

PANORAMA

REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES
EDUCACIÓN | PSICOLOGÍA | HUMANIDADES | DERECHO | CIENCIA POLÍTICA



PANORAMA

REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES

EDUCACIÓN | PSICOLOGÍA | HUMANIDADES | DERECHO | CIENCIA POLÍTICA

PANORAMA | VOLUMEN VIII | NÚMERO 15
JULIO - DICIEMBRE 2014 | ISSN 1909-7433 | EISSN 2145-308X



ISSN 1909-7433
E-ISSN 2145-308X

Panorama es una publicación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano.

Público objetivo:
Panorama está dirigida a investigadores, estudiantes y académicos de las áreas afines a las Ciencias Sociales.

Julio-diciembre de 2014

Presidente Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano
Fernando Dávila Ladrón de Guevara

Rector
Jurgen Chiari Escobar

Facultad de Ciencias Sociales

Decano
Billy Escobar Pérez

Director revista Panorama
Jaime Castro Martínez

Editor
Eduardo Norman Acevedo

Coordinador Editorial
David Ricciulli Duarte

CONSEJO EDITORIAL

Larry Nucci, Ph. D.
(University of California, Berkeley, Estados Unidos)

Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira,
Ph. D.
(Universidade de Brasília, Brasil)

Carlos Fernández Sessarego
(Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú)

Carlos Topete Barrera
(Instituto Politécnico Nacional, México)

COMITÉ CIENTÍFICO

Thomas F. Luschei, Ph. D.
(Claremont Graduate University, Estados Unidos)

Misael Tirado, Ph. D.
(Universidad Militar Nueva Granada, Colombia)

Francisco López Segrera, Ph. D.
(Universitat Politècnica de Catalunya, España)

Ernesto Licona Valencia, Ph. D.
(Universidad Autónoma de Puebla, México)

José Eduardo Moreno, Ph. D.
(Pontificia Universidad Católica Argentina, Argentina)

Javier Tapia Valladares, Ph. D.
(Universidad de Costa Rica, Costa Rica)

Dora Luz González-Bañales, Ph. D.
(Instituto Tecnológico de Durango, México)

Fernando Cárdenas, Ph. D.
(Universidad de Los Andes, Colombia)

COMITÉ ASESOR

Carmen Manzo Chávez, M. Sc.
(Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México)

Fermín Carrillo González, Ph. D.
(Instituto Superior de Estudios Psicológicos, España)

Rosalía Montealegre Hurtado, Ph. D.
(Universidad Nacional de Colombia, Colombia)

Eduardo Escalante Gómez, M. Sc.
(Universidad Juan Agustín Maza, Argentina)

Emir López Badillo, Ph. D.
(Colegio del Estado de Hidalgo, México)

Juan Daniel Gómez Rojas, Ph. D.
(Pontificia Universidad Javeriana, Colombia)

Victoria Hernández Ramírez
(Universidad Politécnica Metropolitana, México)

Blanca Ruth Orantes
(Universidad Tecnológica de El Salvador, El Salvador)

Corrección de estilo
Eduardo Franco Martínez

Traducciones
Andrea Ladino Castillo (Inglés)
Mauricio Bernal (Portugués)

Diseño y armada electrónica
Santiago Arciniegas Gómez

Impresión
Xpress Estudio Gráfico y Digital S.A.

Suscripciones
Departamento Editorial
Calle 61 # 7-66, piso 1, Bogotá (Colombia)
Teléfono: (57-1) 745 5555, ext. 1170
ednorman@poligran.edu.co
panorama@poligran.edu.co

Servicios de información

Panorama se encuentra en los siguientes índices y bases internacionales:

Publindex, categoría C.: Índice Bibliográfico Nacional del Sistema Nacional de Indexación de Publicaciones Científicas Colombianas de Colciencias (Colombia).

Latindex: Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal de la Universidad Nacional Autónoma de México (México).

Dialnet: portal de difusión de la producción científica hispana. Universidad de La Rioja (España).

EBSCO Academic Source (Estados Unidos)

HINARI: Research in Health, Organización Mundial de la Salud (Suiza).

Ulrichsweb: Global Serials Directory (Estados Unidos).

CLASE: Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma de México (México).

SHERPA/RoMEO de la University of Nottingham (Reino Unido).

DOAJ: Directory of Open Access Journals (Suecia).

Iresie: Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (México).

CIT: Centro de Información Tecnológica (Chile).

e-Libro (Argentina).

Los autores han autorizado la publicación de sus artículos en las versiones impresa y electrónica de *Panorama*. El contenido de esta revista se puede citar o reproducir con propósitos académicos, siempre y cuando se dé cuenta de la fuente o procedencia. Las opiniones expresadas en cada uno de los artículos son de exclusiva responsabilidad de los autores.

Versión electrónica
www.poligran.edu.co/panorama



Panorama por Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano se encuentra bajo una licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 2.5 Colombia License.

CONTENIDO

7

EDITORIAL

JAIIME CASTRO MARTÍNEZ

9

LA COMPRESIÓN TEMPRANA DE REPRESENTACIONES PICTÓRICAS. UNA LECTURA DESDE LA OBRA DE ÁNGEL RIVIÈRE

Early Understanding of Pictorial Representations. A Reading from Ángel Rivière's Work

A compreensão precoce de representações pictóricas. Uma leitura desde a obra de Ángel Rivière

FLORENCIA MAREOVICH (ARGENTINA)

23

CREATIVIDAD Y ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL. EL DESAFÍO EN CUATRO PROPUESTAS

Creativity and Information Literacy. The Challenge in Four Proposals

Criatividade e alfabetização informacional. O desafio em quatro propostas

ROMINA CECILIA ELISONDO (ARGENTINA) Y DANILO SILVIO DONOLO (ARGENTINA)

35

UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS EN ESCOLARES CUBANOS DE SEXTO GRADO

[An Intervention Proposal to Improve the Understanding of Sixth-Grade Cuban School Texts](#)

Uma proposta de intervenção para melhorar a compreensão de textos em escolares cubanos de sexta série

KLENCY GONZÁLEZ HERNÁNDEZ (CUBA) Y GLENDA MURILLO DÍAZ (CUBA)

48

LA PERMANENCIA ESCOLAR EN LAS REDES EDUCACIONALES DESDE COMUNIDADES PERIFÉRICAS

[Student Retention within Education Networks from Marginal Communities](#)

A permanência escolar nas redes educacionais desde comunidades periféricas

JÓNATHAN JESÚS LEYVA NOA (CUBA)

59

OBSTÁCULOS DE LA MUJER EN EL ACCESO A CARGOS DE DIRECCIÓN Y LIDERAZGO: INCIDENCIA DE LOS PLANTELES EDUCATIVOS

[Obstacles Women Face for Accessing Management and Leadership Positions: Impact on Educational Institutions](#)

Obstáculos da mulher no acesso a cargos de direção e liderança: incidência das instituições educativas

BIBIANA CAROLINA MONCAYO ORJUELA (COLOMBIA) Y CARLOS EDUARDO VILLALBA GÓMEZ (COLOMBIA)

81

TÍPICIDAD DEL INCESTO EN LA UNIÓN MARITAL DE HECHO

[Typicality of Incest in Common-law Marriages](#)

Tipicidade do incesto na união marital de fato

ALEXANDER CASAS VILLAMIZAR (COLOMBIA)

91

DELIBERACIÓN: ACTIVIDAD POLÍTICA EN INTERNET Y REDES SOCIALES EN COLOMBIA

[Deliberation: Political Activity on Internet and Social Networks in Colombia](#)

Deliberação: atividade política em internet e redes sociais na Colômbia

MARGARITA M. OROZCO ARBELÁEZ (COLOMBIA) Y ALEJANDRA ORTIZ-AYALA (COLOMBIA)

102

EL PODER BLANDO EN LA GLOBALIZACIÓN: ALGUNOS ASPECTOS DE LA COMUNICACIÓN EN EL SISTEMA INTERNACIONAL

[Soft Power in Globalization: Some Aspects of Communication within the International System](#)

O poder brando na globalização: alguns aspectos da comunicação no sistema internacional

ALEKSANDRO PALOMO GARRIDO (MÉXICO)

117

ORIGEN Y EVOLUCIÓN DE LA COOPERACIÓN INTERNACIONAL PARA EL DESARROLLO

[Origin and Evolution of International Cooperation for Development](#)

Origem e evolução da cooperação internacional para o desenvolvimento

LISBETH KATHERINE DUARTE HERRERA (COLOMBIA) Y CARLOS HERNÁN GONZÁLEZ PARIAS (COLOMBIA)

133

*NEOPUNITIVISMO Y CONTROL SOCIAL. REFLEXIONES SOBRE LA REPRESIÓN
SELECTIVA DE LA POLÍTICA POPULISTA*

Neo-punitivism and Social Control. Reflection of the Selective
Repression of Populist Politics

Neopunitivismo e controle social. Reflexões sobre a repressão
seletiva da política populista

RAMIRO TRAVERSSA (ARGENTINA)

1 4 4

MISIÓN

1 4 5

INSTRUCCIONES PARA LOS AUTORES

En esta oportunidad, traemos a nuestros lectores un panorama de investigaciones en áreas variadas como Psicología, Educación, Derecho y Ciencia Política.

En el campo de la relación entre Psicología y Educación, esta edición comparte cuatro investigaciones internacionales. Florencia Mareovich, del Instituto Universitario del Gran Rosario, Argentina, nos muestra en su artículo una perspectiva del desarrollo de la representación pictórica en los niños, a partir de un análisis de conceptos propuestos por el fallecido psicólogo cognitivo Ángel Rivière, como el de suspensión semiótica. Por su parte, Romina Cecilia Elisondo y Danilo Silvio Donolo, desarrollan distintas propuestas para abordar el tema de la alfabetización informacional en la Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina. Resaltan en el estudio la importancia de “compartir y comentar” en los contextos virtuales y en las redes sociales. En la línea de lo textual, Klency González y Glenda Murillo, de la Universidad de la Habana, Cuba, nos presentan una propuesta de intervención para mejorar la comprensión de textos en escolares cubanos, a través de estrategias de progresión temática y del uso de macrorreglas. Por último, Jónathan Jesús Leyva, de la Universidad de Guantánamo en Cuba, divulga una investigación sobre sistemas de retención en comunidades periféricas, como Raposo, Primero de Mayo y Sur Isleta, Cuba. A través de un análisis de códigos culturales encerrados en el lenguaje, el autor da cuenta de distintos elementos de reproducción cultural y factores socioculturales que promueven o estimulan el abandono escolar.

En el campo de la Sociología, y articulado de igual forma a la Educación, se presenta la investigación de Bibiana Moncayo y Carlos Eduardo Villalba, de la Universidad Militar Nueva Granada, Colombia, que indaga sobre el impacto de los estereotipos de género promovidos en las instituciones educativas en el desarrollo de estilos de liderazgo en el ejercicio de los profesionales egresados.

En el campo del Derecho, Alexander Casas, de la Institución Universitaria Politécnico Gran Colombiano, en Colombia, examina la naturaleza jurídica del incesto en una unión marital de hecho en Colombia, desde una perspectiva del derecho familiar.

En el campo de la Ciencia Política y la Política internacional, presentamos a los lectores varias investigaciones interesantes: Margarita Orozco y Alejandra Ortiz-Ayala, de la Pontificia Universidad Javeriana y del Centro de Memoria Histórica Militar de Colombia, exponen un panorama del impacto de los usos políticos de internet y de las redes sociales en la democracia. Esta investigación se ocupa, de manera novedosa, sobre la dimensión política de la deliberación desde estos escenarios. Por su parte, Aleksandro Palomo, de la Universidad de Colima, México, reflexiona sobre algunos aspectos esenciales de la Comunicación que afectan el funcionamiento del sistema internacional en la globalización, particularmente sobre el ejercicio del “poder blando”. Lisbeth Duarte y Carlos Hernán González, de la Institución Universitaria Esumer, Colombia, brindan una aproximación al origen y evolución de la cooperación internacional para el desarrollo, evidenciando cómo se constituye éste como un elemento importante para el actual sistema internacional. Para finalizar, Ramiro Traversa, de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, propone una reflexión sobre la represión selectiva de la política populista que se hace evidente en el discurso neopunitivista de la política con fines electorales.

Desde la revista Panorama continuamos promoviendo la participación de autores internacionales, de tal suerte que para este número contamos con la contribución de docentes e investigadores de distintos países como Argentina, Cuba, España, México, y Colombia.

Seguimos comprometidos con presentar a nuestros lectores elementos que permiten capturar el panorama de la investigación latinoamericana, particularmente en nuestras áreas de interés: Educación y Psicología, Derecho y Ciencia política. Esperamos que este selecto grupo de artículos resulten de su total interés y agrado.

JAIME CASTRO MARTÍNEZ
DIRECTOR
REVISTA PANORAMA



SPC

LA COMPRENSIÓN TEMPRANA DE REPRESENTACIONES PICTÓRICAS. UNA
LECTURA DESDE LA OBRA DE ÁNGEL RIVIÈRE

LA COMPRENSIÓN TEMPRANA DE REPRESENTACIONES PICTÓRICAS. UNA LECTURA DESDE LA OBRA DE ÁNGEL RIVIÈRE *



Early Understanding of Pictorial Representations. A Reading from Ángel Rivière's Work

A compreensão precoce de representações pictóricas. Uma leitura desde a obra de Ángel Rivière

RECIBIDO: 8 DE AGOSTO DE 2014

EVALUADO: 27 DE AGOSTO DE 2014

ACEPTADO: 21 DE OCTUBRE DE 2014

Florencia Mareovich (Argentina)
Doctora en Psicología
Instituto Universitario del Gran Rosario
mareovich@irice-conicet.gov.ar



RESUMEN

El desarrollo de la comprensión de representaciones pictóricas es un largo camino que los niños transitan durante sus primeros años de vida. En este recorrido, los niños adquieren nuevas habilidades acompañados por sus figuras de crianza. Ángel Rivière resalta la importancia de la experiencia social para el desarrollo cognitivo infantil, sin dejar de lado el sustento biológico que lo hace posible. El presente artículo tiene como objetivo articular conceptos introducidos por Ángel Rivière con hallazgos de investigaciones recientes y elaboraciones teóricas en torno al desarrollo de la comprensión de imágenes. Con este fin, en este artículo se analiza el desarrollo de las funciones mentales y el concepto de suspensión semiótica concebidos por el autor.

PALABRAS CLAVE: desarrollo, imágenes, suspensión semiótica, funciones mentales.

ABSTRACT

The development of the pictorial representation understanding is a long path that children follow throughout their first years. Within this road, children learn new abilities guided by their raising role models. Ángel Rivière highlights the importance social experience has for the child cognitive development without putting aside the biological support that makes it possible. This article aims to articulate concepts introduced by Ángel Rivière with findings in recent researches as well as theoretical works regarding the development of image understanding. To this aim, this article analyzes the development of mental functions and the semiotic suspension concept developed by the author.

KEYWORDS: Development, images, semiotic suspension, mental functions.

RESUMO

O desenvolvimento da compreensão de representações pictóricas é um longo caminho que as crianças transitam durante os seus primeiros anos de vida. Em este percurso, as crianças adquirem novas habilidades acompanhadas pelas suas figuras de criação. Ángel Rivière resalta a importância da experiência social para o desenvolvimento cognitivo infantil, sem deixar de lado o sustento biológico que o faz possível. O presente artigo tem como objetivo articular conceitos introduzidos por Ángel Rivière com achados de pesquisas recentes e elaborações teóricas em torno ao desenvolvimento da compreensão de imagens. Com esta finalidade, em este artigo se analisa o desenvolvimento das funções mentais e o conceito de suspensão semiótica desenvolvidos pelo autor.

PALAVRAS CHAVE: desenvolvimento, imagens, suspensão semiótica, funções mentais.

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

Mareovich, F. (2014). La comprensión temprana de representaciones pictóricas. Una lectura desde la obra de Ángel Rivière. *Panorama*, 8(15), 9-21.

* Quiero expresar mi agradecimiento a Olga Peralta por sus aportes teóricos a la discusión de este artículo. Además, quisiera agradecer especialmente a Silvia Español por acercarme a este autor maravilloso, Ángel Rivière, en el Seminario Desarrollo Cognitivo dictado en la Universidad de Buenos Aires (Argentina).

A lo largo de su desarrollo, el ser humano va adquiriendo habilidades para conectarse con otros seres vivos. Una comunicación efectiva con el entorno no solo les permitirá a los recién llegados aprender y desarrollarse, sino que también les permitirá sobrevivir. El mundo humano es esencialmente simbólico, y es estrictamente necesario que los participantes de la cultura manejen una amplia gama de símbolos, como palabras, imágenes, números, gestos, etc. Los símbolos fueron construidos a través de la historia de la humanidad, los cuales transformaron profundamente las capacidades cognitivas, emocionales y sociales de los hombres, y nos constituyeron como seres simbólicos.

El objetivo de este trabajo es repensar los hallazgos de investigaciones referidas a la comprensión temprana de objetos simbólicos y las propuestas teóricas en esa área a la luz de los postulados de Ángel Rivière. Específicamente, articula la teoría sobre el desarrollo de la mente humana y el concepto de *suspensión semiótica* elaborados por Rivière con el desarrollo de la comprensión de representaciones pictóricas.

Resulta interesante esta integración, ya que actualmente en psicología del desarrollo las investigaciones abordan temas cada vez más puntuales, en las cuales se destacan las habilidades y los desarrollos en dominios cada vez más específicos del conocimiento. Sin embargo, a veces cuesta tener una visión global del niño en desarrollo. En este sentido, este trabajo intentará integrar las investigaciones en un dominio específico: el desarrollo de la comprensión de imágenes, con otros desarrollos que abordan problemas más generales del mundo de la infancia.

Se introducirá brevemente el desarrollo de la comunicación en los primeros años de vida, poniendo énfasis en los procesos de intersubjetividad primaria, secundaria y terciaria. A continuación, se presentarán algunas investigaciones relacionadas con el desarrollo de la comprensión simbólica describiendo tres fases: fase precursora, de inicio y de perfeccionamiento. Asimismo, se expondrán las características de dos postulados importantes de la obra de Rivière: el concepto de suspensión semiótica y el postulado acerca de las funciones mentales, articulándolo con la comprensión simbólica de imágenes. Para finalizar, se explicitará una pequeña reflexión a modo de cierre.

LOS PRIMEROS AÑOS DE VIDA: EL COMIENZO DE LA COMUNICACIÓN CON OTROS

Imaginemos por un momento que somos un bebé recién nacido. Hasta hace unos instantes vivíamos en plena oscuridad y salimos de ella para encontrarnos con una multiplicidad de nuevos estímulos: luces, colores, elementos que se acercan y se alejan. También escuchamos sonidos, algunos conocidos —pues ya los escuchábamos en el lugar donde estábamos—, otros novedosos. Experimentamos sensaciones que provienen de nuestro interior y del exterior. Sentimos hambre, frío, calor, alguna que otra molestia o incomodidad. Podemos notar que nos tocan, nos acarician, nos levantan. De repente, movemos una mano, sentimos y vemos ese movimiento. Comienza una gran aventura: la aventura del desarrollo. Con la ayuda de nuestras figuras de crianza, podremos desplegar una rica dotación genética que refleja miles de años de desarrollo filogenético (Gómez, 2007; Rochat, 2004; Tomasello, 1999).

El bebé es un ser inmaduro, indefenso, que depende de sus padres para obtener alimento, calor, cuidado. Gómez (2007) señala que esta inmadurez es una invitación al desarrollo cognitivo que da lugar a un periodo de juego, enseñanza, exploración y experimentación. El bebé completa el desarrollo de su sistema nervioso mediado por los padres y su entorno durante la ontogenia. Este proceso le otorga gran flexibilidad cognitiva y comportamental. El andamiaje psicológico de los padres está omnipresente desde el nacimiento (Bruner, 1972; Español, 2008; Papoušek, 1996; Rochat, 2004).

Los recién nacidos están orientados socialmente (Enesco, 2012; Español, 2010; Rivière, 1986/2003; Rochat, 2004; Tomasello, 1999, 2000, 2008). Los bebés cuentan con la predisposición a ser atraídos por parámetros perceptuales que caracterizan a las personas. Prefieren figuras que se asemejan perceptualmente al rostro humano y sonidos similares a la voz humana. También se sienten atraídos hacia parámetros que caracterizan los modos de actuar de las personas (Español, 2008; Rivière, 1986/2003; Rivière, 2003b). Estas habilidades no aprendidas posibilitan la interacción íntima con las figuras de crianza desde el nacimiento (Dissanayake, 2000a, 2000b; Español, 2008; Español, 2010; Rochat, 2004). Además, los bebés están programados biológicamente para comenzar, poco a poco, a comportarse como los demás miembros de su especie. A este fenómeno

Ángel Rivière lo denominó *programas de sintonización* (Rivière, 1986/2003; Rivière, 2003c).

Los adultos también poseen mecanismos de sintonización y armonización (Rivière, 1986/2003). Los padres pueden leer el estado afectivo de sus hijos observando sus conductas y cuentan con un alto grado de empatía (Rochat, 2004; Stern, 1991). Desde el comienzo, los padres intentan comunicarse con sus bebés, y para atraer su atención, los estimulan de forma multisensorial ofreciendo información visual, táctil, propioceptiva, cinestésica. Es decir, los adultos despliegan una *performance*, estimulación multimedia compuesta por sonido y movimiento (Español, 2010).

INTERSUBJETIVIDAD PRIMARIA

Los bebés llegan al mundo dotados de sistemas expresivos reflejos que tienen significación para los adultos que los rodean: sonrisas, llantos, gestos de malestar o placidez (Papoušek, 1996; Rivière, 2003b). Estas expresiones, poco a poco, comienzan a responder de forma cada vez más precisa a las conductas de las personas que rodean a los bebés (Rivière, 1986/2003). Los primeros encuentros entre mamá y bebé se caracterizan por la intimidad y se despliegan en interacciones cara a cara. Esta intimidad les permite intercambiar estados emocionales, vínculo que Trevarthen (1982) denominó *intersubjetividad primaria*.

En estos primeros intercambios, los padres tienden a interpretar las conductas del bebé, a las cuales les atribuyen intenciones y significación humana. Si el niño llora, la mamá entenderá que este le está pidiendo alimento; si hace una mueca, podrá interpretar una risa cómplice. Para Rivière esta distorsión es favorecedora del desarrollo, ya que, gracias a esta atribución excesiva de intención y contenido, los padres se sitúan en una zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1978). Así, las figuras de crianza sirven de molde para el desarrollo de verdaderas intenciones, las que, según Rivière (1986/2003, 2003c), pueden ser atribuibles objetivamente al bebé cuando se acerca su primer año de vida.

SUBJETIVIDAD SECUNDARIA

La llamada *subjetividad secundaria* comienza a desplegarse aproximadamente a los nueve meses de vida. Este

tipo de vínculo ya no es solo diádico, sino que tiene un formato triangular sujeto-sujeto-objeto. Las miradas compartidas se extienden al entorno, con lo cual dan lugar a la atención conjunta. Ahora los bebés pueden señalar con la finalidad de pedir objetos o compartir experiencias (Español y Rivière, 2000). Asimismo, usan sus primeras etiquetas verbales aplicadas a objetos y personas (Español, 2008; Español et al., 2010) y producen conductas comunicativas, conductas deliberadas, ya que tienen algo que decir acerca de las cosas y los hechos que suceden a su alrededor. Entre los 8 y 12 meses, la comunicación ya es intencional. Esta intención de comunicarse con los otros es un requisito para el desarrollo simbólico infantil (Rivière, 1986/2003, 2003b, 2003c).

INTERSUBJETIVIDAD TERCIARIA

Durante el segundo año de vida, la comunicación del niño está mediada por diferentes tipos de símbolos. Desde el punto de vista lingüístico, los niños empiezan a entablar conversaciones narrativas comenzando a distinguir el yo y el otro en su discurso. Los símbolos no solo se refieren a objetos presentes, sino que representan objetos ausentes. Aquí existiría un nuevo tipo de vínculo: *intersubjetividad terciaria* (Bråten y Trevarthen, 2007). Entre los 3 y 6 años los niños pueden comprender los estados mentales de los otros, con lo cual se posibilita el desarrollo de una teoría de la mente (Español, 2008; Español, Español et al., 2010; Dissanayake, 2000a, 2000b). De este modo, serán capaces de participar plenamente en diferentes intercambios culturales si logran comprender y producir símbolos. Esto es posible gracias a los intercambios que el niño sostuvo con sus congéneres desde su nacimiento. En relación íntima con los sujetos cercanos a su entorno, el niño puede comprender las intenciones de los otros y actuar acorde con sus propias intenciones con fines comunicativos (Rivière, 1986/2003).

DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN DE REPRESENTACIONES PICTÓRICAS

Los símbolos son herramientas cognitivas que permiten ampliar la mente humana en tiempo y espacio (Vygotsky, 1978). La mayoría de nuestros aprendizajes están mediados por símbolos, y en todas las culturas existen sistemas simbólicos. Es característica del ser humano la posibilidad de utilizar múltiples símbolos, pudiendo crearlos, combinarlos, comprenderlos, y así

comunicar sentimientos, pensamientos y experiencias con ellos.

Para Rivière (1990), los símbolos no están simplemente relacionados con sus referentes, sino que los denotan o refieren. Por eso, son representaciones, y ocupan su lugar en ausencia de su referente. El concepto de *símbolo* formaría parte así del concepto más general de representación. Las posibilidades de simbolización del ser humano son infinitas y cualquier cosa, ya existente, ya creada para ese fin, puede convertirse en un símbolo. El requisito para el establecimiento de una relación simbólica es que alguien decida que una entidad va a tomar el lugar de una cosa diferente. Por lo tanto, el corazón del símbolo es la intencionalidad de su creador o transmisor, y comprender esta intencionalidad es el mayor desafío para los seres humanos (Bloom y Markson, 1998; Callaghan, 2005; DeLoache, 2004, 2005; Tomasello, 1999, 2000; Tomasello, Striano y Rochat, 1999).

Existen múltiples tipos de símbolos. Algunos de ellos pueden incluirse en la categoría de objetos simbólicos, como dibujos, fotografías, maquetas, mapas. Una de las características fundamentales de estos objetos es su doble realidad: son, a su vez, un objeto concreto y la representación de otra cosa diferente. La capacidad de usar objetos simbólicos como fuente de información requiere cierto nivel de flexibilidad cognitiva. Es decir, el ser humano debe mantener mentalmente activas dos representaciones mentales (DeLoache, 1987, 1991, 1995; Maita y Peralta, 2007; Martí, 2012; Sigel, 1978, 1997).

En el presente trabajo, nos centraremos en un tipo particular de objeto simbólico: las imágenes impresas. Las imágenes constituyen un engañoso problema, debido a que muchas de ellas (fotografías, dibujos figurativos) guardan una gran semejanza perceptual con el referente, y pareciera que la comprensión de este tipo de representaciones es sencilla y automática. Sin embargo, existe una enorme distancia entre la percepción de imágenes y su comprensión (Ittelson, 1996).

Los padres, al interactuar con sus hijos, suponen que estos comprenden fácilmente las imágenes, y no sería necesaria una enseñanza directa sobre su comprensión y utilización simbólica. Tomando palabras de Ángel Rivière (1986/2003), esto es claramente un caso de *fuga hacia adelante*: atribuir capacidades a los bebés y niños

que aún no han adquirido. De este modo, el aprendizaje de las imágenes se da de forma implícita en situaciones en las que, en general, el foco de la interacción son otros aprendizajes, como el aprendizaje del léxico (Martí, 2003). Solo poco a poco los niños pequeños averiguan en qué consiste la naturaleza de las imágenes y cómo se utilizan (DeLoache, 1991; 1995; DeLoache y Burn, 1994; DeLoache, Pierroutsakos y Troseth, 1996; DeLoache et al., 1998).

Callaghan (2008), Callaghan y Rochat (2008), Rochat y Callaghan (2005) han descrito un modelo que reconoce tres fases en el desarrollo simbólico de la comprensión y utilización de representaciones pictóricas. Por empezar, los niños transitarían una fase precursora, luego una fase de inicio o fase simbólica propiamente dicha y, por último, una fase de perfeccionamiento. Callaghan afirma que el apoyo y la interacción social son los motores para propulsar el desarrollo a través de los niveles de comprensión simbólica.

FASE PRECURSORA

Existen evidencias de que a edades tempranas los bebés pueden distinguir entre objetos tridimensionales y bidimensionales y establecer relaciones entre objetos y referentes (DeLoache, Strauss y Maynard, 1979). Otros estudios también reportan la diferenciación entre fotografías y referentes a edades tempranas (Barrera y Maurer, 1981; DiFranco, Muir y Dodwell, 1978; Rose, 1977). Callaghan (2008), Callaghan y Rochat (2008), Rochat y Callaghan (2005) reconocen estas habilidades tempranas de reconocimiento, señalando que son protagonistas de una fase particular dentro del desarrollo simbólico de la comprensión de imágenes: la fase precursora. Esta etapa sienta las bases para la posterior comprensión referencial entre imagen y referente. Por tanto, en este momento se desplegarían las habilidades en relación con el reconocimiento perceptual y la distinción entre imágenes y referentes, habilidades que requieren escaso aprendizaje. También intervienen capacidad de razonar por analogía, es decir, de detectar similitudes entre diferentes entidades.

En esta etapa, los bebés comenzarían a detectar la intención comunicativa de los otros seres humanos que los rodean. Es decir, los niños detectarían cuál es el objetivo del transmisor de un determinado mensaje. Este proceso es el requisito pragmático de todo desarrollo simbólico

y marcaría un cambio en los modos de relación e interacción entre el bebé y el mundo que lo rodea (Rivière, 1986/2003). En este sentido, los niños comienzan a imitar las acciones que estos realizan con las fotografías.

A pesar de las capacidades perceptuales, los niños pequeños tienen dificultades en comprender de qué se trata la relación entre la representación y su referente. Por este motivo, también se ha llamado esta etapa temprana *presimbólica* (Salsa y Vivaldi, 2012). Tanto padres como investigadores han informado de manera informal que los niños confunden una foto con su referente tratando de tomar los objetos representados en fotografías (Murphy, 1978; Ninio y Bruner, 1978; Perner, 1991; Wener y Kaplan, 1963). Perner (1991) describe cómo su niño de 16 meses intentaba introducir su pie en la foto de un zapato. Estudios experimentales también evidencian este fenómeno, por ejemplo DeLoache et al. (1998) encontraron que hasta los 18 meses los niños trataban de tomar los objetos representados en imágenes.

La manipulación temprana de imágenes reflejaría que los niños, si bien reconocen los objetos representados, no comprenden de qué manera se vincula una imagen con su referente (DeLoache et al., 1998, 1996; Troseth, Pierroutsakos y DeLoache, 2004). Se podría afirmar que los bebés y niños muy pequeños están preparados para percibir imágenes, lo que no significa que comprendan su estatuto simbólico. La percepción de imágenes implica un proceso de detección de similitudes superficiales entre la representación y el referente. Por el contrario, comprender el papel representacional de estas entidades implica la decodificación de la información presente en ellas y la correcta vinculación de estos estímulos con los objetos presentes en la realidad (Ittelson, 1996). Es decir, mientras que el primer proceso solo requiere habilidades de reconocimiento perceptuales, según algunos autores innatas o con muy poca necesidad de aprendizaje, la segunda requiere un entramado de habilidades cognitivas, sociales y perceptuales para llevarse a cabo (Sigel, 1978, 1997).

FASE DE INICIO

Gracias a la exposición cotidiana a las imágenes, al año y medio de vida los niños adquieren experiencia y decrece la manipulación de las imágenes, lo que puede inhibir el movimiento de prensión (DeLoache, 2005). Ahora pueden distinguir entre espacio gráfico y realidad

gracias a la observación de las diferentes actividades que hacen los adultos con las imágenes: las miran, las señalan, indican objetos presentes en ellas. El niño comienza a comprender la función referencial de las representaciones figurativas, entendiendo que los objetos y personas representados en ellas existen en el mundo real (Martí, 2003). Esta fase es denominada fase de inicio (Callaghan, 2008; Callaghan y Rochat, 2008; Rochat y Callaghan, 2005).

Numerosas investigaciones, que utilizan diferentes tipos de tareas, han encontrado que los niños pueden comprender la relación que une un objeto con su referente entre los 18 y 30 meses. Estas investigaciones han utilizado tareas de búsqueda (DeLoache y Burns, 1994; Peralta y Salsa, 2009), de correspondencia (Harris, Kavanaugh y Dawson, 1997), de aprendizaje de palabras (Ganea et al., 2009; Ganea, Bloom y DeLoache, 2008; Preissler y Carey, 2004; Mareovich, 2014; Mareovich y Peralta, 2014).

A pesar de los grandes avances en esta etapa, la comprensión referencial de imágenes en niños es frágil, y se ve afectada por múltiples variables que actúan en conjunto (DeLoache, Peralta y Anderson, 1999), tales como la similitud perceptual entre el símbolo y el referente, la instrucción o información otorgada por el adulto que andamia el aprendizaje y la experiencia simbólica. Es decir, la comprensión referencial de imágenes por parte del niño dependerá de la relación entre estos factores, en cuán parecido es el símbolo al referente, en las pintas que otorga el adulto en la interacción y en la experiencia que posea el niño con este tipo particular de símbolo.

FASE DE PERFECCIONAMIENTO

Alrededor de los 3 años, la conciencia pictórica es genuinamente referencial. Los niños pueden comprender la gran paradoja de la identidad simbólica: la asimetría. Comprenden que la foto de una manzana “es una manzana”, pero, al mismo tiempo, “no es una manzana” (Rochat y Callaghan, 2005). Los niños van comprendiendo que lo que se plasma en la fotografía no es lo mismo que la realidad, aunque la imagen se corresponda a esta realidad.

Callaghan (1997, 2008), Callaghan y Rochat (2008), Rochat y Callaghan (2005) señalan una última etapa en el camino a la comprensión de imágenes, en la cual

se refinan o perfeccionan ciertas habilidades en relación con la producción, el uso y la comprensión. Los niños pueden ir más allá de la conexión entre símbolo y referente, prescindiendo de pistas visuales y lingüísticas para acceder a un *insight* (intuición) representacional. Esta flexibilidad se lograría gracias al perfeccionamiento de adquisiciones previas en relación con la comprensión de las acciones intencionales de los demás. En esta fase, los pequeños comienzan a comprender a los otros como agentes intencionales que tienen creencias, deseos y emociones.

En suma, el desarrollo del conocimiento sobre las imágenes implica un largo camino, en el cual ciertas habilidades individuales se despliegan en ricos contextos sociales de interacción. Asimismo, se puede resaltar que más allá de la comprensión de la función referencial, las imágenes pueden utilizarse para múltiples fines, y muchos de esos usos, por ejemplo la utilización de las imágenes para resolver problemas complejos, representar relaciones entre variables abstractas, realizar inferencias en relación con otros tiempos y otros espacios, requerirá un largo camino de aprendizaje que, en muchas ocasiones, necesita de prácticas formales de enseñanza.

CREACIÓN DE SÍMBOLOS: LA SUSPENSIÓN SEMIÓTICA

Rivière distingue tres mecanismos de creación semiótica: uno de *analogía*, uno de *suspensión* y uno *arbitrario*. En su desarrollo teórico, se centra principalmente en la *suspensión*, la cual consiste en dejar algo sin efecto para crear significación en el espacio vacío de lo que no se efectúa. La suspensión posibilita que una acción o una representación dejen de tener efectos normales sobre el mundo físico o mental. Este mecanismo se desarrolla y complejiza a lo largo de la ontogénesis humana (Español, 2012; Rivière, 2003b; Rivière, 2003c; Rivière y Sotillo, 2003).

PRIMER NIVEL DE SUSPENSIÓN

Cerca de los 6 meses de edad, los niños tienden a manipular todos los objetos que tienen a su alcance. Los agarran, los agitan, los arrojan al suelo. En un *primer nivel de suspensión*, los niños dejan en suspenso estas actividades de manipulación de objetos y efectúan la acción de señalar. El gesto conduce al espectador hacia un objeto referente, el cual debe estar presente en el momento

de la interacción. Dan lugar a los gestos deícticos que sirven para referirse a algo de manera no verbal. Los niños se comunican por primera vez con el objetivo de modificar el mundo físico, por ejemplo para lograr que les alcancen un determinado objeto que señalan, o para compartir su mundo mental, llevando la atención del adulto hacia algo que les interesó y quieren compartir. Este mecanismo se desarrolla entre los 8 y 12 meses, y no es específico del ser humano (Español, 2012; Rivière y Sotillo, 2003).

SEGUNDO NIVEL DE SUSPENSIÓN

Los niños comienzan a suspender acciones instrumentales alrededor de los 18 meses. Estas acciones que fueron adquiridas en la interacción con la cultura a la cual el niño pertenece son complejas y están compuestas por secuencias de pequeñas acciones en relación. Se suspende una parte de esta acción para evocar el resto. La acción es interpretada como significativa porque ya no es eficiente, no produce efectos en el mundo físico. Estamos en un *segundo nivel de suspensión*, el cual da como resultado símbolos enactivos, símbolos en acción. Estos símbolos son plenamente comunicativos y surgen de la necesidad del niño de referirse a objetos, propiedades, situaciones o relaciones no presentes, de *representar*. El niño necesita comunicarse, pero no posee aún el lenguaje completo. Estos símbolos representan el punto máximo de expresión de los gestos *no* verbales. Son formas idiosincráticas que únicamente pueden ser comprendidas por un espectador que conozca el contexto de producción. Este mecanismo sí es específico del ser humano (Español, 2012; Rivière y Sotillo, 2003).

Rivière y Sotillo (2003) proveen un ejemplo que ilustra claramente el mecanismo implicado en el segundo nivel de suspensión. A los 18 meses su hijo soplabla reiteradamente un mechero apagado. Cuando el padre encendía el mechero, el niño sonreía satisfecho. Con esta acción de soplar que no es efectiva en el mundo real, el niño lograba comunicar a su padre el deseo de que este encienda el mechero para poder apagarlo efectivamente. Se crea así una forma semiótica espontánea, creada en un momento por el niño para satisfacer la necesidad de comunicarse con su padre, quien puede interpretar la acción gracias a su contexto de producción.

Con respecto a la producción y comprensión de imágenes figurativas, se podría pensar que el mecanismo que

estaría en juego sería fundamentalmente la analogía. El dibujo y la fotografía representan de manera análoga a los referentes. Símbolo y referente tienen similitudes perceptuales importantes. Sobre la comprensión de imágenes, se ha demostrado que a edades tempranas la similitud perceptual entre el símbolo y el referente es una variable que facilita la comprensión simbólica o *insight* representacional (Callaghan, 2000). En otras palabras, la analogía facilita el conocimiento —al comienzo implícito, que luego puede explicitarse— de que símbolo y referente se encuentran relacionados. Sin embargo, la comprensión de imágenes es un proceso complejo que no puede explicarse solo por este mecanismo. Es posible que la suspensión funcione como mecanismo facilitador en el desarrollo de la comprensión de imágenes y otros objetos simbólicos.

Los niños muy pequeños tienden a manipular las fotografías tratando de tomar los objetos que figuran en ellas. El problema aquí radicaría en la imposibilidad de inhibir una acción que no sería efectiva en el mundo real, ya que es imposible asir una manzana plasmada en una fotografía (DeLoache, 2005). La suspensión de conductas manipulativas posibilitaría al niño distanciarse de la dimensión concreta de este objeto simbólico para poder acceder a su dimensión representacional. La posibilidad de suspender acciones sobre el objeto simbólico incrementa la distancia mental (Sigel, 1997), la que, a su vez, facilita el *insight* representacional (DeLoache y Marzolf, 1992). Además, al estar en contacto cotidiano con las fotografías, el niño aprende que su función cultural es ser objetos de contemplación y no de acción, y las conductas que pueden desplegar sobre ellas son, entonces, contemplativas.

TERCER NIVEL DE SUSPENSIÓN

En un *tercer nivel de suspensión*, el niño suspende representaciones primarias. De esta forma, puede sustituir las propiedades reales de los objetos por otras. El niño suspende categorías de objeto investidas culturalmente, que adquirió en la interacción con dichos objetos mediada por los adultos. Esto posibilita, por ejemplo, la sustitución simbólica en el juego de ficción, el cual surge alrededor del segundo año de vida. En el juego de ficción, entran en escena dos tipos de representaciones: una literal, que serían las representaciones primarias, y otras representaciones secundarias o *metarrepresentaciones*, posibilitadas por la suspensión de relaciones

de referencia entre las representaciones primarias y las cosas o acontecimientos del mundo. Así, el niño puede jugar a peinarse con un lápiz o a hablar por teléfono con el control remoto del televisor. Al principio, los objetos que se utilizan como sustitutos deben parecerse, pero, con el tiempo, los niños podrán utilizar como sustitutos objetos que son perceptualmente muy diferentes de los objetos que evocan en el juego (Español, 2004, 2012; Rivière, 2003c).

En este sentido, la suspensión primaria de ciertas representaciones también puede contribuir a la comprensión de imágenes. Es claro que existen fuertes similitudes perceptuales entre un objeto simbólico y su referente; ciertas propiedades del símbolo remiten a propiedades específicas del referente. No obstante, la comprensión de fotografías y dibujos no se basa solo en la posibilidad de detectar similitudes. Para acceder a una comprensión cabal de estos objetos simbólicos, el niño deberá detectar también las diferencias que existen entre el símbolo y el referente. Es necesario que comprenda que no todas las características del referente se aplican a la imagen. Una fotografía de un oso de peluche no es suave, al igual que un dibujo de un helado no es frío. En este sentido, no todas las características de la fotografía o del dibujo se aplican al referente. Las representaciones pictóricas se presentan en un plano bidimensional y los referentes en tres dimensiones. Es decir, el niño deberá suspender ciertas propiedades tanto del símbolo como del referente para comprender su identidad simbólica.

CUARTO NIVEL DE SUSPENSIÓN

En un *cuarto nivel de suspensión* se aplica el fenómeno de suspensión a las representaciones mismas: se deja en suspenso el significado primero de las palabras y se crea una metáfora. Por lo tanto, este mecanismo es el que posibilita la comprensión por parte del niño de mecanismos de doble semiosis característicos de las metáforas. Si bien el mecanismo de suspensión no está presente en la adquisición del lenguaje, este puede aplicarse a las palabras (Español, 2012; Rivière, 2003a, 2003c).

