenciales.

En un interés descentralizador se fijó en el Artículo número 150 mediante el cual se orientan las competencias de las dumas departamentales y los Concejos municipales, señalando que aquellas y éstos, respectivamente, regulan la educación dentro de su jurisdicción, en los términos de la Ley 60 de 1993 por la cual se dictan normas orgánicas sobre la distribución de competencias. Los gobernadores y los alcaldes ejercerán, en relación con la educación, las facultades que la Constitución Política y las leyes les otorgan y trazar políticas públicas hacia la equidad y la eficiencia, máxime cuando algunas de dichas políticas generan una clara diferenciación entre la eficiencia y la equidad, no es este el caso de los ámbitos de la educación, terreno social

en el que la relación entre estos dos productos administrativos deseados es directa, lo que se evidencia por ejemplo en que si se incrementara la inversión educativa que aumentara la cobertura en los beneficiados, concomitantemente se incrementará la distribución del ingreso por el hecho de disponer del derecho a la educación, lo que en un tiempo posterior redundará en mejores y mayores ingresos y por ende mayor inversión en sectores económicos por aumento del poder adquisitivo.

De otra parte, desde siempre el nivel salarial de los educadores del sistema de educación pública en relación comparativa con otros profesionales, evidencia una brecha económica importante, así, si el gobierno y la sociedad pretenden que una educación de alta calidad esté de alguna manera sujeta al reconocimiento económico a los docentes y ellos no se ven bien retribuidos por su labor educativa y formativa<sup>18</sup>, son los estudiantes quienes recibirán los efectos nada deseables y con ellos la Nación misma verá, como se está evidenciando, jóvenes incompetentes buscando de diversas maneras formas antieconómicas de llegar a la educación superior, dado que la educación básica no les habilitó con suficiencia para el arribo a las universidades y muchos de quienes lo logran desertan o se debaten en situaciones académicas cotidianas que no les permite el disfrute de su preparación académica hacia una profesión que eligieron si es que lo hicieron bien.

“Estos aspectos pecuniarios Carnoy, (1967)<sup>19</sup> de la educación, sin ignorar o detractar su valor no pecuniario, conlleva importantes implicaciones para el desarrollo de las economías.” Dando por descontado que al decir de Cardona (2011) el proceso de descentralización que

impulsa actualmente el país; el proceso de descentralización en general, al entregar gran parte de la responsabilidad e impartir educación a las mismas comunidades y autoridades locales, convierten al educador en un autor protagónico, que para poder desempeñar su doble papel de pedagogo y planificador/organizador, tiene que establecer vínculos fuertes con su entorno más próximo y tener interlocutores cercanos que estén atentos a apoyar su trabajo

Visto está que Colombia es un territorio de regiones y en ellas se expresan las diferencias culturales, étnicas y de género como expresiones de los ciudadanos en sus colectivos y en sus particularidades, que deben ser contempladas sin dejar de lado el ámbito de lo universal. Las diferencias culturales son un cúmulo de factores sustantivos, más de contenidos que de contingente, que debe formar parte de los principios básicos de una sociedad moderna organizada, en la que la diversidad/pluralidad sean asumidas como manifestaciones de las características individuales/particulares y colectivas en una relación biunívoca entre lo central y lo periférico, entre lo singular y lo universal, que haga los procesos educativos y formativos más acordes con los contextos socio/político/culturales.

Más adelante la Ley 115 de 1994 por la cual se expide la ley general de educación, contempla en su artículo 153 su dictado para la administración municipal de la educación, destacando que administrar la educación municipal es conjugar la organización, la ejecución, la vigilancia y la evaluación del servicio educativo; nombrando, removiendo, trasladando, sancionando, estimulando, otorgando licencias y permisos a los docentes, directivos docentes y personal administrativo; orientando, asesorando y en general dirigiendo la educación en el municipio certificado.

Esta tradición de organización procurará que las bases políticas de la organización del Estado se movilice dentro de una comprensión jurídica inspirada en la ley de leyes basada en la necesidad de un direccionamiento al ciudadano como sujeto

<sup>18</sup>El Plan de desarrollo de la Educación impacta la educación pública desde varios frentes: Dispone de más recursos para la primera infancia con cambios en la temporalidad; dispone de la entrega de los recursos directamente a las instituciones educativas de acuerdo con la relación cuantitativa docente/estudiante; y la dispone una homogenización de los currículos escolares en desmedro de la diversidad.

<sup>19</sup>Traducción hecha desde <http://traductor.babylon.com/espanol/a-ingles/>

que se normatiza en sus relaciones sociales, desde donde hace emergencia toda forma singular y plural de toda base organizativa, para ser tenido en cuenta como sujeto racional sobre el que se ejerce el fundamento primordial del sentido de la organización de la cosa pública que contempla no sólo los derechos, sino también las garantías individuales, lo que se contempla en el artículo 366 donde se define que "...el bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población son finalidades sociales del Estado.

A la luz del artículo 46 de la Ley 909 de 2004 por la cual se expiden normas que regulan el empleo público, la carrera administrativa, gerencia pública y los artículos 95 al 97 del Decreto 1227 de 2005, por el cual se reglamenta esta Ley, los procesos que apuesten a las reformas organizacionales de las entidades de la rama ejecutiva como el que regula la educación, el MEN, del orden nacional y de orden territorial en el caso de municipios certificados; deberán estar suficientemente motivados, fundados en necesidades reales del servicio o en razones de modernización de la administración y estar ampliamente justificados en soportes dados por estudios técnicos reconocidos realizados por el Departamento Administrativo de la Función Pública o en su defecto por la Escuela Superior de la Administración Pública, ESAP.

Las expresiones de identidad que se registran en una Nación como la colombiana en los ámbitos sociopolíticos, dan cuenta necesariamente, de un alejamiento de principios centralistas que orientaron el ideal político de la organización administrativa lo que exige cambios cualitativos que den cuenta de la ingente expresión de lo caótico<sup>20</sup>, de lo plural y de articulación regional que opera en tiempos presentes en la Nación. Los escritos de Echart, M. (1999) y Draibe, S. (1999)<sup>21</sup> demuestran que la eficiencia y eficacia de estos procesos dependerá, fundamentalmente,

<sup>20</sup>Cuando el caos se asienta para quedarse en la región, puede formar en sí mismo un espacio/tiempo/sistema, que a modo de atractor de caos es provocador de emergencias que activan situaciones políticas de nuevo orden.

<sup>21</sup>Traducción hecha desde <http://traductor.babylon.com/espanol/ingles/>

de las culturas organizacionales de las instituciones receptoras y de la capacidad que tengan los reformistas de construir alianzas a nivel municipal. Este es un desafío que demanda abordajes con nuevos imaginarios dialécticos y recursos para no vaciar de contenido las propuestas políticas que están detrás de una nueva forma de educación para una nueva sociedad que hace tránsito y se inspira en lo moderno.

El proceso de cambio/mutación inspirado desde la complejidad<sup>22</sup> y que se viene gestando desde siempre, pero con tono fuerte en la últimas dos décadas, se constituye en una plataforma renovada para organizar/reorganizar/reflexionar en torno a la pluralidad y a la inserción participativa en el ámbito de las políticas públicas, haciendo un reconocimiento de que el pacto fundamental por la educación parte de un ejercicio reflexivo en el que los supuestos políticos que sirvieron de sustento para hacer abordajes de la articulación entre lo particular de la modernización y lo universal del cambio, muestran la emergencia de un grupo humano enclavado en la Nación colombiana en búsquedas de un mejor contrato social que conduzca a mejorar la preparación de las nuevas generaciones en un ejercicio de Desarrollo Político Sostenible.

Para la década 2006/2015 se promulga el Plan Nacional de Educación el cual se define como el conjunto de propuestas, acciones y metas que expresan la voluntad educativa del país de cara a los siguientes 10 años. Su objetivo primordial es que se convierta en un pacto social por el derecho a la educación que, con el concurso de la institucionalidad y la participación de la ciudadanía en general, permita identificar y tomar las decisiones pertinentes para avanzar en las transformaciones que la educación necesita.

<sup>22</sup>La complejidad brinda a la región un discurrir constante entre el orden y el desorden, ello provocado por la interacción no exenta de conflictos de los elementos integradores de la diversidad. Cuando esos conflictos y el mismo caos se hacen cada vez más reiterativos, el pretender volver a la armonía se convierte en el gran objetivo de los elementos integrantes de la diversidad para convivir y desarrollarse con la posibilidad de entrar en caos destructor.

La inclusión del Plan Nacional Decenal de Educación 2006 -2015 (PNDE) en los Planes de Desarrollo Territorial, en los planes sectoriales y demás iniciativas de planeación educativa y de desarrollo social, hará realidad la voluntad educativa de los colombianos, expresada en el documento final del Plan.

Este plan trae consigo un espíritu organizativo mediante el cual se hacen inclusión de nuevas comprensiones, constituyéndose en un ejercicio mediante el cual se hace la incorporación de nuevos planteamientos a los enfoques, con una deconstrucción/reconstrucción de otros paradigmas a la luz de las pretendidas transformaciones en el sector educativo e inspirado en que la ciudadanía y sus gobernantes trabajen en pos de la eficiencia e inspirados en la participación como oportunidad.

Se genera así un espacio de reflexión crítica direccionado a la apertura de nuevas posibilidades de formación/educación en nuevos contextos generados en un cambio de época en un ámbito tan crucial de la existencia humana como es su preparación para enfrentar decididamente el futuro en un contexto de contextos que se muestra cada vez más complejo y con tejidos sociales diferentes. El problema Tedesco (1998) es clave porque cuestiona la relación paradigmática que se ha establecido entre equidad y educación. Esta relación no es unidireccional ni estática. Para obtener logros de calidad se necesita una “equidad social” de base, que indica con el nombre de educabilidad.

Los procesos de tipo organizativo han sido generadores de estilos de apropiación de la educación como servicio público que está muy normatizado, en una interpretación de la descentralización administrativa y del ejercicio de la autonomía en la educación, desde cuya atalaya se han provocado/gestado oportunidades y algunas garantías sociales para las regiones del país. Moctezuma y Roemer (2003) señalan que el objetivo central de la modernización administrativa es mejorar la eficiencia y la

efectividad para fortalecer los procesos de equidad en el seno de las instituciones, como por ejemplo se propuso que la educación primaria debería ser una responsabilidad fundamental del nivel municipal. Por tanto, propuso destinar el producido de los recaudos prediales a la educación primaria y considerar este aporte como la contribución subnacional al financiamiento de la educación. Por su parte, el gobierno nacional debería dar una subvención a aquellos municipios donde el producido del predial no fuese suficiente para garantizar niveles mínimos de educación. Con relación a la educación Junguito y Rincón, (2004) secundaria propuso establecer un sistema de becas y la nacionalización de la educación en el país.

Desde esta perspectiva, la Ley que enmarca la Educación en Colombia asumió entre la pertinencia y la modernidad el contexto social de la Nación/Estado, atendiendo que hay una tendencia a la descentralización y la regionalización en la que el municipio/ciudad donde se gesta el desarrollo local de las poblaciones, traza unas políticas educativas de orden nacional para ser dispuestas en la periferia donde se espera que tenga un reconocimiento y un respeto a la multiculturalidad y a la cosmovisión en tiempos de la planetarización. Atendiendo la invitación de Walter Balk, “debemos continuar con los esfuerzos para aumentar el talento administrativo y las habilidades de los empleados. Es indispensable seguir la búsqueda de nuevos enfoques para mejorar su desempeño, pero hay que reconocer que existen profundos desajustes filosóficos que obstaculizan esos esfuerzos”

A modo de conclusiones se estima que la Constitución Política 1991 de Colombia tiene un corte descentralista/municipalista en cuyos escenarios se reconoce que la perspectiva cultural/política de Colombia es el santanderismo, desde cuyo centro se introduce constantemente búsquedas aparentemente renovadas de la norma que regule, que controle y que aclare a la ya dictada, casi siempre por afanes coyunturales/casuísticos en desmedro de lo estructural y lo políticamente

correcto aunado a lo éticamente posible. Siempre se aprecia la posibilidad de considerar en ámbito de la cosa pública la diferencia entre lo central y lo periférico, renovando con ello las comprensiones en torno a la modernización de la administración.

La visión moderna del Estado/Nación en Colombia, hace prever la necesidad de confirmar lo regional/local como una posibilidad de modernización institucional que lleva consigo un sentido de justicia social. Tanto la complejidad como el desarrollo socioeconómico han tenido procesos de adaptación simbiótica, y como consecuencia de una manifestación de la complejidad es la diversidad, esta pluralidad puede cambiar de acuerdo con la región; complejidad que se muestra *per se* como la unidad e interacción con manifestaciones de no linealidad, de la diversidad, y en común unión con la incertidumbre, constituyéndose en provocadora del nuevo trato a los problemas del manejo de la diversidad regional.

Bajo esta perspectiva lo descentralizado no se constituye por la concurrencia de lo local/regional, sino como un reconocimiento/aceptación de la participación/diversidad en la cosa pública y su administración, en términos tanto culturales como políticos, con dispositivos políticos de aceptación de la descentralización administrativa de la educación, que en Colombia se convierten en atractores de las identidades organizacionales hacia los principios de la participación/eficiencia.

### Bibliografía

- Balk, Walter. (1993) "Managing Innovation and Reform", en Geert Bouckaerty Arie Halachmi. USA. Citado por Pichardo
- Cardona, Silvio. (2011) Descentralización administrativa de la educación en Colombia. Centro de Publicaciones UCM. Manizales.
- Carnoy, Martín. (1967). Earnings and Schooling in Mexico. Economic Development and Cultural Change, Vol. 15
- Draibe, S. (1999) A reforma da educação no Brasil. A experiência da descentralização de recursos no ensino fundamental. Estudos de Caso". En: Martinic, S., et al., pp. 11-38.
- Echart, M. (1999) "Procesos de reforma en educación, implementación y grupos de interés". En: Martinic, S., et al., pp. 67-88.
- García Huidobro, J.E. (Ed.) (1999) La reforma educacional chilena. Madrid, Editorial PROA
- Johansen, B. (1994) Introducción a la Teoría General de Sistemas, LIMUSA, México.
- Martínez, A.; Joan; Schlupman, J. (1990). La economía y la ecología. México: Fondo de Cultura económica.
- Moctezuma, e. Roemer, A. (2003) The Political Economy of Latin America Aldershot, Ashgate Pub. USA
- Moreno Bonett, (1996) *La ingeniería de sistemas y otros tópicos*, en *Revista de Ingeniería*, Vol. LXVI, Núm. 4, UNAM, México.

Oszlak, Oscar (1984): Teoría de la burocracia estatal: enfoques críticos, *Paidós*, Buenos Aires.

Oszlak, Oscar (1997): Estado y Sociedad: Las Nuevas Reglas del Juego, Volumen 1, Colección CEA-CBC, Buenos Aires.

Perroux, Francois 1955 *Note sur la Notion de Pole de Croissance, Economie Applique* (Revista), No. 1-2 Anexo, Junio de (1955), ISEA, París.

Pichardo Ignacio (1994) Modernización administrativa. UNAM. México

Prigogine, I. (1993) Las leyes del caos, Crítica, Grijalbo, Barcelona.

Reyes, Agustín (2004) Administración moderna. Editorial Limusa. México

Rojas Hurtado (2012). Estado actual, desafíos y estrategias de la descentralización de la educación en la región. Centro Latinoamericano de administración para el Desarrollo, CLAD. <http://www.clad.org/documentos/otros-documentos/estado-actual-desafios-y-estrategias-de-la-descentralizacion-de-la-educacion-en-la-region>. Consultado el 2 de Junio 2012.

Schifter, Isaac (1996). La Ciencia del Caos, La ciencia desde México No. 142, Fondo de Cultura Económica, México.

Tagarev T.; D. Nicholls (1994). *Identification of Chaotic Behavior in War*, para ser publicado en la Conferencia Anual de la Sociedad para la Teoría del Caos en Psicología y en Ciencias de la Vida.

Tedesco, J.C. (1998) Desafíos de las Reformas Educativas en América Latina. En: Revista Paraguaya de Sociología, año 35, núm. 2.

Uribe Ortega, H. Graciela 1996 Geografía política. Verdades y falacias de fin de milenio. Editores Nuestro Tiempo, México.



# Universidad Católica de Manizales

## Estudio de Radio y Televisión

### Estudio de Televisión

- Dirección y Producción
- Edición no lineal
- Animación 2D y 3D
- Motion Graphics
- Post-producción
- Transfer
- Alquiler de Set
- Talleres y capacitaciones

### Estudio de Radio

- Capacidad para 10 locutores
- Micrófonos profesionales de Gran Diafragma  
Marca Behringer b2-pro especiales par vocalistas  
con montaje anti-impacto.
- Audífonos profesionales
- Consola de audio Behringer UB1222f
- Software profesional de edición de audio  
(Adobe Audition 1.5)



**Universidad Católica de Manizales**

Carrera 23 N° 60 - 63 - Avenida Santander - Manizales (Colombia)  
PBX (6) 8 78 29 00 - 8 78 29 05 / 8 78 29 42  
comunicaciones@ucm.edu.co



/ucatolicamanizales



@ucm\_manizales

**UCM**  
.edu.co



# Universidad Católica de Manizales

## Facultad de Ingeniería y Arquitectura

### Profesionales

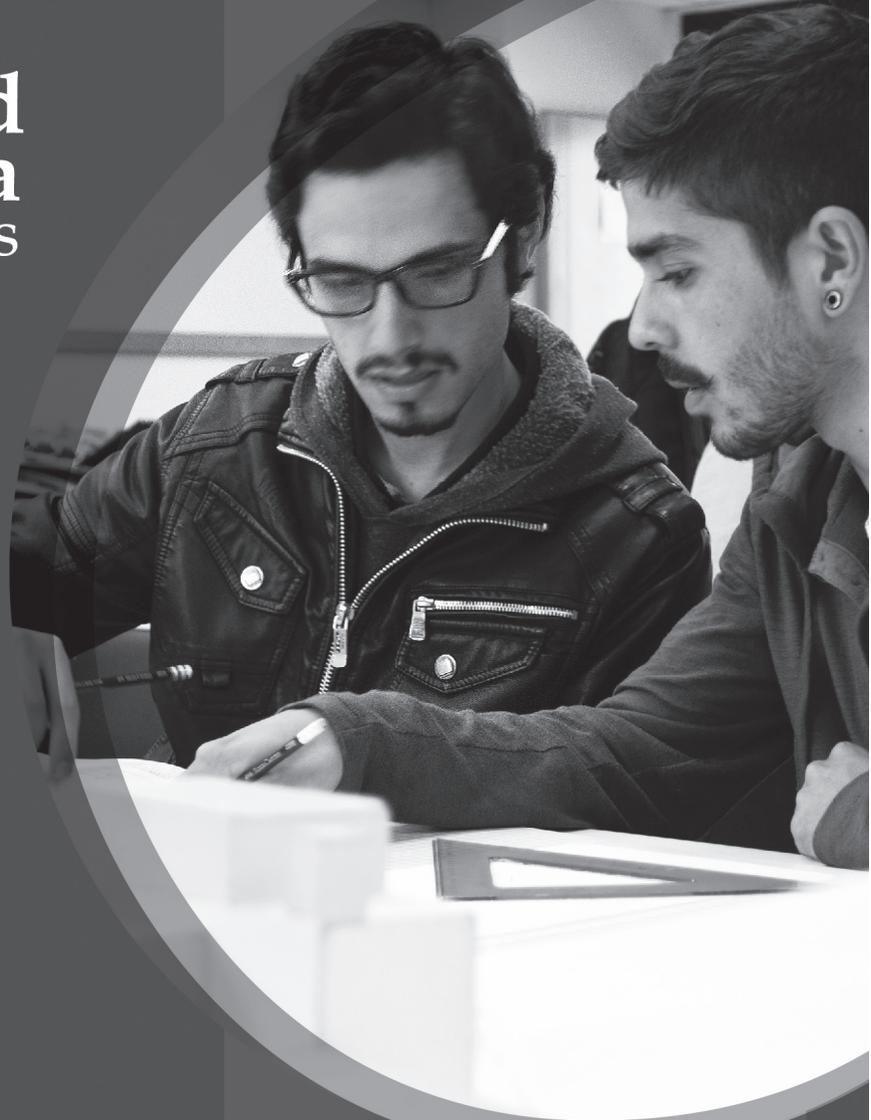
- **Arquitectura** - Código SNIES 4389
- **Ingeniería Ambiental**  
- Código SNIES 5000
- **Ingeniería Industrial**  
- Extensión UPB Medellín - Código SNIES 53113

### Especializaciones

- **Desarrollo de Aplicaciones Móviles**  
- Código SNIES 101444 - Programa Virtual
- **Prevención, Atención y Reducción  
de Desastres** - Código SNIES 91051

### Maestrías

- **Teledetección**  
(Sensoramiento Remoto)  
- Código SNIES 91324



## Servicios UCM

### Servicios académicos

- Biblioteca Josefina Núñez Gómez -
- Centro de Idiomas -
- Unidad de Formación Docente -

### Servicios académicos y empresariales

- Centro de Publicaciones -
- Estudio de TV -
- Estudio de Radio -
- Unidad Virtual -
- Unidad de Calidad -
- Tienda UCM -



### Universidad Católica de Manizales

Carrera 23 N° 60 - 63 - Avenida Santander - Manizales (Colombia)  
PBX (6) 8 78 29 00 - 8 78 29 05 / 8 78 29 42  
comunicaciones@ucm.edu.co

 /ucatolicamanizales  @ucm\_manizales

**UCM**  
.edu.co



# Los medios masivos de comunicación desde la perspectiva de la teoría crítica de la cultura

*Jorge Alberto Forero Santos<sup>1</sup>*

Fecha recibo: 23 de julio de 2012

Fecha aprobado: 17 de agosto de 2012

<sup>1</sup>Comunicador Social-Periodista; Magíster en Comunicación Educativa; Candidato a Doctor en Ciencias de la Educación, Área Pensamiento Educativo y Comunicación; Docente e Investigador del Grupo de Investigación ALTAMIRA del Programa de Publicidad de la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Administración de la Universidad Católica de Manizales.

## Resumen

El presente artículo presenta una reflexión sobre el papel que han cumplido los medios masivos de comunicación en la sociedad moderna desde la perspectiva de la Teoría Crítica, según la cual, los medios han contribuido a la formación y el afianzamiento de la industria cultural, la cultura de masas y la conducta de masas, originando como resultado una nueva sociedad de masas, la cual se caracteriza por su afición al consumo, lo cual surgió como producto de las dinámicas que trajeron consigo la revolución industrial y los procesos de urbanización.

**Palabras clave:** medios masivos de comunicación, sociedad de masas, comunicación de masas, industria cultural, cultura de masas, teoría crítica.

**The Role of the Mass Media from the Perspective of the Culture Critical theory**

This article introduces a reflection about the role played by the mass media in the modern society, from the perspective of the critical theory. According to it the mass media have contributed to the formation and strengthening of the cultural industry, the popular culture and the mass behavior. This gave as a result a new mass society which is characterized by its fondness for consumption. This trend emerged as a product of the dynamics that brought the industrial revolution and the urbanization process.

**Key words:** mass media, mass society, mass communication, cultural industry, popular culture, critical theory.

## Abstract

El arte (y la cultura) son una especie de mercancía,  
preparada, registrada,  
asimilada a la producción industrial, adquirible y  
fungible, pero esta especie  
de mercancía, que vivía del hecho de ser vendida y  
de ser; sin embargo,  
esencialmente invendible, se convierte  
hipócritamente en lo invendible  
de verdad, tan pronto como el negocio no solo es su  
intención sino  
su mismo principio.

*Theodor Adorno y Max Horkheimer*  
*Dialéctica de la Ilustración*

## Introducción

Los medios masivos de comunicación, la praxis informativa, los intereses de quienes introdujeron la comunicación masiva y las industrias culturales, los textos educativos y la academia enseñaron en Latinoamérica una sola forma de percibir, leer, y vivenciar los medios masivos de comunicación y la comunicación de masas, y esa forma fue la tradición funcionalista norteamericana, la cual se alinea al lado de los intereses liberales economicistas y el adoctrinamiento calvinista cuyos intereses se enmarcan en el consumo y el aleccionamiento cultural, hegemónico y capitalista.

Llevados por las anteriores circunstancias, y a pesar de las muchas teorías aparecidas después del funcionalismo —herencia del trabajo investigativo de psicólogos, sociólogos, antropólogos, lingüistas, historiadores, semiólogos y comunicólogos—, con pesadumbre hay que reconocer que en nuestro medio se siguen apreciando los medios y su forma de “comunicar” de una manera mítica, cándida e ingenua, lo cual permite a sus productores y empresarios continuar fácilmente con su trabajo ideológico, su aculturación hedonista y fetiche, la legitimación de un modelo político-económico-social lesivo desde donde se le mire, y a los monopolios y grupos nepotistas, el seguir disfrutando del

empoderamiento que ostentan desde que se creó la República.