Para Rivière solo cuando se ha adquirido el núcleo estructural del lenguaje se pueden crear metáforas. Esto se debe a que en el corazón de una metáfora se encuentra una anomalía semántica, una violación al significado intrínseco de una palabra. Por ejemplo, “Por un árbol camina una nuez, camina y camina sin pies”, aquí hay

una clara anomalía porque las nueces no son seres animados, por lo tanto no pueden subir a los árboles. Para comprender esta metáfora, el niño debe detectar la anomalía y luego resolver el siguiente problema: ¿cuál es el significado de esa frase? (Rivière, 2003a). Podríamos pensar que la capacidad de producir suspensiones a este nivel posibilita la creación o comprensión por parte del ser humano de metáforas pictóricas o visuales. Estas metáforas están presentes en distintas manifestaciones artísticas, como la pintura, la fotografía, el cine y la publicidad. Si bien no existe una postura unificada acerca de estos fenómenos, muchos especialistas sostienen que la metáfora puede desplegarse fuera del lenguaje (Carroll, 1994; Forceville, 2008; Kaplan, 1992).

DESARROLLO DE LA MENTE HUMANA: FUNCIONES MENTALES

Rivière (2003b, 2003c) plantea que en una situación educativa los seres humanos realizamos funciones mentales simultáneas. Estas funciones varían, entre otras cosas, en los siguientes aspectos: condicionamiento genético, susceptibilidad interactiva, especificidad de la especie, antigüedad filogenética, eficiencia de cómputo, dependencia de la conciencia, carácter simbólico, exigencia atencional, modularidad, modo de desarrollo, localización neural, dependencia cultural, dependencia de los periodos críticos, prioridad en la ontogenética y flexibilidad. En el desarrollo humano, hay una cierta organización temporal que constituye las funciones tipo 1, 2, 3 y 4. Para desarrollar este apartado, tomamos como referencia los siguientes trabajos de Rivière (2003b y 2003c).

FUNCIONES MENTALES TIPO 1

Las *funciones tipo 1* aseguran la estabilidad básica del sistema cognitivo. Están vinculadas con procesos perceptivos. Solo requieren un mínimo *input* físico, ya que están descritas y prescritas en el genoma; se van a realizar con una altísima independencia de las condiciones culturales, ambientales o sociales. Un ejemplo de estos procesos es el establecimiento de constantes de brillo por el sistema ocular. Definen procesos que no son susceptibles de influencia educativa, a pesar de que si no se dieran esos primeros tipos de funciones sería imposible aprender. Son procesos totalmente inconscientes, computacionalmente muy complejos, eficientes y rápidos, que no requieren que pongamos nuestra atención sobre

ellos. Estos procesos son filogenéticamente inespecíficos del hombre, muy antiguos y de un poder adaptativo muy alto. Están claramente localizadas en el sistema nervioso, y pueden, por ejemplo, definir qué estructuras corticales nos permiten percibir estímulos visuales, auditivos o táctiles.

FUNCIONES MENTALES TIPO 2

El desarrollo de las *funciones tipo 2* requiere una mínima interacción con el medio, es decir, un proceso de aprendizaje que se da en un intercambio más activo con el mundo físico, pero no requieren relación con otros seres humanos. Tales funciones no son específicas del hombre, sino que las compartimos con otros animales. Sin embargo, sí es específico del ser humano el modo en que este produce funciones tipo 1 y 2. Un ejemplo claro es el desarrollo de la noción de objeto permanente. Estas nociones están determinadas por el genoma, pero en menor grado que las funciones tipo 1, y son levemente más conscientes de estas. Se lleva a cabo en un periodo del desarrollo muy preciso, el cual es la fase crítica de las funciones tipo 1 y 2 hasta los 18 meses.

FUNCIONES MENTALES TIPO 3

El proceso por el cual el individuo desarrolla funciones tipo 3 es denominado por Ángel Rivière *proceso de humanización*. Las funciones que aquí se desarrollan son las que diferencian a los humanos de otros animales. El autor las define como híbridos que implican el formateo cultural de funciones definidas por el genoma. Tienen una localización clara en la corteza cerebral, por ejemplo el lenguaje, pero puede haber una leve variación individual. El niño incorpora artificios culturales; su mente ha sido preparada biológicamente para ello. Ejemplos de estas funciones son el lenguaje oral, formas de simbolización, formas de ficción y capacidades mentalistas. El lenguaje oral se adquiere con extremada facilidad y relativamente escasas diferencias individuales en un periodo extremadamente breve. Sin embargo, el desarrollo lingüístico sin lugar a dudas debe estar acompañado por una rica experiencia cultural.

Estas funciones se desarrollan siempre mediadas por otro ser humano, en contextos interactivos de crianza. Son posibilitadas por los vínculos primarios entre los padres y sus bebés, un vínculo íntimo cargado de emoción. Requieren un aprendizaje, pero este no es ni

explícito ni consciente. Los niños descubrirán acompañados por los adultos, en un contexto de crianza, sin ser conscientes de ello, la capacidad de comprender y producir símbolos. Ni los adultos son conscientes de que están enseñando algo ni los niños son conscientes de estar aprendiendo. El periodo crítico para el desarrollo de las funciones tipo 3 es entre los 18 meses y los 5 años. Sin embargo, estos límites temporales son más difusos que en las funciones previas.

FUNCIONES MENTALES TIPO 4

Las *funciones tipo 4*, al igual que las funciones tipo 3, no están determinadas por el genoma, sino que se hallan posibilitadas por este. Siempre suponen funciones tipo 3. Son recientes en la historia de la humanidad, no tienen un desarrollo filogenético sino histórico, permiten acumular y transmitir producciones culturales. Un ejemplo de este tipo de funciones es el aprendizaje de la lectoescritura, de una segunda lengua o de operaciones aritméticas. Estas funciones requieren un aprendizaje declarativo dirigido a la interiorización por parte del aprendiz de contenidos culturales. El adulto es consciente de que quiere enseñar a un niño un contenido preciso. Es decir que se dan en contextos educativos específicos que requieren gran exigencia atencional por parte del educador y del alumno, y un alto grado de formalización y explicitación. A pesar de tener una alta dependencia de la conciencia, ni siquiera en este tipo de funciones tenemos acceso a todo el proceso mental. En estas funciones, existen grandes diferencias individuales. La cultura determina un periodo para su desarrollo que va desde los 5 hasta los 16 años aproximadamente. Este es el periodo de escolarización obligatoria en la mayoría de las culturas.

INTERACCIÓN DE LAS FUNCIONES MENTALES EN LA COMPRENSIÓN PICTÓRICA

En el uso pleno de representaciones pictóricas, entrarían en juego funciones tipo 1, 2, 3 y 4. Una parte de la relación con las imágenes implica el desarrollo de funciones perceptuales, funciones tipo 1 determinadas genéticamente, como la detección de colores, contrastes y brillos. Además, requiere ciertas habilidades que podríamos categorizar como funciones tipo 2; estas podrían ser, por ejemplo, la detección de la noción de profundidad y volumen. Estas nociones se aprenderían en relación con el medio físico, y posibilitarían comprender las

diferencias entre objetos bi- y tridimensionales. Esta distinción es previa a la comprensión simbólica de las imágenes. En los primeros momentos de vida, periodos críticos para el desarrollo de funciones tipo 1 y 2, no podríamos hablar de comprensión simbólica plena de las imágenes; estaríamos en la fase precursora (Callaghan, 2008; Callaghan y Rochat, 2008; Rochat y Callaghan, 2005).

Los primeros indicios de comprensión pictórica propiamente dicha se evidencian con el desarrollo de las funciones tipo 3, que podría corresponderse con el comienzo y desarrollo de la fase de inicio. En los primeros contactos de los niños con imágenes, los padres enseñan implícitamente a utilizar estos objetos simbólicos (Martí, 2003). El desarrollo de la comprensión temprana de imágenes no requiere ni conciencia por parte del aprendiz ni por parte del adulto que enseña. Sin embargo, no puede desarrollarse fuera de un contexto interactivo. Sin embargo, para poder utilizar plenamente representaciones pictóricas en interacciones culturales, por ejemplo en ámbitos educativos, se requiere un aprendizaje explícito y sistemático acerca del uso de estos objetos simbólicos; es decir, se requiere un perfeccionamiento de las habilidades simbólicas desarrolladas previamente. Estas habilidades adquiridas pueden ser categorizadas como una función tipo 4, por ejemplo aprender geografía utilizando un mapa, aprender anatomía utilizando un dibujo del cuerpo humano, conocer un hecho histórico basándonos en material fotográfico, interpretar una tabla o un gráfico de barras (Martí, 2003; Pérez-Echeverría, Martí y Pozo, 2010; Pérez-Echeverría y Sheuer, 2009).

CONSIDERACIONES FINALES

Conocer, explicar o describir el desarrollo humano ha sido uno de los más grandes retos de la psicología. ¿Qué camino debe recorrer el cachorro humano para convertirse en un hombre? ¿El bebé nace desprovisto de toda capacidad para relacionarse con los otros y actuar sobre el mundo que lo rodea? El niño sería, entonces, un contenedor vacío que deberá ser llenado, o un trozo de masa pasivo que será moldeado en las interacciones con el entorno físico y social. O, por el contrario, ¿llega al mundo totalmente listo para interpretar el entorno e interactuar con él? En este caso, sería solo cuestión de tiempo para que el recién llegado crezca como una plantita y despliegue toda su dotación genética.

La visión de Ángel Rivière acerca del desarrollo cognitivo es muy valiosa, ya que se sitúa en el punto intermedio de estas dos posturas opuestas. Para este autor, el niño nace con un bagaje innato que lo prepara para la relación con el mundo físico y social. No es un ser pasivo que recibe información y es moldeado por el mundo que lo rodea. Sin embargo, esta dotación innata no serviría de mucho sin una experiencia mediada por otro ser humano que le otorgue significación a sus acciones (Rochat, 2004). En un contexto íntimo, en el cual dos subjetividades se encuentran y conectan, el niño desplegará todo su potencial.

Actualmente, los psicólogos del desarrollo nos abocamos a desentrañar preguntas cada vez más específicas: ¿de qué manera los niños comprenden la función referencial de imágenes?, ¿cuáles son las características de las interacciones entre una mamá y su bebé a través de distintos dispositivos simbólicos?, ¿cómo aprenden los niños distintos tipos de palabras?, ¿cómo desarrollan los seres humanos una teoría de la mente? A veces resulta muy difícil pensar al niño como un ser global, como un ser humano, y no contemplarlo como una suma de habilidades o funciones mentales.

Por su parte, Rivière ha aportado una visión integral del niño en desarrollo. Sus pensamientos nos permiten concebir el desarrollo cognitivo como un proceso complejo en el cual un ser humano se constituye como un ser biológico, social, cognitivo y emocional. Este proceso requiere, por un lado, una rica dotación biológica y cultural, y por otro un ambiente social facilitador. Es decir, el niño se desarrolla en relación con otros seres humanos, pero no en relación con cualquier otro ser humano, sino que se desarrolla en el seno de relaciones con personas emocionalmente significativas para él.

Un reto para los psicólogos del desarrollo actuales es, a pesar de indagar o investigar problemas en dominios específicos del conocimiento, no perder de vista que el niño en desarrollo se constituye como un ser humano integral. Asimismo, resultaría interesante plantear preguntas de investigación que exploren temáticas que involucren distintos dominios cognitivos y a su vez integren el desarrollo cognitivo y el desarrollo emocional. Las indagaciones en torno al desarrollo simbólico infantil son un terreno fértil para esta integración, ya que en la construcción y el intercambio de un mundo simbólico

se entrecruzan de una manera muy profunda la dimensión social, cognitiva y emocional de lo humano.

Rivière (1986/2003) sostiene que la posibilidad de crear y comprender símbolos es el resultado de la interacción del niño con la cultura en que habita, siempre mediado por sus figuras de crianza. El desarrollo de la comprensión de imágenes depende de una exposición social a estos artefactos simbólicos. Los símbolos pictóricos, así como otros símbolos, son por definición comunicativos e intencionales. El desarrollo de la comprensión y producción pictórica surge, en primer lugar, en el contexto de una necesidad de comunicarse y mantener la proximidad social y emocional con los demás. Las imágenes son una forma particular de artefactos que son comunicativos en su función y deliberados en su producción (Rochat y Callaghan, 2005).

El desarrollo es un desafío para los niños y para sus padres, quienes los acompañarán en ese camino. La indefensión del recién nacido posibilita un vínculo íntimo con sus figuras de crianza; este vínculo los ayuda a sobrevivir. A través de la filogenia, el ser humano ha desarrollado múltiples estrategias innatas para poder conectarse con los otros seres humanos, como el llanto, la sonrisa refleja, etc. En relación con los demás miembros de su especie, el niño comenzará a descubrir que sus acciones generan un impacto en los seres que lo rodean. Asimismo, desarrollará nuevas estrategias para conectarse y luego comunicarse efectivamente con otros seres humanos. En interacción con la cultura en la cual vive el niño comenzará a comprender y producir diferentes tipos de símbolos. Estos símbolos le permitirán convertirse en un miembro cultural activo, que puede apropiarse de dicha cultura, crear productos culturales y compartirlos. La infancia humana es ese camino que nos constituye como seres simbólicos y culturales (Rochat, 2004).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Barrera, M. y Maurer, D. (1981). Recognition of mother's photographed face by the three-month-old. *Child Development*, 52, 714-716.
2. Bloom, P. y Markson, L. (1998). Intention and analogy in children's naming of pictorial representations. *Psychological Science*, 9, 200-204.

3. Bråten, S. y Trevarthen, C. (2007). Prologue: from infant intersubjectivity and participant movements to simulation and conversation in cultural common sense. En S. Bråten (ed.), *On being moved. From mirror neurons to empathy*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin Publishing Company.
4. Bruner, J. S. (1972). Nature and uses of immaturity. *American Psychologist*, 27(8), 687-708.
5. Callaghan, T. (1997). Children's judgments of emotions portrayed in museum art. *British Journal of Developmental Psychology*, 15, 515-529.
6. Callaghan, T. C. (2000). Factors affecting children's graphic symbol use in the third year: language, similarity and iconicity. *Cognitive Development*, 15, 185-214.
7. Callaghan, T. (2005). Developing an intention to communicate through drawing. *Enfance*, 1, 45-56.
8. Callaghan, T. (2008). The origins and development of pictorial symbol functioning. En C. Milbrath y H. Trautner (eds.), *Children's understanding and production of pictures, drawing, and art* (pp. 21-32). Cambridge, MA: Hogrefe & Huber.
9. Callaghan, T. y Rochat, P. (2008). Children's understanding of artist-picture relations: Implications for their theories of pictures. En C. Milbrath y H. Trautner (eds.), *Children's understanding and production of pictures, drawing, and art* (pp. 187-205). Cambridge, MA: Hogrefe & Huber.
10. Carroll, N. (1994). Visual metaphor. En J. Hintikka (ed.), *Aspects of metaphor* (pp. 189-223). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic.
11. DeLoache, J. S. (1987). Rapid change in the symbolic functioning of very young children. *Science*, 238, 1556-1557.
12. DeLoache, J. S. (1991). Symbolic functioning in very young children: Understanding pictures and models. *Child Development*, 62, 737-752.
13. DeLoache, J. S. (1995). Early understanding and use of symbols: The model model. *Current Directions in Psychological Science*, 4, 109-113.
14. DeLoache, J. S. (2004). Becoming symbol-minded. *Trends in Cognitive Sciences*, 8, 66-70.
15. DeLoache, J. S. (2005). The Pygmalion problem in early symbol use. En L. Namy (ed.), *Symbolic use and understanding* (pp. 47-68). Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
16. DeLoache, J. S. y Burns, N. M. (1994). Early understanding of the representational function of pictures. *Cognition*, 52, 83-110.
17. DeLoache, J. S. y Marzolf, D. (1992). When a picture is not worth a thousand words: Young children's understanding of pictures and models. *Cognitive Development*, 7, 317-329.
18. DeLoache, J., Peralta, O. y Anderson, K. (1999). Multiple factors in early symbol use: Instructions, similarity, and age in understanding a symbol-referent relation. *Cognitive Development*, 14, 299-312.
19. DeLoache, J. S., Pierroutsakos, S. L. y Troseth, G. L. (1996). The three R's of pictorial competence. *Annals of Child Development*, 12, 1-48.
20. DeLoache, J. S., Pierroutsakos, S. L., Uttal, D. H., Rosengren, K. S. y Gottlieb, A. (1998). Grasping the nature of pictures. *Psychological Science*, 9, 205-210.
21. DeLoache, J., Strauss, M. y Maynard, J. (1979). Pictures perception in infancy. *Infant Behavior and Development*, 2, 77-89.
22. DiFranco, D., Muir, D. y Dodwell, P. (1978). Reaching in very young infants. *Perception*, 7, 385-392.
23. Dissanayake, E. (2000a). Antecedents of temporal arts in early mother-infant interactions. *The origins of music* (pp. 389-410). Cambridge, MA: MIT Press.
24. Dissanayake, E. (2000b). *Art and intimacy. How the arts began?* USA: University of Washington Press.
25. Enesco, I. (2012). Desarrollo del conocimiento de la realidad en el bebé. En J. Castorina y M. Carretero (comps.), *Desarrollo cognitivo y educación I. Los inicios del conocimiento* (pp. 167-193). Buenos Aires: Paidós.
26. Español, S. (2004). El inicio de la ficción. En *Cómo hacer cosas sin palabras. Gesto y ficción en la infancia temprana* (pp. 249-268). Madrid: Antonio Machado.
27. Español, S. (2008). La entrada al mundo a través de las artes temporales. En *Estudios de Psicología*, 29(1), 81-101.
28. Español, S. (2010). Performances en la infancia. Cuando el habla parece música, danza y poesía. *Epistemos*, 1, 59-95.

La comprensión temprana de representaciones pictóricas. Una lectura desde la obra de Ángel Rivière

| Panorama

| pp.9 - 21

| Volumen 8

| Número 15

| Julio-diciembre

| 2014

| 19

29. Español, S. (2012). Semiosis y desarrollo humano. En J. Castorina y M. Carretero (comps.), *Desarrollo cognitivo y educación I. Los inicios del conocimiento* (pp. 219-242). Buenos Aires: Paidós.
30. Español, S., Bordoni, M., Martínez, M. y Videla S. (2010). El juego musical y el juego de ficción durante el inicio del tercer año de vida. *Actas de la IX Reunión Anual de SACCoM*.
31. Español, S. y Rivière, A. (2000). Gestos comunicativos y contextos interpersonales: un estudio con niños de 10 a 16 meses. *Estudios de Psicología*, 65-66, 225-245.
32. Forceville, C. (2008). Metaphor in pictures and multimodal representations. En: Gibbs, Raymond W., *The Cambridge handbook of metaphor and thought* (pp. 462-482). Nueva York: Cambridge University Press.
33. Ganea, P., Allen, M., Butler, L., Carey, S. y DeLoache, J. (2009). Toddlers' referential understanding of pictures. *Journal of Experimental Child Psychology*, 104, 283-295.
34. Ganea, P., Bloom Pickard, M. y DeLoache, J. (2008). Transfer between picture books and the real world by very young children. *Journal of Cognition and Development*, 9, 46-66.
35. Gómez, J. C. (2007). *El desarrollo de la mente en los simios, los monos y los niños* (pp. 19-50). Madrid: Morata.
36. Harris, P. L., Kavanaugh, R. D. y Dowson, L. (1997). The depiction of imaginary transformation: Early comprehension of a symbolic function. *Cognitive Development*, 12, 1-19.
37. Ittelson, W. H. (1996). Visual perception of markings. *Psychonomic Bulletin & Review*, 3, 171-187.
38. Kaplan, S. J. (1992). A conceptual analysis of form and content in visual metaphors. *Communication*, 13, 197-209.
39. Maita, M. y Peralta, O. (2007). La comprensión infantil de objetos simbólicos: un verdadero desafío cognitivo. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 9(2), 163-180.
40. Mareovich, F. (2014). *Función referencial: el aprendizaje de palabras a través de imágenes* (Tesis doctoral, Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Psicología, Córdoba, Argentina).
41. Mareovich, F. y Peralta, O. (2014). La comprensión referencial temprana: aprendiendo palabras a través de imágenes con distinto nivel de iconismo. *Psyke*, 23(2).
42. Martí, E. (2003). El mundo de la imagen. *Representar el mundo externamente* (pp. 53-105). Madrid: Antonio Machado Libros.
43. Martí, E. (2012). Desarrollo del pensamiento e instrumentos culturales. En J. Castorina y M. Carretero (comps.), *Desarrollo cognitivo y educación II. Procesos del conocimiento y contenidos específicos* (pp. 25-44). Buenos Aires: Paidós.
44. Murphy, C. (1978). Painting in the context of shared activity. *Child Development*, 49, 371-380.
45. Ninio, A. y Bruner, J. (1978). The achievement and antecedents of labeling. *Journal of Child Language*, 5, 1-15.
46. Papoušek, H. (1996). Musicality in infancy research: biological and cultural origins of early musicality. En I. Deliégé I. y J. A. Sloboda (eds.), *Musical beginnings. Origins and development of musical competence* (pp. 37-55). Nueva York: Oxford University Press.
47. Peralta, O. A. y Salsa, A. M. (2009). Means of communication and sources of information: two-year-old children's use of pictures as symbols. *The European Journal of Cognitive Psychology*, 6, 801-812.
48. Pérez-Echeverría, M. del P., Martí, E. y Pozo, J. I. (2010). Los sistemas externos de representación como herramientas de la mente. *Cultura y Educación*, 22(2), 133-147.
49. Pérez-Echeverría, M. del P. y Sheuer, N. (2009). External representation as learning tools. C. Andersen, N. Scheuer, M. D. P. P. Echeverría y E. Teubal (2009). *Representational systems and practices as learning tools*. Rotterdam: Sense Publishers.
50. Perner, J. (1991). *Understanding the representational mind*. Londres: MIT Press.
51. Preissler, M. y Carey, S. (2004). Do both pictures and words function as symbols for 18- and 24-month-old children? *Journal of Cognition and Development*, 2, 185-212.
52. Rivière, Á. (1986/2003). Interacción precoz. Una perspectiva vygotskiana a partir de los esquemas de Piaget. En M. Belinchón, A. Rosa, M. Sotillo e I. Marichalar (comp.), *Ángel Rivière. Obras escogidas* (vol. II, pp. 109-131). Madrid: Panamericana.
53. Rivière, Á. (1990). Origen y desarrollo de la función simbólica en el niño. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (eds.), *Desarrollo psicológico y educación* (vol. I, pp. 113-130). Madrid: Alianza Editorial.
54. Rivière, A. (2003a). Bases ontogenéticas de la comprensión de metáforas: fundamentos en el desarrollo normal y alteraciones en los trastornos del desarrollo. En M. Belinchón, A. Rosa, M. Sotillo e I. Marichalar (comp.), *Ángel Rivière. Obras escogidas* (vol. III, pp. 141-151). Madrid: Panamericana.
55. Rivière, A. (2003b). Desarrollo y educación: el papel de la educación en el "diseño" del desarrollo humano. En M. Belinchón, A. Rosa, M. Sotillo e I. Marichalar (comp.), *Ángel Rivière. Obras escogidas* (vol. III, pp. 203-242). Madrid: Panamericana.

56. Rivière, A. (2003c). Educación y modelos del desarrollo. En M. Belinchón, A. Rosa, M. Sotillo e I. Marichalar (comp.), *Ángel Rivière. Obras escogidas* (vol. III, pp. 243-284). Madrid: Panamericana.
57. Rivière, Á. y Sotillo, M. (2003). Comunicación, suspensión y semiosis humana: los orígenes de la práctica y de la comprensión interpersonales. En M. Belinchón, A. Rosa, M. Sotillo e I. Marichalar (comp.), *Ángel Rivière. Obras escogidas* (vol. III, pp. 181-201). Madrid: Panamericana.
58. Rochat, P. (2004). *El mundo del bebé*. Madrid: Morata.
59. Rochat, P. y Callaghan, T. (2005). What drives symbolic development? En L. Namy (ed.), *Symbolic use and understanding*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
60. Rose, A. (1977). Infants' transfer of response between two-dimensional and three-dimensional stimuli. *Child Development*, 48, 1086-1091.
61. Salsa, A. M. y Vivaldi, R. A. (2012). Del objeto al símbolo: aspectos cognitivos y sociales del conocimiento infantil sobre las imágenes. *Interdisciplinaria*, 29(1), 133-149.
62. Sigel, I. E. (1978). The development of pictorial comprehension. En B. S. Randhawa y W. E. Coffman (eds.), *Visual learning, thinking and communication* (pp. 93-111). Nueva York: Academic Press.
63. Sigel, I. E. (1997). Modelo de distanciamiento y desarrollo de la competencia representativa. *Infancia y Aprendizaje*, 78, 13-29.
64. Stern, D. (1991). *El mundo interpersonal del infante. Una perspectiva desde el psicoanálisis y la psicología evolutiva*. Buenos Aires: Paidós.
65. Tomasello, M. (1999). The cultural ecology of young children's interactions with objects and artifacts. En E. Winograd, R. Fivush y W. Hirst (eds.), *Ecological approaches to cognition: essays in honor of Ulric Neisser* (pp. 153-170). Mahawah, N. J.: Erlbaum.
66. Tomassello, M. (2000). *The cultural origins of human cognition*. Londres: Harvard Universtiy Press.
67. Tomasello, M. (2008). *Origins of human communication*. Cambridge, MA: MIT Press.
68. Tomasello, M., Striano, T. y Rochat, P. (1999). Do young children use objects as symbols? *British Journal of Developmental Psychology*, 17, 563-584.
69. Trevarthen, C. (1982). The primary motives for cooperative understanding. En G. Butterworth y P. Light (eds.), *Social cognition* (pp. 77-109). Brighton: Harvester.
70. Troseth, G., Pierroutsakos, S. y DeLoache, J. (2004). From the innocent to the intelligent eye: the early development of pictorial competence. En R. Kail (ed.), *Advances in child development and behavior* (vol. 32, pp. 1-35). Nueva York: Elsevier/Academic Press.
71. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
72. Wener, H. y Kaplan, H. (1963). *Symbol formation*. Nueva York: Wiley. Introducción

La comprensión temprana de representaciones pictóricas. Una lectura desde la obra de Ángel Rivière

I Panorama
I pp.9 - 21
I Volumen 8
I Número 15
I Julio-diciembre
I 2014



CREATIVIDAD Y ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL. EL DESAFÍO EN CUATRO PROPUESTAS

CREATIVIDAD Y ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL. EL DESAFÍO EN CUATRO PROPUESTAS



Creativity and Information Literacy. The Challenge in Four Proposals

Criatividade e alfabetização informacional. O desafio em quatro propostas

RECIBIDO: 25 DE OCTUBRE DE 2014

EVALUADO: 10 DE DICIEMBRE DE 2014

ACEPTADO: 10 DE DICIEMBRE DE 2014

Romina Cecilia Elisondo (Argentina)
Doctora en Psicología. Magíster en
Educación
Universidad Nacional de Río Cuarto
relisondo@gmail.com

Danilo Silvio Donolo (Argentina)
Doctor en Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de Río Cuarto
donolo@gmail.com



RESUMEN

Se presenta una investigación de propuestas iniciales de alfabetización informacional en cuatro grupos distintos de estudiantes de la Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina). Se llevaron a cabo actividades de gestión de información científica disponible en bibliotecas y en buscadores en línea especializados. Se desarrollaron encuentros presenciales e intercambios virtuales vía Facebook y aulas virtuales. Los grupos eran diversos en cuanto a edades, carreras y etapas de formación; sin embargo, no se han observado diferencias importantes respecto de conocimientos previos y procesos desarrollados durante la resolución de las actividades. Todos los grupos mostraron interés en las propuestas y destacaron la necesidad de actividades sistemáticas de gestión de información en las carreras de grado.

PALABRAS CLAVE: enseñanza alternativa, alfabetización informacional, innovación, conocimientos instrumentales, entornos virtuales.



ABSTRACT

This article presents a research with some original proposals on information literacy in four different groups of students of National University of Río Cuarto (Argentina). We carried out scientific information management activities available in libraries and specialized search engines. We also developed in-person and on-line meetings –via Facebook and virtual classrooms–. The groups were diverse regarding age, major, and level of education. However, there are not significant differences with respect to previous knowledge and processes developed during the execution of the activities. The groups were interested in the proposals and highlighted the need for management systematic activities within the majors.

KEYWORDS: alternative teaching, information literacy, innovation, instrumental knowledge, virtual environments.



RESUMO

Apresenta-se uma pesquisa de propostas iniciais de alfabetização informacional em quatro grupos diferentes de estudantes da Universidade Nacional de Río Cuarto (Argentina). Levaram-se a cabo atividades de gestão de informação científica disponível em bibliotecas e em buscadores on line especializados. Desenvolveram-se encontros presenciais e intercâmbios virtuais via Facebook e aulas virtuais. Os grupos eram diversos em quanto a idades, cursos superiores e etapas de formação; porém, não se têm observado diferenças importantes respeito de conhecimentos prévios e processos desenvolvidos durante a resolução das atividades. Todos os grupos mostraram interesse nas propostas e destacaram a necessidade de atividades sistemáticas de gestão de informação nos cursos superiores de formação.

PALAVRAS CHAVE: ensino alternativo, alfabetização informacional, inovação, conhecimentos instrumentais, entornos virtuais.

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

Elisondo, R. C. y Donolo, D. S. (2014). Creatividad y alfabetización informacional. El desafío en cuatro propuestas. *Panorama*, 8(15), 23-33.

INTRODUCCIÓN: CONTEXTOS, ALFABETIZACIONES Y PROPUESTAS

Romina Cecilia
Elisondo I
Danilo Silvio
Donolo I

La vida de gran parte de la población mundial parece estar en transformación debido a las interacciones tecnológicas y los nuevos procesos comunicativos que propician. Los entornos educativos, como parte de contextos más amplios, no están ajenos a los impactos de las tecnologías en la vida cotidiana. Sin embargo, en ocasiones pareciera que las amplias potencialidades de los artefactos tecnológicos aún no son aprovechadas y resignificadas en los procesos educativos formales.

Las tecnologías y las múltiples informaciones que en ellas circulan amplían de una manera impredecible las posibilidades de aprender de las personas (Chiecher, Donolo y Córca, 2013). Asumiendo perspectivas socio-culturales de la educación, entendemos que las interacciones con artefactos tecnológicos generan entornos educativos propicios para la construcción de nuevos conocimientos, el intercambio con otras personas y el desarrollo de la creatividad (Elisondo y Donolo, 2014a).

Los entornos híbridos que favorecen interacciones presenciales y virtuales configuran nuevos contextos educativos con infinitas posibilidades de comunicación y, además, suponen nuevas estructuras mentales para comprender los procesos educativos (Ballestas y Rivera, 2009). Las hipertextualidades, la confluencia de múltiples lenguajes, textos y sujetos, caracterizan los contextos actuales de comunicación (Barón, 2009). Los hipertextos constituyen ejemplos precisos de las posibilidades de aprendizaje que ofrecen las tecnologías, ya que no solo muestran textos, sino formas cognitivas alternativas alejadas de la linealidad y la simplicidad. Coincidimos con Argos y Ezquerro (2013) en la importancia de considerar la hipertextualidad como un nuevo enfoque educativo, como una nueva manera de entender los procesos educativos y los papeles e interacciones de docentes y estudiantes.

Los procesos creativos, al igual que las hipertextualidades, recorren caminos divergentes, imprevisibles y de infinitas alternativas. Los entornos híbridos caracterizados por multiplicidad de voces, textos, perspectivas y posibilidades configuran contextos promisorios para la construcción de conocimiento, pensamientos y procesos creativos.

Difícilmente un docente pueda anticipar los procedimientos, caminos y contenidos a que accederá un estudiante cuando se le solicita una búsqueda específica en internet. Por más orientaciones y recortes que se produzcan en las consignas, es imposible anticipar por dónde navegará ni qué cosas encontrará. Ilimitados, impredecibles e inesperados parecen ser los contextos educativos que se generan cuando se favorecen interacciones entre los estudiantes y las tecnologías. Esas son precisamente las características de los entornos que hemos definido como favorables para el desarrollo de la creatividad y el aprendizaje en sentido amplio (Elisondo, Donolo y Rinaudo, 2013a).

La disponibilidad de amplias cantidades de información y el dinamismo con que estas circulan en diversos medios, redes y soportes genera un nuevo contexto educativo donde crear propuestas de alfabetización informacional (Alfin) es indispensable. Enseñar y aprender a gestionar información científica y académica en diferentes entornos y con diversos fines es un propósito educativo relevante para la educación superior y la formación de grado en todas las áreas del conocimiento.

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2009), la *alfabetización informacional* supone capacidades de las personas y los grupos para identificar necesidades de información, localizar y evaluar su calidad, almacenar y recuperar datos y utilizar la información para crear y comunicar conocimiento. La alfabetización informacional implica la gestión eficaz y ética de la información a partir del desarrollo de competencias comunicativas, informáticas y tecnológicas.

El concepto de *alfabetización digital* aparece más ligado a competencias vinculadas al uso de tecnologías, y deja, a veces, de lado aspectos relativos a la comunicación y gestión de la información. Según González (2012, p. 23), “la Unesco ha optado en los últimos años por evitar el término *digital* y se decanta por utilizar una solución compuesta de los términos *información y medios*”.

Desde 2008 la Unesco propone un concepto integrador: *alfabetización mediática e informacional*, que abarca múltiples competencias vinculadas a la comprensión, lectura crítica y producción de contenidos e informaciones en diferentes tipos de medios de comunicación y otros proveedores de información, como bibliotecas, archivos,

Panorama I
pp. 23-33 I
Volumen 8 I
Número 15 I
Julio - diciembre I
2014 I

museos e internet, independientemente de las tecnologías utilizadas. Asimismo, la alfabetización mediática e informacional supone una dimensión ética en el uso y la producción de contenidos e informaciones en diferentes formatos y medios (Wilson, 2012) y un importante potencial para la construcción de ciudadanías y la consolidación de democracias participativas (Culver y Jacobson, 2012; Del Moral y Villalustre, 2013; García, Ramírez y Rodríguez, 2014).

Tal como hemos explicado (Elisondo, Donolo y Rinaudo, 2013b), la alfabetización mediática e informacional se vincula con dos temáticas destacadas en la agenda de la Unesco: el libre acceso a la información científica¹ y el desarrollo de recursos educativos abiertos para el aprendizaje y la enseñanza. Los recursos educativos abiertos, como los disponibles en el portal argentino *educ.ar*, ofrecen posibilidades para la enseñanza y el aprendizaje y también para el desarrollo de procesos creativos (Elisondo, 2013a).

La claridad y simplicidad de las definiciones de la Unesco no se corresponden con los intrincados debates de los especialistas en el campo de las ciencias de la información en contextos educativos. Numerosas definiciones, algunas opuestas o contradictorias, se han construido respecto de la alfabetización informacional, inclusive algunos proponen el *fin de la Alfin*, o menos de los conceptos construidos al respecto (González, 2012).

Al igual que en los aprendizajes y en los procesos creativos, los límites y las fronteras entre las alfabetizaciones no son claros ni estables, se configuran de manera difusa, dinámica y conflictiva. Las únicas certezas respecto de las alfabetizaciones se vinculan con la necesidad de generar estrategias educativas acordes con el dinamismo y la complejidad con la que fluyen las informaciones en el contexto actual. Además, parece indispensable desarrollar competencias informacionales de comprensión y producción de diversos tipos de contenidos en entornos presenciales, virtuales e híbridos.

Especialistas como Area (2010), Pasadas (2010), De Pablos (2010), Area y Guarro (2012), González (2012),

Moneréo y Badia (2012), Lee y So (2014) sugieren construir integraciones entre alfabetizaciones para generar comprensiones teóricas y prácticas superadoras que permitan analizar mediaciones entre sujetos y tecnologías en procesos de aprendizaje y de gestión de información diversa.

Los desarrollos teóricos actuales se refieren a la transalfabetización como convergencia de alfabetizaciones (Ipri, 2010; González, 2012), la cual diluye las fronteras entre lo digital, lo mediático, lo informacional y lo tecnológico, y supone habilidades para leer, escribir e interactuar en variadas plataformas, herramientas y medios con recursos escritos y audiovisuales. Las perspectivas de transalfabetización ponen énfasis en la participación activa de los sujetos en la producción y comunicación de informaciones, con lo cual destacan el carácter creador y social de dicha participación. Participación y creatividad en multiplicidad de contextos y lenguajes caracterizan a las transalfabetizaciones.

En este contexto de posibilidades que ofrecen las tecnologías y los nuevos entornos, entendemos que debemos ofrecer a los estudiantes herramientas conceptuales, procedimentales y éticas para gestionar la información científica y aprender en la universidad. Nuestra preocupación se ha plasmado en proyectos de investigación, transferencia y mejora de la enseñanza orientados² a generar prácticas educativas innovadoras que promuevan la alfabetización informacional en estudiantes de grado de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

Presentamos un estudio de propuestas iniciales de alfabetización informacional académica en contextos presenciales y virtuales con estudiantes de las carreras relacionadas con educación, psicopedagogía y prácticas docentes, quienes deberían vivenciar actividades conducentes a la alfabetización informacional, por ser ellos los responsables de integrar los futuros cuerpos docentes de instituciones educativas, ya sea como profesores y maestros, ya sea como asesores y orientadores de procesos de enseñanza. El punto no es menor, ya que da fortaleza y perspectiva prometedora al formar a formadores de formadores en propuestas e iniciativas innovadoras en

¹ Por eso, trabajamos para que nuestras investigaciones y producciones científicas estén disponibles y sean de acceso abierto. Dos ejemplos concretos de libros que publicamos en acceso abierto pueden apreciarse en los siguientes enlaces: <http://issuu.com/revistalatinadecomunicacion/docs/cac65> y <http://issuu.com/revistalatinadecomunicacion/docs/10cbadonolo>

² Proyecto Ocasiones para la creatividad y la alfabetización académica. Estudiantes, docentes, textos académicos y el juego de la escondida. Proyecto Proyectos de innovación e investigación para el mejoramiento de la enseñanza de grado, Universidad Nacional de Río Cuarto, 2013-2015. Proyecto Alfabetización informacional académica. Una propuesta para estudiantes universitarios. Programa de Transferencia de Resultados de la Investigación, Ministerio de Ciencia y Tecnología de la Provincia de Córdoba, 2014-2016.

educación asociadas a metodologías de investigación de diseños instructivos.

METODOLOGÍA: HACER E INVESTIGAR LO REALIZADO

El análisis de las propuestas educativas se realizó integrando técnicas cuantitativas y cualitativas de investigación educativa. Se analizaron y compararon las producciones de los grupos en contextos presenciales y virtuales y sus expresiones en los cuestionarios administrados durante las actividades. Interesa conocer, desde la perspectiva de los estudiantes, valoraciones, expectativas y aprendizajes vinculados a la gestión de la información académica en diferentes contextos.

En el diseño de la propuesta, recuperamos algunos avances del campo de las alfabetizaciones. Generamos actividades en contextos presenciales, virtuales e híbridos que posibilitan interacciones con compañeros y con diferentes tipos de textos científicos. Además, habilitamos espacios en redes y plataformas para propiciar intercambios entre estudiantes y también entre ellos y los docentes.

La propuesta pedagógica se sustenta en planteamientos que desatan la importancia de la enseñanza y el aprendizaje de estrategias de búsqueda y selección de información. Específicamente, se intenta promover procesos de gestión de la información desde modelos centrados en los procesos psicológicos del buscador, es decir, donde se reconoce el papel activo de quien realizada una búsqueda (Moneréo y Fuentes, 2008). Los modelos centrados en procesos psicológicos analizan acciones, competenciales y estrategias de las personas en situaciones particulares de búsqueda. Interesan las interacciones entre los sujetos, las tecnologías y las informaciones, así como los propósitos y las situaciones en que dichas interacciones se generan.

PARTICIPANTES

Las propuestas de alfabetización informacional se desarrollaron en cuatro grupos distintos. En el segundo cuatrimestre de 2013, se trabajó con dos grupos: estudiantes de primer año de las carreras de Profesorado en Educación Inicial (N = 52) y de quinto año de la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía (N = 40). En el primer cuatrimestre de 2014, se realizaron las actividades

con estudiantes de tercer año de las carreras de Licenciatura en Psicopedagogía (N = 42) y cuarto año del Profesorado en Educación Especial (N = 21).

ACTIVIDADES

En los cuatro grupos se desarrolló una propuesta de alfabetización informacional que incluyó cinco encuentros presenciales de dos horas y diversos encuentros virtuales vía Facebook, en grupos cerrados, y aula virtual SIAT³. Los encuentros presenciales se desarrollaron en las aulas asignadas para cada una de las materias, en las que se enmarcó la propuesta en la Biblioteca Central y en el Laboratorio de Informática de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

En el primer encuentro presencial, se administró un cuestionario general a los estudiantes para conocer percepciones y autovaloraciones respecto de competencias vinculadas a la alfabetización informacional. Luego, los coordinadores de la propuesta presentaron diferentes formas de acceso a información académica en contextos presenciales y virtuales. En el primer encuentro también se destacó la importancia de generar estrategias para evaluar calidad de la información académica disponible en diferentes fuentes. Como cierre del primer encuentro, se presentaron algunas de las potencialidades educativas de la alfabetización informacional para la formación académica y profesional.

En el segundo encuentro se realizó una actividad de búsqueda, selección y localización de información académica en un contexto presencial: la Biblioteca Central de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Destalles de esta actividad y de las producciones y valoraciones de los estudiantes se presentaron en un artículo publicado recientemente (Elisondo y Donolo, 2013). En la Biblioteca se les propuso a los estudiantes realizar búsquedas de diferentes tipos de textos referidos a las materias en las que se desarrolló la propuesta de alfabetización. Además de buscar los textos, los estudiantes establecieron su localización, los criterios que utilizaron para seleccionarlos y un breve comentario de cada hallazgo.

3 La plataforma SIAT ofrece espacios virtuales que dan acceso a diversos materiales, tales como textos, imágenes, videos, audio, animaciones, simulaciones, *software*, hipertextos, hipermedias, glosarios, etc. En las aulas virtuales, los integrantes de la asignatura pueden interactuar, proponer actividades, resolver dudas y plantear tareas de evaluación y autoevaluación. Más información en <http://www.unrc.edu.ar/unrc/estudiar/aulasvirtuales.php>

En el tercer encuentro, se realizaron actividades de búsqueda de información en páginas web de organismos nacionales e internacionales: Unesco, portal educativo argentino *educ.ar*, Ministerio de Educación de la Nación Argentina, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Nacional de Río Cuarto, etc. Los estudiantes realizaron búsquedas de informaciones referidas a proyectos educativos, recursos para la enseñanza y el aprendizaje, oportunidades de formación y trabajo, publicaciones e investigaciones en el campo educativo, entre otras búsquedas.