Sin embargo, eso no quiere decir que los esfuerzos por desentrañar lo que hay más allá de los medios y los mensajes tengan que claudicarse; por el contrario, la academia, la investigación, la comunicación dialógica y el nuevo conocimiento sobre la comunicación deben seguir el trabajo de reeducación de la sociedad y de los futuros profesionales de los medios, que permita empezar un proceso de crítica y exigencia a los medios y las autoridades para que se practique una información y comunicación más equitativa, productiva a la cohesión del tejido social y la visualización y reconocimiento de aquellas colectividades y comunidades que viven en el anonimato o a la sombra de los grupos hegemónicos, que sirva de verdadera solución comunicativa a los graves problemas que viven las naciones del continente, y no de anestésico paralizante o espejismo que únicamente induce a la sociedad a evadir su realidad.

## *Un acercamiento a la Teoría Crítica de la Cultura*

La Teoría Crítica es una de las principales teorías expuestas, si no la principal, por los miembros de la primera generación de la Escuela de Frankfurt, y que en lo sustancial se opone a la ‘teoría tradicional’, la cual, desde Descartes hasta los positivistas lógicos presupone: “que una teoría es un conjunto de enunciados unidos entre sí de modo que ciertos enunciados básicos dan por derivación lógica otros enunciados que, para ser aceptados deben ser comprobados por los hechos” (Ferrater Mora, 2001, p. 3477).

La idea tradicional de lo que es una teoría, en este caso la empirista, fue desarrollada en la sociedad dominada por las técnicas de producción industrial, por eso, el paso a otro tipo de teoría, la Teoría Crítica, no es un mero paso teórico o una simple reestructuración intelectual, sino que es el cambio en el proceso social, es la crítica

de la sociedad, la crítica a la actividad humana, que ya Kant (2002) había analizado en la *Crítica de la razón pura*, cuando consideró al sujeto en cuanto objeto de conocimiento; que Hegel (1974) complementó al decir que el hombre es ‘el ardid de la razón’, es decir, que el hombre es un ser histórico-universal que obra insinuándose e influyendo en las pasiones humanas de los demás; y que Marx (1978) analizó en su estudio a la *Crítica a la razón pura*, cuando expresó que la sociedad se constituye ella misma en objeto de la actividad humana, cediendo el paso de lo idealista a la crítica de la economía política para expresar que toda producción es producción social, históricamente determinada por los mismos hombres.

En el espíritu de la Teoría Crítica no hay un solo cambio de objetos, sino también de sujetos, la teoría crítica es una manifestación del espíritu crítico:

El cual aspira a ir más allá de la tensión antes aludida y a suprimir la oposición entre los propósitos, la espontaneidad y la racionalidad del individuo y las relaciones que afectan los procesos de trabajo sobre las cuales la sociedad se halla edificada (Ferrater Mora, 2001, p. 3478).

Para Theodor Adorno y Max Horkheimer (1994), fundadores —en la década de 1920— del Institut Für Sozialforschung de Frankfurt o más reconocido como la Escuela Crítica de Frankfurt, el pensamiento de la Teoría Crítica es un pensamiento constructivo que desempeña un papel más importante que la simple formulación de hipótesis oportunamente verificables ya que, a través de ella es posible la formulación de una especie de esquema en el cual puede insertarse un pensamiento del futuro; así, la teoría crítica es la dicción en el presente de una expresión que se proyecta hacia el porvenir y que depende de la existencia actual de una actitud crítica a nuestra cultura decadente en general.

En ese sentido, la idea central de la Teoría Crítica se configura, de una parte, como la construcción analítica de los fenómenos que investiga, y de otra, como la capacidad de referir dichos fenómenos a las fuerzas sociales que los determinan; es decir, es el intento de “una actitud crítica respecto a la ciencia y la cultura con una propuesta racional de la sociedad, capaz de superar la crisis de la razón” (Wolf, 1996, p. 91). Vista así, la Teoría Crítica se propone como una teoría capaz de entender a la sociedad como un todo, lo que la sitúa en contraposición con la función ideológica de las ciencias y las disciplinas sectorializadas.

En cuanto a la tendencia marxista del paso de lo idealista a la crítica de la economía política — que tiene que ver con el resultado histórico de la división del trabajo y de clases, y la economía de intercambio—, Horkheimer, Adorno, Marcuse y Benjamín, según Wolf, insisten:

En abordar las nuevas temáticas que recogen las dinámicas propias de la sociedad de la época desde el autoritarismo, la industria cultural y la transformación de los conflictos sociales en las sociedades altamente industrializadas (...) [intentando] penetrar el sentido de los fenómenos estructurales, primarios de la sociedad contemporánea, el capitalismo y la industrialización (1996, p. 92).

Además, la Teoría Crítica señala que la escuela tradicional empírica niega la posibilidad de un análisis profundo, contextualizado y global de la sociedad y las pulsiones expresadas anteriormente, porque solo se limita a proponer una mera técnica de exploración, una recopilación y análisis de datos objetivos, negándose la posibilidad de verdad, por cuanto programáticamente, ignora las propias mediaciones sociales, por eso invita a los investigadores a liberarse de esos métodos y a seguir los que le brinda la sociología, la antropología, la psicología y las demás ramas de las ciencias sociales, que en conjunto le dan la posibilidad de estudiar y comprender lo social en lo natural y lo natural en lo social.

En cuanto a los medios masivos de comunicación y las industrias culturales, la Teoría Crítica los ve —desde su concepción estructuralista— como sistemas de comunicación que intervienen en los procesos sociales con un sistema de reglas y normas institucionalizadas, que actúan a través de códigos en forma inconsciente en los públicos, las audiencias y los consumidores, y plantea la unidad del hombre y la diversidad de sus obras; que equivale a decir que la estructura mental de los hombres es igual, pero sus obras son diferentes.

Metodológicamente para Adorno (2001), el observador es un actor que está dentro del sistema social y cuando mira los procesos de comunicación debe fijar su posición con respecto al sistema, y este último es un conjunto de significaciones operacionales indefinidas que agrupa elementos cuyo contenido no se especifica; pero que debe tener en cuenta, que si cambia un elemento, cambia la estructura, por tener ésta un carácter de sistema.

Desde esa perspectiva, la Teoría Crítica mira el trabajo y la mediación de los medios masivos de comunicación —MMC— y las industrias culturales en la sociedad moderna, desde su aparición, como un dispositivo que se insertó en el sistema social para influir a la sociedad, de la manera como los describiremos a continuación.

### **Sociedad de masas, industria cultural y cultura de masas**

La sociedad de masas se da como resultado de los procesos de urbanización y la homogeneización de las colectividades por la igualdad política que alcanzan, el poder adquisitivo que adquieren, el acceso al desarrollo tecnológico que obtienen, el desapego a las tradiciones y la pérdida de valores ancestrales (Ortega y Gasset, 1987), producto de las nuevas dinámicas que se presentan con el advenimiento de la revolución industrial en que “la comunicación contribuye a organizar el trabajo colectivo en el seno de la fábrica y en

la estructuración de los espacios económicos” (Mattelart & Mattelart, 1996, p. 14), inicialmente como “redes materiales”, es decir, medios de transporte, circulación y desplazamiento —vías fluviales, marítimas y terrestres—, luego como “redes espirituales”, o sea, medios que influyen en el espíritu de la empresa a través de los folletines para que las empresas, las sociedades de banca y las compañías marítimas funcionen como un sistema orgánico a partir de la idea de progreso que encarna la industrialización desde la mirada positivista del saint-simonismo.

Es necesario precisar que en los tiempos de las posrevoluciones liberales, la aristocracia continúa siendo parte de la clase social alta o de la élite; que los artesanos con la máquina a vapor se convierten en industriales y los mercaderes con el aumento de las transacciones y la aparición de la banca, el dinero y el consumo, se convierten en comerciantes, lo que les da estatus de burgueses y cabida en la clase social alta o élite; y que la industria primero se mecaniza y después se tecnologiza, con lo cual se “renueva la lectura de lo social a partir de la metáfora de lo vivo. Es el advenimiento del pensamiento del ‘organismo red’” (Musso, 1990, citado por Mattelart & Mattelart, 1996, p. 15), con lo cual se reafirma la idea de la industrialización como un sistema orgánico que evoluciona, se desarrolla y progresa.

A su vez, la gente del común o campesinado, ante la caída del régimen feudal conservador y de sus protectores —los señores feudales— como consecuencia del triunfo de las tres revoluciones liberales del siglo XVII y XVIII, la inglesa, la norteamericana y la francesa, emigran a los centros industriales a conformar y poblar las ciudades; se convierten en clase trabajadora que consigue trabajo y empleo en la industria y el comercio para proporcionarse mejores formas de vivir en la ciudad y que les renueve las condiciones de vida paupérrimas en que quedaron por la caída de sus mecenas feudales (Martín-Barbero, 1987). Estos nuevos habitantes de ciudad, se convierten

en obreros operarios o en obreros con mano de obra calificada, estos últimos son los que logran formarse como técnicos o profesionales en los centros de educación, y los unos junto a los otros terminarían convirtiéndose en la nueva y tercera clase social, la clase media.

Las tres clases sociales —la élite (la aristocracia y la burguesía), la media (los obreros técnicos y los obreros profesionales) y el común (los campesinos)— culturalmente tienen, cada una, un desplazamiento diferente. Al respecto, la clase élite y la clase campesina conservan cada una lo cultural ancestralmente suyo, su concepción de mundo, de vida e intereses; mientras los nuevos enclasadados adolecen de una cultura que pueda identificarlos.

En ese sentido, aristócratas y burgueses difunden su cultura de élite cultivando sus normas y su tradición estética, ética, literaria y científica; sus artistas —que viven al amparo de su mecenazgo— crean sus obras producto de pautas independientes a los gustos o deseos de sus mecenas, lo que caracteriza su trabajo es la inspiración y el conocimiento de los cánones del arte. Entre tanto, los campesinos labran su cultura folclórica basados en los usos y las costumbres heredadas por tradición de generación en generación —generalmente pintoresca y extravagante—, su creación es producto de sentimientos puros, de su amor que refleja emociones y pasiones, de su arraigo a lo suyo y a los suyos, de su deseo de expresar sus valores y virtudes, en otras palabras, su arte y sus obras son la expresión de afectos, estremecimientos y conmociones por su vida natural y cotidiana.

Entre tanto, la tercera clase social, la media, no tiene cultura ni una tradición cultural heredada, pues es la recién emergida, goza de su reciente urbanismo, de su trabajo como obreros de fábrica, de su poder adquisitivo, del aumento de ingresos, del alfabetismo, de ascensos y de mayor tiempo libre (ocio), pues ya como obreros no tienen que

laborar largas y extenuantes jornadas de trabajo, ahora las máquinas realizan el trabajo pesado, más rápido y en mayores volúmenes; pero cierto es, que el poder adquisitivo y el ocio le implantan a esos trabajadores la necesidad de invertir, gastar, divertirse y recrearse, lo que no tienen es en qué hacerlo.

Por ello, la burguesía consciente de esa situación de la clase media y de que el ocio improductivo puede generar un caos —pues las instituciones que generan y garantizan el orden están debilitadas por hallarse en un totalitarismo incipiente, la religiosidad en crisis por la pérdida de la fe tradicional, la sociedad dominada por la búsqueda de estatus y la ansiedad de encontrar nuevos líderes y creencias, y frente al desmoronamiento de las comunidades organizadas y seguras (como lo eran las agrícolas)— crea y organiza las industrias culturales para de alguna manera someter, divertir, enaltecer, alienar y homogeneizar a la clase emergente, tratando a ese gran conglomerado social como una totalidad, con la premisa de que las similitudes en actitudes y conductas son más importantes, que las diferencias para mantener el *statu quo* social y evitar la subversión del orden; es decir, el igualitarismo hace más fácil la explotación, y los MMC, la cultura y las industrias culturales surgen para cumplir un papel preponderante en esa tarea; además, mediante la venta de la cultura y las industrias culturales, lo que se encuentra es una nueva forma de capitalizar, vale decir, de recuperar lo que pagaban los empresarios a los trabajadores por su fuerza laboral en las fábricas y los negocios, de manera que lo que se inventa es también un sistema de retorno y de obtener nuevas ganancias.

En esencia, la industria cultural que se produce para el consumo de la nueva sociedad de masas es:

El proceso de estandarización del producto cultural, a través de la división social del trabajo y gracias a la racionalización de las técnicas de distribución y consumo, técnicas

que son parte integrante de las de producción, distribución y consumo de bienes materiales (Sánchez, 1985, p. 387).

Luego, la creación cultural se convierte en mercancía al reproducirse en copias seriadas para el consumo de las colectividades, que ya no tienen el valor de su original, pero que sí suplantando en la mente y el corazón de la gran masa, la fantasía de poseerla por medio de un soporte litográfico, fotográfico, de vinilo o filmográfico, etc. Y esos productos u obras se convierten en cultura porque concuerdan con el concepto de cultura que emitiera Emilio Durkheim, quien expresa que ésta es “un conjunto de normas, símbolos, mitos e imágenes que son asumidos por el individuo y determinan sus sentimientos e instintos” (1983, p. 279).

En ese sentido, la cultura de masas sí que es una verdadera cultura, ya que está constituida por un cuerpo de símbolos, de mitos y de imágenes que configuran la vida práctica real o imaginaria de quienes la consumen; y podría concluirse en abstracto, que esta es “un acto de la civilización técnica desarrollado por el capitalismo, diversamente controlado por los estados y organizado en tanto que sistema industrial cultural en el seno de las diferentes sociedades” (Sánchez, 1985, p. 379); mientras en concreto, que la industria cultural es “un conjunto de prácticas, actividades y objetos que sirven de entretenimiento y de ficción, en las horas de ocio, a la clase trabajadora” (McQuaill, 1983, p. 34).

Entre tales prácticas y productos podemos mencionar: la música, los bailes, los libros, las películas, los discos, los espectáculos, los conciertos, los desfiles de modas, los periódicos, las revistas, la televisión, los afiches, el computador, la internet, el teléfono, los CD, la educación, etc., pero por sobre todo, al material que es transmitido por los MMC y cuyas características son el especial atractivo por las clases trabajadoras, la amplia popularidad, la producción y difusión masiva y la mediación

entre la cultura de élite y la cultura folclórica, cuando a ambas se les vulgariza (distorsiona) para complacer a la masa, o sea, que ya no se produce cultura por sentimiento o complacencia, sino para mercantilizar y comercializar, capitalizar, homogeneizar y, según los teóricos de la Teoría Crítica, hasta para alienar.

Cierto es que a la industria cultural y a la cultura de masas —que más adelante se le renombró como cultura popular por su gran masificación— las favoreció el alfabetismo que empezaba a florecer, el aumento de ingresos personales porque la mano de obra se fue cualificando, la cantidad de tiempo libre de que disfrutó el obrero por la ayuda que le proporcionaron las máquinas y el ascenso de las clases trabajadoras a la clase media.

### La Conducta de Masas

Desde el punto de vista *gramsciano* podemos distinguir dos tipos de grupos sociales en la sociedad moderna o industrial, el público y la masa. Al público, Antonio Gramsci (1985), lo caracterizó como aquel grupo de personas que poseen un estado mental y de comportamiento lúcido y que se comporta con hábitos y conductas sanas, a partir de que es organizado; posee un liderazgo reconocido; en él fácilmente se diferencia una estructura de roles; todos los integrantes trabajan por un fin común y cada integrante conserva una identidad propia; todos los individuos de ese grupo social se relacionan bajo normas y regulaciones morales; y siempre que deben, toman decisiones y opinan racionalmente.

A la masa la distinguió como aquel conglomerado social que por circunstancias especiales —al estar influenciada por la industria cultural y la cultura masiva— presentaba cambios de comportamiento no deseables en la estructura social, y hábitos y conductas patológicas. Gramsci concluyó que “el público se puede convertir en masa cuando ésta bajo el influjo de interacciones sociales producto

de fenómenos masivos y elementos destructivos y malsanos” (1985, p. 37).

Por su parte, Ortega y Gasset señala que “el hombre masa es vulgar, mezquino, brutal y autosatisfecho [...] la masa es sumisa al todopoderoso Estado moderno [...]” (1987, p. 96), lo que concuerda con la demarcación que Denis McQuaill hace a la conducta de masas — producto de sus investigaciones unos años más tarde—, como comportamientos de desasosiego, irracionalidad y muchedumbre, producto de las interacciones sociales y el juego de roles que la sociedad puede desplegar cuando está expuesta a los productos fabricados por la industria cultural; y caracteriza a esa masa por comportamientos populacheros, pánicos, manías, furores de baile, opinión irracional, revoluciones y reformas, desorganización, determinaciones repentinas y unánimes, modas y novedades, y opinión pública identificada por la doxa; en palabras de Mauro Wolf, el individuo de la época de la industria cultural “está en manos de una sociedad que le manipula a su antojo” (1996, p. 95), no permitiéndole ser soberano, vale decir, no tratándolo como sujeto sino como objeto del consumo y la industria cultural, por el “impacto que los medios de masas están causando sobre los aspectos psicológicos, morales, económicos, políticos, creativos, culturales y educativos en la vida del individuo común” (De Fleur & Ball-Rokeach, 1993, p. 29).

McQuaill, de manera muy acertada y en un análisis profundo de la sociedad postindustrial, enuncia que:

Lo masivo cobra cada día más vigencia y sentido por la separación de culturas y grupos locales, la migración y los cambios de residencia, la educación, la influencia de los medios de comunicación, la crisis de la industrialización y el urbanismo, el desmedido crecimiento demográfico y los rápidos cambios sociales (1983, p. 23).

Conjetura que fue enunciada a principios de los 70 y que por desfortuna —en la medida que pasa el tiempo— cobra más sentido y vigencia.

### **Consecuencias de la industria cultural, la cultura de masas y los medios masivos de comunicación para la sociedad moderna.**

La huella que dejan por su fruición los MMC y los productos de la industria cultural no son tan evidentes a los públicos y las audiencias, ni tan piadosos como aparentemente pareciera, pues estos mediatizan mensajes que paralizan la actividad mental de públicos y audiencias, su espontaneidad e imaginación, alejándolos del acto creativo, del análisis y de la crítica a los medios, y de lo que ven o lo que escuchan, según la mirada de los autores de la Teoría Crítica; situación que suele presentarse por la rapidez con que pasan las imágenes y los sonidos ante sus ojos y oídos, lo cual incluso les demanda mantener un alto grado de concentración para poder hallar sentido a los discursos.

Por ejemplo, el cine, la televisión, la radio y los espectáculos públicos, que según Wolf, han sido:

Fabricados expresamente para un consumo distraído, no comprometido, estos productos reflejan, en cada uno de ellos, el modelo del mecanismo económico que domina el tiempo del trabajo y del no trabajo. Cada uno de ellos repropone la lógica de la dominación que no podría inscribirse como efecto de cada fragmento, pero que en cambio es propia de toda la industria cultural y del papel que ésta ocupa en las sociedades industriales cada vez más avanzadas (1996, p. 98).

En tales circunstancias, a las audiencias les queda difícil desenmarañar la manipulación a la que ha sido sometida su cultura, sus lenguajes y sus diferentes formas de expresividad —música, literatura, poesía, oralidad, etc.— y sólo piensan que es lo suyo propio, y lo toman como algo *sui*

*generis*, quedando los mensajes reducidos a un mero juego de funciones socio-psicológicas. Y es que todo lo que comunican las industrias culturales está organizado con el fin de seducir a los espectadores a varios niveles psicológicos para que no piensen, controlen o hagan resistencia, desde su conciencia, a los productos que les imponen los medios.

Al respecto, el mismo Wolf considera que

La manipulación del público (...) en el medio televisivo se produce mediante efectos que se realizan en los niveles latentes de los mensajes. Estos aparentan decir una cosa y en cambio dicen otra, fingen ser frívolos y en cambio, por encima de la conciencia del público, ratifican el estado de sujeción (1996, p. 101).

Entonces, el espectador, sin darse cuenta, se encuentra en situación de indefensión para recibir órdenes y asimilar prescripciones o proscipciones. Por eso, los investigadores de la existencia de la industria cultural, la cultura de masas y los MMC refieren básicamente dos tipos de consecuencias. Una es la que recae en quienes trabajan en los medios y lo que sucede con lo que por allí se vehicula, y otra, la que queda como resultado del trabajo de éstos y la fruición de los mensajes en la sociedad, sin que ésta se percate o sea consciente.

El mismo McQuaill indica que los MMC, la industria cultural y la cultura de masas, en primera instancia —por pertenecer a los grandes núcleos económicos—, tienen sus propias intenciones y éstas obedecen siempre, o casi siempre, a sus intereses; por ello manipulan los símbolos, las fuentes de información y la opinión pública; cometen abusos de autoridad y control; otorgan o niegan estatus, prestigio y legitimación; producen control de la audiencia con su influencia, homogeneizan las audiencias; las adaptan a órdenes institucionales

educativas, políticas, económicas, religiosas, de jurisprudencia, familiares, etc.; construyen consenso y continuidad; y contribuyen al orden social creando su propio campo institucional de autoridad, normas y controles, así como crearon su propio campo de labores: informativo, publicitario, propagandístico, de relaciones públicas, de investigación de mercados, de sondeos de opinión en las audiencias, de educación y de recreación.

Además, en la sociedad han dejado como efecto “una imagen de individualismo, competitividad, inseguridad, impersonalidad, trivialidad, desapego por lo propio, desarraigo por parentescos, enajenación a otras culturas, pérdida de lealtad, pérdida de valores, pérdida de identidad, consumismo y alineación” (McQuaill, 1991, p. 87).

Pero no todo ha sido malo, pues con certeza tiene que reconocerse que los MMC han contribuido como principales fuentes de información, difusión e interpretación del diario acontecer; son los gestores de nuevos campos de interacción social; cumplen como transmisores, conservadores o transformadores del saber acumulado y del patrimonio cultural; son instrumentos de orientación social con sus mensajes educativos, han fungido como aparatos ideológicos, ya que donde no llegan carreteras y donde no hay escuelas, donde la educación formal no ha penetrado, la radio, la televisión y la prensa se han constituido en el molde de pensamiento y el comportamiento de las audiencias, dando pautas de consumo, ayudando a cimentar la producción material e inmaterial de la estructura social; son protagonistas de los procesos de socialización de los individuos cuando les media valores, ideas y conceptos de una determinada clase o conglomerado social, despojando de la responsabilidad de ese rol a la familia, la religión y la escuela.

## Los Géneros

“Los medios tienden a un sincretismo a través de la homogeneización de sus contenidos [...] con su programación ininterrumpida, yuxtaponen y reducen al mismo nivel en la mente del espectador diferentes tipos de programas como si fueran una sola cosa” (López, 1998, p.130), esto quiere decir, que la industria cultural ha creado como una de sus estrategias de dominio los estereotipos de programación y de mensajes,

Estos son un elemento indispensable para organizar y anticipar las experiencias de la realidad social que lleva a cabo el individuo. Impiden el caos cognoscitivo, la desorganización mental, representan en definitiva un necesario instrumento de economía en el aprendizaje. Como tales, ninguna actividad puede prescindir de ellos [...] (Wolf, 1996, p. 101).

Como tal, los diversos géneros: comedia, dramatizado, informativo, musical, concurso, ficción, etc., han sido desarrollados como formas estrictas, precisas y rígidas para presentar variedad en la programación, ya que definen la manera de trabajar y ‘manipular’ los diversos códigos para producir mensajes en los diferentes MMC con el fin de alcanzar altos niveles de audiencias con un máximo de rapidez y simultaneidad; también han servido —inteligentemente— de guías de conducta de las audiencias, porque transmiten valores, actitudes, normas, formas de pensamiento y visiones de mundo, y logran hacerlo antes de que las mismas audiencias se propongan analizar los contenidos percibidos, situación que se da por la debilidad que experimenta la comunicación masiva por su transitoriedad y fugacidad, tras de una idea viene otra, y otra, y otra, por lo cual a veces los públicos no alcanzan a percibir los mensajes de manera completa.

Sin embargo, esta situación es para los inversores y los productores de los MMC, finalmente, el triunfo del capital invertido, que se interesa por

los individuos sólo en su condición de clientes y empleados; “y cuanto más se materializan y esclerotizan los estereotipos [...] es menos probable que las personas modifiquen sus ideas preconcebidas con el progreso de su experiencia” (Wolf, 1996, p. 102), pues cuan más difícil y complicada se vuelve la vida moderna, el hombre tiende a enconcharse más en los clichés que parecen tener cierto orden, como una manera de defensa a la presión, cuestión que de otra forma parece incomprensible, “pero la libertad en la elección de la ideología y los productos culturales, que refleja siempre la coacción económica, se revela en todos los sectores como la libertad para siempre lo mismo” (Adorno & Horkheimer, 1994, p. 212).

## Conclusión

Para la Teoría Crítica, los medios masivos de comunicación han cumplido un rol protagónico como modelador del pensamiento, la visión de mundo, los imaginarios, las conductas y comportamientos, al punto de que algunos teóricos los han denominado *aparatos ideológicos* (Althusser, 1969; López, 1998) al servicio del Estado o de los intereses hegemónicos para introducir sus ideas de bienestar, progreso, orden social y reproducir o ampliar las condiciones de producción, o sea, dándole al trabajo la fuerza material para que se reproduzca como salario, que representa a la mano de obra como capital.