El cuarto encuentro presencial tuvo como objetivo principal ofrecer a los estudiantes herramientas de búsqueda de información en revistas científicas y bases de datos reconocidas en el ámbito académico, como Scielo, Latindex, Redalyc, Dialnet, Scopus, DOAJ, entre otras. Se realizaron búsquedas de artículos científicos referidos a temas específicos de las materias, en las que se desarrolla la propuesta de alfabetización. Se promovieron actividades de búsqueda, selección y recuperación de la información y de reconocimiento de diferentes estructuras y formatos de artículos de investigación. Asimismo, se establecieron diferencias entre textos de acceso abierto y documentos restringidos donde solo podían recuperar algunas partes del escrito, generalmente el resumen.

En el quinto encuentro presencial, los estudiantes realizaron búsquedas en el metabuscador de la Biblioteca Electrónica de Ciencia y Tecnología de la República Argentina. Se desarrollaron algunas estrategias específicas de búsqueda y se identificaron bases de datos disponibles y de acceso limitado a universidades nacionales y organismos científicos de Argentina. Además, respondieron a un breve cuestionario de evaluación de las actividades sobre alfabetización informativa desarrolladas en el curso.

Los encuentros presenciales se llevaron a cabo aproximadamente cada quince días. Durante todo el desarrollo de la propuesta se mantuvieron interacciones con los grupos vía Facebook y aula virtual. Los contextos virtuales fueron aprovechados por los estudiantes para plantear consultas, dudas y apreciaciones respecto de las actividades. Asimismo, los espacios virtuales permitieron a los estudiantes compartir gran parte de las informaciones y los textos encontrados.

EXPECTATIVAS INICIALES, RESULTADOS Y TESTIMONIOS

CUESTIONARIO INICIAL

Entre los resultados más importantes, observamos que todos los estudiantes destacan la importancia de disponer de competencias informacionales para su formación académica. Sin embargo, la mayoría dice tener escasas habilidades para la gestión de la información, especialmente en entornos virtuales. Entre las páginas visitadas frecuentemente por los estudiantes no aparecen bases de datos para búsquedas específicas de textos científicos o académicos. Según los estudiantes, las páginas visitadas con más frecuencia son Facebook, Twitter, YouTube, servidores de correo electrónico, Wikipedia, páginas de medios de comunicación (generalmente locales), web de la universidad para trámites administrativos (inscripción en materias, examen, etc.).

En las respuestas de los estudiantes, se observan dificultades para establecer con claridad criterios de calidad para la búsqueda, selección y organización de información académica y científica.

Creemos que lo primero que tenemos que tener en cuenta es qué estamos buscando, qué tipo de información necesitamos, cuál es el objetivo de nuestra búsqueda. Siempre tenemos más en cuenta, cuando accedemos a Google, las entradas que aparecen primero, ya que suelen ser las más confiables (grupo 3, estudiantes de tercer año de Psicopedagogía).

Asimismo, los estudiantes dicen tener escasos conocimientos sobre normas académicas para la escritura y la comunicación científica. Pocos comparten información sobre textos académicos y científicos en entornos virtuales. Tampoco se comparten textos y producciones grupales o individuales entre los estudiantes. Los trabajos académicos no se entienden como textos comunicativos para compartir con otros, sino solo como escritos donde el docente es el único lector y evaluador.

En los cuestionarios iniciales, los estudiantes también señalan la necesidad de propuestas educativas que promuevan la alfabetización informativa y la gestión autónoma de información científica.

Nos iniciamos este año en búsquedas de este tipo, cosa que nos sorprendió, porque es algo muy importante; pero, a partir de lo que sabemos sobre el uso de internet, experiencias previas con respecto a la búsqueda de información y lo visto en algunas materias de este año, consideramos que podemos buscar artículos científicos a partir de buscadores como Google Académico, bibliotecas virtuales de diferentes páginas de universidades y páginas específicas de investigación donde podemos encontrar publicaciones (grupo 5, estudiantes de quinto año de Psicopedagogía).

En el análisis del cuestionario inicial, los estudiantes también expresan tener pocas experiencias de gestión de información en contextos presenciales, como bibliotecas. La mayoría de los estudiantes, independientemente del año de cursado y la carrera, dicen haber asistido a la Biblioteca Central de la Universidad Nacional de Río Cuarto entre tres y cinco veces durante la formación académica. Las visitas a la Biblioteca generalmente tienen como propósito el estudio o la realización de algún trabajo práctico; en pocos casos se realizan búsquedas de libros o artículos científicos.

Las respuestas al cuestionario inicial demuestran la necesidad de propuestas de alfabetización informacional que promuevan en los estudiantes estrategias de búsqueda, selección, organización y producción de información científica en diferentes entornos y en la resolución de problemas diversos.

PRODUCCIONES Y VALORACIONES DE LOS GRUPOS

Los grupos realizaron interesantes búsquedas en contextos presenciales y virtuales de acceso a información científica. En la Biblioteca Central de la Universidad interactuaron con diferentes tipos de textos, autores y espacios físicos. Todos los grupos, de diferentes años y carreras, recorrieron espacios hasta el momento desconocidos de la Biblioteca, como la Hemeroteca. Antes de la actividad, ningún estudiante había buscado un artículo de revista en la Biblioteca Central. Durante la propuesta, se observó a los estudiantes interactuar con revistas, realizar lecturas generales y búsquedas específicas de textos de interés. En la visita a la Biblioteca, los estudiantes se mostraron motivados por la búsqueda de los diferentes tipos de textos solicitados y, en algunos casos, sorprendidos por los hallazgos logrados. Todos

los grupos valoraron positivamente la experiencia de aprendizaje en la Biblioteca de la Universidad.

Para nosotras la actividad ha sido muy gratificante, ya que nos sirvió para conocer más sobre la Biblioteca, las ubicaciones de los libros, las revistas, los diarios, y, a su vez, nos permitió vivir una actividad diferente y más dinámica de la que se vive siempre. Nos sentimos con esta actividad y consideramos que es una buena forma de incentivar a los alumnos a recurrir más a la Biblioteca y a sacarle provecho a este beneficio que nos brinda la Universidad (grupo 8, estudiantes de primer año de Educación Inicial).

En los entornos virtuales, los estudiantes también buscaron y seleccionaron distintos tipos de textos y recursos educativos. Además, reconocieron diferentes tipos de acceso a la información (abierto y restringido) y diversas bases de datos científicas. Durante la realización de las actividades virtuales, los estudiantes también se mostraron interesados por los textos a los que iban accediendo y destacaron la gran cantidad y diversidad de documentos educativos y científicos disponibles en la red. Todos los participantes afirmaron que era la primera vez que accedían a las bases de datos propuestas y también a algunas páginas con información educativa, como *educ.ar*. Los estudiantes se mostraron muy interesados en los recursos educativos disponibles en dicho portal y se sorprendieron por la amplitud y heterogeneidad de propuestas de enseñanza y aprendizaje desarrolladas en el sitio.

Durante las actividades, los docentes fueron orientando respecto del uso de palabras clave, el establecimiento de criterios de búsquedas avanzadas y estrategias de recuperación de información. También se trabajaron criterios más específicos de selección de la información vinculados a los contenidos y objetivos de cada una de las materias, en las cuales se desarrollaron las propuestas. Por ejemplo, en las asignaturas vinculadas a la psicometría, los docentes orientaron respecto de la búsqueda de textos científicos referidos a la construcción, la validación y el uso de pruebas en diferentes grupos y contextos.

Sin embargo, se considera necesario profundizar en el establecimiento de criterios de selección de información científica y en las infinitas posibilidades de acceso a la información. En muchos casos, se observó que los estudiantes resolvían las actividades recurriendo a los

primeros textos que aparecían en los buscadores sin profundizar en otros artículos posibles y recorrer las amplias listas de resultados de búsqueda. Quizá, para próximas propuestas, resulte relevante proponer actividades complejas de búsqueda de información que consideren varios criterios de manera simultánea e interpele a los estudiantes a desarrollar estrategias de selección más específicas. También se considera interesante desarrollar intervenciones docentes que promuevan la lectura de más cantidad de textos, no solo los primeros que aparecen, reconociendo el carácter ilimitado y dinámico de los aprendizajes mediados por tecnologías. Es decir, promover más oportunidades de aprendizaje y, por lo tanto, más ocasiones de creatividad.

Asimismo, parece relevante profundizar en las propuestas aspectos vinculados a compartir la información. Sin bien las actividades se compartían en Facebook y en los foros de la plataforma educativa virtual SIAT, no se observaron comentarios, apreciaciones ni consultas de los estudiantes respecto de las producciones de otros grupos. Solo aparecieron unos pocos “me gusta” en algunas respuestas, especialmente cuando se compartieron los recursos educativos encontrados en *educ.ar*. Tal vez convenga también revisar los encuadres de las actividades, ya que estas parecen ser solo para el docente, para la evaluación, y las producciones de los grupos no son visualizadas como informaciones para compartir con toda la clase. Quizá sea necesario generar estrategias de reflexión en cuanto a los planes cognitivos elaborados por los estudiantes respecto de los alcances de las tareas y los múltiples interlocutores posibles.

Compartir y comentar es una acción muy desarrollada en los contextos virtuales y en las redes sociales; sin embargo, a la hora de las actividades académicas, estas no parecen ser prácticas muy usuales entre los estudiantes. Entendemos que las propuestas de alfabetización informativa deben poner énfasis en el aspecto comunicativo y colaborativo de la gestión de la información con diversos propósitos e interlocutores, en diferentes contextos y situaciones. Algunos pocos “me gusta” parecen como procesos iniciales de comunicación entre los estudiantes, y la ausencia de comentarios y de cuestiones compartidas muestra una interesante línea de trabajo en las propuestas de alfabetización.

Los estudiantes también valoraron positivamente las propuestas de gestión de información en contextos

virtuales. Las evaluaciones ponen énfasis en la importancia de la propuesta en la formación académica y el deseo de seguir aprendiendo respecto de estrategias de búsqueda, selección, organización y producción de información. Todas las valoraciones destacan la importancia de las propuestas desarrolladas y demuestran el interés de los estudiantes por este tipo de actividad. La mayoría de los grupos expresa la necesidad de propuestas más sistemáticas e integradas a los programas y planes de estudio de la carrera. Asimismo, los estudiantes visualizan relevantes aportes de las estrategias trabajadas para la formación académica, el trabajo final de licenciatura y el futuro desempeño profesional. Los grupos también mencionan algunas dificultades en las propuestas especialmente vinculadas a la extensión y complejidad de la propuesta y la falta de tiempo para el desarrollo de las actividades. En general, las valoraciones son positivas y dan cuenta del interés de los estudiantes en las propuestas desarrolladas, independientemente del año de formación que transitan y las carreras que estudian.

Nos gustó poder realizar esta actividad, ya que es una experiencia nueva por la que hemos transitado, puesto que a lo largo de estos años de cursado de la carrera nunca se nos invitó a realizar una actividad que consista en la búsqueda de información a través de diferentes medios. Además, nos gustó, ya que nos dio la posibilidad de conocer y pensar los diferentes medios y buscadores que se encuentran en internet acerca de textos científicos sobre nuestra disciplina y textos afines a nuestro objeto de estudio. También esta actividad nos permitió pensar sobre la calidad y seriedad de la información que vamos obteniendo de esta gran red de información que es internet, y así poder aprender nuevas estrategias en el momento de buscar información. Nos gustaría seguir aprendiendo aún más estrategias para una mejor búsqueda de información que sea confiable y válida (grupo 3, estudiantes de quinto año de Psicopedagogía).

Las producciones/valoraciones que han realizado los grupos dan cuenta de la importancia de las propuestas de alfabetización informativa en contextos universitarios, ya que los estudiantes acceden a conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales necesarios para el aprendizaje, en general, y la gestión de la información en diferentes entornos, en particular. Resulta significativo que los grupos nunca hayan desarrollado actividades similares durante la formación académica,

ni siquiera los estudiantes de último año de Psicopedagogía. Pareciera que la formación académica está centrada en la enseñanza de contenidos conceptuales establecidos y no en la generación de competencias para la gestión autónoma de la información, competencias que, indudablemente, potencian el aprendizaje y ofrecen posibilidades de construir conocimientos. Los procesos de enseñanza y aprendizaje parecen aún no reconocer las posibilidades de los estudiantes de gestionar información de manera autónoma y responsable, así como de decidir acerca de los contenidos que se pueden leer, escuchar y estudiar. Que docentes y estudiantes compartan informaciones y conocimientos, posibilidades de acceso a diferentes textos y contenidos, no es una práctica muy frecuente en algunos contextos educativos. Solo la voz del docente es la autorizada para decir qué contenidos, qué formatos y en qué contextos aprender. Las tecnologías habilitan espacios para aprender y compartir información, los estudiantes tienen acceso a múltiples conocimientos, lenguajes y propuestas que podrían ser puestas en común en las clases, presenciales o virtuales, para ampliar las posibilidades de aprender de docentes y compañeros.

“Me gusta”, “comentar” y “compartir” son acciones básicas de Facebook, permanentemente realizadas por los usuarios, que permiten expresar emociones e ideas y efectuar intercambios. Estas acciones son menos frecuentes en los contextos educativos, porque suelen haber pocos espacios para expresar emociones, comunicarse y compartir ideas, contenidos y posibilidades de aprendizaje.

DISCUSIÓN E INTERPRETACIONES POSIBLES

“Compartir” creemos que es una buena idea para ampliar las posibilidades de aprendizaje y creatividad en los contextos educativos. Los artefactos tecnológicos ofrecen oportunidades para que todos los participantes de los encuentros educativos puedan enseñar y aprender al mismo tiempo. Los conocimientos disponibles en las redes generan contextos educativos donde compartir es indispensable para generar innovaciones educativas y aprender en sentido amplio. Enseñar y aprender no son actividades aisladas, sino que se vinculan en todo acto educativo.

Las tecnologías ofrecen ocasiones para crear contextos colaborativos (Pérez-Mateo, Romero y Romeu, 2014) y

comunidades de aprendizaje (Peña et al., 2011), donde todos pueden enseñar y aprender diversos contenidos, leer y escribir diferentes textos, producir y reproducir informaciones en múltiples formatos y entornos. Además, en los contextos virtuales se habilitan espacios interactivos para el desarrollo de la autonomía (Sierra, 2011). En las propuestas llevadas a cabo, los docentes promueven procesos autónomos y colaborativos en los grupos, sin dejar de orientar, ayudar y ofrecer andamios. Los docentes también propician reflexiones metacognitivas respecto de los procedimientos desarrollados y los aprendizajes construidos.

En escritos anteriores nos hemos referido a la importancia de construir ocasiones para la creatividad en contextos educativos (Elisondo, Donolo y Rinaudo, 2009) y también a las potencialidades de las tecnologías y del carácter ilimitado de los aprendizajes (Elisondo y Donolo, 2014a). Desde diferentes perspectivas y posturas, los numerosos investigadores se ocupan de las relaciones entre creatividad y tecnologías (López y Agueda, 2015; Chibás, Borroto y Almeida, 2014; Steinbeck, 2011; Peña et al., 2011; Toro, 2004). La diversidad y complejidad de aspectos cognitivos, emocionales y comunicativos que se desarrollan en interacción con artefactos tecnológicos generan un contexto promisorio para la creatividad y la construcción de prácticas docentes alternativas y propuestas innovadoras. Según Gutiérrez y Tyner (2012), creatividad, junto con comprensión, pensamiento crítico, creatividad, conciencia intercultural y ciudadanía, son competencias básicas de la alfabetización mediática e informacional.

Las mediaciones tecnológicas habilitan entornos educativos donde se promueve la diversidad de perspectivas, de procesos de conocimiento y de creación de nuevas informaciones y productos. Es decir, las mediaciones tecnológicas pueden contribuir en la construcción de contextos creativos en enseñanza y aprendizaje donde existan ocasiones para la creatividad y para *compartir* con otros. Compartir es una buena idea para la creatividad, en cuanto no hay procesos creativos sin intercambios con otros, con objetos culturales y con conocimientos construidos socialmente.

Las perspectivas socioculturales de estudio de la creatividad (Glaveanu, 2010, 2014) resultan interesantes para comprender las mediaciones tecnológicas y su impacto en la educación. Tal como se sostiene desde

estas perspectivas, los procesos creativos siempre dependen de interacciones entre sujetos, objetos culturales y conocimientos disponibles en una cultura. Las tecnologías generan un marco de interacción con otros y con producciones diversas que resultarían propicias para el desarrollo de procesos creativos.

Las propuestas de alfabetización informativa pretenden mostrar a los estudiantes posibilidades de aprender con otros, de acceder a informaciones y conocimientos construidos por diferentes comunidades científicas y académicas. Las propuestas muestran diferentes *mundos*, contenidos y estrategias para seguir aprendiendo. Considerando que la lectura y la disponibilidad de conocimientos variados son componentes indispensables en los procesos creativos cotidianos y de creadores reconocidos socialmente (Elisondo y Donolo, 2014b; Elisondo, 2013b), entendemos que las propuestas de gestión de la información potencian la creatividad. Asimismo, las propuestas tienen importantes componentes inesperados, es decir, son inesperadas las consignas, los resultados y los procesos desarrollados. Considerando las relaciones entre lo inesperado, lo ilimitado y la creatividad (Elisondo, Donolo y Rinaudo, 2013a; Elisondo y Donolo, 2014a), entendemos que las propuestas generan ocasiones para la creatividad.

Comunidades de aprendizaje, trabajo colaborativo, autonomía, hipertextualidad, producción de contenidos, impredecibilidad, dinamismo y complejidad son palabras que se articulan en la búsqueda de relaciones entre creatividad y alfabetizaciones o transalfabetizaciones en contextos híbridos. Las actividades desarrolladas, las expresiones y las producciones de los participantes muestran vínculos entre creatividad y alfabetizaciones en diversos contextos.

CONSIDERACIONES FINALES

Generar propuestas educativas de alfabetización informativa en contextos universitarios es una estrategia necesaria para la construcción de contextos innovadores de enseñanza y aprendizaje, donde se asigne el papel protagónico a los estudiantes y se ofrezcan múltiples posibilidades de interacciones con objetos culturales, tecnológicos e informaciones disponibles en diferentes contextos. Consideramos indispensable brindar a los estudiantes procedimientos y estrategias generales de gestión de las informaciones en el

contexto actual de permanente circulación de datos, mensajes y conocimientos en diferentes formatos y redes. Desde nuestro punto de vista, es una forma de propiciar el aprendizaje permanente y la lectura crítica de los conocimientos disponibles, asimismo es ofrecer a los futuros profesionales herramientas indispensables para el ejercicio de sus prácticas de una manera informada, actualizada y que atienda a los avances en cada campo de conocimiento. Observamos numerosas potencialidades educativas en las propuestas de alfabetización informativa en cuanto propician el aprendizaje de estrategias de aprendizaje activo, autónomo y permanente, así como el uso responsable y ético de los conocimientos y de las tecnologías donde estos circulan.

Las propuestas desarrolladas amplían las posibilidades de aprender de los estudiantes ofreciendo procedimientos alternativos y originales para gestionar la información. En líneas generales, podemos afirmar que se trata de innovaciones en la enseñanza en cuanto no se observan experiencias previas de este tipo en la formación de grado de los estudiantes de las carreras señaladas. Asimismo estas propuestas generan contextos innovadores de enseñanza, trascienden los espacios áulicos y muestran diferentes formas de aprender a partir de la interacción con recursos tecnológicos y el grupo de pares. También ofrecen oportunidades de interactuar con otros y con textos científicos en diferentes formatos, fuentes y contextos de producciones y distribución. Entendemos que se trata de una propuesta inclusiva que atiende a diversas formas de aprender y genera ocasiones, también diversas, para crear nuevos pensamientos, procedimientos y conocimientos.

Los cuatro grupos eran diversos en cuanto a edades, carreras y etapas de formación; sin embargo, no se han observado diferencias importantes en cuanto a conocimientos previos y procesos desarrollados durante la resolución de las actividades. Resulta significativo que ningún estudiante haya participado de actividades similares, especialmente considerando que uno de los grupos estaba transitando la etapa final de la carrera. Todos los grupos mostraron interés en las propuestas y destacaron la necesidad de más actividades de gestión de información científica. Asimismo, pusieron énfasis en la importancia de la alfabetización informativa y en la formación académica para el desarrollo de los trabajos finales de licenciatura y también para la práctica profesional.

Interesantes líneas de intervención se abren a partir de las propuestas desarrolladas. Actualmente, proponemos actividades de gestión de información más focalizadas en las producciones y en la escritura académica, cuestiones no tan desarrolladas en las propuestas analizadas en el presente artículo. Asimismo, creemos interesante lograr mejores articulaciones entre los contenidos curriculares específicos de las materias y las propuestas de alfabetización informacional. También es relevante lograr integraciones entre diferentes materias y hacer que las propuestas de alfabetización informacional atraviesen el currículo de la formación de grado para generar espacios interdisciplinarios, transdisciplinarios e indisciplinados para la creatividad.

Hemos compartido algunas consideraciones finales. Esperamos en nuestras casillas de correo electrónico, relisondo@gmail.com y donolo@gmail.com, sus comentarios y apreciaciones. También quisiéramos que ustedes compartan con nosotros propuestas, experiencias y desafíos para la construcción de innovaciones y transformaciones educativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Area Moreira, M. (coord.) (2010). ¿Por qué formar en competencias informacionales y digitales en la educación superior? *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 7(2). Recuperado de <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v7n2-area/v7n2-area>
2. Area Moreira, M. y Guarro, A. (2012). La alfabetización informacional y digital: fundamentos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje competente. *Revista Española de Documentación Científica*, número monográfico, 46-74.
3. Argos, J. y Ezquerro, P. (2013). Entornos hipertextuales y educación. *TESI*, 14(3), 175-190.
4. Ballestas, N. y Rivera, P. (2009). La hibridación tecnológica. *Revista Panorama*, 7, 21-27.
5. Barón, M. (2009). Hacia una sociedad hipertextual. *Revista Panorama*, 7, 38-45.
6. Chibás, F., Borroto, G. y Almeida, F. (2014). Gestión de la creatividad en entornos virtuales de aprendizaje colaborativos: un proyecto corporativo de EAD. *Comunicar*, 43, 143-151.
7. Chiecher, A., Donolo, S. y Córca, J. (2013). *Entornos virtuales de aprendizaje: nuevas perspectivas de estudio e investigaciones*. Mendoza: Editorial Virtual Argentina.
8. Culver, S. y Jacobson, T. (2012). Alfabetización mediática como método para fomentar la participación cívica. *Comunicar*, 39, 73-80.
9. Del Moral, M. E. y Villalustre, L. (2013). Alfabetización mediática, participación y responsabilidad frente a los medios de la generación del silencio. *Comunicar*, 40, 173-181.
10. De Pablos, J. (2010). Universidad y sociedad del conocimiento. Las competencias informacionales y digitales. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 7(2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78016225013>
11. Elisondo, R. (2013a). ¡Hice un collage como Antonio Berni! Recursos educativos abiertos, arte y creatividad. En J. Crespo (coord.), *Estudios sobre arte actual* (pp. 117-144). Málaga: Eumed. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4347027>
12. Elisondo, R. (2013b). Potencialidades creativas en contextos cotidianos. En D. Donolo y R. Elisondo (coords.), *Estudio de creatividad. Las travestías de Alfonsina, de Astor, de Julios y de Marias* (pp. 47-390). La Laguna, Tenerife: Sociedad Latina de Comunicación Social. Recuperado de <http://www.cuadernosartesanos.org/10CBA.pdf>
13. Elisondo, R. y Donolo, D. (2013). La lámpara maravillosa y la creatividad. Experiencias en la biblioteca. *Creatividad y Sociedad*, 21. Recuperado de <http://www.creatividadysociedad.com/articulos/21/7.%20La%20lampara%20maravillosa%20y%20la%20creatividad.%20Experiencias%20en%20la%20biblioteca.pdf>
14. Elisondo, R. y Donolo, D. (2014a). Sin límites ni fronteras. Ideas para permitir la creatividad en educación. En P. Paoloni, M. Rinaudo, y A. González, *Cuestiones en psicología educacional. Perspectivas teóricas y metodológicas orientadas a la mejora de la práctica educativa* (pp. 133-162). La Laguna, Tenerife: Sociedad Latina de Comunicación Social.
15. Elisondo, R. y Donolo, D. (2014b). *Creatividad e innovación. ¿Cómo lo hacen en investigación y ciencia?* La Laguna, Tenerife: Sociedad Latina de Comunicación Social. Recuperado de <http://issuu.com/revistalatinadecomunicacion/docs/cac65>
16. Elisondo, R., Donolo, D. y Rinaudo, M. (2013a). The unexpected and education: curriculums for creativity. *Creative Education*, 4(12B), 11-15. Recuperado de <http://www.scirp.org/journal/PaperInformation.aspx?PaperID=41270#.VNEEk8aTvJw>

17. Elisondo, R., Donolo, D. y Rinaudo, M. (2013b). *No sabemos ni cómo, ni dónde buscar. Alfabetizaciones, tecnologías y ciencias*. En Tercer Congreso Internacional de Comunicación Pública de la Ciencia. Rosario, Argentina: Universidad Nacional de Rosario. Recuperado de https://copuci.files.wordpress.com/2014/09/ebook-copuci-2013_congreso-internacional-de-comunicacion-3b3n-pc3bblib-ca-de-la-ciencia_unrosario.pdf
18. Elisondo, R., Donolo, D. y Rinaudo, M. (2009). Ocasiones para la creatividad en contextos de educación superior. *Revista de Docencia Universitaria*, 4. Recuperado de http://www.um.es/ead/Red_U/4/elisondo.pdf
19. García, R., Ramírez, A. y Rodríguez, M. (2014). Educación en alfabetización mediática para una nueva ciudadanía prosumidora. *Comunicar*, 43, 15-23.
20. Glaveanu, V. (2010). Paradigms in the study of creativity: introducing the perspective of cultural psychology. *New Ideas in Psychology*, 28(1), 79-93.
21. Glaveanu, V. (2014). The psychology of creativity: a critical reading. *Creativity: Theories-Research-Applications*, 1(1), 10-32.
22. González, N. (2012). Alfabetización para una cultura social, digital, mediática y en red. *Revista Española de Documentación Científica*, número monográfico, 17-45.
23. Gutiérrez, A. y Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*, 38, 31-39.
24. Ipri, T. (2010). Introducing transliteracy. What does it mean to academic libraries? *College & Research Libraries News*, 71(10), 532-567.
25. Lee, A. y So, C. (2014). Alfabetización mediática y alfabetización informacional: similitudes y diferencias. *Comunicar*, 42, 137-146.
26. López, L. y Aguaded, M. (2015). La docencia sobre alfabetización mediática en las facultades de Educación y Comunicación. *Comunicar*, 44, 187-195.
27. Moneréo, C. y Fuentes, M. (2008). La enseñanza y el aprendizaje de estrategias de búsqueda y selección de información en entornos virtuales. En C. Coll y C. Moneréo (eds.), *Psicología de la educación virtual* (pp. 386-408). Madrid: Morata.
28. Moneréo, C. y Badia, A. (2012). La competencia informacional desde una perspectiva psicoeducativa: enseñanza basada en la resolución de problemas prototípicos y emergentes. *Revista Española de Documentación Científica*, número monográfico, 75-99.
29. Pasadas, C. (2010). Multialfabetización y redes sociales en la universidad. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 7(2). Recuperado de <http://rusc.uoc.edu/index.php/rusc/article/viewFile/v7n2-pasadas/v7n2-pasadas>
30. Peña, J. et al. (2011) A review of the socio-cognitive and creative processes in the education mediated by digital environments. *Tesis Psicológica*, 6, 14-35.
31. Pérez-Mateo, M., Romero, M. y Romeu, T. (2014). La construcción colaborativa de proyectos como metodología para adquirir competencias digitales. *Comunicar*, 42, 15-24.
32. Sierra, C. (2011). La educación virtual como favorecedora del aprendizaje autónomo. *Revista Panorama*, 5(9), 75-87.
33. Steinbeck, R. (2011). El *design thinking* como estrategia de creatividad en la distancia. *Comunicar*, 37, 27-35.
34. Toro, J. M. (2004). Crea-ti-vida-d, cuerpo y comunicación. *Comunicar*, 23, 151-159.
35. Unesco (2009). *Acerca del Programa Información para Todos*. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/es/communication-and-information/intergovernmental-programmes/information-for-all-programme-ifap/priorities/information-literacy/>
36. Wilson, C. (2012). Alfabetización mediática e informacional: proyecciones didácticas. *Comunicar*, 39, 15-24.

Creatividad
y alfabetización
informacional.
El desafío
en cuatro
propuestas

I Panorama
I pp.23-33
I Volumen 8
I Número 15
I Julio-diciembre
I 2014



UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA MEJORAR LA COMPRESIÓN DE
TEXTOS EN ESCOLARES CUBANOS DE SEXTO GRADO

UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS EN ESCOLARES CUBANOS DE SEXTO GRADO



An Intervention Proposal to Improve the Understanding of Sixth-Grade Cuban School Texts

Uma proposta de intervenção para melhorar a compreensão de textos em escolares cubanos de sexta série

RECIBIDO: 8 DE AGOSTO DE 2014

EVALUADO: 11 DE NOVIEMBRE DE 2014

ACEPTADO: 10 DE DICIEMBRE DE 2014

Klency González Hernández (Cuba)
Máster en Psicología educativa.
Universidad de La Habana
klency@psico.uh.cu

Glenda Murillo Díaz (Cuba)
Licenciada en Psicología
Universidad de La Habana



RESUMEN

Esta investigación presenta la aplicación de una propuesta de intervención para mejorar la comprensión de textos en escolares cubanos de sexto grado. La propuesta integra un conjunto organizado de tareas, fundamentadas a partir de un modelo de comprensión, que proponen determinadas formas de operar con los textos mediante el uso de dos estrategias: la estrategia de progresión temática y la aplicación de las macrorreglas. La muestra estuvo integrada por 21 estudiantes de sexto grado de una escuela primaria cubana. La intervención ocurrió durante 10 sesiones. Los resultados muestran la eficacia de la propuesta para enseñar las estrategias y mejorar la comprensión de textos. Al finalizar la intervención, los escolares evidencian un incremento en cuanto al desarrollo y puesta en práctica de cada una de ellas.

PALABRAS CLAVE: propuesta de intervención, comprensión de textos, estrategias, escolares.

ABSTRACT

This investigation presents the application of an intervention proposal to improve the understanding of Cuban school texts used by students of sixth-grade. This proposal includes an organized set of tasks (based on an understanding model) that proposed specific ways to operate with such texts by using two strategies: thematic progression and application of macro rules. The sample was composed by 21 students of sixth grade of a Cuban elementary school. The intervention lasted 10 sessions and the results show the efficacy of the proposal to teach strategies and improve the understanding of texts. At the end of the intervention, the students improved the development and practice of each strategy.

KEYWORDS: Intervention proposal, text understanding, strategies, students.

RESUMO

Nossa pesquisa apresenta a aplicação de uma proposta de intervenção para melhorar a compreensão de textos em escolares cubanos de sexta série. A proposta integra um conjunto organizado de tarefas, fundamentadas a partir de um modelo de compreensão, que propõem determinadas formas de operar com os textos mediante o uso de duas estratégias: a estratégia de progressão temática e a aplicação de macro regras. A amostra esteve integrada por 21 estudantes de sexta série de uma escola primária cubana. A intervenção ocorreu durante 10 sessões. Os resultados mostram a eficácia da proposta para ensinar as estratégias e melhorar a compreensão de textos. Ao finalizar a intervenção, os escolares evidenciam um incremento em quanto ao desenvolvimento e posta em prática de cada uma delas.

PALAVRAS CHAVE: proposta de intervenção, compreensão de textos, estratégias, escolares.

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

González Hernández, K. y Murillo Díaz, G. (2014). Una propuesta de intervención para mejorar la comprensión de textos en escolares cubanos de sexto grado. *Panorama*, 8(15), 35-46.

INTRODUCCIÓN TEÓRICA

Klency
González
Hernández I
Glenda Murillo
Díaz I

La comprensión es el procesamiento de la información para extraer significado. Es un proceso cognitivo complejo, necesario para prácticamente todas las actividades cognitivas de alto nivel, incluido el aprendizaje, el razonamiento, la resolución de problemas y la toma de decisiones. A pesar de la importancia de la comprensión para una variedad de áreas de estudio de la psicología cognitiva, ha sido investigada principalmente en el ámbito del texto y la comprensión del discurso (Graesser, Millis y Zwaan, 1997). En este marco, los investigadores del texto y el discurso se han enfocado particularmente en la comprensión del texto (comprensión lectora), porque la lectura es una actividad omnipresente y central para funcionar en una sociedad industrializada.

El modelo de construcción-integración (Kintsch y Van Dijk, 1984; Kintsch, 1998) se considera el más completo y que mejor describe cómo se estructura y funciona el sistema encargado de conducirnos a la comprensión de un texto (McNamara y Magliano, 2009) y será el referente teórico utilizado en el presente trabajo. El modelo enuncia que una frase que se lee comprende tres niveles de representación: el texto de superficie, las proposiciones del texto base y el modelo de la situación (Kintsch, 1998).

El texto de superficie corresponde a la representación literal de las palabras y oraciones, con la misma organización sintáctica que el texto original. A partir del “texto de superficie” se deriva el “texto base” que contiene las ideas del que escribe o dice algo. El “texto base” captura el significado de un texto. Los significados se representan respecto de proposiciones que son unidades de significado.

El modelo de la situación incluye todas las inferencias que van más allá de los conceptos que se mencionan explícitamente en el texto. Las conexiones entre las ideas del texto y el conocimiento anterior están relacionadas con el modelo de la situación. Si un lector es más pasivo, y activa poco conocimiento más allá de la información del texto, entonces se asume que el modelo de la situación es menos coherente, y deja al lector con un predominio del texto base para entender.

Paralelamente a la noción de niveles de representación (texto de superficie, texto base y el modelo de la

situación), están la microestructura y la macroestructura de la representación del lector. La microestructura permite ordenar las proposiciones del texto base asignándoles distintos niveles jerárquicos y establecer relaciones locales entre ellas, basadas en el principio de que comparten referentes comunes. La macroestructura implica una descripción semántica del contenido global, y pone en evidencia que la comprensión es un proceso activo que no consiste en la suma de las ideas contenidas en el texto.

Como son múltiples las variables que intervienen en la comprensión (Kintsch y Van Dijk, 1973; Alonso, 1997; Gutiérrez et al., 2002; Perfetti, Landi y Oakhill, 2005; Sánchez y García, 2006), este importante proceso puede verse afectado con mucha facilidad. Los datos sobre la prevalencia de las dificultades de comprensión indican que los estudiantes en un porcentaje bastante alto no comprenden los textos que leen, fundamentalmente en la escuela (Sánchez y García, 2006; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2008, Programme for International Student Assessment (PISA), 2009). Se estima que en países como el Reino Unido e Italia el porcentaje de estudiantes con dificultades específicas para la comprensión de textos oscila entre 5 y 10 % de la población escolar total (Ferreres et al., 2009; Clarke et al., 2010).

Sin embargo, a pesar de que muchos investigadores se dedican a estudiar la comprensión de textos (Gilbert, Martínez y Vidal-Abarca, 2005; Perfetti, Landi y Oakhill, 2005), la perspectiva interventiva (qué enseñar y cómo hacerlo) es actualmente un campo incipiente y necesario en esta área de investigación, sobre todo porque conduciría a mejoras en el proceso educativo y el aprendizaje (Duke y Pearson, 2002).

La pregunta qué enseñar cuenta con varias respuestas en la actualidad. Una de las más aceptadas es que la comprensión puede mejorarse a partir de la enseñanza de múltiples estrategias que una vez utilizadas tienen un efecto sobre la comprensión (Solé, 1998; Poggioli, 2002; Carrasco, 2003; Perfetti y Dunlap, 2008). Algunos autores (Mayoral y Peredo, 2004) diferencian entre buenos y malos lectores, e identifican distintas estrategias para cada uno de esos grupos. Una clasificación de estrategias usadas por los buenos lectores sería: *estrategia de progresión temática del texto* (Sánchez, Orrantía y Rosales, 1998), *estrategia estructural* (Meyer, 1985), *aplicación de las macrorreglas de omisión, generalización e*

Panorama I
pp. 35-46 I
Volumen 8 I
Número 15 I
Julio - diciembre I
2014 I

integración (Kintsch y Van Dijk, 1973, 1984) y *estrategias metacognitivas* (Brown, Campione y Day, 1981).

El cómo intervenir es todavía un campo menos explorado. La forma en que las estrategias de comprensión son llevadas a la práctica es tan importante como las estrategias en sí mismas. El método de la enseñanza recíproca (Palincsar y Brown, 1989) es uno de los más aceptados para enseñar estrategias. Estas autoras proponen un ambiente de aprendizaje cooperativo, invitando a los alumnos a seguir algunas estrategias (resumir, cuestionar, clarificar y predecir) para comprender los textos. Los alumnos son guiados inicialmente por un profesor que realiza un modelado de las tareas. Posteriormente, los alumnos se turnan el papel de maestro y ofrecen apoyo instructivo mutuo con prácticas guiadas. Finalmente, las estrategias se entrenan de manera individual, y los alumnos entran en un proceso de autonomía progresiva respecto de la tarea.

En Cuba no hemos podido tener acceso a investigaciones que develen qué porcentaje de estudiantes presentan dificultades de comprensión y cuáles son esas dificultades. Tampoco tenemos conocimiento de programas de intervención que, tomando como referente teórico la psicología cognitiva, se centren en enseñar determinados modos de operar con los textos, específicamente a finales de la enseñanza primaria, etapa en que generalmente debe haberse aprendido la capacidad de codificación y es posible dedicarle más tiempo a la comprensión.

Teniendo en cuenta la complejidad del proceso de comprensión, las múltiples variables que pueden afectarlo, los datos sobre la prevalencia de las dificultades de comprensión existentes y, sobre todo, la insuficiencia de los estudios interventivos en esta área, nos propusimos determinar la efectividad de una propuesta de intervención para mejorar la comprensión de textos en un grupo de escolares cubanos de sexto grado, a partir del entrenamiento de dos estrategias.

MÉTODO

PARTICIPANTES

Inicialmente, se seleccionaron los grupos de sexto grado de una escuela primaria del municipio Plaza de la Revolución, en La Habana. De un total de 31 estudiantes,

fue definida una muestra final de 21, atendiendo a los siguientes criterios de exclusión: 1) ubicarse en un percentil inferior al coeficiente intelectual bajo (medio-bajo y deficiente) en la versión reducida de escala Wechsler de inteligencia para niños (WISC) y 2) obtener un diagnóstico diferente de no disléxico en el test Mini BTL. La edad de los estudiantes incluidos oscila entre los 11 y 12 años y el sexo se comportó de manera similar (11 niñas y 10 varones).

INSTRUMENTOS

1) *Versión reducida de la Escala Wechsler de Inteligencia para Niños (WISC)*, que incluye dos subtest: uno que corresponde a la escala manipulativa (diseño de cubos) y otro a la escala verbal (vocabulario). De acuerdo con la edad y con la puntuación obtenida, se asigna a cada niño un percentil que se corresponde con un diagnóstico de su inteligencia lógico-matemática. Aplicamos esta prueba para diagnosticar niños con dificultades intelectuales: coeficiente intelectual bajo, medio-bajo y deficiente.

2) *Mini BTL* (Reigosa et al., 1994), que constituye una prueba computarizada de lectura de palabras y pseudo-palabras. Estas se presentan en 6 series de 10 estímulos. El niño debía leer la palabra y se registraba automáticamente el tiempo de lectura en milisegundos. El tiempo de lectura de la palabra se registra por el programa así como el tiempo que media entre la presentación del estímulo y el inicio de la lectura de la palabra, medido en milisegundos. El programa brinda un diagnóstico en función del desempeño lector (no disléxico, posible dislexia, trastorno fonológico, posible dislexia, trastorno lexical o posible dislexia, trastorno mixto, lexical y fonológico). De todos los estudiantes que componían la muestra inicial, se seleccionaron, finalmente, solo aquellos estudiantes que obtuvieron un diagnóstico del primer tipo.

3) *Cuestionario infantil de motivación lectora*, que consta de siete preguntas cerradas. Las cinco primeras preguntas brindan información sobre los gustos, frecuencia y la práctica de actividades de lectura. Las dos últimas preguntas brindan información sobre los contenidos y temas preferidos para leer.

4) *Test de procesos de comprensión*, diseñado en esta investigación y se aplicó al inicio y al finalizar la intervención.

Está compuesto por cinco preguntas concebidas como tareas que evalúan el desempeño de las estrategias por entrenar. Las primeras cuatro preguntas se orientan a la evaluación del uso estratégico de la progresión temática (construcción de un nuevo título, selección de la idea global, identificación de las ideas principales, identificación de relaciones entre las ideas principales), mientras que la última evalúa el uso y aplicación de las macroreglas (elaboración de un resumen). La manera en que se estructuran las preguntas evalúa el desempeño de los escolares en función de un criterio ideal de ejecución previamente definido. En este sentido, las respuestas son calificadas con la puntuación más baja o más alta en la medida que se acercan o alejan del ideal de aplicación. Las respuestas a estas preguntas guiarán el análisis de los resultados.

PROCEDIMIENTOS

Selección de los textos

Para seleccionar los textos tuvimos en cuenta los géneros y temas de lectura que los niños de esa edad prefieren. Para conocer esto, realizamos entrevistas a expertos, revisamos catálogos de asociaciones dedicadas a la promoción de lectura y usamos los resultados del cuestionario infantil de motivación lectora. En función de los resultados obtenidos, seleccionamos libros o fragmentos de libros, historietas y poesías, fundamentalmente de los temas de aventuras, historia, literatura y biología. Los textos utilizados fueron analizados con el programa Expository Text Analysis Tool (ETAT) (Gilbert, Martínez y Vidal-Abarca (2005), para lograr que fueran equivalentes en cuanto a proporción entre relaciones y cantidad de nodos, tuvieran un nivel medio de dificultad y un criterio aceptado de coherencia textual en función de su longitud y número de proposiciones.

Procesamiento de los resultados

El procesamiento de los resultados se realizó mediante el paquete estadístico SPSS¹ versión 16.0. La estadística aplicada, de corte descriptivo e inferencial, permitió caracterizar el rendimiento de los escolares en cada una de las evaluaciones y evaluar la efectividad de la propuesta de intervención.