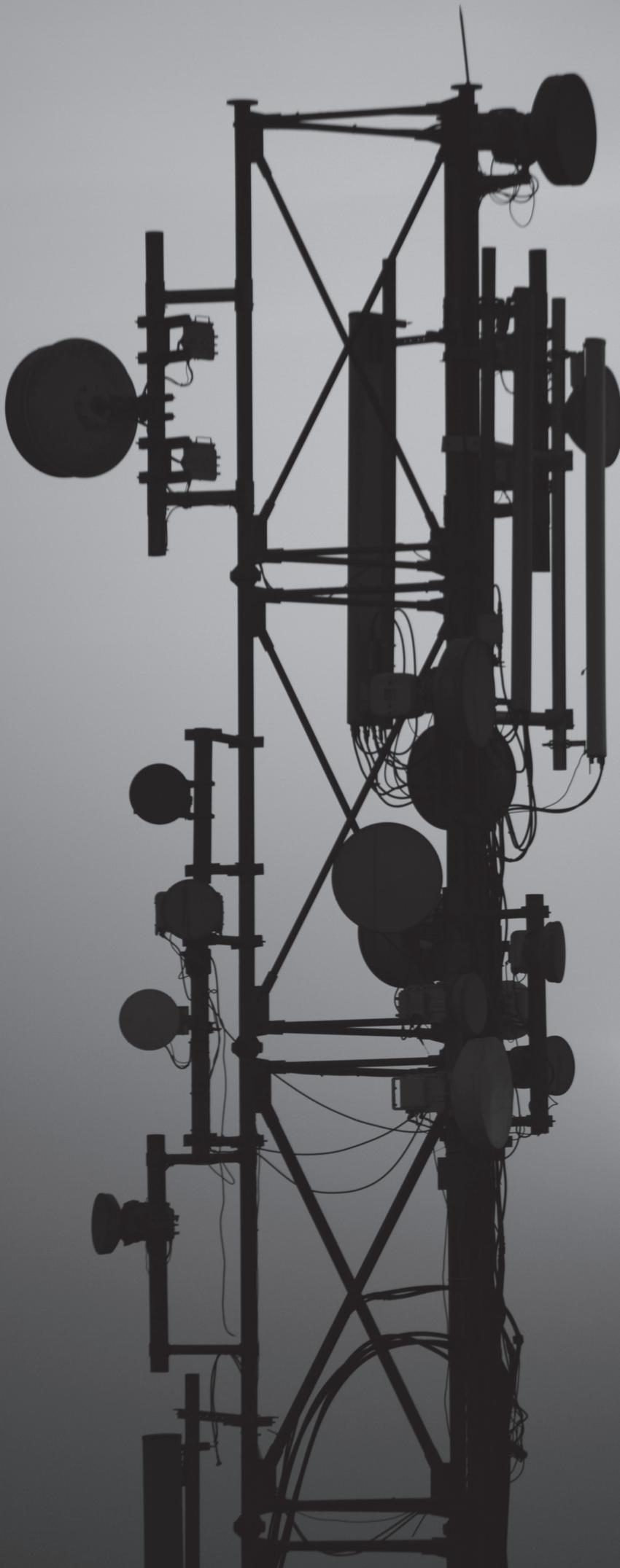
Para realizar esa labor de adoctrinamiento de la sociedad, los medios masivos de comunicación se convirtieron en una industria cultural por la forma como se organizan a sí mismos como empresas e instituciones para crear, producir y distribuir sus mensajes a manera de circuitos de producción y circuitos de distribución, lo que les permitió ayudar a moldear la cultura de masas y ofrecer rasgos de identidad cultural a esa tercera clase social que emergió producto de las condiciones que ofrecieron la revolución industrial y los procesos de urbanización, como fueron el acceso a la educación, el calificar la

mano de obra, el percibir un salario a cambio de su fuerza de, el disfrutar de poder adquisitivo y el disponer de tiempo de ocio para aprovecharlo consumiendo cultura, principal producto de las industrias culturales.

Con aciertos, equívocos y una mirada muy sesgada por la influencia de las teorías de Marx, la Teoría Crítica “*puso el dedo en la llaga*” para que la sociedad moderna y, sobre todo, sus académicos e investigadores profundizaran en cuál era realmente el papel que estaban desempeñando los medios masivos de comunicación y las industrias culturales con la ideología que transmitían sus discursos *non santos* en los tiempos de la sociedad industrial y posindustrial, lo que hizo que se produjera una diáspora de estudios y reflexiones en torno al tema, al punto que para Latinoamérica aún no cesa porque los medios se siguen produciendo y audienciando en condiciones de inequidad.

### Bibliografía

- Adorno, T. (2001). *Epistemología y ciencias sociales*. Madrid: Cátedra-Frónesis.
- Adorno, T. & Horkheimer, M. (1994). *Dialéctica de la ilustración*. Madrid: Trotta.
- Althusser, L. (1969). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*. Recuperado de [http://www.infoamerica.org/documentos\\_pdf/althusser1.pdf](http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/althusser1.pdf)
- De Fleur, M. L. y Ball-Rokeach, S. J. (1993). *Teorías de la comunicación de masas*. 2 ed. Barcelona: Paidós.
- Durkheim, E. (1983). *El desarrollo de las reglas sociales de la sociedad*. Buenos Aires: Lumen.
- Ferrater Mora, J. (2001). *Diccionario de filosofía*. Tomo IV. Barcelona: Ariel.
- Gramsci, A. (1985). *Introducción al estudio de la filosofía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hegel, G. W. F. (1974). *Lecciones sobre filosofía de la historia universal*. 4 ed. Madrid: Revista de Occidente.
- Kant, E. (2002). *Crítica de la razón pura*. Madrid: Tecnos.
- López Forero, L. (1998). *Introducción a los medios de comunicación*. 3 ed. Bogotá: USTA.
- Martín-Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Marx, C. (1978). *Los manuscritos económicos y filosóficos de 1844*. Moscú: Progreso.
- Mattelart, A. & Mattelart, M. (1996). *Historia de las teorías de la comunicación*. Buenos Aires: Paidós.
- McQuaill, D. (1983). *Sociología de los medios masivos de comunicación*. Buenos Aires: Paidós.
- McQuaill, D. (1991). *Introducción a la teoría de la comunicación de masas*. 2 ed. Barcelona: Paidós.
- Ortega y Gasset, J. (1987). *La rebelión de las masas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sánchez Guzmán, J. R. (1985). *Introducción a la teoría de la comunicación publicitaria*. Madrid: Tecnos.
- Wolf, M. (1996). *La investigación de la comunicación de masas. Crítica y perspectivas*. Barcelona: Paidós.



# De lo masivo a lo particular. La pérdida de la privacidad y las nuevas formas de comunicación.

## Una mirada crítica a los medios desde la publicidad

*Andrés Novoa<sup>1</sup>*

Fecha recibo: 23 de julio de 2012  
Fecha aprobado: 17 de agosto de 2012

<sup>1</sup>Magíster en Semiótica, Universidad Jorge Tadeo Lozano. Magíster en Diseño y Comunicación, Universidad de Palermo.

## RESUMEN

La comunicación en la actualidad ha cambiado, de manera que es necesario realizar un análisis estructural a la forma como los individuos se relacionan con los espacios, los objetos, las imágenes y otros individuos, para entender las nuevas dinámicas a las que la publicidad ha tenido que ir amoldando sus discursos, sus estrategias, el uso de los medios y la información que en estos reside, ya que la publicidad ha ido mutando de la comunicación en masas a una comunicación personalizada, en la que es el individuo quien posee el control del uso de los medios, pero no de la información que estos presentan.

Esta globalización de la información, en la que los medios permiten que los individuos tengan un acceso ilimitado a esta información, problematiza la noción del límite, el cual se ha resignificado en las mismas dinámicas que los individuos proponen y que el sistema mismo ha generado. La virtualización, las experiencias y la individualización de los objetos que dan estas experiencias, crean una burbuja que muestra los niveles de acercamiento con el otro, que hoy se plantean desde el uso de los medios a los que se tiene acceso, el uso de las nuevas tecnologías, el internet y las propuestas relacionales que esto propone, generando una interacción en la que ocurre una personalización, pero también una pérdida de la privacidad.

**Palabras clave:** lo masivo y lo particular en la comunicación, nuevas tecnologías de información y comunicación, migración digital, publicidad digital, interactividad.

**From massive to the particular. The loss of privacy and the new forms of communication. A critical look at the media from publicity**

Nowadays communication has changed, so that it is necessary to carry out a structural analysis to the form how individuals are connected with the spaces, the objects, the images and other individuals, in order to understand the new dynamics to which the publicity has had to fit its speeches, its strategies, the use of media and the information that lies in them, since the publicity has been mutating from mass communication to a personalized communication in which the individual has control of the use of media but not of the information they present.

This globalization of the information, in which the media allow individuals to have an unlimited access to this information, problematizes the notion of limit, which has also redefined in the same dynamics that the individuals propose and that the system itself has generated. The virtualization, the experiences and the individualization of the objects given by these experiences, create a bubble that shows the levels of closeness with the other, that are posed today from the use of media they have access to, the use of new technologies, the internet and the relational proposals, generating an interaction in which not only a personalization occurs, but also a loss of privacy.

**Key words:** the massive and the particular in communication, new information and communication technologies, digital migration, digital publicity, interactivity.

## Abstract

Nos dirigimos, a una velocidad vertiginosa, desde la tranquilizadora edad del hardware hacia la desconcertante y espectral edad del software, en la que el mundo que nos rodea está cada vez más controlado por circuitos demasiado pequeños para ser vistos y códigos demasiado complejos para ser completamente entendidos (Dery, 1998. p. 9-10).

La comunicación en la actualidad ha cambiado, se hace necesario realizar un análisis estructural de la forma en que los individuos se relacionan con los espacios, los objetos, las imágenes y otros individuos, para entender estas nuevas dinámicas a las cuales la publicidad ha tenido que ir amoldando sus discursos, sus estrategias, y el uso de los medios y la información que en estos reside; debido a que la publicidad ha ido mutando de la comunicación en masas a una comunicación personalizada, en donde es el individuo quien posee el control del uso del medio, pero no de la información que este presenta.

Esta “*globalización de la información*”, en la cual los medios permiten que los individuos tengan un acceso “ilimitado” a la información, problematiza la noción del límite, el cual se ha resignificado en las mismas dinámicas que los individuos proponen y que el sistema mismo ha generado; la virtualización, las experiencias y la individualización de los objetos que dan estas experiencias, crean una burbuja que muestra los niveles de acercamiento con el otro, que hoy en día se plantean desde el uso de los medios a los que se tiene acceso, el uso de las nuevas tecnologías, el Internet, y las propuestas relacionales que estas proponen, generando una interacción en donde hay una personalización, pero también, una pérdida de la privacidad.

### **Escenarios virtuales, realidades efímeras**

Desde la revolución industrial, el mundo ha cambiado a pasos agigantados, la sociedad industrializada proponía educar cuerpos dóciles disciplinados que apuntaban a imitar a las

máquinas en pro de un objetivo general, donde los individuos, por medio de una ortopedia social, estaban al servicio del capitalismo industrial. Luego de muchas evoluciones en dinámicas y conceptos, nos encontramos en la “*revolución de la información*”, una época en la que virtualidad toma un papel relevante en el cotidiano de los individuos, y genera dinámicas relacionales propias de la obsolescencia material. Las nuevas tecnologías hacen parte de esta “*revolución de la información*”, así, se generan nuevos mecanismos de control por medio de bases de datos estructuradas, perfiles de consumo definidos y todos los datos extraíbles necesarios para el sistema actual.

Se ha pasado de realidades palpables a escenarios virtuales, donde la información representa uno de los mecanismos de poder más preponderantes, y lo material, en el momento de su desciframiento y conversión a datos, pasa también a ser información, creando para una nueva percepción del mundo, que se vive de manera diferente, en la cual las interacciones se componen de otro tipo de dinámicas.

Se ha mutado de la era del *hardware*, en donde lo material era importante y las relaciones que se generaban daban una percepción del mundo, capaces de sustentar la realidad, a la era del *software*, en donde lo material genera límites, y la información y la combinación de datos componen las dinámicas a desarrollar.

Estos cambios también plantean una resignificación de los conceptos sobre los cuales giraban, no solo los individuos sino sociedades, culturas y sistemas. La aparición del internet y la digitalización de la vida de los individuos (espacios, objetos, información, perfiles, etc.), han dado como resultado un mundo abierto con total acceso a la información desde lo digital, a cada variable que compone esta “*gran aldea virtual*”. El uso de las nuevas tecnologías, abiertas a todos los individuos del mundo, y con ellas, el acceso “ilimitado” a toda la información que propone esta

nueva red, ha hecho que los individuos conozcan y compartan información desde lo digital, un ejemplo de ello es que hoy se puede conocer cualquier lugar del mundo y se puede acceder a más espacios, antes reservados para pocos, países, museos, ciudades, restaurantes, etc., que ya cuentan con tours virtuales y proponen formas de comunicación y de interacción: *es el individuo que accede y quien dirige las dinámicas que allí se generan.*

Así, al tener acceso a todos los lugares gracias a la digitalización, el individuo no debe salir de su casa, de su habitación, ni desconectarse, para obtener lo que desea, se recorren escenarios virtuales, en donde la experiencia es generada por el usuario, el caso puntual lo propone Google Earth<sup>1</sup>, que tan solo por estar conectado al software que proponen en Internet, se puede acceder a cualquier lugar del mundo, con información precisa a través de una reconstrucción de los espacios, con colaboración de fotos satelitales y alimentada por los individuos que están en total contacto con ellos para la elaboración de los espacios, información certera sobre direcciones, formas, tamaños, ubicaciones; una experiencia que se propone desde una red mundial.