Propuesta de intervención para mejorar la comprensión de textos en escolares de sexto grado

A continuación, presentamos la propuesta de intervención para mejorar la comprensión de textos en escolares de sexto grado, describiendo cada uno de sus componentes y la forma en que llevamos a cabo su implementación. Concebimos la propuesta como un conjunto organizado de tareas, fundamentadas a partir de un modelo de comprensión, que proponen determinadas formas de operar con los textos mediante el uso de dos estrategias (González, 2008).

Teniendo en cuenta los presupuestos teórico-metodológicos que sustentan la propuesta, la intervención está dirigida a enseñar a los escolares a usar dos estrategias que, según Sánchez, Orrantía y Rosales (1992, 1998), utilizan los buenos lectores:

- Uso estratégico de la progresión temática de los textos.
- Aplicación de las macroreglas de omisión, generalización y construcción.

La progresión temática tiene que ver con que en cualquier texto la información se presenta de forma ordenada, cada idea se relaciona con un tema específico que es estable, pero a la vez cambiante. Esta variación continua obliga al lector, a partir de la información obtenida en el texto, o en función de los conocimientos previos que activó durante la lectura, a examinar la información para determinar cuáles ideas expresan el tema general y cuáles amplían algo sobre ese tema. Detectar la progresión temática permite relacionar la información nueva con la ya dada, de forma que el texto y la interpretación que de él se va derivando adquiere coherencia.

La aplicación de las macroreglas de omisión, generalización e integración permite ir elaborando el significado global del texto, partiendo de elementos o proposiciones locales (Brown y Day, 1983). Esas reglas son las encargadas de relacionar la información semántica de las proposiciones de nivel más bajo que incluyen las ideas expresadas en el texto (microproposiciones) con otras de nivel más alto que expresan el contenido esencial del texto (macroproposiciones). Permiten reducir el

número de proposiciones, a la vez que mantienen algunas relevantes e incorporan otras nuevas.

Ambas estrategias fueron seleccionadas en función de la edad de los escolares y el programa de estudio de lengua española de la enseñanza primaria en Cuba. En relación con la edad, diversas investigaciones han demostrado que la progresión temática y la habilidad para aplicar las macrorreglas se aprende en niveles inferiores de educación, antes que las estrategias metacognitivas (Brown, Campione y Day, 1981). Específicamente, la habilidad de supervisar se desarrolla lentamente y es bastante pobre en niños e incluso en adultos (Peronard, 2005). Analizando el programa de estudio de lengua española, encontramos que explícitamente se hace alusión a que los escolares de sexto grado deben aprender a resumir un texto, aunque no se especifica metodológicamente cómo hacer eso y, en muchas ocasiones, los niños no logran hacerlo.

Cada una de estas estrategias se propone conseguir objetivos específicos. Los objetivos están planteados en función de las acciones que los escolares deben desarrollar para aprender la estrategia, teniendo en cuenta las condiciones necesarias para su realización. Las estrategias serán entrenadas a partir de una secuencia de tareas. Es importante aclarar que existe una estrecha relación entre las estrategias, los objetivos y las tareas, por lo cual una misma tarea puede entrenar varias estrategias, o viceversa. La tabla 1 muestra esta relación.

Tabla 1. Relación entre estrategias, objetivos y tareas de la propuesta de intervención

<i>Estrategias</i>	<i>Objetivos</i>	<i>Tareas</i>
Uso estratégico de la progresión temática de los textos.	Determinar las microproposiciones principales del texto, teniendo en cuenta las relaciones jerárquicas entre las ideas.	Lectura global del texto para extraer palabras con dificultades. Lectura detenida del texto para seleccionar la idea global. Seleccionar las ideas principales e identificar relaciones existentes entre ellas. Organizar jerárquicamente la idea global y las ideas principales.

Aplicación de las macrorreglas de omisión, generalización e integración.	Determinar el significado global del texto con la aplicación de las macrorreglas.	Leer el título del texto. Seleccionar las ideas principales e identificar relaciones existentes entre ellas. Elaborar un resumen del texto. Formular preguntas sobre el texto.
--	---	---

La propuesta enseña modos de operar con los textos, por tanto sería útil proporcionar un apoyo sistemático y adicional a los escolares para que apliquen lo aprendido a cualquier texto o circunstancia. Estas tareas con los textos deben desarrollarse en el contexto escolar normal mientras se aprenden contenidos específicos de cualquier materia (González, 2008).

Pudiera ser el profesor quien desarrolle las tareas incluidas en la propuesta como una actividad más de su práctica docente. Todas las tareas implican una orientación por parte del profesor. Sin embargo, como no todas tienen el mismo grado de complejidad, dicha orientación debe variar en función de las exigencias. De esta forma, cuando se trate de las primeras sesiones o cuando la tarea tenga un nivel de complejidad alto, hay que brindar niveles de ayuda para facilitar la comprensión y ejecución de las instrucciones. Por ejemplo, si hay que introducir conceptos que son nuevos, el profesor debe explicar detalladamente cada uno de ellos, e introducir ejemplos para demostrar cómo pueden llevarse a la práctica. Por otra parte, si se trata de una tarea muy compleja, el profesor puede apoyarse en un aprendizaje por modelado, realizando frente al grupo una demostración experta de todas las acciones que son necesarias para llevar a cabo dicha tarea.

Si se trata de sesiones posteriores, el profesor no tiene que repetir toda la información, sino que se limitará a recordar los conceptos que ya han sido introducidos, así como la secuencia de tareas y las acciones necesarias para desarrollar cada una de ellas. Además, en la medida de lo posible, deben ser los escolares quienes recuerden todos estos elementos.

Una propuesta de intervención para mejorar la comprensión de textos en escolares cubanos de sexto grado

Posteriormente, en ambos casos, se lleva a cabo un trabajo individual para realizar la/s tarea/s, otorgándole un espacio de tiempo a cada una en función de las características del grupo. Luego, esta realización se discute en plenaria donde se plantean todas las opciones y se acepta como definitiva la que resulte más apropiada, llegando a un consenso entre todos.

Los escolares, para irse apropiando de las estrategias, deben poner en práctica de manera repetida la secuencia de tareas bajo la constante supervisión del profesor. Esta ejecución, ya sea de manera individual, en parejas, ya sea en grupos pequeños, ayuda a condensar en una sola acción todas las instrucciones que fueron separadas antes en forma de orientaciones, lo que supone un ahorro de recursos cognitivos y facilita el uso de la secuencia de tareas en combinación con otras. Este tipo de práctica supone también una interacción entre los estudiantes, de forma tal que los errores no solo sean corregidos por el profesor, en su papel de supervisor, sino también por el resto del grupo, hasta que gradualmente cada uno pueda ir solucionando sus propios errores.

La implementación de la propuesta de intervención se llevó a cabo en diez sesiones de una hora cada una, durante cuatro semanas. La primera y la última sesión se usaron para evaluar y las otras ocho para entrenar las estrategias. Cada sesión de entrenamiento constaba de tres actividades. En primer lugar, una actividad de caldeoamiento, para motivar a los escolares con la sesión y familiarizarlos con los contenidos por trabajar. En segundo lugar, una actividad central, para aplicar las tareas a múltiples textos a fin de entrenar las estrategias. Esta actividad variaba su nivel de dificultad desde una actividad de modelado que la coordinadora realizaba hasta una ejecución individual de los escolares pasando por una práctica guiada en equipos o individual. Por último, una actividad de cierre para identificar los principales avances y las dificultades del entrenamiento que deben ser retomados en sesiones posteriores.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En la evaluación inicial, los resultados alcanzados en la aplicación de la estrategia de progresión temática muestran valores promedios de 8.9 (de un total de 50 puntos), lo que representa 17.7 % de efectividad del programa. En la evaluación final, los escolares logran un

promedio de 34.5 (de un total de 50 puntos), lo que representa 69 % de efectividad grupal. La diferencia de medias entre los dos momentos de evaluación resulta estadísticamente significativa con valores de significación de 0.000, con lo cual se evidencia un incremento en el rendimiento de la estrategia al final del programa.

Las diferencias en la evolución se expresan en la manera en que las puntuaciones se distribuyen para las cuatro preguntas que evalúa la estrategia. Al inicio, 100 % de los escolares no alcanza puntuaciones máximas en las tres preguntas correspondientes a la selección de la idea esencial, selección de las ideas principales e identificación de las frases. La pregunta restante logra un desempeño de 52.4 % correspondiente a la calificación más alta que demuestra una ejecución eficiente de la tarea. Estos resultados refieren bajos niveles de ejecución grupal, que nos permiten inferir que los escolares no acceden a los contenidos fundamentales de los textos que leen ni pueden establecer jerarquías y relaciones entre las ideas que los integran. La figura 1 presenta el desempeño logrado en cada una de las preguntas.

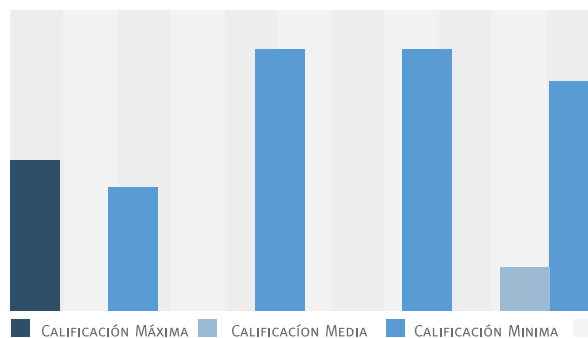


Figura 1. Desempeño logrado en la aplicación de la estrategia de progresión temática durante la evaluación inicial.

En la evaluación final más de 50 % de los escolares logra ubicarse en los niveles más altos de ejecución para cada pregunta, definidos en función del desempeño medio del propio grupo. Entre 52.4 y 90.5 % de los escolares alcanza valores máximos para cada pregunta, mientras que entre 9.5 y 19 % de la muestra alcanza valores mínimos que representa ejecuciones erradas. Estos resultados muestran un incremento en la aplicación de la estrategia, lo que significa que proponen nuevos títulos relacionados con la temática general del texto, discriminan entre la información importante y secundaria y establecen relaciones jerárquicas entre las ideas. La figura 2 presenta el desempeño logrado en las preguntas durante la evaluación final.

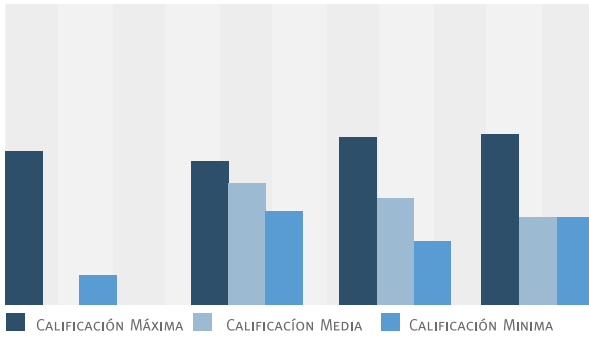


Figura 2. Desempeño logrado en la aplicación de la estrategia de progresión temática durante la evaluación final.

Al comparar estos resultados en ambos momentos de evaluación, encontramos que las puntuaciones más altas y más bajas al inicio se corresponden con la forma en que se distribuyen los resultados al final.

La pregunta 1 de construcción de un nuevo título alcanza valores al inicio de 52.4 %, lo que indica un nivel de eficiencia por encima de la media. Estos resultados aumentan en la evaluación final, y alcanzan 90.5 % de eficiencia grupal. Creemos que esto se debe a que, durante el entrenamiento, los escolares aprenden a identificar de qué se habla en el texto, acceden al significado global y construyen una frase que se adecúa al tema y brinda información primaria sobre el contenido.

Aun cuando la tarea demanda un análisis de la información que brinda el texto, los escolares aprenden a optimizar su ejecución orientándose por el propio título que sugiere la lectura, transformándolo en uno similar, lo cual corresponde a una calificación máxima. Los nuevos títulos capturan la idea global del texto y permiten comenzar a construir una representación bien estructurada del material leído.

La pregunta 2 de selección de la idea global alcanza un desempeño de 0 % de ejecución ideal en la evaluación inicial y 100 % de ejecución calificada con 0, que la caracteriza como una de las tareas de más bajo rendimiento en este momento. En la evaluación final alcanza 52.4 % de ejecución ideal. La manera en que se incrementa el rendimiento muestra que más de la mitad del grupo aprendió a seleccionar correctamente la idea global, aunque todavía hay un porcentaje grande de estudiantes que no lo logra, lo que la ubica entre las preguntas que más dificultades presentó y menor rendimiento tuvo.

Luego de la aplicación del programa, los escolares mejoran en el uso de la estrategia de progresión temática con puntuaciones aproximadas de desempeño de 17.7 % al inicio y 69 % al final. Estos valores muestran diferencias estadísticamente significativas entre las medias (0.000) que validan el uso de la estrategia y apuntan a una mejora en la comprensión. Los bajos resultados en la evaluación inicial muestran que los escolares no utilizan estrategias de comprensión, lo cual afecta su rendimiento y ejecución. Durante la evaluación final, los escolares logran identificar y relacionar las ideas principales de la lectura, lo que les permite ir elaborando una representación bien estructurada y coherente del texto.

En la evaluación final, no encontramos entre las variables correlaciones estadísticamente significativas que permitan validar que las ejecuciones en este momento muestran un aumento directamente proporcional. La ausencia de relaciones en la ejecución de las tareas no corresponde al aumento del desempeño en la ejecución de cada una de ellas que caracterizan el entrenamiento de la estrategia. Esto significa que los escolares no se representan cada tarea como un procedimiento de aplicación orientado al desarrollo de una única estrategia. Entender las tareas como unidades independientes puede ser interpretado como un indicador de ineficiencia en el entrenamiento que debe ser superado en próximas aplicaciones. Estos resultados pueden deberse al poco tiempo de implementación del programa, que no posibilita construir un conocimiento más estructurado e interrelacionado de las tareas por desarrollar para usar la estrategia.

En relación con la manera en que avanza el rendimiento entre ambos momentos, debemos destacar un crecimiento en las puntuaciones, en el campo descriptivo, que se comporta directamente proporcional. Si bien los niveles de significancia mostrados (0.061) no son suficientes para validar la correlación, resulta interesante destacar cómo la generalidad de los escolares que alcanzan las mejores puntuaciones al inicio son los que logran las puntuaciones más elevadas al final. La figura 3 evidencia la relación entre el desempeño de la estrategia 1 al inicio y al final del programa.

Klency
González
Hernández I
Glenda Murillo
Díaz I

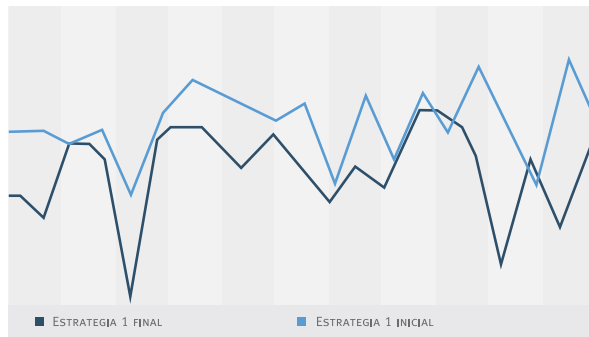


Figura 3. Correlación del desempeño de la estrategia 1 para la evaluación inicial y final.

Los resultados señalan un aumento directamente proporcional independientemente de que ninguna puntuación al inicio en los escolares corresponde con criterios de uso y aplicación adecuada de la estrategia. Creemos que esto pueda deberse al conocimiento precedente que los escolares poseen sobre tareas correspondientes a esta estrategia, sobre todo las relativas a la selección de las ideas principales y los desempeños alcanzados para la pregunta de construcción de un título. Si bien el nivel de desempeño para la estrategia fue bajo al inicio para todos los escolares, aquellos que logran salir mejor son los que generalmente logran al final puntuaciones que los incluyen dentro del grupo con desempeños muy satisfactorios.

Estos resultados pudiesen indicar que algunos escolares que poseen conocimientos medianamente estructurados de lo que supone aplicar esta estrategia aprovechan mejor el proceso de entrenamiento.

En la evaluación inicial, los resultados alcanzados en la estrategia de aplicación de las macrorreglas de omisión, generalización e integración muestran valores promedios de 1.7 puntos (de un total de 12 puntos), lo que representa 17.1 % de eficiencia. En la evaluación final, los valores ascienden a un promedio de 7.4 puntos (de un total de 12 puntos), lo que representa 61.5 % de efectividad grupal. Los resultados alcanzados en cada momento evidencian un incremento en el rendimiento después de haber entrenado la estrategia, corroborado por las diferencias estadísticamente significativas que marcan los valores de las medias.

La pregunta 5, relacionada con la elaboración del resumen, muestra diferencias en cuanto a la forma en que se distribuyen las puntuaciones para esta tarea. Al inicio,

100 % de la muestra alcanza malas puntuaciones, ya que ninguna de las producciones de los escolares califica como eficiente o medianamente eficiente. Los puntos logrados para esta tarea marcan un nivel de desempeño deficiente en la totalidad de la muestra.

Al final, el rendimiento se incrementa de manera que: 12 escolares, para 57.1 %, realizan producciones eficientes; 5 escolares, para 23.8 %, realizan producciones medianamente eficientes; mientras que 4 escolares, para 19 %, realizan producciones deficientes. En este momento, más de la mitad de los escolares alcanza valores que representan ejecuciones correctas, lo cual muestra diferencias entre los valores al compararlos con el desempeño inicial. La figura 4 describe cómo se comportan las puntuaciones de la pregunta correspondiente a la evaluación final de esta estrategia.

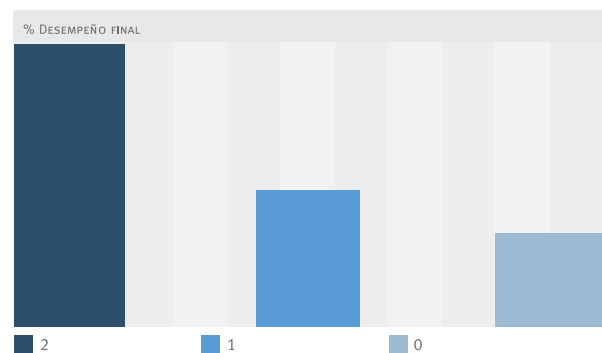


Figura 4. Alto rendimiento en el uso de las macrorreglas de omisión, generalización e integración en la evaluación final.

El incremento en el desempeño refleja cómo los escolares al final del entrenamiento logran elaborar resúmenes que incluyen los contenidos fundamentales de la lectura, y que muestran un orden e interrelación entre dichos contenidos que reflejan coherencia y mantienen las relaciones entre las ideas que el propio texto presenta. Estas ejecuciones también se caracterizan por incluir nuevas informaciones de contenidos precedentes, que les permiten a los estudiantes elaborar un resumen que refleja un conocimiento más acabado del texto brindado a favor de un adecuado uso de la estrategia.

Mediante una correlación entre las puntuaciones de las ideas incluidas en los resúmenes, encontramos que, para el momento inicial, la totalidad de las ideas principales extraídas muestran altos valores de correlación (0.9), que resultan estadísticamente significativas (0.000). Las correlaciones entre las ideas 1-3, 1-4 y 2-4 dan muestra de cómo la construcción del resumen se caracteriza

por un desempeño proporcionado de la inclusión de las ideas que requieren su ejecución. En el momento final, alcanzan una correlación positiva (0.46) las ideas 5 y 4, con niveles de significación de 0.046. El resto de las ideas no parece mostrar un desempeño proporcionado, aun cuando las ejecuciones logradas sean más eficientes.

Estos resultados reflejan cómo al inicio los escolares que alcanzan puntos en algunas de las ideas son los mismos que logran puntos en el resto de las ideas que incluyen el resumen. No obstante, ninguna de las puntuaciones alcanzadas permite, para este momento, calificar dentro de la escala que comprende una realización medianamente eficiente o eficiente de la tarea. En la evaluación final, incluir una de las ideas que califiquen en el nivel más alto de ejecución no lleva necesariamente a mantener ejecuciones en el mismo nivel para el resto de las ideas. Lo mismo puede ocurrir para el resto de las calificaciones de medianamente eficiente o deficiente, lo que hace referencia a un incremento en el rendimiento que no va en función de las correlaciones en el desempeño que van de una idea a otra. La correlación dada para las dos ideas finales indica una tendencia a la similitud en las puntuaciones, de modo que los escolares que incluyen la cuarta idea simulan el mismo desempeño para la idea que la precede.

Creemos que la manera en que los resultados apuntan, en el momento final, a una representación heterogénea de los contenidos que incluyen el resumen indica las dificultades o facilidades que definen la aplicación de algunas tareas en función de contenidos que pueden ser mejor asimilados que otros.

Para la correlación en el desempeño de la estrategia al inicio y al final, debemos mencionar la inexistencia de un aumento proporcional en las ejecuciones de las tareas orientadas a su entrenamiento. Concretamente, las puntuaciones más altas al inicio no se corresponden con las más altas al final. Para los datos obtenidos, pudiese haber relación entre la manera en que enfrentan el entrenamiento de la estrategia, sin tener un conocimiento precedente en cuanto a contenido, uso y aplicación. La elaboración de resúmenes no entra dentro de los objetivos del grado para el periodo de aplicación, por lo que asumen el entrenamiento desde la novedad que cualquier contenido por aprender supone.

El incremento en el rendimiento al final pareciera ser producto únicamente de la aplicación del programa y el lugar que ocupa dentro de esta aplicación el entrenamiento de la estrategia. La figura 5 muestra la relación

entre el rendimiento de la estrategia 2 al inicio y al final del programa.

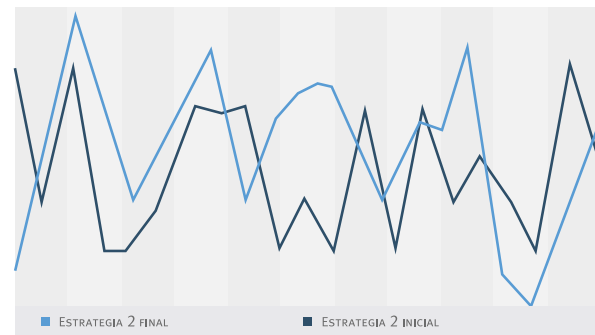


Figura 5. Correlación del rendimiento de la estrategia de aplicación de las macrorreglas para la evaluación inicial y final.

Un análisis orientado a la relación entre los resultados de ambas estrategias sugiere una correlación positiva entre ellas (0.462) en el momento final, con una significación de 0.035. Concretamente, estos resultados indican que los escolares que logran un desempeño mejor en el uso de la progresión temática son los que logran un mejor desempeño en el entrenamiento, el uso y la aplicación de las macrorreglas.

Esta correlación alcanza su mayor expresión en los valores que relacionan las preguntas 4 y 5 (0.7) para una significación de 0.000. Estas preguntas, que figuran como tareas de cada estrategia, reflejan cómo los escolares, una vez que logran seleccionar la idea global y las ideas principales, utilizan ese conocimiento para incluirlas en los resúmenes. Consideramos que esto es un indicador de interrelación en la asimilación de las estrategias y puede ser interpretado como que la utilización de ambas estrategias facilita el recuerdo, mejora la comprensión y potencia los mejores aprendizajes. La figura 6 muestra la correlación del desempeño de las preguntas en la evaluación final.

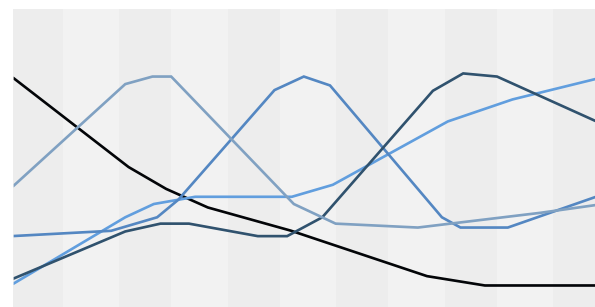


Figura 6. Correlación del desempeño de las preguntas en la evaluación final.

Una diferencia de medias para el desempeño inicial y final entre ambas estrategias destaca que al inicio las ejecuciones no difieren en cuanto a la aplicación de las tareas, mientras que al final las diferencias entre las medias muestran valores estadísticamente significativos (0.047) en cuanto al rendimiento alcanzado para cada estrategia.

Los resultados al final indican que la estrategia de progresión temática alcanza niveles de desempeño que superan las ejecuciones correspondientes al uso y aplicación de las macrorreglas. El entrenamiento de ambas estrategias indica diferencias que caracterizan el aprendizaje de contenidos diferentes. Concretamente, el entrenamiento de cada estrategia requiere aplicaciones de tareas diferentes que pueden variar en niveles de complejidad para los escolares. No obstante, aprender a seleccionar la idea esencial y las ideas principales, en la asignatura Lengua Española, al mismo tiempo en que se implementó el programa, pudiese estar influyendo en la manera en que los escolares entrenaban la ejecución de estas tareas. Aun cuando el aprendizaje de estos contenidos no se orienta desde el mismo enfoque defendido por el programa, que entiende la comprensión a la luz del desarrollo de estrategias, las tareas docentes propuestas pueden significar verdaderos escenarios de entrenamiento, luego de lo aprendido en el programa.

Los resultados alcanzados en el programa para la estrategia de progresión temática y la aplicación de las macrorreglas de omisión, generalización e integración indican un incremento en el rendimiento a favor del entrenamiento de ambas estrategias. Los escolares logran reconocer cuáles son y cómo se relacionan entre sí los contenidos de los textos y construyen resúmenes en función de dichos contenidos extrayendo, elaborando e integrando la información más importante. Utilizan ese conocimiento para ordenar los significados extraídos manteniendo una jerarquía estructural, una representación coherente en memoria de la temática que proponga el material escrito.

Los bajos índices de correlación entre las tareas correspondientes a cada estrategia en el momento final de evaluación señalan que el entrenamiento no logra que los escolares conciban la unidad de la aplicación de las tareas para una misma estrategia. Concretamente, el incremento en el rendimiento, que caracteriza los mejores niveles de eficiencia de cada tarea por separado, no es

aprovechado para poder realizarlas en función de cada aplicación. La fragmentación en la asimilación de la estrategia influye en su mejor optimización.

Finalmente, los mayores indicadores de eficiencia en la aplicación son apreciados en la manera en que puntúan, en general, las estrategias para ambos momentos y en las puntuaciones que alcanzan cada una de las preguntas orientadas a la evaluación.

A MODO DE CONCLUSIONES

Consideramos que la propuesta de intervención aplicada es efectiva para mejorar la comprensión de textos en el grupo de escolares de sexto grado que conformó la muestra. Los resultados de la evaluación inicial muestran que los escolares no conocen que existen determinadas estrategias que pueden ser utilizadas para mejorar la comprensión de textos y el aprendizaje. Sin embargo, luego de ejecutar las tareas de manera repetida y con múltiples textos, se logró en los escolares un entrenamiento eficiente de la estrategia de progresión temática y la aplicación de las macrorreglas. La estrategia mejor desarrollada fue la progresión temática, que alcanzó un índice de eficiencia final superior al uso y aplicación de las macrorreglas. La comparación realizada en los dos momentos de evaluación evidencia un incremento en el rendimiento en cuanto a la aplicación de las tareas orientada al entrenamiento de las dos estrategias.

Como dato interesante, podemos señalar que el rendimiento final de los escolares para el entrenamiento de las estrategias no guarda relación con los índices de gusto e interés por la lectura. Y, como dificultad en la aplicación de la propuesta, encontramos que las sesiones desarrolladas no son suficientes para automatizar el uso de las estrategias, lo cual puede ser explicado por el tiempo de aplicación de la propuesta y por las propias características del proceso de enseñanza-aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Alonso Tapia, J. (1997). Fundamentos psicológicos de la lectura. En *Primeras Noticias de Literatura Infantil y Juvenil*, 150, 35-42.
2. Alonso Tapia, J. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de Educación*, número extraordinario, 63-93.

3. Brown, A. y Day, J. (1983). Macrorules for summarizing text: the development expertise. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 22, 1-14.
4. Brown, A., Campione, C. y Day, J. (1981). Learning to learn: on training students to learn from text. *Educational Researcher*, 10, 14-21.
5. Carrasco Altamirano, A. (2003). La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), 129-142.
6. Clarke, P., Snowling, M., Truelove, E. y Hulme, C. (2010). Ameliorating children's reading comprehension difficulties: a randomised controlled trial. *Psychological Science*, 21, 1106-1116.
7. Duke, N. y Pearson, D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. En A. Farstrup y S. Samuels (eds.), *What research has to say about reading instruction*. Newark: International Reading Association.
8. Ferreres, A., Abusamra, V., Caroceti, R. y Raiter, A. (2009). Una perspectiva cognitiva en el estudio de la comprensión de textos. *Revista Psico*, 39(3), 352-361.
9. Gilabert, R., Martínez, G. y Vidal-Abarca, E. (2005). Some good texts are always better: text revision to foster inferences of readers with high and low prior background knowledge. *Learning and Instruction*, 15, 45-68.
10. González, K. (2008). Propuesta de un programa para mejorar la comprensión de textos en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 8(2), 1-31.
11. Hernández, K. G. (2009). Diseño de un programa para mejorar la comprensión de textos en estudiantes universitarios. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 39(1-2), 125-151.
12. Graesser, A. C., Millis, K. K. y Zwaan, R. A. (1997). Discourse comprehension. En J. T. Spence, J. M. Darley y D. J. Foss (eds.), *Annual review of psychology*. Palo Alto, CA: Annual Reviews.
13. Gutiérrez, F., García Madruga, J. A., Elosúa, R., Luque, J. L. y Gárate, M. (2002). Memoria operativa y comprensión lectora. Algunas cuestiones básicas. *Acción psicológica*, 1(1), 45-68.
14. Hulme, C. y Snowling, M. (2011). Children's reading comprehension difficulties: nature, causes, and treatments. *Current Directions in Psychological Science*, 20, 139-143.
15. Kintsch, W. (2001). Predication. *Cognitive Science*, 25, 173-202.
16. Kintsch, W. y Dijk, T. van (1973). Comment on se rapelle et on résume une histoire. *Languages*, 40, 98-116.
17. Kintsch, W. y Dijk, T. van (1984). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 88, 363-394.
18. Kintsch, W. (1998). *Comprehension, a paradigm for cognition*. Nueva York: Cambridge University Press.
19. McNamara, D. S., & Magliano, J. P. (2009). 5 Self-Explanation and Metacognition. *Handbook of metacognition in education*, 60.
20. Mayoral Gutiérrez, A. y Peredo Merlo, M. A. (2004). Entrenamiento de habilidades textuales para la comprensión de textos expositivos de educación básica. En A. Peredo Merlo (coord.), *Diez estudios sobre la lectura*. México: Universidad de Guadalajara.
21. Meyer, F. (1985). Prose analysis: purposes, procedures and problems. En B. K. Britton y J. B. Black (eds.), *Understanding expository text*. Hillsdale, N. J.
22. OECD (2008). *Programme for international student assessment. Reading, mathematical and scientific literacy*. París: OECD.
23. Palincsar, A. y Brown, A. (1989). La enseñanza para la lectura autorregulada. En L. Resnick y L. Klopfer (eds.), *Curriculum y cognición*. Buenos Aires: Aique.
24. Perfetti, C. y Dunlap, S. (2008). Learning to read: general principles and writing systems variations. En K. Koda y A. Zhele (eds.), *Learning to read across languages*, Routledge.
25. Perfetti, C., Landi, N. y Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skill. En M. J. Snowling y C. Hulme (eds.), *The science of reading: a handbook*. Oxford, Blackwell.
26. Peronard, M. (2005). La metacognición como herramienta didáctica. *Signos*, 38(57), 61-74.
27. PISA (2009). Programa Internacional para la Evaluación de los Alumnos, OCDE, Informe Español. Instituto de Evaluación. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>
28. Poggioli, L. (2002). Serie Enseñando a Aprender. Venezuela.

Una propuesta de intervención para mejorar la comprensión de textos en escolares cubanos de sexto grado

I Panorama
I pp.35-46
I Volumen 8
I Número 15
I Julio-diciembre
I 2014

29. Reigosa, V. (1999). *Batería de tareas computarizadas para la exploración cognitiva de la lectura* (Tesis de doctorado, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, La Habana, Cuba).
30. Reigosa, C. V., Pérez, A. M., Manzano, M. M. y Antelo, J. M. (1994). Sistema automatizado para explorar la lectura en escolares de habla hispana. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 2(1), 141-159.
31. Sánchez Miguel, E. (2000). La comprensión de los textos como una experiencia reflexiva: dos propuestas para la didáctica de la lengua. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 2, 51-60. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2043951>
32. Sánchez Miguel, E. (2007). La comprensión lectora. *Cuadernos de Pedagogía*, 330, 56-59.
33. Sánchez Miguel, E. y García, R. (2006). Relectura del estudio PISA: qué y cómo se evalúa e interpreta el rendimiento de los alumnos en la lectura. *Revista de Educación*, número extraordinario, 195-226.
34. Sánchez Miguel, E., Orrantía, J. y Rosales, J. (1992). Cómo mejorar la comprensión de textos en el aula. *Revista Comunicación, Lenguaje y Educación*, 14(7), 89-112.
35. Sánchez Miguel, E., Orrantía, J. y Rosales, J. (1998). Interacción profesor/alumnos y comprensión de textos. Qué se hace y qué se puede hacer. *Cultura y Educación*, 14(15), 71-90.
36. Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
37. Vidal-Abarca, E., Gilabert, R. y Abad, N. (2002) Una propuesta para hacer buenos textos expositivos: hacia una tecnología del texto expositivo. *Infancia y Aprendizaje*, 25(4), 499-514.



LA PERMANENCIA ESCOLAR EN LAS REDES EDUCACIONALES DESDE
COMUNIDADES PERIFÉRICAS



LA PERMANENCIA ESCOLAR EN LAS REDES EDUCACIONALES DESDE COMUNIDADES PERIFÉRICAS

Student Retention within Education Networks from Marginal Communities

A permanência escolar nas redes educacionais desde comunidades periféricas

RECIBIDO: 27 DE ENERO DE 2014

EVALUADO: 28 DE ABRIL DE 2014

ACEPTADO: 6 DE JUNIO DE 2014

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

es

RESUMEN

Se aborda la influencia del sistema simbólico comunitario en relación con la incidencia de los procesos culturales comunitarios en los procesos educacionales, fundamentalmente en las comunidades de Raposo, Primero de Mayo y Sur Isleta, ya que la reproducción cultural que tiene lugar en ellas permite la persistencia de normas que pueden ser mal interpretadas por otros adolescentes o los mismos profesores del área. Se realiza un análisis de los principales códigos culturales que se encierran dentro del lenguaje y los vocablos que utilizan estos jóvenes como son las normas de convivencia grupales, la percepción estética de la vida cotidiana, señas de identidad comunes, representaciones sociales y prejuicios, estilos de participación social, además de los gestos, las representaciones sociales y esquematizadas. También se han identificado los factores socioculturales que promueven o estimulan el abandono escolar dentro del análisis general y se han agrupado en internos (personales) y externos (grupales e institucionales).

PALABRAS CLAVE: sistema simbólico comunitario, capital simbólico, factores socioculturales, permanencia escolar.

en

ABSTRACT

This article deals with the influence the community symbolic system has regarding the incidence of community cultural processes within educational ones –especially in Raposo, Primero de Mayo, and Sur Isleta– since cultural reproduction in those areas enables the persistence of regulations that can be misinterpreted by teenagers and even teachers. We analyzed the main cultural codes included in the language as well as the vocabulary used by youngsters such as: group communal-living rules, aesthetic perception of daily life, common identity traces, social representations and prejudices, social participation styles, gestures, and social and outlined representations. We also identified (within the general analysis) the socio-cultural factors that promote or encourage attrition, grouping them by internal (personal) and external (group and institutional) aspects.

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

por

RESUMO

Aborda-se a influência do sistema simbólico comunitário em relação com a incidência dos processos culturais comunitários nos processos educacionais, fundamentalmente nas comunidades de Raposo, Primeiro de Mayo e Sur Isleta, já que a reprodução cultural que tem lugar em elas permite a persistência de normas que podem ser mal interpretadas por outros adolescentes ou os mesmos professores da área. Realiza-se uma análise dos principais códigos culturais que se abrangem dentro da linguagem e os vocábulos que utilizam estes jovens como são as normas de convivência grupais, a percepção estética da vida cotidiana, sinais de identidade comuns, representações sociais e prejuízos, estilos de participação social, além do mais dos gestos, as representações sociais e esquematizadas. Também se têm identificado os fatores socioculturais que promovem ou estimulam o abandono escolar dentro da análise general e se têm agrupado em internos (pessoais) e externos (grupais e institucionais).

PALAVRAS CHAVE: sistema simbólico comunitário, capital simbólico, fatores socioculturais, permanência escolar.

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

Leyva Noa, J.J. (2014). La permanencia escolar en las redes educacionales desde comunidades periféricas. *Panorama*, 8(15), 48-57.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo aborda el papel desempeñado por los diferentes actores sociales enmarcados en contextos comunitarios aunque diferentes por razones de diversidad geográfica y cultural, pero sí comunes por el tipo de características congruentes a las comunidades periféricas o también llamadas suburbanas, que por lo general están presentes.

Esta problemática ha sido abordada principalmente desde la pedagogía y la psicología, siendo menos abordada desde los enfoques sociológicos, y muy en especial desde la sociología cultural (Basail y Álvarez, 2004), lo cual se constata a partir de la revisión bibliográfica realizada con los propósitos de la investigación que precedió la redacción de este artículo.

El estudio parte de un acercamiento empírico a la problemática de la permanencia escolar como consecuencia de actos prolongados y definitivos de abandono escolar observado en los estudiantes adolescentes de las comunidades de estudio entre las edades de 12 a 17 años.

Al referirse a la permanencia escolar, muchos autores lo hacen desde la perspectiva de “retención escolar” sin pasar por alto la connotación que el propio término *retención* adquiere como consecuencia de un acto obligatorio, condicionado o impuesto (Aponte, 1998); otros autores lo valoran como voluntariado e incluso han realizado estudios e investigaciones donde se utiliza este término.

Otros autores agregan que existe una gran variedad de comportamientos denominados con el rótulo común de *deserción*; pero no deben confundirse con este término todos los actos de abandono en los estudios ni todos los abandonos merecen intervención institucional (Tinto, 1989).

Por lo general, los autores de corte psicopedagógico, en relación con la permanencia escolar, la han tratado desde enfoques cognitivos, y les han atribuido a ellos, en gran medida, el éxito dentro de los currículos, y hecho una equivalencia, aunque no lejos de la realidad que encierran ambos conceptos en cuanto a los objetivos que persiguen. Sin embargo, se ha distinguido poco en cuanto a que la retención escolar encierra una estrategia

psicoeducativa que pone en práctica la institución educacional, mientras que en la permanencia escolar, independientemente de que también es tratada dentro de los currículos universitarios, existe en ella una disposición de estar presente una voluntad (Arguedas y Jiménez, 2013).

En México, ya en 1979, aparece un estudio muy extenso donde el fenómeno es identificado bajo el término de *abandono*. Al respecto se plantea que ninguna estrategia de intervención aislada será suficiente y que cada universidad debe seleccionar su curso de acción y adoptar diversas medidas (De los Santos, 2004).

Del análisis de la información sobre la permanencia escolar en América Latina, se señala que, en realidad, se trata de un fenómeno que responde a una multiplicidad de factores que se refuerzan mutuamente, evidenciándose en que las condiciones materiales de vida y las características socioculturales de las familias de origen popular determinan el desarrollo de aptitudes y expectativas que no favorecen el éxito escolar y que estas particularidades son reforzadas por un tipo de organización escolar y de prácticas pedagógicas que consolidan las bajas probabilidades derivadas del origen social, conformando un circuito causal que se realimenta constantemente (Tedesco, 1987, p. 6).

La novedad científica del estudio parte de que el tema investigado se ha abordado desde los enfoques socioculturales al tener en cuenta criterios de la sociología cultural.

Los aportes fundamentales están centrados en exponer un modelo teórico conceptual que permita el análisis de la permanencia escolar como un proceso sociocultural a partir de la operacionalización del sistema simbólico comunitario que dio respuesta al objetivo de estudio desarrollado, el cual es aplicable en otros escenarios donde aparezcan problemáticas con características similares (Blumer y Alonso, 1982).

También se determinan los factores socioculturales que condicionan la problemática en estudio a partir de una exploración teórica que se realizó desde las premisas del constructivismo estructural de Pierre Bourdieu, lo que permite la observación de la permanencia escolar como un proceso sociocultural.

MARCO TEÓRICO

PRINCIPALES TEORÍAS

Jónathan
Jesús Leyva
Noa I

Tras un análisis atento, se halla que las teorías referentes al constructivismo estructural, principalmente lo concerniente al capital simbólico, denominado sistema simbólico comunitario dentro de la investigación al tener en cuenta los referentes culturales planteados por Pierre Bourdieu, y sus nociones de *habitus* y campo, unido a los requisitos funcionales de toda acción aportados por la teoría funcionalista estructural de Talcott Parsons, permiten relacionar el capital simbólico, los *habitus* y los campos: por un lado, el campo va a condicionar el *habitus*; por otro, el *habitus* le imprime al campo sentido y valor donde debe invertir energía en transformación y adaptación de patrones y normas (Sánchez, 2007). Los *habitus* constriñen el pensamiento y la acción de los individuos, no los determinan; esta ausencia de determinismo de los *habitus* permite que el marco teórico aportado en la investigación para el análisis del capital simbólico como requisito funcional para la permanencia escolar no se muestre como un proceso estático, en relación con la diversidad de las características de los estudiantes. Se parte de la concepción parsoniana de los requisitos funcionales de todo sistema de acción: adaptación, consecución de metas, integración y mantenimiento de patrones, para inferir que el capital simbólico constituye un requisito funcional para la permanencia escolar de los estudiantes como proceso sociocultural de adaptación e integración social en la investigación.

Estas teorías suelen optar por un enfoque macroscópico para el estudio de los fenómenos sociales. Al estudiar los grandes sistemas y su interrelación, plantean que las normas institucionalizadas y los procesos culturales son mediados por agentes de control social que permiten la constante socialización de los nuevos individuos (Turner y Turner, 1991), lo cual posibilita, al mismo tiempo, la transmisión del capital simbólico; de esta forma, no obviaban completamente las microestructuras ni la relación entre los actores y las estructuras sociales a niveles macro (Rubio, 2011).

Los interaccionistas simbólicos plantean que las personas apprehenden símbolos y significados en el transcurso de la interacción social al centrarse en una forma específica de interacción social: la socialización (Ritzer, 1992).

En el enfoque conductual, se pone énfasis en las formas de acción e interacción de los individuos dentro de la sociedad y las representaciones sociales, que hacen suyos los diferentes símbolos como parte de un capital simbólico mediante la acumulación de conocimientos que representan realidades sociales.

Por otra parte, la psicología cognitiva, respecto de la adquisición del conocimiento, se ha esforzado en resaltar el papel fundamental de las construcciones mentales y las interpretaciones que los individuos hacen suyas de los significados de los códigos culturales, fundamentalmente en los procesos de comunicación.

En sociología de la educación, se exponen los procesos educacionales como factores de cambio en las estructuras de la sociedad, al concebir la educación como proceso de transmisión cultural y perpetuar el carácter subjetivo de la cultura según el contexto histórico-social, donde tengan lugar las relaciones de intercambio y producción (Quintana, 1993).

La cultura participativa expone que los símbolos son signos que proporcionan un significado por sí mismos; el saber participar se consolida, entre otras cosas, a partir del aprendizaje y la internalización de los símbolos dentro de las redes sociales.

Bourdieu establece una relación directa entre el capital cultural y el simbólico, ya que es la cultura en sí misma la portadora de todos los códigos y las representaciones sociales, que, por medio del aprendizaje y el conocimiento, son descodificados y retransmitidos en los diferentes contextos socioculturales por los grupos sociales; este autor plantea que el capital simbólico, desde el punto de vista cultural, puede existir bajo tres formas: estado incorporado, objetivado e institucionalizado.

A partir de los referentes culturales aportados por Bourdieu, se puede definir el capital simbólico como “un conjunto de códigos culturales apprehendido de los diferentes universos simbólicos como resultado de los procesos de socialización e internalización despegados en cada uno de los contextos socioculturales e individuos transmitido de manera prescripta” (Rubio, 2011, p. 14).

Sobre el *sistema simbólico comunitario*, la cultura popular participativa lo define como

Panorama I
pp. 48-57 I
Volumen 8 I
Número 15 I
Julio - diciembre I
2014 I

un conjunto de signos culturales que indican u orientan los modos o estilos de actuación cotidianos, individuales y colectivos dentro de las redes sociales en un contexto histórico-social determinado. Este condiciona los modos o estilos de participación social, formas específicas de comunicarse, las normas de convivencia grupales, la percepción estética de la vida cotidiana, las señas de identidad comunes y las representaciones sociales y prejuicios. Estas son internalizadas por los individuos en un amplio proceso de socialización (Rubio, 2011, p. 17).

Según el propósito y los enfoques en que está encaminada la investigación, se define el *capital simbólico* como “el conocimiento acumulado del Sistema Simbólico Comunitario mediante procesos de socialización endógenos” (Rubio, 2011, p. 25).

CONDICIONANTES CULTURALES DE LOS PROCESOS EDUCACIONALES

La cultura puede ser entendida de muy diversas formas: como civilización, como conjunto de técnicas o procedimientos que requieren conocimiento y habilidad, como conjunto de instituciones y obras “culturales” pertenecientes a un ministerio determinado (museos, música, arte, etc.) o como nivel de instrucción (equivalente a nivel cultural). También se asume la tesis de “la Cultura como sostén de cohesión comunitaria, porque es inobjetable su rol definitivo en los procesos de transformaciones sociales, de las instituciones, organizaciones y grupos” (Espronceda, 2001, p. 38).

El carácter subjetivo de la cultura le permite transmitir sus elementos dentro de la sociedad con facilidad y rapidez desde las estructuras a los individuos por medio del aprendizaje y la socialización, y así, por medio de la cultura, también se controlan las acciones individuales. Es un proceso de construcción y reconstrucción permanente en el que intervienen diferentes factores; sus elementos se encuentran interrelacionados en forma orgánica y poseen la potencialidad de cohesionar y a la vez delimitar o distinguir a diferentes colectivos humanos.

En la actualidad, el pensamiento social responde a favor de los criterios acerca del desarrollo de las culturas locales-regionales, los cuales entran en contradicción con los criterios de diversidad cultural asumidos por las culturas

que prevalecen. Por ello, se hace necesaria la comprensión de los procesos culturales comunitarios desde una mirada microsociedad (Echevarría, 2002), aun cuando sus alcances funcionales se manifiesten en los niveles de las macroestructuras, como expresara Espronceda (2003, p. 3): “la cultura constituye la estructura que sostiene la cohesión comunitaria, por su rol definitivo en los procesos de transformaciones sociales, de instituciones, organizaciones y grupos”. Es así que la cultura que representa el aspecto dinámico de la estructura social, y constituye el alma de las instituciones sociales, viene a ser al propio tiempo el objeto mismo de la educación.

Desde una mirada macrolocal, la influencia del contexto sociocultural en la conducta de las personas permite la fluidez de la cultura a través de los procesos educacionales al desplazar, en determinados momentos, a la educación de su carácter institucional e incorporarla como un proceso social inevitable y constante que va a orientar los modos o estilos de actuación cotidianos, individuales y colectivos dentro de la comunidad. De esta manera, la educación va a llegar a ser masificación de la cultura como expresión de toda forma de enseñanza y aprehensión de conocimientos transmitidos de un individuo a otro fomentando el capital del conocimiento (Tinto, 1989).

Esta influencia de la esfera sociocultural parte desde dos dimensiones en cuanto a espacios geográficos: las zonas rurales y las urbanas, las zonas suburbanas y residenciales, debido a que la población contiene en sí misma toda la diversidad que le concede su estructura: diferencias de género y generación, niveles de instrucción, ocupaciones profesionales o no profesionales, diferencias religiosas, éticas y estéticas.

Desde el punto de vista del espacio geográfico y la dimensión territorial, existe una notada diferencia entre las esferas socioculturales urbanas y suburbanas, independientemente de que los grupos sociales sean los factores claves de todo proceso participativo dentro de cada contexto en relación con el medio social al cual pertenece.

En las comunidades suburbanas con estructuras culturales tradicionales, se observa mayor implicación de los sujetos en procesos de acción comunitaria. Sus puntos de socialización son más definidos que en el contexto urbano, donde los individuos desarrollan su actividad

cotidiana en diferentes espacios de socialización; en el caso rural, no se muestra de esa forma, ya que cualquier proceso de cambio afecta, en esencia, el equilibrio de la estructura cultural. Cuando dichas estructuras son permeadas o invadidas por normas culturales institucionalizadas homogeneizantes externas, provoca la marginación social de aquellos sujetos que no poseen una orientación adaptativa al cambio.

Los factores socioculturales van a condicionar, en gran medida, los procesos educacionales, ya que el individuo es operante en la medida en que se dispone a reaccionar con el ambiente que lo rodea. Estos factores van a influir en las conductas asumidas por los individuos que se mueven dentro de diferentes contextos sociales.

Al hablar de factores socioculturales, nos referimos a los agentes sociales que influyen, determinan y condicionan procesos socioculturales comunitarios en diferentes contextos ambientales; ellos facilitan no solo conocer los rasgos distintivos que hacen diferentes a grupos humanos y asentamientos poblacionales dentro de un mismo espacio geográfico y social, sino, además, comprender, a través de ellos, cómo se ha producido el desarrollo histórico, sus tendencias más significativas, lo que posibilita explicar los nexos que se establecen entre las actuaciones de individuos y grupos y las dinámicas sociales (De los Santos, 2004, p. 34). Estos no son dimensiones ni elementos, son condiciones determinantes en cuanto reportan esencialidades de los comportamientos humanos. Aspectos como la religiosidad, las costumbres y las tradiciones aportan un conjunto de significados que no se pueden soslayar en los estudios de las comunidades.

LA PERMANENCIA ESCOLAR DESDE LA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL

Un rasgo que ha caracterizado a los estudios socioculturales es el de construir teorías generales que permitan articular críticamente diversos escenarios de la vida social al incorporar el enfoque global para explicar los procesos culturales como una perspectiva totalizadora, por lo que los estudios socioculturales rebasan el campo de una disciplina para abordar, desde lo transdisciplinar, los fenómenos culturales (Ander, 1965). Por ello, más que buscar la formación de un campo disciplinario, conforman nuevas formas interpretativas y nuevas formas de significación.

El campo más específico de los estudios socioculturales es el de los estudios sobre la vida cotidiana; y la disciplina más próxima a ella es la etnografía. Dichos estudios consideran aspectos como la diversidad, la cual expresa la distinción y aceptación de aquellos rasgos que signan los comportamientos y maneras de interpretar, presentes en individuos, grupos, minorías, y la diferencia, entendida como proceso de enunciación de una cultura, con lo cual esta deviene conocible y adecuada a la creación de medios de identidad cultural.

Para los estudios socioculturales, la permanencia escolar como concepto adquiere nuevas dimensiones; cada vez más es el proceso donde con mayor nitidez se puede advertir una diversidad de matices, sentimientos, opiniones y, de manera singular, las especificidades de las relaciones sociales dentro de contextos que permitan el flujo cultural como expresión de la educación; las interpretaciones que dan los individuos y grupos a los hechos de asumir o no diferentes posturas ante el estudio de forma voluntaria e involuntaria, así como las propuestas de alternativas para mantener, modificar y transformar la idea de continuar el estudio (Blanco, 1997). Ello significa también que, a través del estudio y análisis de la cultura, se conocen y se comprenden las distintas actitudes y comportamientos humanos y su repercusión en las valoraciones sobre la realidad que presentan.

A través de los estudios socioculturales es posible analizar la permanencia escolar con un enfoque culturoológico, el cual pretende visionar el trabajo preventivo-educativo que se desarrolla junto a los factores involucrados en los procesos educacionales como estrategia educativa, y se toman como ejes para el análisis los procesos culturales al caracterizar el nivel de las relaciones que se establecen entre individuos, grupos, sectores y clases sociales alrededor de los diferentes contextos comunitarios y de la sociedad en general.

PERMANENCIA ESCOLAR Y PROCESO SOCIOCULTURAL COMUNITARIO EN RAPOSO, PRIMERO DE MAYO Y SUR ISLETA

El estudio parte de un diagnóstico y análisis realizado en tres comunidades periféricas: Raposo, Primero de Mayo y Sur Isleta, ubicadas en los extremos oeste y sur de la ciudad de Guantánamo, municipio cabecera de la provincia que lleva el mismo nombre en la región oriental de Cuba, donde se constató dentro de las principales

problemáticas socioculturales actos de retiro y abandono escolar, fundamentalmente en los estudiantes adolescentes entre 12 y 17 años, de los que 10.2 % abandonó los estudios, principalmente, en el tránsito de la enseñanza secundaria a la media superior, lo que coincide también con los traslados desde escuelas primarias ubicadas dentro de un contexto sociocultural suburbano hacia uno centro urbano: la secundaria básica.

Esta problemática es también observada durante el periodo de la secundaria básica al ocurrir dificultades en la permanencia en los centros educacionales de, al menos, un 3.07 % de estudiantes, fundamentalmente los que se trasladaron desde las escuelas primarias, ubicadas dentro del espacio geográfico de las comunidades en estudio, hacia las secundarias básicas ya en el interior, pero no centro de la ciudad, lo que da muestra de posibles inadaptaciones sociales a nuevos escenarios socioculturales.

Al tener en cuenta la anterior situación problemática, se define el siguiente problema científico: ¿cómo incide el sistema simbólico comunitario en la permanencia escolar de estudiantes adolescentes de 12 a 17 años en las redes educacionales desde comunidades periféricas?

El objetivo general es aportar un modelo conceptual para el análisis de la permanencia escolar en relación con el sistema simbólico comunitario, a fin de comprender la incidencia de los procesos culturales comunitarios en los procesos educacionales en las comunidades Raposo, Primero de Mayo y Sur Isleta.

A partir del problema anterior se propone la siguiente idea por defender: en los procesos educacionales no solo ocurre el aprendizaje de conocimientos académicos, sino también constituyen un escenario propicio para los procesos de socialización de normas éticas y estéticas y de todo el sistema simbólico comunitario heredado y aprendido desde la familia hasta los diferentes contextos socioculturales en que se desarrolla el individuo, por lo que la escuela como institución educacional cumple una función de mediadora cultural entre las normas macroestructuradas y los procesos culturales comunitarios o microestructurados. El capital simbólico, denominado sistema simbólico comunitario, al tener en cuenta los referentes culturales aportados por Bourdieu, condiciona la actuación del individuo dentro y fuera de su contexto cotidiano, aun cuando este pueda

ser interpretado o recodificado por el actor con determinada independencia y creatividad. El *habitus* con el que llegan los estudiantes desde el contexto suburbano es parte de su capital simbólico, pero este no es suficiente para integrarse al nuevo contexto de socialización urbana al que acceden, porque dentro de él coexisten otros *habitus* que, con el tiempo, necesitan aprehender para garantizar su adaptación dentro de ese nuevo contexto. De esta forma, el capital simbólico portado por los estudiantes que se trasladan desde un contexto educacional y social suburbano hacia uno centro-urbano constituye un requisito funcional para la adaptación e integración del estudiante a la nueva escuela como contexto sociocultural.

La permanencia escolar resulta, entonces, un proceso de inserción social donde debe resolverse la contradicción entre los referentes culturales, de origen y de destino, que orientan al estudiante hacia los modos o estilos de actuación cotidianos, individuales y colectivos, propios del centro educacional urbano; dicho proceso implica no solo la aprehensión de nuevas pautas culturales como requisito de adaptación al cambio, sino también su aporte al nuevo sistema simbólico comunitario. De esta manera, el abandono escolar puede ser el resultado de un proceso de adaptación fallido a un nuevo sistema simbólico comunitario, que tiene lugar en la escuela como espacio de socialización urbana.

El estudio se desarrolla desde una perspectiva metodológica cualitativa, que asume un estudio de caso múltiple desde los estudios inclusivos como estrategia fundamental de investigación. También hace alusión, dentro de este paradigma, a un estudio descriptivo; no obstante, se tiende a la triangulación con otros métodos y técnicas de la investigación sociológica, entre ellos, el método etnográfico, los estudios descriptivos, la observación empírica, la observación participante, la encuesta (cuestionario y entrevista), el análisis de documentos y los informantes claves.

La recogida de datos en la investigación se llevó a cabo en los siguientes escenarios: comunidad Raposo, Escuela Primaria Rafaela Caboverde Chacón, comunidad Primero de Mayo, Escuela Secundaria Básica Regino E. Boti y comunidad Sur Isleta. De igual manera, las unidades de observación utilizadas para la investigación la constituyeron los estudiantes adolescentes de 12 a 17 años que abandonaron los estudios en las comunidades

tratadas en la investigación, los estudiantes en riesgo proclives al abandono escolar de la Secundaria Básica Regino E. Boti y el Preuniversitario Enrique Soto, las familias de los estudiantes que abandonaron y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El instrumento utilizado para la investigación que se aplicó en la recogida de información fue dinámico, diverso y flexible, tal y como ofrece la metodología cualitativa. El estudio fue longitudinal, que abarcó un periodo de seguimiento de 12 meses, dividido en dos etapas consecutivas: la primera de tres meses que incluyó un sondeo en las áreas de estudio, una revisión exhausta de documentos y entrevistas a personas que tratan desde distintas perspectivas el tema; y la segunda de nueve meses, que incluyó observación empírica propia y descubierta, así como observación participante, recogida de muestra en el área y entrevista a informantes claves. Todo esto se desarrolló en consonancia con estudios anteriores relacionados con la problemática investigada.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS POR CATEGORÍAS

El lenguaje y los modos de decir encierran una gama de códigos culturales, símbolos, que guardan un significado; lo que permite que se transmita un mensaje y, al mismo tiempo, se reciba una respuesta que no necesariamente resulta idéntica. Los gestos, las representaciones sociales de toda índole, provocan la misma imagen mental tanto en las personas que lo emiten como en las que lo decepcionan. Dentro de los códigos de comunicación más utilizados por los estudiantes encontramos: “¡está escapao!”, para referirse al más inteligente, a los más inteligentes o a los sobresalientes; “¡man, me vas a volver loco o me vas a partir el cerebro!”, para expresar que no está en condiciones de seguir estudiando, discutiendo algún tema, algo que no comprende y trata de evadir; “¡papa!”, saludo a colegas, amigos, personas a las que se les tiene aprecio. Esta diversidad de códigos no se muestra en la escuela de origen, ya que los *habitus* como estructuras internalizadas se comportan paralelos para todos los estudiantes dentro del mismo campo cultural. Los códigos de comunicación provocan un estímulo tanto en el emisor como en el receptor; ellos permiten ser los estimuladores de sus propias acciones, conductas, formas de relacionarse, toma de decisiones, y así permiten la interacción social entre los grupos humanos y los contextos socioculturales comunitarios. La educación

como expresión de transmisión del carácter conservador de la cultura solo es posible a través del proceso de comunicación cargada de signos culturales que permiten condicionar procesos educacionales en diferentes espacios de socialización tanto urbanos como suburbanos, ya que los modos de comunicación como herencias culturales presuponen un proceso de cambio sociocultural y, al mismo tiempo, constituyen factores socioculturales que condicionan la problemática en estudio.

NORMAS DE CONVIVENCIA GRUPALES

Los rasgos normativos y tradicionales de las comunidades suburbanas repercuten en el desempeño de ciertos papeles tanto del hombre como de la mujer, dentro de la familia, que pueden vulnerar la capacidad de participación en el terreno público y privado, lo que va a estancar la autoestima de los estudiantes. La motivación individual en función de la participación social depende básicamente del tipo de personalidad, de las relaciones familiares, las condiciones materiales de vida y el grado de independencia, pero guarda una estrecha relación con la estimulación, el reconocimiento y el apoyo social por las instituciones e identidades de la colectividad.

La poca calidad de las relaciones de comunicación están determinadas, en primer lugar, por la falta de transmisión de valores de padres a hijos: los padres tienen la intención de sentar las bases para el establecimiento de la confianza indispensable en periodos futuros del desarrollo, tales como la adolescencia, mientras que el hijo intenta alejarse de los patrones comunicativos legados por su familia de origen.

En cuanto a la formación de valores como tendencia general en las familias estudiadas, los padres han dado prioridad al desarrollo de la independencia que debe expresarse en el logro de autonomía económica, en la validación para desempeñar cualquier tarea en el hogar, la defensa de un espacio propio, la capacidad de tomar sus propias decisiones y asumir las consecuencias.

Un rasgo característico en las formas de convivencia son los grupos de pares, los que establecen pautas de carácter hegemónico para con sus miembros, condicionan el estatus de los estudiantes en cuanto a lo que está de moda dentro del grupo, lo que es permitido, lo que es de agrado; ellos definen quién puede permanecer dentro

de su “grupo de afinidad”, si cumple las exigencias de la colectividad que lo integra.

PERCEPCIÓN ESTÉTICA DE LA VIDA COTIDIANA

La percepción estética de la vida cotidiana implica la manera como los grupos humanos aprecian desde el punto de vista artístico, creativo y diverso, la cultura o el resultado de un producto acabado dentro de las comunidades condicionado culturalmente por factores que promueven o dificultan la acción contextual.

Los miembros de las comunidades y los grupos sociales son representantes culturales auténticos, atendiendo a sus motivaciones, habilidades y gustos específicos, y se erigen potenciales portadores de uno o varios de los elementos que enriquecen el conjunto de valores culturales comunitarios. Esta concepción nos indica un sendero de comprensión de la cultura más allá de los límites de su conceptualización, que se debate entre difusión de conocimientos y desarrollo de la sensibilidad estética a partir de códigos estéticos homogéneos o estandarizados; de esta manera, el desarrollo cultural solo se logra potenciar tomando como punto de partida la creatividad colectiva en toda su diversidad y su promoción participativa. Ello implica ver la cultura no como un resultado por obtener o un producto acabado, posible de ser evaluado únicamente mediante indicadores cuantitativos, sino como procesos que se generan desde y por los grupos sociales, a partir de intercambios simbólicos: saberes, diversas formas de comunicación, de prácticas cotidianas, que cada comunidad o grupo social construye, se apropia, reproduce y transforma, en forma dinámica, para conformar su identidad.

Muchos de estos estudiantes están colmados de pesimismo e imaginan un futuro incierto donde tienen que cargar con el modelo representativo de las familias en la sociedad: “qué importa estudiar si de todas maneras tengo que ayudar en el campo”, “no me gusta estudiar y no me importa quedarme bruto” o “como si la vida fuera color de rosa”; no buscan una superación cultural, sino una remuneración económica, aun cuando su nivel de instrucción esté por debajo de los que los rodean; ello conlleva necesariamente el fracaso social.

SEÑAS DE IDENTIDAD COMUNES

En la mayoría de los casos, la formación de la identidad se vincula con el género de modo que se refuerzan

los estereotipos masculinos y femeninos. A los hijos se les enseña a ser independientes, decididos, seguros de sí mismos, promiscuos, eficientes en los espacios públicos, mientras que en las hembras se promueve la delicadeza, el desarrollo de competencias en el área doméstica, y se obvian temas como la sexualidad, que resultan tabú en las relaciones de padres e hijos, lo que manifiesta la existencia de diferencias de género que marcan el desempeño de la función socializadora. Coinciden en la educación de ambos géneros el desarrollo del valor de la independencia, lo cual se contrapone en las hembras con el papel tradicional: la reproducción, el cuidado del hogar, la complementación en el sexo. Sobre la formación de la identidad, los hijos replican los papeles que desempeñan los adultos en el hogar y esto se refuerza con una educación estereotipada relativa al género.

Aunque este sistema simbólico sea interpretado por los estudiantes con determinada independencia, y permita cierta contribución a su desarrollo, siempre va a condicionar la actuación de los estudiantes dentro y fuera de su contexto cotidiano. El conocimiento del sistema simbólico permite a los estudiantes identificar las señas de diversidad cultural y los niveles de sensibilidad comunitaria.

Otro elemento por evaluar es lo concerniente a la manera no fluida de hablar, de usar el uniforme, las preferencias recreativas; todo esto distingue fuera de su contexto cotidiano (la comunidad suburbana y la escuela) a los estudiantes observados. Formas de expresarse como “tengo el estómago en la nave de voltus V, perdida en el Olimpo” para referirse a la sensación de hambre, “¡ahí, ahí!”, para destacar arrogancia por algo que habían advertido y no lo habían tenido en cuenta, la no fluidez a la hora de hablar dificulta la comunicación, muchas veces no entienden lo que se les dice y hay que repetirles la idea, se deben fundamentalmente a una mala expresión oral y escrita desde la familia, donde, según las entrevistas, sus padres no supieron asumir los papeles convenientes en la primaria formación de sus hijos.

REPRESENTACIONES SOCIALES Y PREJUICIOS

De los estereotipos sociales, el más problemático se relaciona con la división del trabajo por género dentro del hogar. La actividad representativa de la mujer consiste en el trabajo reproductivo, productivo y comunal,

mientras que en el hombre varía el contenido de tales labores, que van desde la responsabilidad del hogar, el trabajo forzado y la toma de decisiones. De ahí que los debates predominantemente feministas se tracen la problemática central del triple papel, en el que nace el poder y la opresión en relaciones de género y términos de la subordinación de la mujer al hombre, de ahí que se atribuye las mayores cifras de variabilidad de la permanencia escolar al sexo femenino, sosteniendo el papel de la mujer en cuanto a la reproducción a temprana edad y la aceptación de papeles ya enraizados culturalmente dentro de los hogares que responden a ciertos modos de participación social.

No es sorprendente encontrar criterios entre los estudiantes que provienen de comunidades suburbanas hacia urbanas, como “¡la novela, eso es de mujeres!” o “¡la mujer es para estar dentro de la casa”, “¡no le des mucho hilo que se te monta!”; entre otros más donde prima el autoritarismo masculino.

MODOS O ESTILOS DE PARTICIPACIÓN SOCIAL

Los modos o estilos de participación social son el resultado de un aprendizaje en la colectividad como en la individualidad dentro del contexto sociocultural comunitario. Las acciones impuestas a los estudiantes en estudio desde el exterior del medio comunitario provocan un cambio mecánico e impersonal, y la tendencia social es el rechazo; sin embargo, las acciones propuestas en el interior del medio comunitario son aceptadas, enriquecidas y sostenidas por los individuos. La participación social en los estudiantes es el resultado del desarrollo de mecanismos dinámicos, adaptativos y creativos, internalizados por estos para poder existir y manifestarse, lo que implicó indiscutiblemente un amplio proceso de interacción y socialización, mediante el cual han aprendido las maneras de actuar en un determinado grupo o comunidad al adquirir códigos, símbolos y herramientas morales fundamentales para interactuar en uno u otro campo cultural.

Todo grupo social posee una autonomía simbólica, muestra un conjunto de signos que lo autodefinen en un sentido cultural, lo cual se expresa en los modos o estilos de vida que condicionan un tipo específico de comunicación grupal y de espacios de sociabilidad que, en consecuencia, le permiten actuar en contextos sociales propios y ajenos.

La participación social presupone un aprendizaje de códigos y normas de conducta, el cual conforma y regula los rasgos personalológicos distintivos dentro de un entorno sociocultural delimitado. Las representaciones sociales de los estudiantes a través de los estilos o las formas de representación social permiten que ellos no se automarginen, que se sienta inferiores, incapaces, ajenos a lo que sucede a su alrededor.

CONCLUSIONES

La permanencia escolar no está causada por deficiencias en el proceso de formación de los estudiantes en las escuelas, aun cuando lo concerniente a los métodos y teorías de enseñanza que circulan en las instituciones privilegia los aprendizajes cognitivos por sobre los socioafectivos, sino que está mediada por factores socioculturales.

La concepción del problema está puramente desde lo externo de los procesos educacionales, donde influyen otros factores que no son propios del sistema educacional, sino de las herramientas culturales que han apprehendido estos estudiantes de los diferentes contextos socioculturales en los que se han desarrollado.

Independientemente de que el proceso educativo analizado se muestre eficaz, su debilidad radica en que no tiene en cuenta el capital simbólico portado por los estudiantes que ingresan de sectores sociales suburbanos como punto de partida de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Los *habitus* con los que llegan los estudiantes adolescentes desde los contextos suburbanos son parte de su capital simbólico, los que pueden ser suficientes e insuficientes, necesarios e innecesarios. Ellos deben ser adaptados a los nuevos contextos de socialización urbana a los que acceden, porque en ellos coexisten otros *habitus*, los que van a condicionar una inserción a las normas prevalecientes como requisito de adaptación e integración social.

Los factores socioculturales van a influir en las actitudes de los estudiantes adolescentes, debido a que los individuos son operantes en la medida en que se disponen a reaccionar según las peculiaridades del contexto sociocultural en el que se encuentren; estos

influyen en la permanencia escolar de estudiantes adolescentes, los que se clasificaron para una mejor comprensión en internos (personales) y externos (familiares e institucionales).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Aponte, E. (1988). Perfil del desertor escolar y estrategias para retenerlo. *Pedagogía, 25*(2), 55-65.
2. Ander Egg, E. (1965). *Técnicas de investigación social*. México: Editorial Humanitas.
3. Arguedas Negrini, I. y Jiménez Segura, F. (2013). Factores que promueven la permanencia de estudiantes en la educación secundaria. *Revista Actualidades Investigativas en Educación, 7*(3), 1-36.
4. Blanco, A. (1997). *Introducción a la sociología de la educación*. La Habana: Facultad de Ciencias de la Educación/Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.
5. Basail, A. y Álvarez, D. (2004). *Sociología de la cultura*. La Habana: Editorial Félix Varela.
6. Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
7. Blumer, H. y Alonso, P. R. (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Barcelona: Hora.
8. Cabanas, J. M. Q. (2004). *La educación está enferma: informe pedagógico sobre la educación actual*. Nau llibres.
9. De los Santos, E. (2004). Los procesos de permanencia y abandono escolar en educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación, 3*(12), 1-7.
10. Espronceda Amor, M. E. (2001). *Parentesco, inmigración y comunidad. Una visión del caso haitiano*. Guantánamo: El Mar y La Montaña.
11. Espíndola, E. y León, A. (2002). La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional. *Revista Iberoamericana de Educación, 30*, 39-62.
12. Echeverría, L. D. (2002). *La dimensión cultural del desarrollo para el trabajo comunitario*. Matanzas, Cuba: Consejo Científico de Cultura en Matanzas.
13. García, J. y Lázaro, J. (1997). *Sociología de la cultura*. México: Paidós.
14. Gonzáles, D. (1992). *Psicología educativa*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
15. Jíbara, L. (1998). *Psicología y educación*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
16. Narodowski, M. (1996). *Enfrentar la deserción escolar*. Universidad Autónoma de Entre Ríos.
17. Piaget, J. (1972). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Ariel.
18. Quintana Cabanas, J. M. (1993). *Pedagogía familiar*.
19. Ritzer, G. (1992). *Teoría sociológica clásica* (2.ª ed.). Barcelona: Editorial Buena Vista.
20. Rosales, A. (2007). *Retención escolar en los ISP y deserción escolar en las carreras de lenguas extranjeras*. Guantánamo: ISP Raúl Gómez García.
21. Rubio Méndez, D. (2008). *Cultura participativa y sistema simbólico comunitario*. Santiago de Cuba: Universidad de Oriente/Facultad de Ciencias Sociales.
22. Rubio Méndez, D. (2011). *Análisis crítico de la teoría de los estados del capital cultural de Bourdieu*. Santiago de Cuba: Universidad de Oriente/Facultad de Ciencias Sociales.
23. Sánchez, R. (2007). La teoría de los campos de Bourdieu como esquema teórico de análisis del proceso de graduación en posgrado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 9*(1).
24. Tinto, V. (1989). La deserción en la educación superior: síntesis de las bases teóricas de las investigaciones recientes. *Review of Educational Research, 45*(1), 89-195.
25. Tedesco, J. C. (1987). *El desafío educativo*. Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano.
26. Turner, J. H. y Turner, P. R. (1991). *The structure of sociological theory* (5.ª ed.). Belmont, CA: Wadsworth.

La permanencia
escolar en
las redes
educacionales
desde
comunidades
periféricas

| Panorama
| pp.48-57
| Volumen 8
| Número 15
| Julio-diciembre
| 2014



OBSTÁCULOS DE LA MUJER EN EL ACCESO A CARGOS DE DIRECCIÓN Y
LIDERAZGO: INCIDENCIA DE LOS PLANTELES EDUCATIVOS

OBSTÁCULOS DE LA MUJER EN EL ACCESO A CARGOS DE DIRECCIÓN Y LIDERAZGO: INCIDENCIA DE LOS PLANTELES EDUCATIVOS



Obstacles Women Face for Accessing Management and Leadership Positions: Impact on Educational Institutions

Obstáculos da mulher no acesso a cargos de direção e liderança: incidência das instituições educativas

RECIBIDO: 2 DE DICIEMBRE DE 2013

EVALUADO: 30 DE ENERO DE 2014

ACEPTADO: 14 DE MARZO DE 2014

Bibiana Carolina Moncayo Orjuela
(Colombia)
Magíster en Administración de Negocios
Universidad Militar Nueva Granada
bibiana.moncayo@unimilitar.edu.co

Carlos Eduardo Villalba Gómez (Colombia)
Sociólogo
Universidad Militar de Colombia
tmp.carlos.villalba@unimilitar.edu



RESUMEN

El presente artículo explora la cuestión de los constructos de género promovidos en las instituciones educativas y la incidencia de estas sobre el desarrollo de estilos de liderazgo en el ejercicio profesional de sus egresadas. Con este fin, se hizo una pesquisa en bibliografía especializada, así como se indagó sobre los procesos enseñanza-aprendizaje impartidos por instituciones educativas, en su relación con la formación en liderazgo y el papel en la transmisión de patrones de género. Los resultados de la revisión indican una incidencia significativa de parte de las instituciones de educación formal referente a los estereotipos de género que conducen a que los actores que intervienen en las organizaciones, tanto hombres como mujeres, consientan y asimilen unas diferenciaciones asimétricas de género.

PALABRAS CLAVE: constructos y patrones de género, instituciones educativas, liderazgo femenino, equidad de género.



ABSTRACT

This article explores gender constructs promoted at educational institutions as well as their impact on the development of leadership styles female graduates have in their professions. To this aim, we researched specialized bibliography and teaching-learning processes held at educational institutions regarding leadership and gender pattern transmissions. The results of this research show meaningful influence from formal educational institutions regarding gender stereotypes. These stereotypes make men and women that work in different organizations tolerate and assimilate gender asymmetric differentiations.

KEYWORDS: constructs and gender patterns, educational institutions, female leadership, gender equity.



RESUMO

O presente artigo, resultado de pesquisa, pretende registrar o processo de autoavaliação orientado à renovação da acreditação de alta qualidade do programa de Marketing e Publicidade da Instituição Universitária Politécnico Granacolombiano em concordância com as linhas do Conselho Nacional de Acreditação. A metodologia utilizada e resultados do processo de autoavaliação demonstraram que o programa cumpre com alto nível de qualidade, pelo qual, mediante Resolução 16036 de 10 de dezembro de 2012, o Governo, a través do Conselho Nacional de Acreditação outorga a renovação de acreditação de alta qualidade articulando recomendações a partir da avaliação externa e final. Dito reconhecimento se converte em um estímulo para o melhoramento contínuo do programa e de cada um dos atores que o representam.

PALAVRAS CHAVE: constructos e padrões de género, instituições educativas, liderança feminina, equidade de género.

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

Moncayo Orjuela, B. C. y Villalba Gómez, C. E. (2014). Obstáculos de la mujer en el acceso a cargos de dirección y liderazgo: incidencia de los planteles educativos. *Panorama*, 8(15), 59-79.

Las organizaciones son sistemas complejos y todos los individuos transitamos por ellas [...] funcionan como sistemas abiertos, inmersos en la sociedad global y poseen una cultura propia, expresada en un sistema de normas y valores que, en general, reproducen los de la sociedad a la que pertenecen.

Bibiana

Moncayo

Orjuela

Carlos Villalba

Gómez I

Heller (2007)

INTRODUCCIÓN

Dentro de los cambios más significativos que han experimentado las sociedades occidentales en las últimas cuatro décadas, están las transformaciones que paulatinamente han ido atenuando la brecha en el desarrollo profesional de hombres y mujeres, particularmente en lo que se refiere al acceso masivo a la educación y al trabajo. Pese a ello, la presencia de las mujeres en algunos cargos, catalogados socialmente como “puestos masculinos” (Chandler, 2011), es tan escasa que invita a dudar respecto de la existencia de las condiciones de igualdad de género. Para comprender esto, vale la pena virar la atención sobre aspectos claves de los procesos educativos llevados a cabo desde la infancia en las instituciones oficiales, indagando sobre cómo operan las diferenciaciones para hombres y mujeres en la infancia y la juventud. La revisión bibliográfica permite entrever que las trayectorias en educación formal suscitan implícitamente en los sujetos la existencia de estereotipos de género, que, con el pasar de los años, aunque ocultas bajo un velo invisible, derivan en un fenómeno de menores oportunidades laborales para las mujeres.

Particularmente en Colombia, en la segunda mitad del siglo XX, las mujeres avanzan en el logro de una presencia paritaria tanto en educación escolar como en educación superior. Medidas como las siguientes impulsaron procesos que se venían adelantando respecto de la inclusión social de la mujer: la implementación en 1981 de la Ley 51 que buscaba eliminar todas las formas de discriminación de la mujer, la inclusión de la categoría género en el Plan Decenal de Educación (1996-2005) y el desarrollo de la política *Mujeres constructoras de paz y desarrollo* de 2003 (Domínguez, 2005). Estas iniciativas se condensan en los cambios ocurridos en la década de 1990, originados por reformas educativas, lideradas por la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), orientadas por el enfoque de derechos, la promoción de la equidad, la compensación de diferencias

y una priorización de los sectores discriminados de la población.

A su vez, se debe señalar que el acceso masivo de las mujeres a la educación y el trabajo tiene antecedentes en los procesos de modernización del país, en las mutaciones sociales generadas por la urbanización y la industrialización, llevadas a cabo desde la década de 1930. La educación escolar se vio afectada por estas circunstancias, de tal manera que se puede hablar de una ruptura radical del rumbo de la educación en Colombia durante la segunda mitad del siglo XX, con lo cual ganó principal importancia la orientación por el desarrollo de recursos humanos, siendo el horizonte de la política nacional educativa la masificación de la cobertura educativa para toda la población (Martínez, Noguera y Castro, 2003). Además, siguiendo a Ocampo, Páez y Villareal (1989), el proceso de modernización, entre otras cosas, derivó en cambios sociales en el ejercicio de poder, en la forma de ocupar lo urbano, en la producción y el consumo, que crearon condiciones que viabilizaban el desarrollo de la participación ciudadana y la organización de las mujeres.

Así, en el posicionamiento de la mujer en la educación y el trabajo tuvo injerencia el movimiento colombiano de mujeres, que se desenvuelve en dos etapas claves: la primera se presentó desde la década de 1930 hasta la década de 1960, concentrada en la consecución de derechos políticos y económicos; la segunda, de 1975 en adelante, destacada por la reivindicación de derechos de género y reproductivos (Archila, 2003).

En general, en América Latina se pueden establecer logros importantes en las ganancias sociales en cuanto a la paridad en el acceso a la educación formal, dado que en la región, de acuerdo con Fuentes (2013), el promedio de la tasa bruta de la matrícula del nivel superior, para hombre y mujer, en 2010 llegó a 40.6 %, y es una diferencia que indica un acceso progresivo y mayor de las mujeres a la educación superior. No obstante, en América Latina y el Caribe la incorporación de la mujer a la educación oficial ha tenido dos aristas: la primera, retomando lo señalado, evidencia un desarrollo constante respecto del acceso y rendimiento; sin embargo, la segunda deja ver que el gasto en educación por habitante ha disminuido notablemente. Por otro lado, de acuerdo con De la Cruz (2006), se identifica que las principales barreras en la educación de la mujer están

Panorama I

pp. 59-79 I

Volumen 8 I

Número 15 I

Julio - diciembre I

2014 I

60 |

vinculadas con la socialización de las niñas, orientada a la dependencia, la conformidad y la servicialidad maternal y marital. De tal manera, se puede hablar de estos avances de acceso a la educación formal principalmente en términos cuantitativos, dado que en los aspectos cualitativos la brecha sigue marcada por la incidencia de la reproducción de patrones culturales que estereotipan al hombre y a la mujer.

En ese contexto en nuestro país, como lo afirman Fuentes y Holguín (2006, p. 153),

desde hace por lo menos dos décadas, las mujeres presentan indicadores de acceso y resultados iguales o superiores a los de los hombres; en consecuencia se considera que no hay inequidad de género en el sistema educativo y se asume, de manera errada, que el acceso al sistema escolar es suficiente [...] ignorando el sexismo y la discriminación que aún predominan en todos los niveles de la educación, [lo que] impide que la equidad de género se convierta en una cuestión social relevante para las agendas educativas gubernamentales.

En efecto, esto se relaciona directamente con la existencia del *currículo oculto* en los centros educativos, concepto que se refiere a un conjunto de aprendizajes implícitos, que no figuran en los planes de estudio oficiales, y que, en cierta medida, operan de manera inconsciente, lo que deriva en la transmisión de patrones culturales. Así es como paralelamente a la superación de la problemática de la inequidad en el número de mujeres que estudian, se presenta la problemática cualitativa de qué clase de educación reciben. En este sentido, De la Cruz (2006) refiere que hay equivalencia entre el número de población femenina y masculina que accede a la educación y que la mujer se está escolarizando de manera similar al hombre, pero a esto se contraponen la cuestión de que “lo están haciendo en una institución que no cuestiona los estereotipos de género, y están siguiendo una formación que no las vincula de manera significativa con los sectores más dinámicos de la sociedad” (p. 284).

Actualmente, los planes de estudios formales de los distintos planteles educativos no realizan una distinción explícita entre “educación para mujeres” y “educación para hombres” como sucedía en el pasado; sin embargo, en aspectos como las expectativas del docente, los preceptos escolares y, en general, una tipificación en

función del género, conducen a formas de discriminación sutil, reflejada en acciones que direccionan el comportamiento de los jóvenes a unos constructos sociales existentes que encasillan los comportamientos de unos y otros como correctos o no, agrupando a los sujetos en virtud del sexo (Giddens, 2001).

Así las cosas, se pone un velo de duda frente a la existencia de equidad entre hombre y mujer en la educación, que si bien existe respecto de cobertura y acceso, se ve quebrantada por cuestiones tales como disimilitudes de corte formativo, por la división sexual y estereotipada del trabajo, por la evolución de las carreras, por los obstáculos o continuidad en el acceso laboral que tienen las mujeres; en general, esto refleja la asimetría de género existente. En este sentido, el presente trabajo pretende investigar concretamente cómo los estereotipos de género transmitidos por instituciones educativas inciden en el desarrollo de liderazgos en personas profesionales, mujeres en particular.

REVISIÓN CONCEPTUAL

DIVISIÓN SEXUAL DEL MUNDO SOCIAL

En la actualidad, las relaciones entre los sexos están menos transformadas de lo pensado y la sociedad parece “eternizar” la división sexual que ha adoptado transformaciones, sobre todo, de forma, pero no profundamente de contenido. La mujer ha estado históricamente alienada por una concepción de naturaleza en que su papel principal se concentra en la reproducción y la maternidad. En este sentido, distintas instituciones sociales han realizado un trabajo de perpetuación de los estereotipos sobre lo que significa “ser mujer” (Sandoval, 2002).

Por su parte, el género se vislumbra como una categoría que permite dar cuenta de las complejidades en el comportamiento de hombres y mujeres, y que se pone en conexión con otras categorías que dejan ver condiciones de acción. Stolcke (1996) afirma que esta categoría permite dejar de ver a la biología *como destino*, al subrayar que las diferencias sexuales contienen una elaboración simbólica; aquella centra el análisis en las relaciones entre mujeres y hombres entendidas como construcciones histórico-culturales. A la vez, Lux (2011) acota que, en todos los hechos históricos, los protagonistas son hombres y mujeres; por ello, es preciso tener presente las discusiones que de ahí se desprenden, de lo contrario se

podría caer en el desconocimiento del papel del género como mecanismo de construcción de poder y de orden. De ahí que se entienda que el sistema social de género tiene una capacidad de reproducir patrones que organizan la relación hombre-mujer en lo simbólico, normativo y práctico.

Bibiana
Moncayo
Orjuela

Carlos Villalba
Gómez I

Esto se relaciona con que, en general, todas las interacciones hombre-mujer están provistas de una carga simbólica que orienta la acción; por ello, direcciona la forma de ser hombre y ser mujer. En los términos de Bourdieu (2000), se puede entender cómo la condición de *ser mujer* y *ser hombre* se expresa en forma de subjetividades cargadas de información histórica, que indican un modo de vivir el mundo en concordancia con el cuerpo que se tenga. En efecto, Bourdieu plantea que los sujetos se mueven dentro de coordenadas, como el género, la edad y la jerarquía social, por lo que viven y producen su vida desde nociones conscientes, pero también desde sus cuerpos y sentidos prácticos.