Los cambios paradigmáticos de relación y percepción de la realidad conducen a un cambio de la noción de límite y de los alcances que propone el libre acceso a la información, su circulación y la manipulación.

Definido el límite como la línea o borde que delimita, como el fin, extremo o punto máximo al que puede llegar algo, se puede analizar desde distintas miradas:

*No-límite:* el acceso ilimitado a la información propone límites que tan solo la persona que

<sup>1</sup>Google Earth: software de la empresa Google que permite al usuario desplazarse a cualquier lugar de la Tierra para ver imágenes de satélite, mapas, relieve y edificios en 3D e, incluso, explorar galaxias del firmamento. Se puede recorrer contenido geográfico muy variado, descargar y guardar los lugares visitados, y compartirlos con otros.

está en constante interacción con la red, puede determinar y los procesos cuentan con las mismas dinámicas que el mundo material ha propuesto. En la virtualidad existen procesos comerciales, relaciones personales, lenguajes y códigos que emergen día a día, grupos de interacción, hasta ladrones virtuales que pueden llegar a desestabilizar empresas, robar millones de dólares, violar códigos de seguridad, etc.

*Límite análogo:* mecanismos de control que hacen de los individuos seres que con el tiempo se van a relegar al encierro. Tomando el concepto presentado por Deleuze, “las sociedades de control”, aquellas instituciones destinadas al encierro, tales como escuelas, fábricas, hospitales, prisiones, etc., también pasan a reconceptualizar su valor, ya que cada una de ellas va acomodando sus procesos a la nueva percepción de la realidad.

Un mundo abierto desde lo digital, para un total encierro desde lo análogo. Se tiene acceso a lo que el mundo propone en la red, y a todos los servicios que esta ofrece desde el encierro en un cuarto. Viajes, comidas, tours virtuales, juegos, amigos, citas, etc., todo al alcance de un *click*, siendo pesimistas, a las nuevas generaciones les hace falta verde en las rodillas, el verde de los parques, el verde de las experiencias en un mundo material.

Es el mismo modelo de encierro, disciplina y vigilancia con una nueva modalidad, consumo de información desenfundada y deuda ilimitada que representa mecanismos de exclusión. Cuando Foucault se propuso realizar una genealogía de las relaciones de poder, estudió los tipos de sociedades como configuraciones históricas, que se rigen por dispositivos de poder y formas de saber. Hoy estos dispositivos de poder son todas aquellas nuevas tecnologías y nuevos medios que componen las formas relacionales, y las formas de saber están condicionadas por el acceso a los datos, a la información.

Y la última mirada que se puede presentar es la *extralimitación*, la pérdida de la privacidad que

se da cuando todo y todos tienen acceso ilimitado a la información. Cada acceso a una página web, supone como requisito datos, datos que provee el usuario que sirven para alimentar bases, para formar perfiles, para segmentar los grupos y tener mayor conocimiento sobre aquel otro que puede ser receptor de la comunicación, bases de datos que se alimentan con cada club de puntos de supermercados, o cada vez que se pasa una tarjeta de crédito en algún local comercial; comunidades virtuales que segmentan gustos, creencias, hábitos y cualquier individuo tiene acceso a la información. Allí, los mecanismos de control son más precisos, ya que el usuario tiene dominio sobre el medio, tiene el control sobre los lugares a los que quiere acceder, pero está expuesto a la seducción de la información que el sistema está dispuesto a presentar.

Este diagnóstico alcanza para no temer a los *hackers*<sup>2</sup>, ellos actúan bajo un objetivo puntual y buscan desestabilizar el sistema, hay que tener cuidado con los *cookies*, recolectores de información dispuestos a todo con tal de conocer cada vez más a los consumidores.

Esa pérdida de la privacidad se ve implícita en la cultura educativa que el sistema ha implantado en los individuos, es decir, bajo un voyerismo mediático, donde todas las acciones están expuestas y a las cuales cualquier individuo puede acceder, los *realitys* son un ejemplo de ello, la posibilidad de espiar al otro, se convierte en una necesidad. Pero no solo se ve en este tipo de escenarios, se plantean otros en donde son los individuos los que quieren ser espiados, ellos mismos intentan llamar la atención y se exponen para tener un reconocimiento, sin importar cuál sea la razón u objetivo. Ya no es el medio quien busca el sujeto, es el sujeto quien busca el medio. Comunidades como *Youtube*, permiten que sea el

<sup>2</sup>Hacker: no son una clase de piratas informáticos. Reciben este nombre quienes adoptan por negocio la reproducción, apropiación o acaparamiento y distribución con fines lucrativos, y a gran escala, del software desarrollado por otros, sin aportar a este una mejora, ni un beneficio a la comunidad. Quienes se dedican a alterar la información y realizar ataques a otros sistemas con una finalidad dañina o destructiva, reciben el nombre de crackers.

individuo el que suba sus imágenes y se exponga voluntariamente al escrutinio virtual, no solo es visto, sino que también se puede opinar sobre lo que está mostrando.

La constante recolección de información permite el control de los individuos, con todas las herramientas presentadas desde el sistema, se busca siempre saber cuáles son las actividades, las rutinas, con métodos incontables de control y vigilancia disfrazados de entretenimiento, calidad de vida y crédito, en donde hombres y mujeres son más sospechosos cuando más difícil es encontrarlos, o evaden estos mecanismos.

Y así, la tecnología ingresa providencialmente para dar a las sociedades y a las culturas un mundo “sin afuera”, con una pérdida de identidad y aislamiento de las raíces, haciendo que todo quepa en una caja con un teclado, o en una caja al frente del sofá; lo que se apoya en elementos que complementan la auto detención. Se ha llevado a los individuos a ser prisioneros de sí mismos, con su propio consentimiento; también se está virtualizando todo para evitar el contacto, evitar las relaciones, evitar la vinculación con los sentidos, desde la interacción con el entorno, el dinero virtual, y la tendencia de la obsolescencia evolutiva del cuerpo.

Profundizando acerca de esta pérdida de la privacidad, hay que hacer énfasis en un concepto que también ha mutado con estas nuevas dinámicas: *la revolución de la información*.

Edward T. Hall, en *La dimensión oculta* (2011), habla sobre el término la *burbuja proxémica*, definido como el nivel de acercamiento o lejanía con el otro, con los objetos, con los entornos, etc., que se genera por medio de una formación histórica y el manejo relacional de cada individuo. Es como una burbuja que se expande o contrae dependiendo el tipo de relación que el individuo cuenta con el otro. Es la relación que se da entre el domador y el león, en donde la tolerancia del animal se ve amenazada con la cercanía del

domador; si este conserva la distancia, el león no lo va a atacar. La burbuja proxémica se da en el momento en el que se imponen estos límites. Ahora bien, en la actualidad, teniendo en cuenta que la noción de límite ha cambiado, se debe decir que la burbuja proxémica también. Las formas relacionales ya no son las mismas, mucho menos los medios que se utilizan para desarrollarlas, el internet, los celulares, y cualquier dispositivo que permita nuevas formas digitales de comunicación, también crean burbujas proxémicas virtuales y códigos sociales que se incorporan en el cotidiano digital.

La burbuja cada vez es más débil, cuando la virtualidad también permite roles diferentes, cada individuo puede ser lo que quiera ser, y en cada comunidad se dan las herramientas para serlo, un teatro de roles efímeros, donde el usuario puede simular y colocar una máscara para obtener cualquier información.

MSN, Facebook, Youtube, etc., han generado estas dinámicas; además de contar con perfiles, se crean grupos movilizantes (ejemplo: marcha del 4 de febrero en Colombia), de interacción (blogs, comunidades virtuales, etc.), de intercambio comercial (compras por internet, transacciones, etc.), entre otras.

También se crean sistemas que se acomodan a esta “aldea global virtual”, para crear un mundo con acceso ilimitado, intentando digitalizar el mundo material, para que la información prime antes que aquel mundo que comienza a ser obsoleto. Uno de los ejemplos que más muestra este cambio, ha sido la posibilidad de acceder a este mundo a través de lo comercial, digitalizando desde el papel moneda, hasta resignificar aquellos conceptos que eran base del capitalismo industrial: ya no es más rico el que más dinero tenga, sino el que posea más capacidad de endeudamiento, la palabra crédito ingresa en el sistema, y toda la sociedad se sumerge en esta nueva dinámica comercial.

Las tarjetas de crédito pasan a ser un plástico que maneja las compras por medio de información;

tener y acumular se cambia como concepto, para acceder a la utilización de servicios (leasing).

Igualmente, la obsolescencia del cuerpo puede considerarse como algo que no está tan alejado de la realidad en la que se mueve la sociedad actual, en el momento en el que el proyecto Genoma Humano (PGH) descifra el código genético, la vida también pasa a ser información. Ejemplos como la clonación, la manipulación de información en los cromosomas para prevenir enfermedades o diseñar estereotipos hacen parte de la nueva tendencia, la virtualidad como sistema, un nuevo sistema que ha llegado para cambiar las dinámicas sociales, y asimismo, las formas de comunicación.

### **Una mirada crítica desde la publicidad**

La publicidad, al igual que las dinámicas sociales, ha tenido que reinventarse para ser eficaz, volcando sus conceptos a los tipos de comunicación que maneja cada época y a la recepción de los mensajes, que cada vez se hace más difícil, ya que es el consumidor quien termina tomando en sus manos la decisión de recibir o no la información.

Vivimos en una saturación de información, los medios y los canales que estos proponen, se hacen múltiples y variados, la interacción con los medios se rige radicalmente por la “cultura del Zapping”, permitiendo que el consumidor con el control entre sus manos, defina sus accesos y explore todo aquello que en realidad llama su atención o genere experiencias; la publicidad, de esta manera, se intenta amoldar a esta forma relacional con los medios y acomoda sus estrategias buscando personalizar cada vez más la información, con perfiles y bases de datos bien definidos y aprovechando los avances tecnológicos y las formas de comunicación que se plantean hoy en día.

Anteriormente, la publicidad se valía de la comunicación de masas para transmitir un

mensaje y esperar la respuesta de un grupo objetivo, la efectividad dependía de datos que provenían del incremento de las ventas, y los sistemas de medición como el rating, los números de escuchas, lectores por revistas, etc.

Este tipo de comunicación se le ha dado en publicidad la denominación de ATL<sup>3</sup>, a través de medios masivos de comunicación convencionales tales como televisión, revistas, vallas, periódicos, radio, se presenta un mensaje para un grupo objetivo en particular, para persuadir frente a una marca, un producto, una ideología, etc. Con la llegada de la “revolución de la información” y la cantidad de cambios sociales e individuales que esta trajo consigo, la publicidad tuvo que encontrar nuevos caminos que justificaran no solo los grandes presupuestos, sino que también se impactara a los individuos de formas cada vez más personalizadas, intentando individualizar cada vez más la información, y esto se va perfeccionando con la recolección desmesurada de datos que permite llegar a esa personalización.

Ya se sabe cuáles son las preferencias de los consumidores y toda la información que se pueda recolectar es valiosa con tal de llegar a ellos. *Las empresas saben más de nosotros, que nosotros mismos*. Cuando hay una globalización de la información, y los canales y accesos se vuelven infinitos, se hace necesario que la publicidad traslade sus estrategias e intente amoldar sus acciones a la sociedad actual y lo más importante, a los individuos actuales.

Existió de esta manera un momento de transición en donde la publicidad no sabía qué camino tomar, las grandes agencias tuvieron que descentralizar sus servicios, y la dinámica del mercado tomó otra dimensión. Además de saber que ya no era suficiente contar con los

<sup>3</sup>Above the line (ATL): locución inglesa que se utiliza para denominar las actividades propias de publicidad de una agencia. Son todas aquellas actividades en las que la agencia puede percibir una comisión de los medios de comunicación por la inserción de los anuncios. Medios de comunicación convencionales. [www.adlatina.com](http://www.adlatina.com), portal de la comunicación y la publicidad en Latinoamérica.

medios de comunicación convencionales, y que las dinámicas internas de las agencias habían cambiado en su estructura, era necesario aplicar acciones tácticas que permitieran impactar en el cotidiano de los hombres, fuera cual fuera la acción que se utilizara. Estas acciones, hoy las conocemos como BTL (Below the line)<sup>4</sup>, que terminan convirtiéndose en la mejor forma de individualizar la comunicación y la información que esta presenta. Todos los días dentro del BTL surgen nuevas categorías, cada vez más creativas y más impactantes. Ya no se resuelve con el simple hecho de tener presencia en los medios, sino que todo debe funcionar como una estrategia de 360 grados, que hace llegar el mensaje y generar experiencias en el consumidor. Así, en muchas oportunidades, estos medios masivos de comunicación convencionales, terminan convirtiéndose en medios secundarios en una estrategia publicitaria.