Esto resulta relevante dado que el género abarca la mayor parte de espacios sociales, por lo que puede repercutir en otros sistemas. Sen (2000) permite comprender estos impactos intersistemáticos, afirmando que la desigualdad entre hombre y mujer afecta a las personas en el ejercicio de su libertad de ser, de actuar y de acceder a bienes. Plantea que los individuos ejercen dicha libertad en la medida en que alcanzan distintos estilos de vida (funcionamientos) mediante sus decisiones, lo que constituye un factor decisivo para el bienestar y la autonomía.

De acuerdo con lo anterior, es importante tener presente que en un gran número de sociedades el género es una significativa forma de estratificación social. Estructura las oportunidades y posibilidades de las personas e incide en los papeles que cada quien desempeñará en la sociedad (Giddens, 2001). Así es como se ven dos escenarios claros y opuestos; por una parte, los hombres suelen estar mejor valorados y recompensados, y por otra, la mujer se señala para el cuidado del hogar y la maternidad, y laboralmente tiende a ocupar un lugar secundario.

Connell (1987), por su parte, interesada en saber cómo el poder social que ostentan los hombres crea y mantiene la desigualdad, plantea que, desde el nivel individual hasta el institucional, hombre y mujer se establecen

en torno a una premisa central: el dominio del primero sobre la segunda. Asimismo, anota que las distintas masculinidades y feminidades existentes están sometidas por la *masculinidad hegemónica*, esto es, el poder que ejerce un grupo social no mediante la fuerza, sino a través de una dinámica cultural extendida a la vida privada y a todas las relaciones sociales. Frente a esta, se presenta la feminidad recalcada, cuyo objetivo es atender a los deseos de los hombres, y se caracteriza por la empatía y la docilidad.

EL SISTEMA EDUCATIVO Y LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO

Concretamente, en la organización educativa el sexismo se ve reflejado en aspectos como estilos de enseñanza, materiales, uso del lenguaje, utilización de espacios, expectativas de los educandos y de los educadores y en las formas de organización escolar, entre otros aspectos. Precisamente, como lo señala Connell (1998), cada institución educativa tiene unos preceptos de género, esto es, que la masculinidad hegemónica, compuesta por expectativas, reglas, rutinas y jerarquías, establece líneas de acción, por ende no se da la construcción de feminidades y masculinidades alternativas, debido a que irían en detrimento de la normativa construida y, a su vez, de la “popularidad” tan demandada por los jóvenes.

Estos patrones de género que operan como punto de partida en la institución educativa contribuyen, entre otras cosas, a la segregación de profesiones y vocaciones. Frente a esto, Rosado (2012) afirma:

[los] estereotipos de género se han cuestionado de manera insuficiente en la formación profesional; en la orientación vocacional y profesional no se proponen herramientas cognitivas, ideológicas, éticas, teóricas y metodológicas que ayuden a deconstruir estos estereotipos socioculturalmente construidos y asignados en la formación de los profesionistas, donde se sigue trabajando en términos de profesiones femeninas y profesiones masculinas (p. 34).

En la educación formal en Colombia, perdura el componente de equidad de género planteado en el Plan Decenal de Educación (1996) que insistía en la igualdad de oportunidades y el respeto por la diversidad. A su vez, la Ley General de Educación (1993) predica

Panorama I
pp. 59-79 I
Volumen 8 I
Número 15 I
Julio - diciembre I
2014 I

que la equidad de género debe ser el principio orientador de la educación sexual en los niveles escolares. Sin embargo, permanece la resistencia al cambio por parte de docentes y administradores del aparato educativo, lo que se refleja en los resultados sociales y económicos. Por otra parte, la coeducación no ha solucionado la precariedad laboral que actualmente padecen las mujeres. Se identifica una falta de reconocimiento cultural, esto es, tener en cuenta la diversidad y reconocer identidades subvaloradas por lógicas androcéntricas.

Concretamente, lo anterior se manifiesta de distintas maneras. Es dicente el hecho de que, si bien las instituciones educativas femeninas en los primeros grados escolares alcanzan los niveles más altos, en grado once son superadas por las instituciones masculinas. En las pruebas de calidad educativa de Estado, los hombres superan a las mujeres: en 1997 el puntaje promedio del Icfes¹ de los hombres estuvo entre 242.8, y el de las mujeres en 228.1 (en una escala de 1 a 400) (Domínguez, 2005). A su vez, en la misma prueba, se evidencia la presencia de los estereotipos de género en la escogencia de las áreas de profundización: mientras las mujeres prefirieron disciplinas como biología, historia y lenguaje, los hombres optaron por las matemáticas, la física y la química (Fuentes y Holguín, 2006).

EL PAPEL PROFESIONAL DE LA MUJER EN LA ORGANIZACIÓN EDUCATIVA

Esta realidad hasta ahora descrita es paradójica: hoy en día, las mujeres que tienen mayor nivel educativo disponen de más y mejores oportunidades de empleo. No obstante, cuando se compara la situación con la de los hombres, se ve que ellas requieren niveles mayores de estudio, de tal manera que “la proporción de hombres ocupados en el sector formal es significativamente superior a la de las mujeres, aunque su nivel de escolaridad es menor [...] ellas necesitan tener mayores credenciales educativas para acceder a una ocupación” (De la Cruz, 2006, p. 281). A esto se suma que el trabajo en todos los países se encuentra segregado: así es como las mujeres están en los sectores de la enseñanza, la atención a la salud, la agricultura, mientras que los hombres se hallan en la gestión, la administración y la política.

En Colombia, en el periodo comprendido entre 2001 a 2012, las mujeres recibieron 54.3 % de los títulos de educación superior; y los hombres, 45.7 %. Durante las dos últimas décadas se ha venido presentando una *feminización* de la educación superior, la cual se evidencia a partir del análisis de tres variables: solicitudes, matrículas y número de mujeres y hombres que se gradúan. Al respecto, el estudio de Correa (2005) realizado en el intervalo de tiempo de 1984 a 2004 demostró que las mujeres representan 16 % más solicitudes, 33 % más matrículas y 14 % más grados que los hombres. Pese a este fenómeno, los datos del Observatorio Laboral para la Educación muestran que, en general, las recién graduadas que trabajan como dependientes ganan 13.7 % menos que los hombres que también se graduaron en 2012 (Colombia, Ministerio de Educación Nacional, 2012). A esto se suma que las diferencias de género inciden en la escogencia del área de estudio; estas explican entre 34 y 41 % de la brecha salarial promedio.

Efectivamente, la distribución de profesiones “masculinas” y “femeninas” explica, en gran medida, la brecha salarial. Así, se identifica que hay poca representación en áreas altamente remuneradas, como ingenierías (18.7 % son mujeres; 41.8 %, hombres), y en contraste hay superrepresentación en áreas como las ciencias de la educación (12.4 % mujeres; 7.5 % hombres), en las cuales reciben los salarios más bajos promedio. A su vez, las mujeres que están altamente posicionadas en áreas bien remuneradas, como en economía, administración y contaduría, solo ganan 87 % del salario promedio masculino (Barón y Cepeda, 2012). Por su parte, la ocupación de las mujeres en América Latina se centra en el sector del comercio y de los servicios sociales (preferentemente en la educación), y se desvincula del sector de la industria.

En este sentido, el hecho de que se piense que la enseñanza “es algo de mujeres” no representa un privilegio para ellas, ya que ahí se suele reforzar el estereotipo que refiere que ellas se encuentran más preparadas para dicha tarea, porque esta se vincula con la maternidad, con el cuidado y con el ámbito privado. En Colombia, en el nivel preescolar, la mujer ocupa casi la totalidad del cuerpo docente; en primaria, tres cuartos; en secundaria, la mitad; y en educación superior, menos de un cuarto (Domínguez, 2005). Al respecto, si bien el acceso de mujeres a puestos educativos de mayor prestigio ha aumentado en las tres últimas décadas de 14 a 33 %, la

¹ Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.

tendencia sigue siendo lenta y parece estancarse (Wills, 2007).

Para interpretar este fenómeno, resulta pertinente retomar a Díez, Terrón y Anguita (2009), quienes identifican en las instituciones educativas unas redes invisibles, lo que significa un apoyo sagaz de hombres hacia otros hombres para ascender jerárquicamente. Como lo plantean los autores, se han establecido unos mecanismos de confianza basados en “expectativas muy parecidas” u “objetos comunes”, maneras de pensar comunes que se van labrando en reuniones informales, comidas, cenas, aperitivos, charlas de café, charlas en las que se habla de fútbol... (p. 35).

El estudio se fundamentó en una revisión sistemática de bibliografía especializada de 51 textos tanto de libros como de diversas revistas científicas indexadas, incluso producciones de carácter tanto empírico como teórico y mixto. La selección de artículos obedeció a criterios temáticos claves: 1) conceptualización teórica sobre el enfoque de género, 2) papel del plantel educativo en la transmisión de pautas culturales y 3) liderazgo femenino en la teoría organizacional. A continuación, a partir de la discusión y revisión detallada de la bibliografía objeto de estudio, se realizó una síntesis de algunos de los estudios e investigaciones más dicientes en torno a la incidencia de la difusión de patrones de género generada en el plantel educativo en el ámbito laboral de las mujeres y en su ejercicio de liderazgo.

METODOLOGÍA

De otra manera, las producciones académicas revisadas fueron codificadas en seis categorías en función de las temáticas de estudio, a saber: 1) percepciones, prejuicios e imaginarios (cinco textos), 2) liderazgo y género (nueve textos), 3) liderazgo/estilos de liderazgo (diez textos), 4) mujer, trabajo y sociedad (siete textos), 5) educación y liderazgo (trece textos) y 6) educación y género (seis textos) (tabla 1).

<i>REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA</i>						
	<i>Nombre del artículo</i>	<i>Autoras</i>	<i>Universidad/dependencia</i>	<i>País</i>	<i>Año</i>	<i>Palabras claves</i>
<i>CATEGORÍA: PERCEPCIONES, PREJUICIOS E IMAGINARIOS</i>						
1	Percepción de las mujeres sobre el “techo de cristal” en educación	Enrique Javier Díez Gutiérrez, Eloina Terrón Bañuelos y Rocío Anguita	Universidad de Zaragoza	España	2009	Liderazgo educativo, rasgos y valores estereotípicos de género
2	Sobre la comprensión del proceso de escolarización: aportaciones de la teoría del etiquetado	Ray C. Rist	Columbia University	Estados Unidos (autor), España (edición)	1999	Teoría del etiquetado, profesía autocumplida, estereotipos en la escuela
3	Liderazgo y formación de líderes	Silvia Gelvan	Colegio Militar de la Nación	Argentina	2007	Formación de líderes, liderazgo militar, liderazgo educativo

Bibiana
Moncayo
Orjuela
Carlos Villalba
Gómez I

Panorama I
pp. 59-79 I
Volumen 8 I
Número 15 I
Julio - diciembre I
2014 I

REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

Obstáculos de la mujer en el acceso a cargos de dirección y liderazgo: incidencia de los planteles educativos

<i>Nombre del artículo</i>	<i>Autoras</i>	<i>Universidad/dependencia</i>	<i>País</i>	<i>Año</i>	<i>Palabras claves</i>
4 El liderazgo empresarial femenino. Reflexiones y paradojas	Esther Puyal y Victoria Sanagustín	Universidad de Huelva	España	2006	Liderazgo situacional, estereotipos de género, socialización educativa
5 Valores y rasgos estereotípicos de género de mujeres líderes	Isabel Cuadrado	Universidad Nacional de Educación a Distancia	España	1996	Escasa presencia de mujeres en puestos de poder, liderazgo femenino, variables de estereotípicos de género

CATEGORÍA: LIDERAZGO Y GÉNERO

6 Participación y poder de la mujer en las organizaciones educativas	Maria José Carrasco	Universidad de Huelva	España	2004	Organizaciones educativas, acceso a los puestos de gestión, nueva cultura escolar
7 Moving up the ladder: the evolution of female leaders	Heather Baruch	Harvard Bussines School	Estados Unidos	2011	Equidad de género, desigualdades de género, muro de concreto
8 What women bring to the exercise of leadership	Diana Chandler	Regent University	Estados Unidos	2011	Estilos de liderazgo, liderazgo femenino, techo de cristal
9 Job satisfaction and gender identity of women managers and non-managers	Agnieszka Lipińska-Grobelny y Wasiak Katarzyna	University of Lodz	Polonia	2010	Modelo de gestión andrógino, rasgos instrumentales, rasgos expresivos
10 Nuevos modelos de gestión: de pensar en "masculino" a pensar en "andrógino"	Leire Gartziai	Universidad del País Vasco	España	2011	Inteligencia emocional, estilo de liderazgo transformacional, diferencias de género

I Panorama
I pp.59-79
I Volumen 8
I Número 15
I Julio-diciembre
I 2014

REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

	<i>Nombre del artículo</i>	<i>Autoras</i>	<i>Universidad/ dependencia</i>	<i>País</i>	<i>Año</i>	<i>Palabras claves</i>
11	Estudios sobre trayectoria profesional y acceso de la mujer a cargos directivos: un análisis bibliométrico	Clara Selva, Miguel Angel Sahagún y Susana Pallarès	Universitat Autònoma de Barcelona	España	2011	Acceso de la mujer a cargos directivos, tendencias literarias
12	Ways women lead	Judy B. Rosener	Universidad de Harvard	Estados Unidos	1990	Mujer y posiciones de alta jerarquía, liderazgo transformacional, reglas dominantes
13	The female advantage: women's ways of leadership	Sally Helgesen	Northwestern University	Estados Unidos	1990	Ecología del liderazgo, intercambio circular, relaciones no-jerárquicas
14	Las organizaciones modernas	Anthony Giddens	London School of Economics	Inglaterra (autor); España (edición)	2001	Ingreso de la mujer a cargos de poder, organizaciones burocráticas y en semi-burocráticas.
15	Through the labyrinth: the truth about how women become leaders	Alice H. Eagly and Linda L. Carli	Northwestern University	Estados Unidos	2007	Estilos de liderazgo, prejuicios de género, rol congruente de género
16	Shatter the glass ceiling: Women may make better managers. Human resource management	Bernard M. Bass & Bruce J. Avolio	Binghamton University	Estados Unidos	1994	Liderazgo transformacional, liderazgo femenino, techo de cristal
17	La gestión y el liderazgo como procesos organizativos: contribuciones y retos planteados desde una óptica de género	Emilia Moreno Sánchez, José Manuel Coronel Llamas, M. Teresa Padilla-Carmona	Universidad de Sevilla	España	2002	Perspectiva de género, cambios en las organizaciones, posiciones de responsabilidad

Bibiana
Moncayo
Orjuela

Carlos Villalba
Gómez I

Panorama I
pp. 59-79 I

Volumen 8 I
Número 15 I

Julio - diciembre I
2014 I

REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

Obstáculos de la mujer en el acceso a cargos de dirección y liderazgo: incidencia de los planteles educativos

Nombre del artículo

Autoras

*Universidad/
dependencia*

País

Año

Palabras claves

CATEGORÍA: LIDERAZGO / ESTILOS DE LIDERAZGO

18	Algunas reflexiones en torno al concepto de liderazgo	José Luis Pariente	Universidad Autónoma de Aguascalientes	México	2006	Teorías sobre el liderazgo, teorías tradicionales, teorías emergentes
19	Comunicación y liderazgo: sin comunicación no hay líder	Marcelino Garay	Pontificia Univeridad Católica de Chile	Chile	2010	Liderazgo, eficacia comunicativa, persuasión
20	El liderazgo: un poder relativo	Juan Huaylup Alcázar	Universidad de Costa Rica	Costa Rica	2007	Concepción y práctica del liderazgo, política cotidiana, administración pública y empresarial
21	Uma contribuição ao estudo da liderança sob a ótica weberiana de dominação carismática	Antonio dos Santos y Antonio Carvalho	Pontificia Universidade Católica de Minas Gerais	Brasil	2011	Liderazgo, dominación carismática, teoría weberiana
22	El abordaje de las emociones en las organizaciones: luces y sombras	Isabel Gorroño	Federación Internacional de Coaching	España	2008	Gestión de personal, desarrollo humano, gestión de las emociones
23	Poder e Liderança: as contribuições de Maquiavel, Gramsci, Hayek e Foucault	Maria Cristina Sanches y Regina Helena Martins	Pontificia Universidade Católica de São Paulo	Brasil	2010	Relaciones de poder, liderazgo en las organizaciones, dinámicas de control
24	Uma aproximação entre liderança transformacional e teoria da ação comunicativa	Fabio Vizeu	Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getulio Vargas	Brasil	2011	Liderazgo transformacional, teorías de la acción comunicativa, análisis crítico

| Panorama

| pp.59-79

| Volumen 8

| Número 15

| Julio-diciembre

| 2014

| 67

REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

Bibiana
Moncayo
Orjuela
Carlos Villalba
Gómez I

	<i>Nombre del artículo</i>	<i>Autoras</i>	<i>Universidad/dependencia</i>	<i>País</i>	<i>Año</i>	<i>Palabras claves</i>
25	Women and Leadership	Crystal L. Hoyt	University of California	Estados Unidos	2010	Negociaciones efectivas, estereotipos de género, distribución de las tareas domésticas
26	Liderazgo ético y regulación en un escenario empresarial global	José Luis Álvarez Arce, Reyes Calderón Cuadrado e Isabel Rodríguez Tejado	Universidad de Navarra	España	2011	Códigos éticos, organizaciones, variables legales
27	The myth of leadership: creating leaderless organizations	Jeffrey S. Nielsen	Westminster College	Estados Unidos	2004	Metáforas de liderazgo, liderazgo formal, "poder sobre"
28	¿Es la cultura organizativa un determinante de la innovación en la empresa?	Julia Naranjo, Daniel Jiménez y Raquel Sanz	Universidad Nacional de Colombia, sede Manizales	Colombia	2012	Cultura organizacional, innovación social, obstáculos al cambio
29	The three faces of leadership: manager, artist, priest	Mary Jo Hatch, Monika Kostera y Andrzej K. Kozminski	University of Virginia	Estados Unidos	2005	Liderazgo estético, narrativas de liderazgo, cultura organizacional
	El líder resonante crea más. El poder de la inteligencia emocional	Daniel Goleman	Universidad de Harvard	Estados Unidos	2002	Inteligencia emocional, coeficiente intelectual colectivo, cerebro social

CATEGORÍA: MUJER, TRABAJO Y SOCIEDAD

30	Pierre Bourdieu y la teoría sobre la dominación masculina	Mary Luz Sandoval	Universidad Nacional de Colombia	Colombia	2002	Dominación masculina, división sexual, androcentrismo
----	---	-------------------	----------------------------------	----------	------	---

Panorama I
pp. 59-79 I
Volumen 8 I
Número 15 I
Julio - diciembre I
2014 I

REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

Obstáculos de la mujer en el acceso a cargos de dirección y liderazgo: incidencia de los planteles educativos

<i>Nombre del artículo</i>	<i>Autoras</i>	<i>Universidad/dependencia</i>	<i>País</i>	<i>Año</i>	<i>Palabras claves</i>	
31	Análisis de la relación: la mujer en la educación y el trabajo	Silvia de la Cruz	Universidad Nacional de San Luis	Argentina	2006	Trabajo segmentado, complementariedad laboral, la fuerza laboral femenina
32	¿Inserción laboral de las mujeres en América Latina: una fuerza de trabajo secundaria?	Laís Abramo	Centro de Estudios de la Mujer	Chile	2004	Fuerza de trabajo secundaria, fuerza laboral femenina, segregación ocupacional
33	Nuevas perspectivas de la categoría de género en la historia: de los márgenes al centro	Martha Lux	Universidad de los Andes	Colombia	2011	Relaciones de género, orden social, revoluciones democráticas
34	Idas y venidas, vueltas y revueltas. Protestas sociales en Colombia	Mauricio Archila	Universidad Nacional de Colombia	Colombia	2003	Movimiento de mujeres, movimientos sociales, feministas en Colombia
35	Desarrollo profesional femenino: la identidad de la mujer en el mundo laboral	María Teresa Padilla	Universidad de Sevilla	España	2002	Discriminación laboral, trayectorias profesionales, pautas identitarias
36	Protagonismo de mujer: organización y liderazgo femenino en Bogotá	Helena Páez de Tavera, María Cristina Ocampo de Herrán y Norma Villarreal	Fundación Friedrich Naumann	Colombia	1989	Organizaciones femeninas, mujeres dirigentes, historia del movimiento femenino
37	Capacidades y género: ¿suma o sistema de desigualdades? El caso chileno	Virginia Guzmán, Emmanuelle Barozet, Eduardo Candia, Bernardita Ihnen y Bettina Leiva	Universidad de Chile	Chile	2012	Capacidades sociales, materiales, culturales, desigualdad de género

I Panorama
I pp.59-79
I Volumen 8
I Número 15
I Julio-diciembre
I 2014

REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

Bibiana
Moncayo
Orjuela

Carlos Villalba
Gómez I

	<i>Nombre del artículo</i>	<i>Autoras</i>	<i>Universidad/ dependencia</i>	<i>País</i>	<i>Año</i>	<i>Palabras claves</i>
38	Las mujeres en organizaciones de América Latina y el Caribe. Aportes teóricos y experiencias concretas	Lidia Heller	Pontificia Universidad Javeriana	Colombia	2007	Organizaciones, sistemas complejos, equidad de género
39	Antropología del género. El cómo y el porqué de las mujeres	Verena Stolcke	Universitat Autònoma de Barcelona	España	1996	Enfoque de género, androcentrismo, diversidad cultural
40	Inclusión sin representación. La irrupción política de las mujeres en Colombia. 1970-2000	María Emma Wills	Universidad de los Andes	Colombia	2007	Docencia femenina universitaria, diferencias salariales, techo de cristal en educación superior
41	Desarrollo y libertad	Amartya Sen	Universidad de Harvard	Barcelona	2000	Condiciones de bienestar y libertad, desigualdad hombre/mujer, privación de capacidades
42	Gender and power: society, the person, and sexual politics	Raewyn Connell	University of Sydney	Australia	1987	Feminidades y masculinidades alternativas, posestructuralismo, catexis
43	La dominación masculina	Pierre Bourdieu	Collège de France	Francia	2000	Dominación social, orden social sexual, estructuras simbólicas

CATEGORÍA: EDUCACIÓN Y LIDERAZGO

44	Liderazgo en educación: al final solo el carisma importa	Claudio Thieme y Ernesto Treviño	Universidad Diego Portales	Chile	2012	Dirección educativa, desempeño docente, liderazgo transformacional
----	--	----------------------------------	----------------------------	-------	------	--

Panorama I
pp. 59-79 I
Volumen 8 I
Número 15 I

Julio - diciembre I
2014 I

REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

Obstáculos de la mujer en el acceso a cargos de dirección y liderazgo: incidencia de los planteles educativos

<i>Nombre del artículo</i>	<i>Autoras</i>	<i>Universidad/dependencia</i>	<i>País</i>	<i>Año</i>	<i>Palabras claves</i>	
45	El liderazgo en las organizaciones educativas: revisión y perspectivas actuales	Manuel Lorenzo	Universidad de Granada	España	2005	Teorías del cambio educativo, modelos de la gestión de la calidad, posturas sociocríticas
46	Liderazgo formativo y desarrollo sostenible de la calidad de la educación	Alvaro Rodríguez y Marta Mármol	Universidad del Magdalena	Colombia	2009	Liderazgo formativo, cultura organizacional, educación transformadora
47	Una revisión del liderazgo educativo.	Duncan Waite y Sarah Nelson	Texas State University	Estados Unidos	2005	Liderazgo educativo, administración educativa, paradigma en la gestión educativa
48	Liderazgo para una gestión moderna de procesos educativos	Guiselle María Garbanzo y Víctor Hugo Orozco Delgado	Universidad de Costa Rica	Costa Rica	2010	Liderazgo educativo, escuelas inteligentes, sociedad del conocimiento
49	Women leaders in higher education: organizational cultures and personal resilience	Vivienne Griffiths	University of Sussex	Inglaterra (autor), España (edición)	2012	Percepción laboral, formas de apoyo, desigualdad de género
50	Perspectivas de altos directivos universitarios españoles sobre sus necesidades formativas en competencias directivas	Fernando Casani y Jesús Rodríguez-Pomeda	Universidad de Zulia	Venezuela	2012	Competencias en liderazgo, percepción de liderazgo, dirección educativa
51	Poder y liderazgo de mujeres responsables de instituciones universitarias	Marita Sánchez Moreno y Julián López Yáñez	Universidad de Sevilla	España	2008	Estilos de liderazgo, redes de poder, unidades organizativas en educación superior

I Panorama
I pp.59-79
I Volumen 8
I Número 15
I Julio-diciembre
I 2014

REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

Bibiana
Moncayo
Orjuela
Carlos Villalba
Gómez I

	<i>Nombre del artículo</i>	<i>Autoras</i>	<i>Universidad/ dependencia</i>	<i>País</i>	<i>Año</i>	<i>Palabras claves</i>
52	Liderazgo y conflicto en las organizaciones educativas.	José Antonio Pareja	Universidad de Granada	España	2009	Liderazgo educativo, conflicto, organización social
53	Una dirección para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido	F. Javier Murillo Torrecilla	Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar	España	2006	Liderazgo transformacional, liderazgo distribuido, dirección para el cambio

CATEGORÍA: EDUCACIÓN Y GÉNERO

54	Género, educación y la posibilidad de un conocimiento transformativo	Nelly P. Stromquist	Universidad de California	Estados Unidos	2004	Sistemas educativos, políticas equitativas, educación transformativa
55	El androcentrismo científico: para la igualdad de género en la escuela actual	Ana Sánchez Bello	Universidad de A Coruña	España	2002	Androcentrismo, contenidos científicos, transmisión de la desigualdad social
56	La investigación sobre el género en la escuela: nuevas perspectivas teóricas	María del Carmen Rodríguez Menéndez, José Vicente Peña Calvo	Universidad de Oviedo	España	2005	Estructuralismo, funcionalismo, posestructuralismo
57	Género, orientación educativa y profesional	Ana María Rosado	Universidad Nacional Autónoma de México	México	2012	Orientación educativa, vocación profesional, estereotipos de género
58	Relaciones de poder en la universidad. El caso de la Universidad Nacional de la Pampa	María Herminia Di Liscia y Ana María Rodríguez	Universidad de la Pampa	Argentina	2002	Relaciones de poder, distribución de cargos, desequilibrio de género

Panorama I
pp. 59-79 I
Volumen 8 I
Número 15 I
Julio - diciembre I
2014 I

REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

Obstáculos de la mujer en el acceso a cargos de dirección y liderazgo: incidencia de los planteles educativos

<i>Nombre del artículo</i>	<i>Autoras</i>	<i>Universidad/dependencia</i>	<i>País</i>	<i>Año</i>	<i>Palabras claves</i>
59 El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar	Miguel Ángel Santos Guerra	Universidad Complutense	España	2000	Diferencias de género en la escuela, pedagogía masculinizada, transmisión de modelos sexistas
60 Hacia la equidad de género en la educación superior: una interpelación a las políticas educativas	Lya Yaneth Fuentes	Universidad Central	Colombia	2013	Equidad en el acceso a la educación, políticas públicas, educación sexista
61 Reformas educativas y equidad de género en Colombia	Lya Yaneth Fuentes	Universidad Central	Colombia	2006	Reforma educativa en Colombia, logros en equidad de género, educación sexual
62 Género, equidad y ciudadanía: análisis de las políticas educativas	Lya Yaneth Fuentes	Universidad Central	Colombia	2006	Género, políticas educativas, equidad, ciudadanía, reformas educativas, Cepal
63 Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia	Alberto Martínez Boom	Universidad Pedagógica Nacional	Colombia	2003	Proceso de modernización, educación total, masificación de la educación
64 Enseñar a los chicos: nuevas investigaciones sobre la masculinidad y estrategias de género para la escuela	Raewyn Connell	University of Sydney.	Australia	1998	Masculinidad hegemónica, identidad de género, discursos dominantes
65 Segregación educativa y la brecha salarial por género entre los recién graduados universitarios en Colombia	Laura Cepeda Emiliani, Juan D. Barón	Centro de Estudios Económicos Regionales	Cartagena	2012	Brecha salarial, segregación profesional, educación superior

I Panorama
I pp.59-79
I Volumen 8
I Número 15
I Julio-diciembre
I 2014

REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

	<i>Nombre del artículo</i>	<i>Autoras</i>	<i>Universidad/dependencia</i>	<i>País</i>	<i>Año</i>	<i>Palabras claves</i>
66	La feminización de la educación superior y las implicaciones en el mercado laboral y los centros de decisión política	María Eugenia Correa	Universidad Externado de Colombia	Colombia	2005	Feminización de la educación, brecha salarial, segregación laboral
67	Equidad de género en la educación: ¿qué hemos logrado las mujeres colombianas?	María Elvia Domínguez	Universidad Nacional de Colombia	Colombia	2005	Equidad de género, desigualdades de género, educación sexista

Tabla 1. Revisión bibliográfica

Ahora bien, se debe señalar que la selección de textos se llevó a cabo con un criterio de interdisciplinariedad, que buscaba abordar el objetivo de una manera integral y holística. De tal manera, se incluyeron producciones académicas realizadas desde las ciencias administrativas, políticas, pedagógicas, la economía, la sociología, la antropología, la historia y la psicología social. A esto se adiciona el criterio de abordar el problema a la luz de la situación colombiana, complementando los productos académicos locales con trabajos internacionales, reexaminando artículos en español, inglés y portugués, procurando que la revisión pudiera arrojar pistas sobre cómo se manifiesta el fenómeno de la relación mujer-planter educativo-vida profesional, en diferentes contextos y situaciones, para obtener una visión de conjunto. Así es como se revisaron textos de producción académico-científica de Argentina, Australia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, España, los Estados Unidos, Francia, el Reino Unido, México, Polonia y Venezuela.

RESULTADOS

INCIDENCIA DE LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN LAS TRAYECTORIAS PROFESIONALES: MUJERES Y CARGOS DE PODER

El trabajo de exploración y análisis bibliográfico permite construir cuatro argumentos claves para desarrollar los resultados del estudio:

- 1) El problema respecto de la desigualdad de género en las instituciones educativas ha sido superado, sobre todo, en un sentido de cobertura igualitaria para mujeres y hombres; no obstante, en términos cualitativos, no se han realizado cambios suficientes y contundentes, debido a que dichas instituciones continúan transmitiendo un orden asimétrico de género.
- 2) Los planteles de educación reproducen los estereotipos de género en una práctica educativa y pedagógica constante, que se construye en una cotidianidad donde docentes y estudiantes llevan a cabo procesos de enseñanza-aprendizaje partiendo de una serie de creencias que están codificadas por dicho orden de género.
- 3) La reproducción de esos patrones de género se explica tanto por la presencia de una cultura masculinizada en la institución educativa como por una estructura organizacional donde el hombre ocupa un papel preponderante.
- 4) Lo anterior conlleva que se delimiten y condicionen las identidades de los sujetos en virtud de su sexo; por ello, se denota una predisposición estructural a la formulación de proyectos profesionales y académicos en relación con el género. Las instituciones educativas de distintos niveles, de la mano de otras instituciones de

composición educativa, como la familia, los medios de comunicación, el mercado, la religión o la ciencia, contribuyen a la inculcación de estereotipos de género.

De ahí que se pueda aseverar que los estereotipos adquiridos, forjados y tramitados en los planteles educativos, entre otras instituciones sociales, traen efectos particulares en la vida profesional y laboral de las mujeres. Este legado intangible que confieren los centros educativos se identifica con las dificultades de acceso a cargos de poder y dirección que encuentran las mujeres, lo que hace palpable la existencia del “techo de cristal”, barrera invisible y casi infranqueable. Cabe recordar que la dureza y la solidez de dicho techo residen, en particular, en limitaciones implícitas en las organizaciones en su conjunto, como expectativas y predisposiciones en torno al sexo, basadas en prejuicios de género más que en normas y reglas explícitas y abiertamente expuestas (Santos, 2000).

En efecto, la coexistencia de los estereotipos de género en organizaciones educativas y laborales se evidencia en el principio de que son las propias mujeres quienes obstaculizan el acceso a cargos de dirección, dado que tienen “miedo al éxito” o que las “prioridades vitales” las sobreponen a las profesionales, o bien no están dispuestas a sacrificar su “tranquilidad psicológica” (Díez, Terrón y Anguita, 2009).

Esto se manifiesta en uno de los obstáculos más fuertes que existe en el “laberinto”² que es la distribución desigual de las tareas domésticas, que encuentra origen en una visión patriarcal, latente en la dimensión del ejercicio profesional de las mujeres. Eagly y Carli (2007) evidencian que las mujeres agrupadas en esta ocupación, paralelamente, reducen posibilidades de acceso a posiciones de poder y jerarquía en la sociedad. Por consiguiente, estas son discriminadas cuando tienen comportamientos como la amabilidad, debido a que se vinculan a la falta de firmeza, competitividad y de agencia y, por lo tanto, “carentes de liderazgo” (Baruch, 2011).

Entretanto, adquiere importancia el hecho de que la teoría organizativa y la organización como tal, como lo sostienen Coronel, Moreno y Padilla (2002), se encuentran

ausentes de neutralidad, porque se han inmerso en ideologías y valores esencialmente masculinos, y dejado de lado a la mujer y su punto de vista referente al discurso organizacional, considerándolo irrelevante. Lo citado lo ratifica Heller (2007) al afirmar que las instituciones y organizaciones “no son imparciales a las diferencias de género, política y sociales; reflejan fundamentalmente valores masculinos y el punto de vista de los hombres, ya que han sido creadas por y para los hombres” (p. 9).

Ahora bien, pese a la discriminación laboral existente y a una teoría organizacional que parece hacer caso omiso a estas condiciones de desigualdad, la realidad indica cambios importantes y mejoras en la situación laboral de la mujer, en términos generales. Por un lado, el porcentaje de mujeres jefes de hogar va en aumento. Según Abramo (2004), “es la mujer la única encargada de la sobrevivencia y del bienestar de la familia en al menos de un 25 a 35 % de los hogares en los diferentes países de América Latina” (p. 235). Por otro lado, el número de horas laborales aumenta de manera significativa y, en contraste, decrece la deserción laboral durante la actividad reproductiva. No obstante, en medio de la inserción de la mujer en el mercado laboral y la igualdad legal, esta continúa siendo víctima de disímiles desigualdades, como el ser encasillada en la ejecución de labores de tiempo parcial, la relativa flexibilización y la tercerización del trabajo. Si bien es cierto, dichas labores permiten la articulación de su vida doméstica con la laboral; esta última va acompañada de salarios reducidos. En Colombia, la brecha salarial está en contra de la mujer en 10.7 %, por debajo del salario promedio de los hombres (Barón y Cepeda, 2012).

Paralelamente a estas manifestaciones de desigualdad en el trabajo, están presentes otro tipo de barreras, denominadas por Padilla (2002) “internas”. Ahí las mujeres se autolimitan porque se proyectan con objetivos más tímidos en la vida profesional y educativa: estas se *auto*-profesan poco éxito y dificultad en la articulación de la maternidad con la vida laboral. Al respecto, Carrasco (2004) afirma: “la línea divisoria entre lo ‘interno’ y lo ‘externo’ empieza a desdibujarse, en cuanto que lo interno puede también entenderse como la asunción, por parte de la mujer, de las actitudes sociales dentro de sus esquemas vitales” (p. 76).

2 Según Baruch (2011), son las condiciones que hacen posible y negociable, pero tortuoso, el ascenso laboral de las mujeres en las organizaciones, por ser un camino engañoso y obstaculizador.

LA MUJER EN UN CONTEXTO DE EMERGENCIA DE NUEVAS TENDENCIAS EN LIDERAZGO

Bibiana
Moncayo
Orjuela
Carlos Villalba
Gómez I

Para entender el fenómeno del posicionamiento de la mujer en cargos de dirección y liderazgo en las distintas esferas de la sociedad, adquiere relevancia problematizar la concepción de liderazgo y, a su vez, exponer algunas de las corrientes emergentes, analizando el hecho de que la mujer encuentre en estas un móvil para superar los estereotipos de género.

El primer punto que se debe acotar frente a la construcción conceptual es que la mayoría de la literatura del liderazgo proviene de la psicología social con un aire de “neutralización”, mientras que la teoría política es poco explorada cuando de construir conceptos se trata.

De ahí surge la teoría “ejecutiva” del liderazgo, que maneja dos corrientes grandes: por un lado, en las que el jefe se asocia al conductismo, y por otro, donde este realiza funciones menos estructuradas, como ser carismático, visionario y ejemplar. Así es como queda claro que no hay una única forma de ejercer el liderazgo, por lo que salen a relucir nuevos estilos y nuevas corrientes, en un mar de contradicciones y contraposiciones (Martins y Sanches, 2010).

En este orden de ideas, Pariente (2009) efectúa un análisis de nuevas orientaciones relevantes en el liderazgo. Primero, está la corriente del liderazgo y las emociones, que plantea, de acuerdo con Goleman, Boyatzis y McKee (2002), que la clave del liderazgo “se asienta en las competencias que poseen los líderes, es decir, en el modo en que gestionan la relación consigo mismo y con los demás” (p. 170).

En segunda instancia, se encuentra la corriente del liderazgo y la cultura, la cual promueve que las personas puedan trascender su cultura nativa, respetar las diferencias, construir asociaciones transculturales para solucionar problemas y crear terceras culturas.

En tercer lugar, está el denominado liderazgo distribuido, que sostiene que se deben establecer comunidades donde todos puedan actuar como líderes en cualquier momento. Es lo que Nielsen (2004) denomina la “organización basada en pares”, señalando métodos organizativos para el empoderamiento colectivo.

Como cuarto apartado, está la corriente de liderazgo y equidad de sexo, que se refiere a las enormes desigualdades que emergen de una cultura masculina que marca todavía el siglo XXI. Al respecto, iniciativas como la de estudios de la Comisión Económica para América Latina de 1999 sobre el liderazgo y la equidad de género, la creación de la Cátedra de Género, Liderazgo y Equidad de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura o la IV Conferencia Mundial de las Mujeres en Pekín en 1995, que constituye un programa en favor del empoderamiento de la mujer y en su elaboración se tuvo en cuenta el documento clave de política latinoamericana sobre igualdad de género, muestran que el tema de la mujer líder se está poniendo sobre la mesa en la región.

En quinta posición, se encuentra el liderazgo por valores, corriente que sostiene que el liderazgo debe promover el desarrollo humano en un entorno democrático. Por último, se halla el liderazgo como arte, apropiándose de esta metáfora para afirmar que, como cualquier disciplina artística, el liderazgo debe “hacerse bien”. Hatch, Kostera y Kozminski (2005) plantean que “los líderes [...] no son solo administradores racionales disciplinados, sino que también son artistas creativos” (p. 175).

Entonces, se puede concebir que los *nuevos liderazgos* se sumergen en un reconocimiento fundamental y prioritario a la base emocional de este ejercicio de dirección y orientación. Como lo plantea Garay (2010), “Los líderes más eficaces saben manejar las emociones, propias y de sus colaboradores, porque comprenden que su eficacia no depende solo de lo que dicen y hacen sino del modo en que lo hacen” (p. 65). Según a Bass y Avolio (1994), las mujeres son líderes más transformacionales por su experiencia en actividades de cuidado y de educación, en sensibilidad y responsabilidad social. No obstante, se debe señalar, en ese sentido, que tanto hombres como mujeres ejercen el liderazgo de acuerdo con las condiciones de acción:

las diferencias de comportamiento entre mujeres directivas y hombres directivos no solo pueden ser explicadas por una socialización distinta, sino que deben explicarse primordialmente por las características diferenciales de las situaciones con que ellas y ellos se enfrentan de manera habitual en las organizaciones, y, especial, por las expectativas de aquellos que tienen injerencia en su malla de papel (Puyal y Sanagustín, 2006, p. 173).

Panorama I
pp. 59-79 I
Volumen 8 I
Número 15 I

Julio - diciembre I
2014 I

LA INCIDENCIA DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS EN LA FORMACIÓN DE LÍDERES

Los continuos cambios del mundo actual demandan transformaciones en las formas de ejercer y pensar el liderazgo, para que este no solo sea conductor de ideas y acciones, sino también de credibilidad y confianza. Los líderes deben poseer dinamismos internos de liderazgo, tener aptitudes en desarrollo de innovaciones, disposición para políticas de descentralización, formación permanente, apoyo de la comunidad y de las organizaciones de la sociedad civil en general (Garbanzo y Orozco, 2010).

La educación es importante para ello, dado que, siguiendo a Bello (2002), “no podemos olvidar ni negar que la institución escolar es quien [la que] educa a los futuros empresarios y empresarias, a quienes se dedican a la política, a la representación sindical o son personas que trabajan con o sin salario; finalmente a la totalidad de la ciudadanía” (p. 93). Entonces, en particular, las instituciones educativas de los distintos niveles son interventoras directas sobre el desarrollo socioeconómico de la región continental; por ello, se obligan a tener altos estándares de desarrollo humano, en un contexto de contingencia sociocultural (Alvarado et al., 2010).

En esa medida, se afirma que existen abordajes pedagógicos y técnicas que los líderes educativos pueden adoptar para lograr la formación de líderes (Gelvan, 2007). Para identificar ello, es pertinente clarificar lo que podría hacer un líder en el contexto actual, y es afrontar, resolver o negociar conflictos en escenarios cambiantes; por tanto, la educación debe formar competencias para que los líderes sean capaces de enfrentar cambios y crisis.

CONCLUSIONES

Visibilizar formas de discriminación en los códigos, escenarios y protagonistas de los contextos educativos es una tarea impostergable. Asimismo, lo es la de forjar competencias que reconozcan la diversidad, así como de impulsar la coexistencia de identidades disímiles, la redistribución del capital cultural y el fomento de cambios en el contenido sexista de los manuales educativos, entre otras medidas que permitan la construcción de una mentalidad inclusiva en las organizaciones educativas y laborales. Resulta evidente entonces que el trabajo de formación en competencias y habilidades de

liderazgo se reduce y se limita cuando este es concebido en el marco de esquemas educativos ligados a modelos organizativos obsoletos, burocráticos y autoritarios. Esto radica en que los procesos formativos que evaden la necesidad inminente de innovar se tornan insuficientes cuando de gestar líderes se trata, líderes que respondan a las necesidades de la sociedad contemporánea, establecida en la producción y diseminación vertiginosa del conocimiento y en los cambios de paradigmas organizativos.