Este cambio ha generado nuevas estrategias que se componen de la interacción de la publicidad con el individuo, ya no es la publicidad quien decide el qué, el cómo, el dónde, o el cuándo, sino que es el consumidor quien decide si quiere o no interactuar y contactarse con la marca, es quien tiene el acceso a la información, es él quien cuenta con el control en sus manos y es él quien tiene el poder de decisión sobre su contacto con la publicidad.

### **De Hércules y Superman a Michael Jordan.**

*Una tendencia de la publicidad en los 90, seres inalcanzables para el individuo receptor.*

<sup>4</sup>Below the line (BTL): locución inglesa que se utiliza para denominar todas las técnicas de promoción alternativas a la publicidad, que no pueden dar lugar a comisiones de los medios y en las que la agencia de publicidad carga unos honorarios por sus servicios. Incluye las promociones de venta, patrocinios, bartering, mailings, telemarketing, etc. Por contraposición, las actividades propias de publicidad de una agencia, es decir, aquellas en las que esta puede percibir una comisión de los medios de comunicación por la inserción de los anuncios, se denominan above the line. Medios no convencionales. [www.adlatina.com](http://www.adlatina.com), portal de la comunicación y la publicidad en Latinoamérica.

Una persona se convierte en héroe al realizar alguna acción o hazaña fuera de lo convencional, algo que cuenta con el reconocimiento de un público, algo extraordinario que los individuos pertenecientes a una sociedad no pueden realizar, una acción digna de elogio que lo diferencia del resto y lo acerca al status de dios por su gran valor e impacto en la sociedad. Se convierten en mitos al derrotar monstruos y salvar a las personas de una muerte segura.

Hércules, el héroe máximo de la mitología clásica, hijo de Zeus y una mujer mortal, Alcmena, representa esa figura de mito que es capaz de enfrentar cualquier reto y derrotar toda adversidad. Hércules desde niño presenta cualidades que lo diferencian de los demás, escapa de la muerte enfrentando a dos serpientes. Crece y realiza hazañas en la tierra que terminan por divinizarlo y trasladarlo al cielo. Un semidios elevado a las alturas por sus acciones y hazañas, un mito que vive aún y que muestra la figura del héroe en todo su esplendor.

Por su lado, Superman, una marca que vuela, con sus poderes al servicio de la humanidad y una personalidad oculta para proteger su identidad, salva a Metrópolis de su fin muchas veces. Con sus colores y la marca en su pecho, logra ser reconocido y divinizado por sus habitantes, lo reconocen como su salvación, y siempre esperan su intervención para ser salvados. Todos quieren imitarlo, pero saben que tan solo lo pueden idealizar, ya que realiza acciones que ellos nunca podrán realizar.

Esta figura del héroe, un mito viviente, fue tomada por la publicidad, divinizó a un mortal elevándolo a los medios de comunicación, en donde la mayoría de los individuos querían alcanzar e imitarlo, alabando sus hazañas y denominándolo “de otro mundo”. Este personaje debía ser capaz de sobrepasar todos los límites, las pruebas, un ser ganador, capaz de vencer hasta en los momentos más difíciles, un ser que nunca se diera por vencido y al que todos pudieran adorar, un Hércules moderno, con la marca en su

pecho como superman, elevándose tan alto que fuera un ídolo. Y este personaje apareció, con el carisma para los medios, y las características que un héroe de su talante requería, ser capaz de enfrentar y luchar contra cualquier obstáculo y, además, capaz de enfrentar y sobrevivir al peor de los enemigos, los medios de comunicación y la publicidad. Este hombre fue reconocido y rápidamente elevado por los dioses medios a la condición de héroe, un semidios capaz de hacer lo que ningún otro deportista podría hacer, Michael Jordan, un campeón, un guerrero que llevó a la publicidad y al mercado a otro status, y que marcó una de las tendencias de la publicidad en los años 90's. Michael Jordan se convirtió en una máquina de hacer dinero para las grandes marcas, y él mismo se convirtió en una (Air Jordan), un ícono publicitario que aportó con su imagen, un impacto en la economía mundial nunca antes hecho por ninguna persona. Nike se apropió de ese Hércules moderno, y cambió la estructura de la publicidad y del mercado.

### **El salón de la Justicia**

El Salón de la Justicia es un edificio ficticio, que funcionaba como cuartel general de los Súper Amigos (súper héroes), en el programa de dibujos animados del mismo nombre. Los personajes principales eran Superman, Batman y Robin, la Mujer Maravilla y Aquaman. Superman, Batman y la Mujer Maravilla son considerados los estandartes de DC Comics. Aquaman, al igual que Superman y Batman, ya habían tenido su propia serie, a cargo de *Filmation*.

Luego aparecieron *Wendy Harris* y *Marvin White*, junto con el Perro Maravilla, quienes carecían de superpoderes (excepto por la habilidad del perro para hablar y razonar). A partir de la tercera temporada, fueron reemplazados por los “Gemelos Fantásticos” Zan y Jayna y su mono espacial Gleek (similares a Jan, Jace y Blib, ayudantes del Fantasma del Espacio, otra serie animada de Hanna-Barbera de la misma época).

Michael Jordan marcó una época en la publicidad pero, con el pasar del tiempo, Jordan fue envejeciendo, las marcas se dieron cuenta que necesitaban refrescar la comunicación, y para ello, fue necesario enaltecer a muchos héroes y en diversas disciplinas. Una serie de personajes sobresalientes que fueran capaces de llenar el vacío que podría dejar en algún momento el Hércules moderno, cuando se retirara, cuando dejara a un lado la publicidad. Y así aparecieron futbolistas, tenistas, golfistas, etc., haciendo el papel de Batman, la mujer maravilla, Aquaman, los gemelos fantásticos, etc., que siendo carismáticos, podían al igual que Jordan, vencer cualquier adversidad y ser idolatrados para ser la imagen de una marca.

### **El antihéroe**

Pero para el consumidor no fue suficiente, era necesario tomar una nueva dinámica que lo involucrara con la marca, que le generara esas experiencias que no solo aquellos superdotados pudieran lograr, sino que ellos también pudieran hacer parte de aquellas proezas. Y emerge entonces la figura del antihéroe, aquel personaje que no posee esas cualidades del héroe, pero que con la generación de experiencias puede surgir y ser reconocido, es el papel del consumidor, que se involucra con la marca, que juega con el héroe y lo vence, es cualquier persona que pasa a ser protagonista de una historia, que asume un rol en el cual él siempre es ganador. Es el caso de Nike con la campaña “Juega Bonito”, en donde no solo se muestra a los héroes como personas que surgen de la misma cotidianidad de los consumidores, sino que en muchas ocasiones ellos tienen la posibilidad de jugar con sus héroes y vencerlos en su propio juego. La publicidad reconoce que para impactar se deben generar este tipo de experiencias, generar contacto por medio del lazo afectivo entre el consumidor y la marca, acercarse lo más que pueda al individuo por medio de acciones tácticas, y fidelizarlos en el tiempo.

### **The next level**

Al ser el sujeto consumidor quien tiene las experiencias y quien tiene el control de la comunicación en sus manos, las preguntas que debemos hacernos son: ¿Para dónde va la publicidad?, ¿Hacia dónde se dirige la comunicación?, ¿Somos concientes de la influencia de la profesión en la sociedad?, ¿Qué sigue?

Lo ignoro, las dinámicas son cambiantes, y los individuos y sociedades también. El reto estará siempre presente para aquellos destinados a manejar la comunicación, ojalá pudiéramos hacer un análisis de lo que está sucediendo, para ver hasta qué punto lo estamos haciendo bien o mal. Yo he iniciado aunque no me he atrevido a concluir. Tal vez ustedes lo puedan intentar.

**Bibliografía**

- Arens, W. (2000). *Publicidad*. México: McGraw Hill.
- Deleuze, G. (2001). *Capitalismo y esquizofrenia*. New York: Routledge.
- Dery, M. (1998). *Velocidad de escape*. Barcelona: Siruela.
- Eco, U. (1992). *La estructura ausente*. 2 ed. Buenos Aires: Lumen.
- Foucault, M. (1993). *Microfísica del poder*. 2 ed. Madrid: Las ediciones de la Piqueta.
- Hall, E. T. (2011). *La dimensión oculta*. México: siglo XXI.
- Kac, E. (1996). *El arte de la telepresencia en internet*. Recuperado de: <http://www.ekac.org/telepresencia.html>
- Lipovetsky, G. (1989). *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Anagrama.
- Molina, J. (2002). *Viva la publicidad viva*. 2 ed. Bogotá: Editorial Alfaomega.
- Moliné, M. (2000). *La Fuerza de la Publicidad*. México: McGraw Hill
- Sibilia, P. (2005). *El hombre postorgánico: cuerpo subjetividad y tecnologías digitales*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.



# Universidad Católica de Manizales

## Posgrados UCM

### Educación a Distancia

#### ⦿ Especializaciones

Facultad de  
Ciencias de la Salud

- **Administración de la Salud**  
- Código SNIES 52098

Facultad de  
Educación

- **Educación Personalizada**  
- Código SNIES 4396
- **Evaluación Pedagógica**  
- Código SNIES 11322
- **Gerencia Educativa**  
- Código SNIES 91010



## Centros Tutoriales UCM

En los departamentos de ⦿

- Antioquia -
- Cauca -
- Cundinamarca -
- Huila -
- Norte de Santander -
- Quindío -
- Valle del Cauca -



**Universidad Católica de Manizales**  
Carrera 23 N° 60 - 63 - Avenida Santander - Manizales (Colombia)  
PBX (6) 8 78 29 00 - 8 78 29 05 / 8 78 29 42  
comunicaciones@ucm.edu.co

 /ucatolicamanizales  @ucm\_manizales

# UCM

.edu.co





Universidad  
Católica  
de Manizales

Revista de Investigaciones UCM  
Año 12 - Edición No. 20 Mayo / 2012  
ISSN 0121-067X

## Árbitros Edición20

(c)Ph.D.

GERMÁN ALONSO VÉLEZ SÁNCHEZ  
Universidad de Antioquia

Ph.D.

DEIBAR RENÉ HURTADO HERRERA  
Universidad del Cauca

Ph.D.

FRANCISCO OSORIO  
Universidad de Chile

Especialista

LUIS FERNANDO LOAIZA CASTAÑO  
Escuela Superior de Administración Pública

Magistra

MARÍA PAULINA VÁSQUEZ VARELA  
Universidad de Manizales

Magíster

ÓSCAR EDUARDO MEZA AGUIRRE  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

Magíster

LINA ROSA PARRA BERNAL  
Universidad Católica de Manizales

Magíster

GUSTAVO ARIAS ARTEAGA  
Universidad Católica de Manizales

Ph.D.

MARÍA BEATRIZ LÓPEZ BENITO  
Universidad de Burgos

Especialista

FRANCISCO CÉSPEDES VALENCIA  
Universidad de Manizales

Magíster

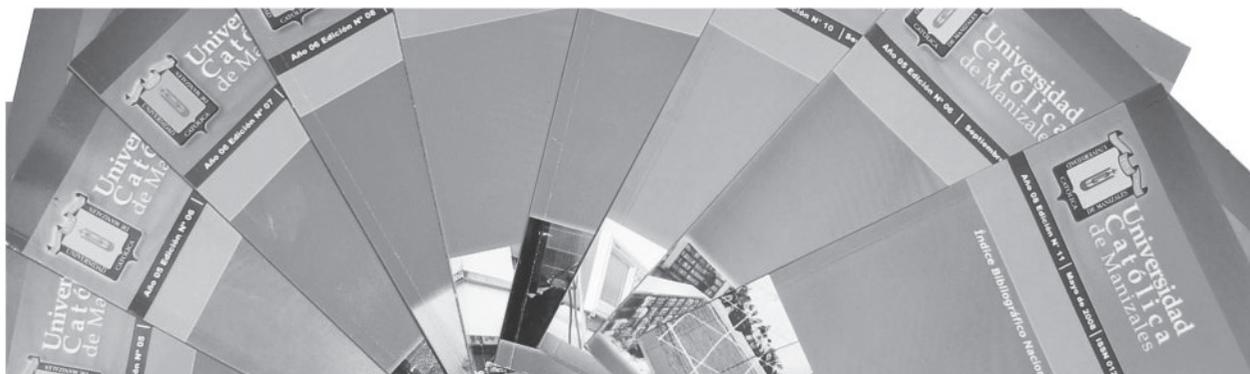
ADRIAN DE JESÚS VARGAS DEL RÍO  
Universidad Autónoma de Manizales

Magíster

DIEGO ENRIQUE OCAMPO LOAIZA  
UNIVERSIDAD DE MANIZALES



# Formulario de Suscripción



Nombre: \_\_\_\_\_

Identificación: \_\_\_\_\_

Dirección: \_\_\_\_\_

Ciudad: \_\_\_\_\_

Departamento: \_\_\_\_\_

País: \_\_\_\_\_

Teléfono: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Profesión: \_\_\_\_\_

Institución: \_\_\_\_\_

Dirección de envío: \_\_\_\_\_

- Suscripción por un (1) año: 2 ejemplares \$ 20.000 m/c.
- Consignar en el BBVA en la cuenta de ahorros No.: 639106038 por concepto de suscripción a la Revista de Investigaciones UCM.
- Enviar copia del recibo de consignación y del formulario de suscripción al fax: (96) 8 78 29 37.