A su vez, la innovación educativa debe atender la necesidad de un cambio en la cultura organizacional, reconociendo que esta incide en los procesos de construcción de identidad y papeles de los individuos. Por ende, esta transformación se debe fundamentar en procesos de participación reflexiva que permitan identificar y develar los estereotipos de género que confinan a la mujer a una posición secundaria en las organizaciones y le restringe el acceso a posiciones de influencia. La innovación se forja consolidando espacios donde se posibilite discurrir sobre aquellos valores, percepciones y pautas adquiridas en la educación formal, en los cuales se evidencien las implicaciones en los estilos de liderazgo adoptados por hombres y mujeres en la vida laboral y en la limitación de la mujer para acceder a cargos de poder e influencia. Este cambio debe darse en las organizaciones, buscando redefinir la asociación automática del ejercicio del liderazgo con rasgos masculinos tradicionales, e incluir a la mujer en esta dimensión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Abramo, L. (2004). ¿Inserción laboral de las mujeres en América Latina: una fuerza de trabajo secundaria? *Estudios Feministas*, 12(2), 224-235.
2. Alvarado, M., Rangel, O., Ortiz, A. y Sierra, W. (2010). Liderazgo moderno y tendencias gerenciales: cambios paradigmáticos en la gestión de la universidad como empresa del conocimiento. *Revista Científica Guillermo de Ochkam*, 8(2), 11-22.
3. Archila, M. (2003). *Idas y venidas, vueltas y revueltas. Protestas sociales en Colombia. 1958-1990*. Bogotá: Cinep/Icanh.
4. Barón, J. y Cepeda, L. (2012). Segregación educativa y la brecha salarial por género entre los recién graduados universitarios en Colombia. *Documentos de trabajo sobre economía regional*, 162, 1-21.

Obstáculos de la mujer en el acceso a cargos de dirección y liderazgo: incidencia de los planteles educativos

| Panorama
| pp.59-79
| Volumen 8
| Número 15
| Julio-diciembre
| 2014

5. Bass, B. M. y Avolio, B. J. (1994). Shatter the glass ceiling: women may make better managers. *Human Resource Management*, 33(4), 549-560.
6. Baruch, H. (2011). Moving up the ladder: the evolution of female leaders. Recuperado de https://nclp.umd.edu/resources/bookreviews/BookReview-Through_the_Labyrinth-Baruch-2011.pdf
7. Bello, A. (2002). El androcentrismo científico: para la igualdad de género en la escuela actual. *Revista Educar*, 29, 91-102.
8. Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina* (2.ª ed.). Barcelona: Anagrama.
9. Carrasco, M. J. (2004). Participación y poder de la mujer en las organizaciones educativas. *Revista de Educación*, 6, 75-87.
10. Chandler, D. (2011). What women bring to the exercise of leadership. *Journal of Strategic Leadership*, 3(2), 1-12.
11. Colombia, Ministerio de Educación Nacional (2012). Base de graduados administrada por el Observatorio Laboral para la Educación (OLE). Recuperado de <http://www.graduadoscolombia.edu.co>
12. Connell, R. W. (1987). *Gender and power: society, the person, and sexual politics*. Stanford: Stanford University Press.
13. Connell, R. W. (1998). Enseñar a los chicos: nuevas investigaciones sobre la masculinidad y estrategias de género para la escuela. *Kikiriki*, 47, 51-68.
14. Coronel, J., Moreno, E. y Padilla, T. (2002). La gestión y el liderazgo como procesos organizativos: contribuciones y retos planteados desde una óptica de género. *Revista de Educación*, 327, 157-168.
15. Correa, M. (2005). *La feminización de la educación superior y las implicaciones en el mercado laboral y los centros de decisión política* (Tesis de doctorado, Universidad Externado de Colombia, Bogotá, Colombia).
16. De la Cruz, S. (2006). Análisis de la relación: la mujer en la educación y el trabajo. *Fundamentos en Humanidades*, 1(2), 271-292.
17. Díez, E., Terrón, E. y Anguita, R. (2009). Percepción de las mujeres sobre el "techo de cristal" en educación. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 23(1), 27-40.
18. Domínguez, M. E. (2005). Equidad de género en la educación, ¿qué hemos logrado las mujeres colombianas? *Cuaderno del Centro de Estudios Sociales*, 13, 3-20.
19. Eagly, A. y Carli, L. (2007). *Through the labyrinth: the truth about how women become leaders*. Boston: Harvard Business School Press.
20. Fuentes, L. (2013). Hacia la equidad género en la educación superior: una interpelación a las políticas educativas. *Boletín Semanal de la Escuela de Estudios de Género*, 2, 95-104.
21. Fuentes, L. y Holguín, J. (2006). Reformas educativas y equidad de género en Colombia. En E. Guerrero (comp.), *Equidad de género y reformas educativas: Argentina, Chile, Colombia, Perú*. Santiago de Chile: Flacso/Iesco.
22. Garay Madariaga, M. (2010). Comunicación y liderazgo: sin comunicación no hay líder. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, 33, 61-72.
23. Garbanzo, M. y Orozco, H. (2010). Liderazgo para una gestión moderna de procesos educativos. *Revista Educación*, 34(1), 15-29.
24. Gelvan, S. (2007). Liderazgo y formación de líderes. *REMO*, 5(12), 10-18.
25. Giddens, A. (2001). *Sociología* (4.ª ed.). Madrid: Alianza Editorial.
26. Goleman, D., Boyatzis, R. y McKee, A. (2002). *El líder resonante crea más. El poder de la inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza & Janés.
27. Hatch, M. J., Kosterka, M. y Kozminski, A. K. (2005). *The three faces of leadership. Manager, artist, priest*. Malden, MA: Blackwell.
28. Heller, L. (2007). *Las mujeres en organizaciones de América Latina y el Caribe. Aportes teóricos y experiencias concretas*. Cali: Red de Mujeres Latinoamericanas y del Caribe en Gestión de Organizaciones.
29. Lux, M. (2011). Nuevas perspectivas de la categoría de género en la historia: de las márgenes al centro. *Historia Crítica*, 44, 128-156.
30. Martínez, A., Noguera, C. E. y Castro, J. O. (2003). *Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia* (2.ª ed.). Bogotá: Delfin.
31. Martins, R. y Sanches, M. (2010). Poder e Liderança: as contribuições de Maquiavel, Gramsci, Hayek e Foucault. *Revista de Ciências da Administração*, 12(26), 221-243.

Bibiana
Moncayo
Orjuela

Carlos Villalba
Gómez I

Panorama I
pp. 59-79 I
Volumen 8 I
Número 15 I
Julio - diciembre I
2014 I

32. Nielsen, J. (2004). *The myth of leadership: creating leaderless organizations*. Palo Alto, CA: Davies-Black.
33. Ocampo, M. C., Páez, H. y Villareal, H. (1989). *Protagonismo de mujer: organización y liderazgo femenino en Bogotá*. Bogotá: Prodemocracia/ Fundación Friedrich Naumann.
34. Padilla, T. (2002). Desarrollo profesional femenino: la identidad de la mujer en el mundo laboral. En E. Moreno y S. Villegas (coords.), *Introducción a los estudios de la mujer: una mirada de las ciencias sociales*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Diputación Provincial.
35. Pariente, J. (2009). Algunas reflexiones en torno al concepto de liderazgo. En J. Mendoza y L. Garza (comps.), *Procesos de cambio y desarrollo organizacional* (pp. 117-145).
36. Puyal, E. y Sanagustín, V. (2006). El liderazgo empresarial femenino: reflexiones y paradojas. *Revista de la UHU*, 17, 9.
37. Rosado, A. M. (2012). Género, orientación educativa y profesional. *REMO*, 9(22), 34-41.
38. Sandoval, M. L. (2002). Pierre Bourdieu y la teoría sobre la dominación masculina. *Revista Colombiana de Sociología*, 7(1), 55-73.
39. Santos, M. A. (coord.) (2000). *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona: Graó.
40. Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.
41. Stolcke, V. (1996). Antropología del género. El cómo y el porqué de las mujeres. En J. Prat y A. Martínez (eds.), *Ensayos de antropología cultural. Homenaje a Claudio Esteva-Fabregat* (pp. 335-344). Barcelona: Ariel.
42. Wills, M. (2007). *Inclusión sin representación. La irrupción política de las mujeres en Colombia. 1970-2000*. Bogotá: Norma.

26.5.21



TIPICIDAD DEL INCESTO EN LA UNIÓN MARITAL DE HECHO

TIPICIDAD DEL INCESTO EN LA UNIÓN MARITAL DE HECHO



Typicality of Incest in Common-law Marriages

Tipicidade do incesto na união marital de fato

RECIBIDO: 22 DE ABRIL DE 2014

EVALUADO: 8 MAYO DE 2014

ACEPTADO: 25 DE JUNIO DE 2014

Yor Alexander Casas Villamizar (Colombia)
Institución Universitaria Politécnico
Grancolombiano
yorcasas80@hotmail.com



RESUMEN

El presente artículo expone cómo en Colombia la Ley 54 de 1990 definió la unión marital de hecho. Jurídicamente, la unión marital de hecho es una forma para constituir una familia por vínculos naturales, plasmada en el Estatuto Superior, el cual consagra esta unión como núcleo fundamental de la sociedad, con lo que adquiere calidad integrante en el Estado social de derecho, y obliga al Estado y a la sociedad a su protección integral a través del derecho penal como bien jurídico. El incesto, como realización del acceso carnal u otro acto sexual con un ascendiente, descendiente, adoptante o adoptivo o con un hermano o hermana, desestabiliza y pone en peligro la institución familiar, y en ello la unión marital de hecho compuesta por parientes endogámicos es una conducta punible y no una sociedad patrimonial.

PALABRAS CLAVE: incesto, vínculo natural, familia, bien jurídico, derecho absoluto, conducta típica.

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

Casas Villamizar, Y. A. (2014). Tipicidad del incesto en la unión marital de hecho. *Panorama*, 8(15), 81-89.



ABSTRACT

This article shows the way Law 54 of 1990 defined common-law marriage in Colombia. Legally, common-law marriage is a way to constitute a family through natural ties. This family is expressed in the Superior Statute, which establishes this union as the essential core of the society, acquiring integral quality within the social state of law and forcing the State and the society to protect it as a legal right by means of the Criminal Law. Incest –understood as carnal knowledge or other sexual act with a predecessor, descendant, adoptive parent, or sibling– destabilizes and imperils the family institution. Common-law marriages composed by incestuous relatives are a punishable behavior and not a marital estate.

KEYWORDS: incest, natural tie, family, legal right, absolute right, typical behavior.



RESUMO

O presente artigo expõe como na Colômbia a Lei 54 de 1990 definiu a união marital de fato. Juridicamente, a união marital de fato é uma forma para constituir uma família por vínculos naturais, plasmada no Estatuto Superior, o qual consagra esta união como núcleo fundamental da sociedade, com o que adquire qualidade integrante no Estado social de direito, e obriga ao Estado e à sociedade a sua proteção integral através do direito penal como bem jurídico. O incesto, como realização do acesso carnal u outro ato sexual com um ascendente, descendente, adoptante ou adoptivo, ou com um irmão ou irmã, desestabiliza e põe em perigo a instituição familiar, e em isto a união marital de fato composta por parentes endogámicos é uma conduta punível e não uma sociedade patrimonial.

PALAVRAS CHAVE: incesto, vínculo natural, família, bem jurídico, direito absoluto, conduta típica.

INTRODUCCIÓN

Al instituirse por el constituyente la familia como núcleo fundamental de la sociedad, la institución de la familia adquirió, en un principio constitucional, la calidad de bien jurídico, delimitando en ello el espacio de interpretación jurídica en sentido explícito a la finalidad de la norma transcrita en el ordenamiento superior. Por ende, la responsabilidad directa y absoluta de su protección recae en el Estado.

Dichos principios plasmados en los primeros artículos del Estatuto Superior adquirieron a lo largo del texto superior una fuerza vinculante con los fines del Estado, desarrollando en ellos las alternativas de constitución del vínculo familiar, el cual fue instituido en libertad y voluntad de constitución por vínculos naturales o jurídicos, lo que representa un catálogo axiológico del sentido de la norma, la cual imparte un valor constitucional.

Cuando se habla de la predominación del interés general sobre el particular, la fuerza y razón de las decisiones legislativas adquieren un sentido de regulación con las relaciones interpersonales y la moralidad pública. En ello el derecho como instrumento de control social regula la conducta humana en relación con la moralidad pública, valorando éticamente la participación del sujeto en el orden político, lo que, en un principio legal, se consideraría imparcial para la comunidad y el individuo que la conforma.

Por todo lo anterior, la penalización de una conducta constituye un acto jurídico en el cual el legislador establece una norma en la que materializa el principio de moralidad colectiva que el constituyente fijó en el Estatuto Superior, en el cual consideró la institución familiar como un bien jurídico de interés general que merece protección.

UNIÓN MARITAL DE HECHO EN COLOMBIA

En Colombia, con la Ley 54 de 1990, se ha definido para todos los efectos civiles la unión marital de hecho como la formada entre un hombre y una mujer que, sin estar casados, forman una comunidad de vida permanente y singular (art. 1), hecho que trae como consecuencia el nacimiento a la vida jurídica de la calidad de compañero permanente.

De lo anterior, puede definirse jurídicamente que la unión marital de hecho es una forma para constituir una familia, en la cual un hombre y una mujer sin vínculo jurídico alguno se unen para vivir juntos de una forma estable en comunidad de lecho, techo y mesa. Precizando que “la pareja homosexual que cumpla con las condiciones previstas en la ley para las uniones maritales de hecho, esto es la comunidad de vida permanente y singular, también pueden constituir una familia” (Corte Constitucional, 2007).

Sin embargo, la definición jurídica plasmada en la ley anterior no fue el inicio en nuestro ordenamiento jurídico de la unión por convivencia *more uxorio*, y ello se aprecia con el reconocimiento de la familia natural plasmado en el artículo 329 del Código Civil de 1873, donde se tenía como concubina de un hombre a la mujer que vivía públicamente con él, como si fueran casados, siempre que uno u otro fueran solteros o viudos. Situación que en su momento abrió la puerta a la definición del concubinato para entender en ello el vínculo natural de la familia, lo cual permitió, a su vez, la evolución jurídica de la unión marital de hecho.

Como resultado, y posteriormente a la Ley 54 de 1990, el artículo 42 de la Constitución Política de Colombia de 1991 plasmó en nuestro ordenamiento jurídico superior la figura de la unión marital de hecho, precisando que la familia se constituye por vínculos naturales o jurídicos, por la decisión libre de un hombre y una mujer de contraer matrimonio o por la voluntad responsable de conformarla, con lo cual se consagró a la familia como núcleo fundamental de la sociedad.

Ante el vacío del concepto general de la unión marital de hecho, en el ordenamiento jurídico colombiano este solo es apreciado a cabalidad en los análisis jurisprudenciales emitidos por la Corte Constitucional, en los cuales la unión marital de hecho corresponde a una de las formas legítimas de constituir la familia, la que no se crea solo a causa del matrimonio, por lo que la unión libre de un hombre y una mujer, aunque no tengan entre sí un vínculo contractual formal, son objeto de protección del Estado y de la sociedad, pues de esta unión se da origen a la institución familiar (Corte Constitucional, 1996b).

Con esa finalidad, la familia formada de vínculos naturales surge de la unión entre un hombre y una mujer

que sin un vínculo jurídico alguno, o vínculo matrimonial alguno, se comportan ante la sociedad como un matrimonio, y aceptan los elementos y las obligaciones que surgen entre ambos vínculos familiares (Valencia y Ortiz, 2004). Para tal efecto, la jurisprudencia como fuente auxiliar de interpretación, definió a la familia como

aquella comunidad de personas emparentadas entre sí por vínculos naturales o jurídicos, que funda su existencia en el amor, el respeto y la solidaridad, caracterizada por la unidad de vida o de destino que liga íntimamente a sus miembros o integrantes más próximos (Corte Constitucional, 2003, 2005).

Al fijar el Estatuto Superior a la familia como núcleo fundamental de la sociedad, esta adquiere la calidad de parte integrante del Estado social de derecho, y obliga al Estado y a la sociedad el deber de garantizar la protección integral de la familia sin importar el vínculo por el cual se constituye, con lo cual desarrolla la estructura de un sistema garante de la institución familiar, para tutelar este bien jurídico constitucional, que es considerado por la Corte Constitucional

un presupuesto de existencia y legitimidad de la organización socio-política del Estado, entrañando para este, la responsabilidad prioritaria de prestarle su mayor atención y cuidado en aras de preservar la estructura familiar, ya que la comunidad entera se beneficia con las virtudes que se cultivan y afianzan en el interior de la institución familiar, siendo la anterior, quien también sufre un daño grave con los vicios y desórdenes que se originan desde el seno familiar (Corte Constitucional, 2003).

Cuando el constituyente fijó las formas en las cuales se forma la familia, se estructuró el vínculo del matrimonio y el de la unión marital de hecho, con lo cual marcó una diferencia jurídica constituida por el consentimiento, es decir, con el vínculo jurídico para constituir una familia nacen las obligaciones recíprocas, las cuales son exigibles por cada uno de los cónyuges respecto del otro, y terminan solo por la disolución del matrimonio con el divorcio, la muerte o por su declaración de nulidad.

Por ello, la Corte Constitucional sostiene que el matrimonio es la unión de hecho o la cohabitación entre los cónyuges, quienes, al estar casados, son personas

jurídicamente vinculadas, mientras que la unión libre es producida por el solo hecho de la convivencia, donde los compañeros son libres en el plano de la vida en común, que determinan en nombre propio la continuidad de su unión o de guardar fidelidad a su pareja (Corte Constitucional, 2000b).

A este respecto, el consentimiento del vínculo jurídico es lo que resulta esencial en el matrimonio; por tanto, sin el consentimiento no existiría vínculo jurídico, tal como lo emana el mandato constitucional a través de la ley civil, en la cual el contrato del matrimonio se constituye y perfecciona por el libre y mutuo consentimiento de los contrayentes¹, por lo cual se deduce que un vínculo jurídico entre compañeros permanentes, a diferencia del matrimonio, solo se origina y perfecciona por el hecho de la convivencia singular y permanente sin obligaciones recíprocas (Corte Constitucional, 2010).

En torno a este tema, el artículo 42 del Estatuto Superior plasma las palabras claves en las cuales se ligan directamente los elementos de la unión marital de hecho: la decisión libre, la voluntad responsable y la intimidad. Dichos elementos permiten extraer la hermenéutica que el constituyente previó para constituir el vínculo de la familia de forma natural, encaminándolo a los requisitos de su existencia.

Al hablar jurídicamente de la unión marital de hecho, la Ley 54 de 1990 no estableció los requisitos esenciales para formar su existencia; sin embargo, sí los refirió en el momento de presumir la existencia de la sociedad patrimonial de hecho, razón por la cual elementos esenciales como la capacidad y el consentimiento no serían requisitos para formar la unión marital de hecho. Como consecuencia, y tal como se ha mencionado, el inciso 9 del artículo 42 de la Carta Política determina que las formas del matrimonio, es decir, del vínculo jurídico, como la capacidad para contraerlo, los deberes y derechos de los cónyuges, su separación y la disolución del vínculo, se rigen por la ley civil sin prever específicamente lo mismo con el vínculo natural o unión marital de hecho (Corte Constitucional, 2000b).

¹ Código Civil, artículo 115. El contrato de matrimonio se constituye y perfecciona por el libre y mutuo consentimiento de los contrayentes, expresado ante el funcionario competente, en la forma y con solemnidades y requisitos establecidos en este Código, y no producirá efectos civiles y políticos, si en su celebración se contravinieren a tales formas, solemnidades y requisitos.

Al referir lo anterior, la Ley 54 de 1990, aunque define la unión marital de hecho como la forma de constituir una familia, no precisa impedimento alguno para su formación. Esta insuficiencia de la regulación a la luz del ordenamiento superior origina un vacío jurídico que se subsana con el simple consentimiento, sea tácito, sea expreso. En tal efecto, aparentemente impedimentos como la edad, el vínculo anterior vigente, el crimen del cónyuge, la discapacidad mental absoluta o relativa y el parentesco por consanguinidad, afinidad o civil no son requisitos para la constitución y formación de la unión marital de hecho en Colombia.

Al configurarse esta omisión legislativa relativa², aunque el legislador no hubiera previsto en el ordenamiento jurídico los impedimentos anteriores, no significa que estos no dejan de existir, ser previsibles y exigibles en la unión marital de hecho cuando esta se materializa y es contraria al orden público, por afectar la institución familiar, la cual, como se mencionó, es considerada por el Estatuto Superior como institución básica de la sociedad y, por tanto, un bien jurídico que tutelar por el Estado.

PROTECCIÓN DE LA FAMILIA COMO BIEN JURÍDICO

Dentro del derecho penal, el bien jurídico de la familia como parte integral del *ius punendi*, al ser consagrado en el Estatuto Superior, reviste de una importante protección en consideración de ser la institución básica de la sociedad; por tanto, su existencia y conservación son una prioridad del Estado, el cual debe garantizar los principios, derechos y deberes en torno a la vida, la honra y la libertad del núcleo familiar en primacía del reconocimiento de los derechos inalienables del sujeto que integra el núcleo familiar.

Dentro de ese marco de protección, la institución familiar es un bien jurídico tutelado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, donde se fija, como un elemento natural y fundamental de la sociedad, lo que obliga a cualquier Estado a su total y garante protección, contemplación jurídica que adquiere, además, integración en nuestra legislación interna, al ser parte

integrante del Estatuto Superior con el bloque de constitucionalidad.

Las afirmaciones anteriores refieren en la *ultima ratio* un tipo penal donde se prohíbe la libertad social entre dos sujetos en aspectos objetivos y subjetivos, las cuales definen de manera inequívoca, expresa y clara las características básicas del tipo penal, el cual, en un supuesto de hecho con una consecuencia jurídica, contiene la protección al bien jurídico tutelado. En consecuencia, como ha sido manifestado por la doctrina penal, la configuración de un tipo penal es la protección al bien jurídico considerado como “circunstancias dadas o finalidades que son útiles para el individuo y su libre desarrollo en el marco de un sistema social global estructurado sobre la base de esa concepción de los fines, o para el funcionamiento propio del sistema” (Roxín, 1997, p. 56).

Ante la protección de los bienes jurídicos por el estatuto penal, la jurisprudencia de la Corte Suprema de Justicia, Sala de Casación Penal, ha manifestado que dentro de los principios que se reglamentan en el sistema penal consagrado en nuestro ordenamiento jurídico, además de configurar su naturaleza y fijar las características fundamentales que permitan su aplicación y ejecución, la exclusiva protección a los bienes jurídicos como principio del concepto dogmático que se fija en la ley es un contexto político y social del modelo del Estado social y democrático de derecho, que ampara las condiciones de vida social, en la medida en que se afecta la convivencia pacífica de los individuos, siendo referida la importancia fundamental que pondera el legislador como garantía del interés público (Corte Suprema de Justicia, 2006).

Lo expuesto ha permitido la evolución jurisprudencial en torno a la tipicidad y fijación de penas, en el entendido de que la ley penal es una restricción al libre desarrollo de los derechos fundamentales, pero, a su vez, el único mecanismo idóneo de protección de estos al ser parte integrante del fin constitucional, es decir que únicamente pueden ser de tipo penal las conductas que afecten un bien jurídico con relevancia constitucional (Corte Constitucional, 2011a).

Con esa finalidad, la potestad punitiva del Estado, que se manifiesta a través de su legislador, reviste unos límites correlativos a los principios de razonabilidad, necesidad, proporcionalidad y legalidad, para ser aplicados tanto en la conducta descrita por el legislador como en

² Véase Corte Constitucional (2009): “Las omisiones relativas aluden a aquellos casos en los que sí existe un desarrollo legislativo vigente, pero aquél debe considerarse imperfecto por excluir de manera implícita un ingrediente normativo concreto que en razón a la existencia de un deber constitucional específico, debería haberse contemplado al desarrollar normativamente esa materia.

su sanción. Por consiguiente, con la tipicidad del bien jurídico tutelado, se desarrolla el principio del *nullum crimen, nulla poena sine lege* (Corte Constitucional, 2012a).

EL INCESTO EN LA LEGISLACIÓN PENAL COLOMBIANA

Para la legislación penal colombiana, el incesto es la realización del acceso carnal u otro acto sexual con un ascendiente, descendiente, adoptante o adoptivo o con un hermano o hermana³, con lo cual este se entiende como la prohibición de relaciones sexuales o cualquier otro acto sexual entre individuos de ascendencia común o parentesco endogámico. No obstante, más allá de la definición jurídica del tipo penal, el incesto es una conducta no autónoma que quiebra la estructura familiar, altera los vínculos de pareja y distorsiona el sistema de relaciones afectivas y sexuales entre los miembros de una institución familiar (Corte Constitucional, 1998).

Con respecto al incesto, algunos estudios antropológicos desarrollados para entender su estructura han coincidido en señalar que la existencia de su prohibición define la tesis hacia el horror universal de esta conducta humana, ya que en muchas sociedades no tienen castigos contra este delito familiar, en unas lo practican y en otras prevalece la absoluta indiferencia hacia este (Fox, 1985). Por lo cual se infiere que la falta de tutela de este tipo penal permite al sujeto activo el desbordamiento del poder masculino, la atracción erótica de la hija hacia el padre, la intrascendencia de la moral religiosa en la ética familiar, la subordinación de género, la alteración de pareja y el vínculo filial y la incapacidad de justicia por el Estado y la sociedad para proteger la institución familiar (Corte Constitucional, 1998).

Con esa referencia, la adecuación del tipo penal del incesto al orden jurídico se desprende de los mandatos constitucionales como previsión de atender el interés público, destacado el aspecto moral en el que pretende operar el ordenamiento jurídico. Como resultado, para el sistema penal colombiano, la familia es un bien jurídico que debe tutelarse y, en consecuencia, la Ley 95 de 1936, el Decreto Ley 100 de 1980 y la Ley 599 de 2000, antiguo y actual ordenamiento jurídico penal, han

establecido el tipo penal del incesto como protección al bien jurídico de la familia y la moralidad social.

En este delito, para la realización de la conducta típica, la disposición penal tiene como fin la restricción del libre desarrollo de la personalidad, sin tener como única fundamentación el principio de moralidad pública; por lo anterior, la práctica del incesto está asociada a una cadena de daños que se acentúan sobre la sociedad y los individuos, lo que confirma que la sociedad y el Estado son afectados por esta conducta sexual, y por consiguiente sus regulaciones, en principio, no pueden entenderse como injerencias abusivas en un campo propio del sujeto autónomo y de su vida privada, en busca de mantener el seno familiar sin detrimento a la dignidad de las personas. En tales condiciones, el legislador, en atribución conferida por el Estatuto Superior, instituyó en la ley penal las reglas necesarias para preservar el orden público y el interés general (Corte Constitucional, 1998).

Al hablar del incesto, se difiere que no es un delito tipo autónomo, es decir, su conducta típica en general no se manifiesta sola, y por ello se asocia a otros tipos penales en un concurso de conductas punibles, en las que el tipo penal del acceso carnal violento es el predominante para inferir el concurso de tipo en el incesto. En efecto, el tipo penal del incesto “es la característica resultante de configurar el actuar humano con las prohibiciones o mandatos consignados por el legislador en el texto legal” (Velázquez, 2009, p. 550). Hecho jurídico que obliga al juzgador a realizar un juicio de tipicidad para valorar si la conducta coincide o no con la descripción típica consignada en el texto legal (Velázquez, 2009).

Partiendo de los presupuestos anteriores, la doctrina, muy aparte de los postulados jurisprudenciales, es la fuente del derecho que ha trabajado, en general, la estructura del tipo penal en el incesto, que ante su verbo rector de realizar acceso carnal o acto sexual se define como un delito pluriofensivo, dado que con su tipo penal se buscan proteger dos bienes jurídicos: 1) la familia y 2) la libertad y formación sexuales, por lo cual el sujeto activo es considerado monosubjetivo y cualificado a causa del parentesco (Ferro, 2011, p. 561). Es decir, el autor de la conducta penal necesita cumplir con ciertas características determinadas en ley para encajar con el tipo penal, en las cuales el sujeto activo cualificado tendría siempre la calidad de familiar por

³ Código Penal, Ley 599 de 2000, artículo 237. “Incesto. El que realice acceso carnal u otro acto sexual con un ascendiente, descendiente, adoptante o adoptivo, o con un hermano o hermana, incurrirá en prisión de uno (1) a cuatro (4) años”.

consanguinidad en línea ascendente o descendente sin importar el grado, colateral consanguíneo en segundo grado o familiar en primero civil. Por tal efecto, el sujeto pasivo queda igualmente cualificado a quien tenga la calidad de familiar por consanguinidad en línea ascendente o descendente sin importar el grado, colateral consanguíneo en segundo grado o familiar en primero civil del sujeto activo que tenga el dominio de hecho de la acción típica.

Como seguimiento a esta conducta penal, algunos doctrinantes han planteado que en el incesto el sujeto activo y pasivo son las mismas personas, dado que el tipo penal no exige que sea sin consentimiento. Es decir, si hermano y hermana o parientes endogámicos emancipados quieren estar juntos, se tipifica el incesto. Pero si el hermano u otro familiar en consanguinidad o parentesco cualificado por el tipo penal obliga a la hermana o pariente o actúa sin su consentimiento, lo que se presenta es un acceso carnal violento o, en un caso determinado, un acceso o actos abusivos.

A las conclusiones derivadas, como se resaltó, el tipo penal del incesto no exige que sea sin consentimiento o que medie la voluntad, lo que sería en la conducta típica un ingrediente subjetivo, al señalar una específica finalidad de guía para el sujeto activo de la conducta y su realización. Es decir, sin la finalidad convertida en consentimiento o voluntad, la acción se adecuaría a otro tipo penal.

Sin embargo, sin afectar la tesis anterior, el ordenamiento penal ha consagrado los tipos penales abiertos, en los cuales la ausencia de precisión de la conducta típica demuestra que, en determinadas circunstancias, el legislador no plasmó en el tipo penal la descripción perfecta de la conducta, en especial cuando se tutela el bien jurídico de la familia (Corte Constitucional, 2011a, 2012b).

En cuanto al objeto jurídico, es indiscutible negar que sea la familia el bien jurídico que se protege en este tipo penal. Como se ha referido, la familia es un bien jurídico plasmado dentro del mandato constitucional, y en ello se fija como piedra angular de la sociedad; por ende, el Estado es el que fija su inmediata protección. Dentro de este marco, en el incesto el objeto material es la persona en quien se realiza la conducta, persona que puede mediar su consentimiento para la ejecución de

la conducta punible, lo que origina un tipo penal bilateral donde el sujeto activo puede ser también el sujeto pasivo, es decir, si en el incesto no media el consentimiento inicialmente se hablaría de otro tipo penal: el acceso carnal violento.

En este sentido, y finalizando con los elementos del tipo penal en el incesto, encontramos, en la norma penal como antesala al verbo rector de realizar acceso carnal o acto sexual, un ingrediente normativo del tipo, donde hallamos, al remitirnos al estatuto punitivo, que se entiende por *acceso carnal* la penetración del miembro viril por vía anal, vaginal u oral, así como la penetración vaginal o anal de cualquier otra parte del cuerpo humano u otro objeto (Código Penal, art. 212), con lo cual se infiere, en principio de analogía, que un acto sexual es aquel donde interviene la penetración al sujeto pasivo, y en conclusión que el acto sexual y el acceso carnal son un ingrediente normativo en el tipo penal del incesto.

En este sentido, en este delito también se observa como ingrediente normativo la cualificación del sujeto activo o pasivo, al ser delimitados estos a un ascendente, descendente, adoptante o adoptivo. A este respecto, al remitirnos a la normativa civil, su estatuto define que, cuando en la línea recta se cuenta bajando del tronco a los otros miembros, se llama descendiente, por ejemplo: padre, hijo, nieto, biznieto, tataranieto, etc.; y cuando se cuenta subiendo de uno de los miembros al tronco, se llama ascendente, por ejemplo: hijo, padre, abuelo, bisabuelo, tatarabuelo, etc. (Código Civil, art. 43). Igualmente, en el mismo estatuto, se define el parentesco civil como aquel resultado de la adopción mediante la cual la ley estima que el adoptante, su mujer y el adoptivo se encuentran entre sí, respectivamente, en las relaciones de padre, de madre y de hijo (Código Civil, art. 50).

EL INCESTO Y SU TIPICIDAD EN LA UNIÓN MARITAL DE HECHO

Una vez se ha entendido la figura jurídica de la unión marital de hecho y del tipo penal del incesto, el problema jurídico, después de analizar cómo se puede constituir una familia especialmente por el vínculo natural, es definir si la tipicidad del incesto en la unión marital de hecho es una limitación justificada para proteger el bien jurídico de la familia. Entendiendo que, aunque exista el consentimiento y un interés particular del

sujeto inmerso en su formación, el derecho fundamental del libre desarrollo de la personalidad, la intimidad y demás hechos inherentes al sujeto de derecho y del núcleo familiar no son absolutos ante el Estado y la sociedad.

Atendiendo a estas consideraciones, la Constitución Política de Colombia, en el artículo 42 en el inciso 4, estableció por el constituyente en el marco jurídico superior que la honra, la dignidad y la intimidad de la familia son inviolables. Pero, al analizar sistemáticamente el articulado constitucional, encontramos en el mismo artículo, en el inciso 6, el asentamiento jurídico de protección de la institución familiar, donde se fija que cualquier forma de violencia en la familia se considera destructiva de su armonía y unidad, y será sancionada conforme con la ley.

De lo anterior se colige que el constituyente, al plasmar el bien jurídico de la familia en el Estatuto Superior, buscó el asentamiento de su protección jurídica ante vulneraciones por factores externos e internos. Es decir, los principios plasmados en la Carta Política buscan dejar en claro que la institución familiar reviste la total y absoluta protección contra lesiones de sujetos ajenos al núcleo familiar, y aquella se extiende a los sujetos que la conforman o son parte de su núcleo. Sujetos que, en el supuesto de hecho, deben respetar los derechos ajenos y no abusar de los propios (Constitución Política, art. 95, numeral 1), para cumplir con uno de los principales fines del Estado: la protección de la institución familiar.

En este caso, fuera de toda discusión jurídica, está señalar que la Constitución Política de Colombia considera a la familia como una institución valiosa y digna de ser protegida, aspecto jurídico que se conforta y se une a las ciencias empíricas que establecen con claridad que los comportamientos incestuosos desestabilizan y ponen en peligro la institución familiar. Por ello, lógicamente se infiere que tales comportamientos deben ser jurídicamente desestimulados por el ordenamiento penal, y en ello el libre desarrollo de la personalidad encuentra un límite razonable en beneficio de la prevalencia del interés general, al ser esta limitación la que se impone en el ordenamiento jurídico, a causa de proteger los derechos de los demás (Corte Constitucional, 1998).

Con esa finalidad, los principios constitucionales descritos imparten en el sistema legal colombiano el carácter

absoluto de prohibición del vínculo natural para formar una familia entre parientes que estén en la misma línea de ascendientes, descendientes o hermanos, castigando lo anterior en el ordenamiento punitivo al considerar el acceso carnal o cualquier acto sexual con un ascendiente, descendiente, adoptante o adoptivo, o con un hermano o hermana; conductas contrarias a la existencia, la conservación y el desarrollo de la familia.

En este sentido, la Ley 54 de 1990, sistemáticamente en su estructura, al regular la unión marital de hecho y establecer el régimen patrimonial entre compañeros permanentes, acentuó ideológicamente la prohibición del incesto en la unión marital de hecho, al establecer jurídicamente la presunción de la sociedad patrimonial de hecho cuando exista unión marital de hecho durante un lapso no inferior a dos años entre un hombre y una mujer sin impedimento legal para contraer matrimonio, o cuando exista una unión marital de hecho por un lapso no inferior a dos años e impedimento legal para contraer matrimonio por parte de uno o de ambos compañeros permanentes, siempre y cuando la sociedad o sociedades conyugales anteriores hayan sido disueltas y liquidadas por lo menos un año antes de la fecha en que se inició la unión marital de hecho (Ley 54 de 1990, art. 2).

Sobre la base de las ideas expuestas, las disposiciones en materia civil armonizan los principios constitucionales, para proteger la institución familiar, paralelamente con el Estatuto Penal. En consecuencia, la hermenéutica jurídica de la Ley 54 de 1990 refiere la interpretación tácita de los impedimentos legales para contraer matrimonio o constituir un vínculo jurídico regulado en la ley civil, a fin de ser aplicados en el vínculo natural o unión marital de hecho, aplicando los principios de analogía legis⁴.

En conclusión, cuando parientes endogámicos cualificados por la ley constituyen una familia por vínculos naturales, es decir, mediante la unión marital de hecho, se tipifica el incesto, y la acción lesiona o pone en peligro el bien jurídico de la familia tutelado por la ley

4 Véase Corte Constitucional (1995): "Cuando el juez razona por analogía, aplica la ley a una situación no contemplada explícitamente en ella, pero esencialmente igual, para los efectos de su regulación jurídica, a la que sí lo está. Esta modalidad se conoce en doctrina como analogía legis, y se la contrasta con la analogía juris en la cual, a partir de diversas disposiciones del ordenamiento, se extraen los principios generales que las informan, por una suerte de inducción, y se aplican a casos o situaciones no previstas de modo expreso en una norma determinada.

penal. En este caso, la ley penal, como medio de protección, interviene para tutelar el bien jurídico, y proteger el interés general. Esto implica jurídicamente que, si entre la pareja formada por vínculos naturales existe una relación de parentesco que el ordenamiento considere como incestuosa, esta unión no genera efectos patrimoniales entre los llamados compañeros permanentes y, por consiguiente, no surge entre ellos la unión marital prevista en la Ley 54 de 1990, ni menos aún una sociedad patrimonial, al ser inconcebible que lo que el resto del ordenamiento reprime con reciedumbre fuera protegido por la mencionada ley, lo que generaría incoherencia entre las instituciones legales (Corte Suprema de Justicia, 2005b).

CONCLUSIONES

En conclusión, a lo largo de este documento, se ha explicado cómo ante el ordenamiento jurídico colombiano se puede constituir una familia, en especial por el vínculo natural, por lo que dicho vínculo requiere para su configuración la voluntad libre y el consentimiento, los cuales se enmarcan en un principio de libertad, que dan nacimiento a la unión marital de hecho. Pero, al nacer a la vida jurídica la institución de la familia a través de este vínculo, nacen con ella las obligaciones y los principios de dignidad, voluntad y moralidad plasmados en el Estatuto Superior, los cuales le dan la calidad de un bien jurídico, al ser la institución básica de la sociedad; por ello, su protección está a cargo directo del Estado y no de sus integrantes.

A pesar de que el legislador y el constituyente no plasmaron en el ordenamiento jurídico los impedimentos de formación de la unión marital de hecho, iguales a los del vínculo jurídico, los impedimentos anteriores plasmados en el Estatuto Civil se encuentran ideológicamente inherentes en la Ley 54 de 1990, la cual regula la unión marital de hecho, así no estén plenamente visibles para la formación de esta unión marital. Por consiguiente, los derechos fundamentales de sus integrantes no son absolutos ante el Estado, y su límite se fija al inicio de los derechos de la sociedad; de ahí inicia la intervención de la ley penal que tutela el bien jurídico de la familia por disposición constitucional.

En pocas palabras, las instituciones jurídicas colombianas, al coincidir en la prohibición de las relaciones incestuosas, aplican un concepto de seguridad jurídica,

que repele la lesión al bien jurídico de la familia, hecho que trae como consecuencia jurídica la invalidez de la unión por vínculos naturales y, por ende, para los parientes endogámicos que la conforman no nacerían a la vida jurídica los efectos patrimoniales y personales que trae consigo la unión marital de hecho, tras lo cual se configura una conducta punible y no una sociedad marital.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Congreso de la República de Colombia (1936, 24 de abril). Ley 95 de 1936.
2. Congreso de la República de Colombia (1990, 31 de diciembre). Ley 54 de 1990. *Diario Oficial*, 39615.
3. Congreso de la República de Colombia (1980, 20 de febrero). Decreto Ley 100 de 1980. *Diario Oficial*, 35.461.
4. Congreso de la República de Colombia (2000, 24 de julio). Ley 599 de 2000. *Diario Oficial*, 44.097.
5. Congreso de la República de Colombia (2005, 27 de junio). Ley 979 de 2005. *Diario Oficial*, 45982.
6. Corte Constitucional de la República de Colombia (1992, 12 de noviembre). Sentencia C-587. *Gaceta de la Corte Constitucional*.
7. Corte Constitucional de la República de Colombia (1995, 1 de marzo). Sentencia C-083. *Gaceta de la Corte Constitucional*.
8. Corte Constitucional de la República de Colombia (1996a, 4 de febrero). Sentencia C-070. *Gaceta de la Corte Constitucional*.
9. Corte Constitucional de la República de Colombia (1996b, 7 de marzo). Sentencia C-098. *Gaceta de la Corte Constitucional*.
10. Corte Constitucional de la República de Colombia (1998, 10 de agosto). Sentencia C-404. *Gaceta de la Corte Constitucional*.
11. Corte Constitucional de la República de Colombia (2000a, 18 de abril de 2012). Sentencia C-289. *Gaceta de la Corte Constitucional*.
12. Corte Constitucional de la República de Colombia (2000b, 10 de mayo). Sentencia C-533. *Gaceta de la Corte Constitucional*.