Informes: PBX.: (96) 8 78 29 00 Ext.: 3003 - 3273

E-mails: [revistadeinvestigaciones@ucm.edu.co](mailto:revistadeinvestigaciones@ucm.edu.co) - [editorcientifico@ucm.edu.co](mailto:editorcientifico@ucm.edu.co)







Universidad  
Católica  
de Manizales

## Convocatoria para publicación de trabajos en la revista de investigaciones

### Instrucciones para los autores

La Universidad Católica de Manizales consciente de la necesidad de vincularse de manera efectiva al mundo globalizado de la ciencia y la tecnología, mediante el intercambio permanente sistematizado de la información y el conocimiento, publica la REVISTA DE INVESTIGACIONES —Indexada en categoría C en el Publindex de Colciencias—, que tiene como propósito fundamental apoyar e incentivar la producción intelectual de nuestros administrativos, docentes, estudiantes y egresados, en perspectiva de creación y vinculación a redes y comunidades académicas, y como posibilidad de confrontación interdisciplinar.

Para ello, convoca a todos los actores institucionales, a docentes e investigadores de universidades colombianas y extranjeras a enviar sus producciones intelectuales, con el fin de ser arbitradas y, de acuerdo con ello, publicadas en nuestra revista.

Edición Número 21

**Recepción de artículos para la evaluación de lectores pares**

hasta el día 18 de febrero de 2013.

### Tipos de trabajos publicables

De acuerdo con las normas del Publindex de Colciencias, los trabajos publicables son:

**ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA:** documentos que presenten resultados derivados de proyectos de investigación científica y/o de desarrollo tecnológico.

**Deben presentar:** título, autores, resumen (máximo 250 palabras), palabras clave (máximo 6 términos clave), introducción, materiales y métodos, resultados, discusión de resultados, conclusiones y bibliografía (mínimo 20 textos físicos o virtuales que hayan sido referenciados en el cuerpo del artículo como citas textuales encomilladas o a través de citas indirectas), figuras, tablas o fotos relacionadas con la temática (con notas al pie con el respectivo derecho de autoría). No exceder las 10 cuartillas o páginas.

*Para la presentación de este tipo de artículos, se debe diligenciar el formato de ampliación de información sobre el Proyecto de Investigación del cual se deriva el artículo.*

**ARTÍCULOS DE REFLEXIONES ORIGINALES:** resultados de estudios realizados por el(los) autor(es) desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor sobre un problema teórico o práctico, recurriendo a fuentes originales.

**Deben contener:** título, autores, resumen (máximo 250 palabras), palabras clave (máximo 6 términos clave), introducción, intertítulos (subtítulos), conclusiones y bibliografía (mínimo 20 textos físicos o virtuales que hayan sido referenciados en el cuerpo del artículo como citas textuales encomilladas o a través de citas indirectas), figuras, tablas o fotos relacionadas con la temática (con notas al pie con el respectivo derecho de autoría). No exceder las 10 cuartillas o páginas.

*Para la presentación de este tipo de artículos, se debe diligenciar el formato de ampliación de información sobre el Proyecto de Investigación del cual se deriva el artículo.*

**ARTÍCULOS DE REVISIÓN:** estudios hechos con el fin de dar una perspectiva general del estado de un dominio específico de las ciencias y la tecnología, de sus evoluciones durante un período de tiempo, en el que se señalan las perspectivas de desarrollo y evolución futura. Se caracteriza por presentar una exhaustiva revisión documental de, por lo menos, 50 trabajos investigativos.

**Deben tener:** título, autores, resumen (máximo 250 palabras), palabras clave (máximo 6 términos clave), introducción, intertítulos (subtítulos), conclusiones y bibliografía (mínimo 50 textos físicos o virtuales que hayan sido referenciados en el cuerpo del artículo como citas textuales encomilladas o a través de citas indirectas), figuras, tablas o fotos relacionadas con la temática (con notas al pie con el respectivo derecho de autoría). No exceder las 10 cuartillas o páginas.

*Para la presentación de este tipo de artículos, se debe diligenciar el formato de ampliación de información sobre el Proyecto de Investigación del cual se deriva el artículo.*

**ARTÍCULOS CORTOS:** escritos que dan cuenta de resultados parciales o preliminares originales de una investigación científica o tecnológica que requieren una publicación pronta.

**Deben poseer:** título, autores, resumen (máximo 250 palabras), palabras clave (máximo 6 términos clave), introducción, materiales y métodos, resultados, discusión de resultados, conclusiones y bibliografía (mínimo 20 textos físicos o virtuales que hayan sido referenciados en el cuerpo del artículo como citas textuales encomilladas o a través de citas indirectas), figuras, tablas o fotos relacionadas con la temática (con notas al pie con el respectivo derecho de autoría). No exceder las 10 cuartillas o páginas. *Para la presentación de este tipo de artículos, se debe diligenciar el formato de ampliación de información sobre el Proyecto de Investigación del cual se deriva el artículo.*

**REPORTES DE CASO:** manuscrito que publica los resultados de un estudio acerca de una situación particular cuyo propósito es difundir las experiencias técnicas o metodológicas obtenidas en un caso específico. Deben tener la revisión analítica de casos análogos.

**Deben contener:** título, autores, resumen (máximo 250 palabras), palabras clave (máximo 6 términos clave), introducción, intertítulos (subtítulos), conclusiones y bibliografía (mínimo 20 textos físicos o virtuales que hayan sido referenciados en el cuerpo del artículo como citas textuales encomilladas o a través de citas indirectas), figuras, tablas o fotos relacionadas con la temática (con notas al pie con el respectivo derecho de autoría). No exceder las 10 cuartillas o páginas.

**REVISIONES DE TEMA:** documento sobre la revisión crítica de un tema en particular.

**Deben presentar:** título, autores, resumen (máximo 250 palabras), palabras clave (máximo 6 términos clave), introducción, intertítulos (subtítulos), conclusiones y bibliografía (mínimo 20 textos físicos o virtuales que hayan sido referenciados en el cuerpo del artículo como citas textuales encomilladas o a través de citas indirectas), figuras, tablas o fotos relacionadas con la temática (con notas al pie con el respectivo derecho de autoría). No exceder las 10 cuartillas o páginas.

**PONENCIAS:** trabajos presentados en eventos académicos y que son considerados contribuciones originales y actuales.

**Deben tener:** título, autores, resumen (máximo 250 palabras), palabras clave (máximo 6 términos clave), introducción, intertítulos (subtítulos), conclusiones y bibliografía (mínimo 20 textos físicos o virtuales que hayan sido referenciados en el cuerpo del artículo como citas textuales encomilladas o a través de citas indirectas), figuras, tablas o fotos relacionadas con la temática (con notas al pie con el respectivo derecho de autoría) y no exceder las 10 cuartillas o páginas.

*No deben haber sido publicados en memorias o documentos similares del evento y contar con el aval escrito de publicación de los organizadores del evento en el que fue presentada la ponencia.*

**RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS:** presentaciones críticas sobre la literatura teórica o de investigación científica o tecnológica.

**Deben poseer:** título, autores, resumen (máximo 250 palabras), palabras clave (máximo 6 términos clave), introducción, intertítulos (subtítulos), conclusiones, bibliografía e ilustraciones visuales relacionadas con la temática (con notas al pie con el respectivo derecho de autoría). No exceder las 5 cuartillas o páginas.

**TRADUCCIONES:** traducciones de literatura clásica o actual o traducciones de documentos históricos o de interés particular para las áreas de dominio de la revista.

**Deben poseer:** exactitud con el texto original.

*Para ser publicadas deben contar con el aval escrito de traducción y publicación de su autor original, herederos o de la editorial que conserva los derechos de autoría y publicación; así mismo, la traducción debe ser aprobada por el Centro de Idiomas de la UCM.*

## Normas de publicación

Los trabajos deben ser originales y no estar sometidos a consideración simultánea de publicación por otras revistas científicas impresas o virtuales, nacionales o internacionales.

Los trabajos se reciben en el Centro Institucional de Investigación, Proyección y Desarrollo de la Universidad Católica de Manizales, dirigidos al Comité Editorial de la Revista de Investigaciones de la UCM.

La extensión debe ser la considerada para cada tipo de trabajo.

El (los) autores deben entregar dos (2) copias impresas en papel tamaño carta por una sola cara y una (1) copia en archivo digital CD, en formato Word, a espacio sencillo, en letra tipo arial de 12 puntos.

El (los) autor(es) deben diligenciar y presentar una copia del formato adjunto de Banco de Datos de Autores.

El (los) autor(es) deben diligenciar y presentar una copia del formato para publicaciones derivadas de proyectos de investigación.

El (los) autor(es) deben diligenciar y presentar una copia del formato de cesión de los derechos de autor del artículo a la Revista de Investigaciones de la UCM.

Adicional a lo anterior, el (los) autor(es) deben informar a la Revista de Investigaciones de la UCM acerca de la publicación previa, total o parcial, del mismo material.

El (los) autor(es) deben presentar las autorizaciones necesarias para reproducir tablas, figuras, apartes de obras ajenas u otros materiales protegidos por los derechos de autor; así como para reproducir fotografías o informaciones para cuya publicación se requiera el consentimiento informado de terceros.

El encabezado de cada Artículo deberá contener el título del artículo (en mayúscula sostenida y negrilla), nombres y apellidos del o los autores, títulos académicos actualizados, cargo que desempeñan el o los autores, nombre de la institución donde labora(n) correo electrónico (como nota a pie de página).

Las citas textuales deben presentarse entrecomilladas y en letra cursiva; las que ocupen más de cinco (5) renglones, deben mostrarse en cursiva, a un espacio y con sangría.

Las tablas, figuras, fotos, gráficos y esquemas deben llevar número y título, la definición de convenciones (si las tienen), título o referencia de la fuente.

La citación, las referencias y la bibliografía debe seguir las Normas APA —American Psychological Association—.

La bibliografía se presenta al final del artículo.

La recepción de artículos, no obliga su publicación.

Los trabajos que sean remitidos para publicación, serán enviados, por lo menos, a dos pares lectores expertos en la temática, quienes los evaluarán y emitirán el concepto correspondiente frente a la calidad del artículo y su estructura.

La aceptación o no del trabajo es comunicada a cada autor por escrito, anexando el concepto del evaluador, resguardando el sigilo a que obliga la ética periodística científica.

En caso de que el trabajo requiera ajustes o correcciones de contenido, será remitido al (los) autor(es) estableciendo un plazo para su corrección.

En caso de requerir ajustes menores de forma, el Comité Editorial se reserva el derecho a realizarlos.

Cada autor a quien se le publique un artículo recibe por correo certificado un ejemplar de la revista.

Atentamente,

**Comité Editorial**  
**Revista de Investigaciones UCM**  
**revistadeinvestigaciones@ucm.edu.co**  
**ISSN: 0121-067X**  
**Categoría “C” Publindex de Colciencias.**

**© Copyrigh 2012**  
**Universidad Católica de Manizales**

Todos los derechos reservados por la Universidad Católica de Manizales. No se permite reproducir, almacenar en sistemas de reproducción de la información ni transmitir parcial o totalmente esta producción, incluido el diseño, cualquiera que sea el medio empleado: electrónico, mecánico, fotocopia, grabación, etc., sin el permiso del titular de los derechos de propiedad intelectual.

Los trabajos suscritos por funcionarios, docentes y estudiantes son parte de las investigaciones realizadas por la Universidad Católica de Manizales. Sin embargo, tanto en este caso como en el de personas no pertenecientes a la Universidad, las ideas emitidas por los autores son de su exclusiva responsabilidad y no expresan necesariamente las opiniones de la Universidad Católica de Manizales.