13. Corte Constitucional de la República de Colombia (2001, 2 de agosto). Sentencia C-814. *Gaceta de la Corte Constitucional*.
14. Corte Constitucional de la República de Colombia (2002, 30 de abril). Sentencia C-309. *Gaceta de la Corte Constitucional*.
15. Corte Constitucional de la República de Colombia (2003, 1 de abril). Sentencia C-271. *Gaceta de la Corte Constitucional*.
16. Corte Constitucional de la República de Colombia (2005, 9 de agosto). Sentencia C-821. *Gaceta de la Corte Constitucional*.
17. Corte Constitucional de la República de Colombia (2006, 10 de mayo). Sentencia C-355. *Gaceta de la Corte Constitucional*.
18. Corte Constitucional de la República de Colombia (2007, 7 de febrero). Sentencia C-075. *Gaceta de la Corte Constitucional*.
19. Corte Constitucional de la República de Colombia (2009, 1 de abril). Sentencia C-314. *Gaceta de la Corte Constitucional*.
20. Corte Constitucional de la República de Colombia (2010, 9 de agosto). Sentencia C-840. *Gaceta de la Corte Constitucional*.
21. Corte Constitucional de la República de Colombia (2011a, 23 de mayo). Sentencia C-442. *Gaceta de la Corte Constitucional*.
22. Corte Constitucional de la República de Colombia (2011b, 26 de julio). Sentencia C-577. *Gaceta de la Corte Constitucional*.
23. Corte Constitucional de la República de Colombia (2012a, 21 de marzo). Sentencia C-121. *Gaceta de la Corte Constitucional*.
24. Corte Constitucional de la República de Colombia (2012b, 17 de diciembre). Sentencia C-241. *Gaceta de la Corte Constitucional*.
25. Corte Suprema de Justicia (2005a, 12 de diciembre). Sentencia 23899.
26. Corte Suprema de Justicia (2005b, 19 de diciembre). Sentencia 7756.
27. Corte Suprema de Justicia (2006, 26 de abril). Sentencia 24612.
28. Ferreira, F. (2006). *Derecho penal especial*. Bogotá: Temis.
29. Ferro, J. (2011). *Lecciones de derecho penal: parte general* (2.ª ed.). Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
30. Fox, R. (1985). *Sistemas de parentesco y matrimonio* (4.ª ed.). Madrid: Alianza.
31. Gómez, F. (2013). *Constitución política de Colombia anotada* (31.ª ed.). Bogotá: Leyer.
32. Hinestrosa, F. (1976). *Estudios de derecho de familia*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
33. Legis (2011). *Constitución Política de Colombia* (25.ª ed.). Bogotá: Legis.
34. Legis (2014a). *Código Civil* (32.ª ed.). Bogotá: Legis.
35. Legis (2014b). *Código Penal, Ley 599 de 2000, códigos de Procedimiento Penal, Ley 906 de 2004, Ley 600 de 2000* (12.ª ed.). Bogotá: Legis.
36. Naranjo, F. (2003). *Derecho civil, personas y familia* (10.ª ed.). Medellín: Librería Jurídica Sánchez.
37. Naranjo, V. (2003). *Teoría constitucional e instituciones políticas* (9.ª ed.). Bogotá: Temis.
38. Parra, J. (2008). *Derecho de familia*. Bogotá: Temis.
39. Reyes, A. (1999). *Antijuricidad* (4.ª ed.). Bogotá: Temis.
40. Roxín, C. (1997). *Derecho penal: parte general*. Madrid: Civitas.
41. Suárez, R. (1999). *Derecho de familia* (3.ª ed.). Bogotá: Temis.
42. Tafur, A. (2013). *Código Civil anotado*. Bogotá: Leyer.
43. Temis (2005). *Código Civil* (5.ª ed.). Bogotá: Temis.
44. Valencia Zea, A. y Ortiz, A. (2004). *Derecho civil*. Bogotá: Temis.
45. Velázquez, F. (2009). *Derecho penal* (4.ª ed.). Bogotá: Comlibros.

Tipicidad del
incesto en la
unión marital de
hecho

| Panorama
| pp.81-89
| Volumen 8
| Número 15
| Julio-diciembre
| 2014



DELIBERACIÓN: ACTIVIDAD POLÍTICA EN INTERNET Y REDES SOCIALES EN COLOMBIA



Deliberation: Political Activity on Internet and Social Networks in Colombia

Deliberação: atividade política em internet e redes sociais na Colômbia

RECIBIDO: 7 DE JULIO DE 2014

EVALUADO: 15 DE SEPTIEMBRE DE 2014

ACEPTADO: 25 DE SEPTIEMBRE DE 2014

Margarita M. Orozco Arbeláez (Colombia)
Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá
margaraorozco@gmail.com

Alejandra Ortiz-Ayala (Colombia)
Magíster en Ciencia Política
Centro de Memoria Histórica Militar
alejandra.a0324@gmail.com

es

RESUMEN

En los últimos diez años una multiplicidad de estudios que han examinado el impacto positivo de los usos políticos de internet (political internet uses, PIU) y de las redes sociales en la democracia sugiere que estos son una poderosa herramienta que contribuye con la calidad de la democracia y el empoderamiento ciudadano. Sin embargo, los resultados que arrojan son heterogéneos y solo han analizado dimensiones de la democracia, como el voto, la movilización social y la participación en protestas, además de haberse concentrado en su mayoría en sociedades desarrolladas. En el presente artículo se investigan los efectos del PIU y el uso político de las redes sociales en una dimensión novedosa: la deliberación. Usando los datos de la Encuesta comunicación y participación política 2012, se analizó el impacto del PIU y de los usos políticos de las redes sociales en las actitudes deliberativas. Los resultados sugieren que el PIU y los usos políticos de las redes sociales tienen un impacto significativo y positivo en la deliberación.

PALABRAS CLAVE: Latinoamérica, Colombia, redes sociales, internet, deliberación.

en

ABSTRACT

During the last ten years, several studies that have examined the positive impact political Internet (PIU) and social network uses have on democracy suggest that these are a powerful tool that contributes to its quality and the empowerment of citizens. However, the results of these studies are mixed because they have taken into account only certain aspects of democracy such as: votes, social mobilization, and participation in protests. In addition, they focus mainly on developed societies. This article researches on the effects PIU and the political use of social networks from a new perspective: deliberation. By means of the data obtained from the survey Political Communication and Participation in Colombia 2012, it was possible to analyze the impact of these two tools on deliberative attitudes. The results suggest that they have a meaningful and positive impact on deliberation.

KEYWORDS: Latin America, Colombia, social networks, Internet, deliberation.

por

RESUMO

Nos últimos dez anos uma multiplicidade de estudos que têm examinado o impacto positivo dos usos políticos da internet (political internet uses, PIU) e das redes sociais na democracia sugere que estes são uma poderosa ferramenta que contribui com a qualidade da democracia e o empoderamento cidadão. Porém, os resultados que arrojam são mistos e só têm analisado dimensões da democracia, como o voto, a mobilização social e a participação em protestas, além do mais de ter-se concentrado na sua maioria em sociedades desenvolvidas. No presente artigo se investigam os efeitos do PIU e o uso político das redes sociais em uma dimensão novidadeira: a deliberação. Usando os dados da enquete comunicação e participação política na Colômbia em 2012, se analisou o impacto do PIU e dos usos políticos das redes sociais nas atitudes deliberativas. Os resultados sugerem que o PIU e os usos políticos das redes sociais têm um impacto significativo e positivo na deliberação.

PALAVRAS CHAVE: Latino América, Colômbia, redes sociais, internet, deliberação.

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

Orozco Arbeláez, M. M. y Ortiz-Ayala, A. (2014). Deliberación: actividad política en internet y redes sociales en Colombia. *Panorama*, 8(15), 91-100.

Margarita
M. Orozco
Arbeláez |
Alejandra
Ortiz-Ayala |

En los últimos años, un sinnúmero de estudios ha examinado el impacto de internet en la democracia, los cuales sugieren que tiene un gran potencial en la contribución de la calidad de la democracia. La mayoría de estos estudios han mostrado que internet les ofrece a los ciudadanos un fácil acceso a la información política, al tiempo que motiva el involucramiento de la población en los asuntos de interés político (Shah et al., 2005; Tedesco, 2007; DeVreese, 2007; Wang, 2007). Internet contribuye, además, a la participación ciudadana en actividades políticas, como debates, foros, blogs y, en algunos casos, a la discusión con políticos y miembros de las instituciones (Kushin y Yamamoto, 2010; Velásquez, 2013).

Por otro lado, algunos académicos argumentan que el número de ciudadanos que usan internet con fines políticos es limitado (Rainie y Smith, 2012). De acuerdo con este punto de vista, los ciudadanos que usan internet con fines políticos son aquellos que están naturalmente predisuestos o interesados en política y para los cuales internet es apenas una herramienta de participación más (Boulianne, 2009; Kruikemeier et al., 2013).

Esto demuestra que la investigación ha reportado resultados contradictorios, con lo cual no es posible establecer con total certeza que internet motiva el involucramiento político y, quizás, estemos sobreestimando su impacto (Bimber, 2003). De hecho, quienes usan internet con fines políticos son ciudadanos más sofisticados políticamente, quienes tienen más ventajas al usarlo como fuente de participación en la vida pública, lo cual muestra una importante brecha en los beneficios que se le han venido atribuyendo en la democracia. En resumen, la evidencia no es consistente sobre su potencial papel en las democracias contemporáneas.

Los resultados mixtos que han sido hallados en pasados estudios están relacionados con ciertas formas de participación, tales como el voto, la movilización y la participación en protestas. Sin embargo, estos estudios no consideraron un aspecto clave de la participación política: la deliberación. Internet puede ser un espacio ideal para generar deliberación política porque permite la libre expresión de pensamientos e ideas y las personas pueden exponerse a una multiplicidad de puntos de vista. Además, el uso de internet, en junto con las redes

sociales, puede promover el diálogo y la interacción entre los ciudadanos operando como un mecanismo que facilita el mutuo entendimiento entre los miembros de una comunidad, así, los medios pueden ayudar a supervisar y comprender el contexto, proveer información a las personas y hacerlas más conscientes de las oportunidades que ellos tienen cuando participan en política (Orozco y Ugarriza, 2014). Las redes sociales también tienen el potencial de fortalecer ciertas motivaciones que facilitan algunos niveles de participación cívica, lo cual permite que las personas trabajen de manera conjunta en la resolución de problemas comunes.

El presente estudio entiende la deliberación desde la perspectiva de Habermas (1998), según la cual esta es una expresión de compromiso compartido que busca el interés común. Se trata de un acto en el que los ciudadanos consideran hechos relevantes desde diferentes puntos de vista y dialogan con los demás para pensar críticamente sobre las distintas opciones que tiene un asunto público; así, se incrementan las perspectivas, comprensiones y opiniones sobre un tema específico.

Recientemente, algunos académicos han tratado de medir los niveles de deliberación entre excombatientes colombianos. De esta forma, investigadores de la Universidad de Berna invitaron a un grupo de esta población a hablar de política como una forma de determinar las ventajas y desventajas del modelo deliberativo en contextos de violencia. Así, por medio de un diseño cuasiexperimental, se analizó el desempeño deliberativo de los exguerrilleros y exparamilitares en grupos de discusión. Los resultados mostraron que, en condiciones adecuadas, se puede esperar un comportamiento altamente deliberativo, incluso en contextos de profunda hostilidad y serios desacuerdos. El estudio identificó una serie de factores que incidieron positivamente en los niveles de deliberación, como un conjunto particular de reglas para la discusión (por ejemplo el consenso), un número pequeño de participantes, disposiciones psicológicas más democráticas y actitudes más pluralistas (Ugarriza, 2012).

Consideramos que la deliberación es un aspecto muy importante para la democracia, porque unas instituciones y una ciudadanía más deliberativas se pueden reforzar mutuamente y reducir el impacto de ciertos factores de violencia. De esta manera, Colombia ofrece una única oportunidad para dar un giro interesante a

Panorama |
pp. 91-100 |
Volumen 8 |
Número 15 |
Julio - diciembre |
2014 |

las preguntas por el mejoramiento de la calidad de la democracia y promover el modelo deliberativo (Orozco y Ugarriza, 2014).

Con el ánimo de explorar el potencial de la deliberación, la *Encuesta comunicación y participación política 2012*, realizada por el Centro de Investigación en Comunicación Política de la Universidad Externado de Colombia, incluyó una serie de preguntas que intentaban medir la percepción deliberativa de los ciudadanos siguiendo las seis características de la deliberación: participación, respeto, calidad de los argumentos, evaluación del bien común, capacidad de ceder ante los mejores argumentos y sinceridad (Dryzek, 2009).

Con respecto a al uso político de internet (political internet use [PIU]), los estudios que han reportado diferentes hallazgos en el tema se han llevado a cabo en países con democracias maduras. Así, resulta importante explorar cuáles son las dinámicas de uso político de internet en países con democracias menos robustas y de menos acceso tecnológico, como Latinoamérica y países de Medio Oriente. Por democracias desarrolladas entendemos países que encarnan los valores de libertad e igualdad en torno a una institución política fuerte. De esta manera, la calidad de la democracia está relacionada con el respeto de los derechos civiles básicos. En contraste, las democracias no desarrolladas tienen instituciones débiles y dificultades para proteger los derechos civiles básicos de los ciudadanos.

Un estudio reciente que examina el impacto del PIU en la democracia en varios países de Medio Oriente encontró que el contexto político desempeña un papel muy importante en los efectos del PIU en la democracia. La investigación demuestra que los sistemas políticos represivos condicionan el impacto positivo que puede tener internet en la política. En este tipo de contextos, las redes sociales reducen las barreras para llevar a cabo acciones colectivas e incentivan la movilización política. De esta manera, las personas estarían más dispuestas a participar en política a través de las redes en regímenes más autoritarios que en los democráticos (Bridwell, 2013).

Los estudios más recientes sobre los efectos del PIU en la participación política han encontrado resultados disímiles entre los usos pasivos y activos del PIU. Los usos activos se definen como una participación bidimensional

que facilita la interacción en contraste con los usos pasivos que solo incluyen la comunicación unidireccional. Los resultados sugieren que los usos activos tienen un mayor efecto en la participación política y en el involucramiento político (Dimitrova et al., 2011; Kruikemeier et al., 2013; Zúñiga, Puig-I-Abril y Rojas, 2009). Otro factor que podría estar mediando entre los efectos del PIU y la participación política está relacionado con las plataformas disponibles para los usos activos o pasivos del PIU.

Esta es otra evidencia que sugiere que el impacto positivo de internet depende de las condiciones sociodemográficas de las personas que deciden hacer uso del PIU en diferentes países. Por ejemplo, el estudio LAPOP (The Latin American Public Opinion Project) muestra que las personas más jóvenes, más adineradas y más educadas que viven en las áreas urbanas son las que más participan en política a través de internet y las redes sociales en América Latina (Brunelle, 2013).

De esta manera, Colombia es uno de los casos en los cuales resulta interesante estudiar los efectos positivos del PIU, ya que este país, a pesar de tener la democracia más antigua de América Latina, presenta también uno de los conflictos armados más antiguos del mundo.

Como ya se había mencionado, unas instituciones y una ciudadanía más deliberativas pueden reducir el impacto de ciertos factores de violencia y contribuir, por tanto, a canalizar el conflicto propio de las sociedades.

Carlo Nasi evidenció cómo ciertos grados de violencia política implican la violación de ciertas precondiciones necesarias para establecer un Estado como democrático, tales como la libertad de expresión, la fuentes alternativas de información y la libre organización, y sugiere que,

aunque no existe formalmente una censura a los medios de comunicación por parte del Estado, la violencia crea situaciones de censura [...] si una organización genera sospechas de apoyar a uno de los bandos o de alguno de ellos a esto le sigue amenaza y asesinatos (2010).

En Colombia, el conflicto armado interno que ha estado por más de sesenta años en el país ha hecho que las estructuras institucionales y lógicas de la cultura democrática adquieran una naturaleza de polarización

ideológica de tal magnitud que cualquiera que se oponga al *statu quo* es catalogado como “guerrillero”. Es común que aquellos que tengan una ideología de izquierda se asocien directamente con agrupaciones insurgentes.

Margarita
M. Orozco
Arbeláez I
Alejandra
Ortiz-Ayala I

Frente a los efectos de una guerra prolongada [se puede plantear] que en Colombia se ha generado una especie de “normalización” de la relaciones deshumanizantes [...] la violencia [es] un acto comunicativo (pues “nos dice algo”) que paradójicamente es expresión de los límites de “aceptación del otro junto a uno”, es decir que pone en evidencia, al mismo tiempo, la capacidad de aceptar la diferencia como parte de la interrelación humana y puede ser, al mismo tiempo, el obstáculo o la negación de esta aceptación (lo heterogéneo o lo diferente) que facilita asumir las banderas a favor del aniquilamiento del otro y/o su invisibilización como sujeto (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2014, pp. 89-91).

De ahí que sea importante estudiar la deliberación en Colombia, pues la democracia en sentido estricto no se caracteriza por el conflicto, sino por el disenso, ya que como afirma Sartori (1976): “la diferencia y no la semejanza, la discrepancia y no la unanimidad, el cambio y no la inmutabilidad constituyen el buen vivir”. Lo cual ha sido bastante difícil de desarrollar en la democracia colombiana. Adicionalmente, Colombia es también uno de los países más inequitativos de la región (*Portafolio.co*, 2013).

Un estudio sobre los usos políticos de internet en Colombia muestra que los ciudadanos que usan las redes sociales con fines políticos son más proclives a participar en protestas sociales y mucho menos en las elecciones políticas (Ortiz y Merchán, 2013). Así, el efecto positivo del PIU en Colombia ha sido examinado solo en dos dimensiones de la participación política (movilización y voto), pero el conocimiento es bastante escaso en aspectos importantes para la democracia, como la deliberación.

DELIBERACIÓN, CONVERSACIÓN Y MEDIOS

Algunos académicos son pesimistas acerca de la habilidad de los medios para crear verdaderos espacios para la deliberación (la televisión e internet tienen la peor reputación), en cuanto lo que se favorece es la privatización,

los ratos libres, y las personas prefieren gastar el tiempo en entretenimiento en lugar de llevar a cabo actividades cívicas (Putnam, 2000). A la televisión también se le culpa de tener un efecto nocivo sobre la confianza entre las personas, ya que presenta un mundo violento y hostil (Gerbner et al., 1980). El mismo Habermas (1996, 1998) menciona la dificultad que presentan los medios en la constitución de una verdadera esfera pública, ya que estos están al servicio del poder, promoviendo una conformidad social y unos patrones homogéneos de consumo.

Sin embargo, el modelo de mediación comunicativa ofrece evidencia de que el uso de medios en conjunto con la conversación interpersonal sobre temas políticos genera más integración social y participación cívica (McLeod et al., 1996). Las actividades comunicacionales no solo tienen un efecto directo en el comportamiento participativo, sino también un impacto indirecto, ya que se incrementa el conocimiento político que trae consigo una mayor participación (McLeod et al., 1999).

Con respecto al uso de las nuevas tecnologías, diferentes estudios han encontrado una relación positiva entre los usos informativos de internet y los niveles de capital social (Shah, Kwak y Holdbert, 2001), participación política (Shah et al., 2002) y participación cívica (Jennings y Zeitner, 2003). Otros académicos como Wellman et al. (2001) han mostrado cómo las interacciones comunicacionales en internet complementan las personales y promueven la participación.

Hasta el momento los estudios del efecto del PIU en la democracia se han concentrado en la participación política a través del voto, la movilización y la protesta social. Sin embargo, la teoría democrática deliberativa invita a pensar sobre la calidad del comportamiento político partiendo de la idea de que los espacios de interlocución política en condiciones de libre participación, respeto e intercambio de argumentos pueden fomentar la legitimidad y validez de la toma de decisiones por ser productos del consenso (Cohen, 1989; Habermas, 1996; Steiner, 2012).

De ahí que la propuesta de este artículo sea evaluar los efectos del PIU en la liberación política, pues consideramos que el espacio de internet y las redes sociales puede fomentar la capacidad de disposición de los ciudadanos para ceder ante los mejores argumentos, ya que están

Panorama I
pp. 91-100 I
Volumen 8 I
Número 15 I
Julio - diciembre I
2014 I

expuestos a diferentes puntos de vista; más concretamente se espera que el PIU afecte la deliberación ciudadana de forma significativa y positiva en aquellos que la usan frente a aquellos que no. Se espera también encontrar la misma relación en lo referente al uso de las redes sociales con fines políticos. De esta manera, las hipótesis de este trabajo son las siguientes:

Hipótesis 1A: el PIU tiene un impacto significativo y positivo en la deliberación frente a aquellos que no usan internet con fines políticos.

Hipótesis 1B: el uso de redes sociales con fines políticos tiene un impacto significativo y positivo en la deliberación frente a aquellos que no usan redes sociales con fines políticos.

Incluiremos variables de conversación política para controlar nuestro modelo, así se espera que las personas que hablan de política con su familia y amigos tengan mayores niveles de deliberación. Al igual que aquellos que hablan con personas que tienen ideas diferentes de las propias.

Hipótesis 2A: los ciudadanos que hablan con sus familias sobre política o sobre las noticias tienen mayores niveles de deliberación.

Hipótesis 2B: los ciudadanos que hablan con sus familias y amigos sobre política o sobre las noticias tienen mayores niveles de deliberación.

Hipótesis 2C: los ciudadanos que hablan con personas con distintas ideas de las propias tienen mayores niveles de deliberación.

Este artículo usa los datos de la *Encuesta comunicación y participación política en Colombia 2012*¹. Esta es la más completa encuesta sobre consumo y uso de medios y participación política en Colombia. Se usaron los datos recolectados sobre los diferentes usos políticos de internet y las redes sociales.

Finalmente, este estudio pretende contribuir, con un indicador proxy, a los usos políticos de internet y las redes sociales. También se pretende entregar un

indicador proxy sobre la deliberación política. Es la primera vez que intenta medirse de manera empírica la percepción deliberativa en Colombia a través de una encuesta; por eso, este estudio representa un esfuerzo por explorar un fenómeno que no ha sido estudiado antes de esta manera en la región.

DATOS Y MÉTODO

Para examinar los efectos del PIU y las redes sociales con fines políticos, se usó la encuesta nacional de una muestra representativa de la población urbana en Colombia. Específicamente, se usó un modelo de regresión lineal múltiple de mínimos cuadrados ordinarios.

Para validar las hipótesis, se especificó un modelo para la variable dependiente sobre el índice de deliberación, que fue construido tomando como base las seis características de la deliberación establecidas por Dryzek (2009): participación, respeto, calidad de los argumentos, evaluación del bien común, capacidad de ceder ante los mejores argumentos y sinceridad. Esta estuvo basada en las siguientes respuestas de los ciudadanos:

D45. Usando una escala de 0 a 5 donde 0 significa *completamente en desacuerdo* y 5 *completamente de acuerdo*. ¿Qué tanto usted está de acuerdo o en desacuerdo con las siguientes afirmaciones? Cuando yo hablo de política con otra gente generalmente:

D45A. Tengo amplia oportunidad de expresar mis ideas.

D45C. Creo que se lograron buenos argumentos en la discusión.

D45E. Trato siempre de apelar al bien común.

D45G. Trato de expresar las ideas que de verdad tengo en mente.

D45I. Trato a todo el mundo con respeto durante la discusión.

D45L. Tiendo a ceder ante mejores argumentos.

¹ Esta encuesta es representativa solo en áreas urbanas.

Se recodificaron y promediaron las respuestas a estas preguntas, las cuales fueron originalmente hechas de 0 a 5 y se creó el índice *Deliberation*, que va de 0 (completamente en desacuerdo) a 100 (completamente de acuerdo)².

En orden de testear las hipótesis, se necesitó una medida individual para cada respuesta sobre el PIU. De esta manera, se usó un proxy que midiera las respuestas de los participantes sobre las preguntas que se describen a continuación:

C15: en una escala de 0 a 5 donde 0 significa *nunca* y 5 *frecuentemente*. ¿Qué tan frecuentemente usted realiza las siguientes actividades en internet?³

C15B: usar internet para discutir noticias de actualidad y temas de política.

C15H: visitar blogs políticos.

C15K: buscar información gubernamental.

C15N: hacer contribuciones a una campaña.

C15O: vincularse como voluntario de una causa o partido político.

C15P: apoyar protestas políticas.

Nuestro argumento está centrado en el hecho de que los ciudadanos que usan internet para participar políticamente son más deliberativos porque encuentran en este un ambiente con diversidad de puntos de vista, que los expone a un mundo más heterogéneo. Así, las personas que se exponen a esta variable tienden a ser más deliberativos que aquellos que no usan internet con este propósito.

Por otro lado, incluimos dos preguntas diferentes para capturar otro tipo de usos políticos de internet, particularmente, las redes sociales. Esto se hizo de acuerdo

2 Este índice es confiable. The Cronbach's alpha es 0.80 en 2012, para las observaciones incluidas en el modelo.

3 Se recodificaron estas preguntas en una escala de 0-100, donde 0 significa nunca y 100 frecuentemente. Este índice es confiable. The Cronbach's alpha es 0.847 para la observación incluida en el modelo.

con lo que las personas reportaron sobre las siguientes preguntas:

C21. ¿Cómo usa las redes sociales? En una escala de 0 a 5 donde 0 significa *nunca* y 5 *frecuentemente*. ¿Qué tan frecuentemente usted realiza las siguientes actividades en sitios de redes sociales?⁴

C21D: compartir historias periodísticas con los contactos.

C21E: movilizar los contactos alrededor de causas sociales o políticas.

Como lo sugiere nuestra hipótesis, el uso de redes sociales con fines políticos afecta positivamente los niveles de deliberación de los ciudadanos.

La tercera pregunta tiene relación con la actividad política en las redes sociales que muestra evidencia de cuándo las personas tienen bajos niveles de deliberación. El fenómeno se denomina Hide Comment, y hace referencia a que una persona oculta un comentario porque no comparte su punto de vista político. Con una variable dicotómica codificada 1, si el encuestado respondió *sí* o *no* (y 0), la pregunta es la siguiente:

C23. ¿Alguna vez ocultó los comentarios de alguien de su círculo porque no comparte sus opiniones políticas?⁵

Nuestro argumento teórico no se limita al impacto del PIU y el uso político de las redes sociales. Queremos contrastar el impacto de las nuevas herramientas de la información política y los nuevos espacios de comunicación política con los espacios tradicionales de conversación política sin el uso de internet. Esta variable está incluida en el análisis para controlar factores que la literatura ha relacionado con la deliberación.

Primero, incluimos en el análisis una medida de las respuestas sobre *traditional political conversation* con dimensiones compuestas por dos aspectos:

4 Se recodificaron las preguntas a una escala de 0-100, donde 0 significa *nunca* y 100 *frecuentemente*.

5 Se recodificaron estas preguntas en una escala de 0-100 donde 0 significa *no* y 100 *sí*.

1) ¿Qué tan frecuentemente usted comenta las noticias o habla de política con?⁶

D42A: miembros de la familia.

D42D. Colegas o amigos.

2) Pensando en las personas con las cuales usted comenta las noticias o habla de política, en una escala de 0 a 5, donde 0 es *nunca* y 5 *frecuentemente*, ¿qué tan frecuentemente usted habla con personas que...?⁷

D42A: tienen diferentes ideas a las suyas.

También se incluyeron algunos controles sociodemográficos, como sexo (femenino codificado con 1 y masculino con 0), nivel de educación medido por número de años completados, edad en años cumplidos y nivel socioeconómico calculado en ingresos económicos mensuales.

RESULTADOS

EL PIU Y LAS REDES SOCIALES Y SU IMPACTO EN LA DELIBERACIÓN

El modelo 1 de la tabla 1 es un modelo de base que incluye todas las variables independientes que se describen en la sección anterior. Los resultados se apoyan en la hipótesis sobre el efecto positivo del PIU en la deliberación ciudadana. De hecho, entre más actividad política en internet y más usos políticos de las redes sociales que hacen los encuestados, más deliberativos son. Sin embargo, al contrario de nuestras expectativas, ocultar comentarios de los otros en las redes sociales por razones políticas no tiene un impacto significativo en la deliberación.

ESPACIOS TRADICIONALES DE CONVERSACIÓN POLÍTICA Y DELIBERACIÓN

Factores determinantes incluidos en el modelo relacionado con la conversación política tradicional revelan que

6 Se recodificaron estas preguntas en una escala de 0-100 donde 0 significa *nunca* y 100 *frecuentemente*.

7 Se recodificaron estas preguntas en una escala de 0-100 donde 0 significa *nunca* y 100 *frecuentemente*.

los ciudadanos que hablan con frecuencia con miembros de la familia acerca de las noticias o de política son más deliberativos.

Por otro lado, los encuestados que dijeron hablar frecuentemente con su familia y amigos acerca de las noticias o de la política fueron en la dirección opuesta de nuestras hipótesis. Sin embargo, estos resultados no son estadísticamente significativos. Por último, los ciudadanos que hablan con personas que tienen ideas muy diferentes de las suyas son más deliberativas. Este resultado confirma nuestra hipótesis sobre el impacto positivo de la conversación con personas que tienen ideas diferentes sobre los niveles de deliberación.

IMPACTO DE LAS VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS EN LA DELIBERACIÓN

El nivel de educación tiene un efecto positivo y significativo en la deliberación. Al contrario de nuestras expectativas, las personas que tienen más dinero son menos deliberativas.

DISCUSIÓN

1) Los resultados de este estudio mostraron que las personas más adineradas tienden a ser menos deliberativas. Estos hallazgos podrían estar relacionados con el contexto de desigualdad que caracteriza a Colombia. De acuerdo con datos de las Naciones Unidas, Colombia es el tercer país más desigual de América Latina. En un contexto de desigualdad, es difícil que la gente tome acciones racionales que incluyan beneficios colectivos, ya que el ejercicio de la deliberación implica costos y tiempo que no todos están dispuestos a asumir. Especialmente, las personas saben que resolver el problema por sí mismos es la manera más rápida y eficiente de llegar a una solución, en lugar de discutir con otros acerca de un tema en particular.

2) Como la hipótesis lo sugiere, los usos políticos de internet y redes sociales tienen un impacto positivo en la deliberación política. Por lo tanto, es posible pensar que internet y las redes sociales son espacios ideales para que los ciudadanos desarrollen habilidades, como el respeto, la tolerancia, la interacción con diversos puntos de vista y mejoren sus cualidades argumentativas. Por otro lado, es importante leer estos resultados a la luz

de otros hallazgos que han sugerido que las personas que utilizan internet para las actividades políticas son más tolerantes, pero también políticamente más polarizadas. De acuerdo con estos resultados, pensamos que los colombianos que utilizan internet con fines políticos y las redes sociales están expuestos a diversas opiniones que les permitan desarrollar una capacidad para aceptar y convivir con diferentes puntos de vista distintos de los propios. Lo interesante aquí es que la exposición no garantiza que estén más dispuestos a ceder ante los argumentos de los demás. En realidad, lo que ocurre es que las predisposiciones se refuerzan. Es decir, gracias a la exposición a los diferentes puntos de vista, los colombianos podrían construir mejores argumentos a favor de sus predisposiciones solo por estar expuestos a ideas contrarias, lo cual, en última instancia, garantiza un ambiente más amigable para el debate público, pero, quizá, más polarizado.

3) Algunos estudios señalaron que la inhibición de la expresión se desarrolla tempranamente. De hecho, el factor más importante de predisposición de las personas a una conversación sobre temas políticos no es la educación, sino la experiencia de la comunicación en la familia y la escuela (Rojas y Gil de Zúñiga, 2010; Rojas y Hopke, s. f.). Estos resultados destacan la importancia de promover algunas prácticas deliberativas en el hogar, con un ambiente más favorable a la expresión y al intercambio de ideas. Nuestros resultados coincidieron con los hallazgos citados antes y sugieren la importancia de la conversación y la exposición a diferentes ideas y en diferentes lugares durante la infancia para construir una cultura más deliberativa y tolerante.

4) Para terminar, queremos poner énfasis en un resultado muy interesante para el caso colombiano. Después de más de cincuenta años de conflicto armado interno, el país está llevando a cabo un proceso de paz, lo cual ha producido una fuerte polarización política entre la población. La formación de la opinión pública en torno a este tema está hoy fuertemente influenciada por la información que circula en internet y las redes sociales. Los resultados que aparecen en este estudio son alentadores, ya que muestran cómo los ciudadanos comunes y corrientes que hacen usos políticos de internet y de las redes sociales pueden desarrollar mejores habilidades para la deliberación y la tolerancia política.

	Prob > F = 0.0000 R-squared = 0.251 Observations 471	Deliberation Index
Variables		
<i>Gender</i>		1.824 (1.657)
<i>Age</i>		0.131 (0.079)
<i>Education</i>		2.065*** (-0.758)
<i>Income</i>		-1.224** (0.588)
<i>Political activity on the Internet</i>		0.132*** (0.036)
<i>Share news stories with your contacts</i>		0.103*** (0.031)
<i>Mobilize their contacts about social or political causes</i>		0.0103 (0.028)
<i>Hide Comment (because they do not share your political views)</i>		3.482 (-2.211)
<i>Talk with Family members about news or politics</i>		0.111*** 0.0295
<i>Talk with Family Friends about news or politics</i>		-0.047 (0.033)
<i>Talk with people have very different ideas from your own</i>		0.160*** (-5.130)
<i>Constant</i>		32.21*** (-5.130)

*** $p < 0.01$, ** $p < 0.05$, * $p < 0.1$

Tabla 1. Explaining the effects of PIU and social network political use on Deliberation Index

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Bimber, B. A. (2003). *Information and american democracy: technology in the evolution of political power*. Cambridge, UK, Nueva York: Cambridge University Press.
2. Boulianne, S. (2009). Does internet use affect engagement? A meta-analysis of research. *Political Communication*, 26(2), 193-211.
3. Bridwell, J. M. H. (2013). Twitter, texting, and street demonstrations: assessing social media's political relevance for citizen empowerment. En APSA 2013 Annual Meeting Paper.
4. Brunelle, J. (2013). Political social media users in the Americas are tolerant and pro-democratic. *Number*, 92, 1-7.
5. Centro Nacional de Memoria Histórica (2014). *Desaparición forzada tomo III: entre la incertidumbre y el dolor: impactos psicosociales de la desaparición forzada*. Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica.
6. Cohen, J. (1989). Deliberation and democratic legitimacy. En A. Hamlin y P. Pettit (eds.), *The good polity. Normative analysis of the state* (pp. 17-34). Oxford: Basil Blackwell.
7. De Vreese, C. H. (2007). A spiral of euroscepticism: the media's fault? *Acta Política*, 42(2), 271-286.
8. Dimitrova, D. V., Shehata, A., Strömbäck, J. y Nord, L. W. (2011). The effects of digital media on political knowledge and participation in election campaigns: evidence from panel data. *Communication Research*, 0093650211426004.
9. Dryzek, J. S. (2009). Democratization as deliberative capacity building. *Comparative Political Studies*, 42(11), 1379-402.
10. Gerbner, G., Gross, L., Morgan, M. y Signorielli, N. (1980). The "mainstreaming" of America: violence profile n.º 11. *Journal of Communication*, 30(3), 10-29.
11. Habermas, J. (1996). *Between facts and norms. Contributions to a theory of law and democracy* (trad. William Rehg). Cambridge: Cambridge University Press.
12. Habermas, J. (1998). *The inclusion of the other*. Cambridge, MA: MIT Press.
13. Kushin, M. J. y Kitchener, K. (2009). Getting political on social network sites: exploring online political discourse on Facebook. *First Monday*, 14(11). Recuperado de <http://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/2645>
14. Kushin, M. J. y Yamamoto, M. (2010). Did social media really matter? College students' use of online media and political decision making in the 2008 election. *Mass Communication and Society*, 13(5), 608-630.
15. Kruikemeier, S., Noort, G. van, Vliegenthart, R. y Vreese, C. H. de (2013). Getting closer: the effects of personalized and interactive online political communication. *European Journal of Communication*, 0267323112464837.
16. McLeod, J. M., Daily, K., Guo, Z., Eveland, W. P. Jr., Bayer, J., Yang, S. et al. (1996). Community integration, local media use, and democratic processes. *Communication Research*, 23, 463-487.
17. McLeod, J. M., Zubric, J., Keum, H., Deshpande, S., Cho, J., Stein, S. y Heather, M. (2001, agosto). Reflecting and connecting: testing a communication mediation model of civic participation. En *Annual meeting of the Association for Education in Journalism and Mass Communication Washington, DC*.
18. McLeod, J. M., Scheufele, D., Moy, P., Horowitz, E. M., Holbert, R. L., Zhang, W., Zubric, S. y Zubric, J. (1999). Understanding deliberation: the effects of discussion networks on participation in a public forum. *Communication Research*, 26, 743-774.
19. Nasi, C. (2010). Guerras de guerrillas, acuerdos de paz y regímenes políticos: el problema de las clasificaciones. En A. Rettberg (coord.), *Conflicto armado, seguridad y construcción de paz en Colombia* (pp. 69-96). Bogotá: Universidad de los Andes.
20. Ortiz-Ayala, A. y Merchán Rincón, L. F. (2013). Internet: un nuevo instrumento de participación política. Apuntes de cultura política desde el Observatorio de la Democracia.
21. Orozco, M. y Ugarriza, J. E. (2014). The citizens, the politicians and the cohorts: a preliminary assesment of deliberative capacity in Colombia. En D. Caluwaerts y J. E. Ugarriza, *Deliberation against all odds: the potencial and pitfalls of talking politics in deeply divided societies*. Londres: Palgrave McMillan.
22. *Portafolio.co* (2013, 18 de abril). Colombia, fuera de los 10 países más desiguales. Recuperado de <http://www.portafolio.co/economia/colombia-fuera-los-10-paises-mas-desiguales>
23. Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: the collapse and revival of american community*. Nueva York: Simon & Schuster.
24. Rainie, L. y Smith, A. (2012). *Politics on social networking sites*. Washington, DC: Pew Research Center. Recuperado de http://www.pewinternet.org/~media/Files/Reports/2012/PIP_PoliticalLifeonSocialNetworkingSites.pdf

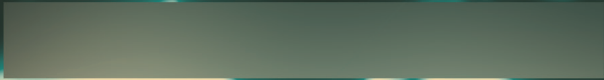
Deliberación:
actividad política
en internet
y redes sociales
en Colombia

I Panorama
I pp.91-100
I Volumen 8
I Número 15
I Julio-diciembre
I 2014

25. Rojas, H. y Hopke, J. (s. f.). Socializados para la autocensura: comunicación autoritaria y opinión.
26. Rojas, H. y Gil de Zúñiga, H. (2010). Comunicación y participación política en Colombia. En H. Rojas, I. Pérez y H. Gil de Zúñiga, *Comunicación y comunidad* (pp. 13-67). Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
27. Rojas, H. y Puig-I-Abril, E. (2009). Mobilizers mobilized: information, expression, mobilization and participation in the digital age. *Journal of Computer Mediated Communication*, 14, 902-927.
28. Shah, V., Nojin Kwak, R. Lance Holbert, D. (2001). "Connecting" and "disconnecting" with civic life: patterns of Internet use and the production of social capital. *Political Communication*, 18(2), 141-162.
29. Shah, D. V., Watts, M. D., Domke, D., y Fan, D. P. (2002). News framing and cueing of issue regimes: explaining Clinton's public approval in spite of scandal. *Public Opinion Quarterly*, 66(3), 339-370.
30. Shah, D. V., Cho, J., Eveland, W. P., y Kwak, N. (2005). Information and expression in a digital age modeling Internet effects on civic participation. *Communication research*, 32(5), 531-565.
31. Steiner, J. (2012). *The foundations of deliberative democracy: empirical research and normative implications*. Cambridge: Cambridge University Press.
32. Tedesco, J. C. (2007). Examining internet interactivity effects on young adult political information efficacy. *American Behavioral Scientist*, 50(9), 118-1194.
33. Ugarriza, J. E. (2012). *Potential for deliberation among ex combatants in Colombia* (Tesis doctoral, University Library).
34. Velásquez, A., y Lampe, C. (2013). El papel de las valoraciones como señales en la participación en los sitios web de noticias políticas generados por el usuario. *Palabra Clave*, 16(3), 699-728.
35. Vreese, C. H. de (2007). Digital renaissance: young consumer and citizen? *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 611(1), 207-216.
36. Wang, S.-I. (2007). Political use of the internet, political attitudes and political participation. *Asian Journal of Communication*, 17(4), 381-395.
37. Wellman, B., Haase, A. Q., Witte, J., y Hampton, K. (2001). Does the Internet increase, decrease, or supplement social capital? Social networks, participation, and community commitment. *American behavioral scientist*, 45(3), 436-455.
38. Zúñiga, H. G. D., Puig-I-Abril, E. y Rojas, H. (2009). Weblogs, traditional sources online and political participation: an assessment of how the internet is changing the political environment. *New Media & Society*, 11(4), 553-574.

Margarita
M. Orozco
Arbeláez I
Alejandra
Ortiz-Ayala I

Panorama I
pp. 91-100 I
Volumen 8 I
Número 15 I
Julio - diciembre I
2014 I





EL PODER BLANDO EN LA GLOBALIZACIÓN: ALGUNOS ASPECTOS DE LA COMUNICACIÓN EN EL SISTEMA INTERNACIONAL

Soft Power in Globalization: Some Aspects of Communication within the International System

O poder brando na globalização: alguns aspectos da comunicação no sistema internacional

RECIBIDO: 23 DE OCTUBRE DE 2013

EVALUADO: 20 DE MAYO DE 2014

ACEPTADO: 28 DE JUNIO DE 2014

Aleksandro Palomo Garrido (México)
Doctor en Ciencias Políticas
Universidad de Colima
Facultad de Ciencias Políticas
palomo@ucol.mx

es

RESUMEN

Se abordan algunos aspectos esenciales sobre las comunicaciones que afectan el funcionamiento del sistema internacional en la globalización. Se analizan las fuentes de donde emana el ejercicio del “poder blando” en el ámbito global. Entre dichas fuentes se encontrarían el surgimiento de una cultura global y el control de los flujos de comunicación y la información por parte de los actores más importantes del sistema internacional. Por tanto, se indaga en las causas del auge de las comunicaciones y sus consecuencias más importantes para el funcionamiento del sistema internacional.

PALABRAS CLAVE: globalización, proceso de globalización, sector de las comunicaciones, poder blando, cultura global.

en

ABSTRACT

This article presents some essential aspects of the communications that affect the international system functioning within globalization. We analyzed sources where the exercise of “soft power” appears worldwide. Among such sources, there is the emergence of a global culture as well as the flow of communication and information from the most important actors of the international system. Therefore, we researched on the reasons for communication growth and its most important consequences for the functioning of the international system.

KEYWORDS: Globalization, globalization process, communication sector, soft power, global culture.

por

RESUMO

Abordam-se alguns aspectos essenciais sobre as comunicações que afetam o funcionamento do sistema internacional na globalização. Analisam-se as fontes de onde emana o exercício do “poder brando” no âmbito global. Entre ditas fontes se encontrarían o surgimento de uma cultura global e o controle dos fluxos de comunicação e a informação da parte dos atores mais importantes do sistema internacional. Por tanto, se indaga nas causas do auge das comunicações e as suas consequências mais importantes para o funcionamento do sistema internacional.

PALAVRAS CHAVE: Globalização, processo de globalização, sector das comunicações, poder brando, cultura global.

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

Palomo Garrido, A. (2014). El poder blando en la globalización: algunos aspectos de la comunicación en el sistema internacional. *Panorama*, 8(15), 102-115.

INTRODUCCIÓN

Este artículo aborda la disputa por ejercer el “poder blando” en el periodo histórico de la globalización desde la óptica de las relaciones internacionales. A lo largo del texto, se pretende exponer todos los factores que confluyen en el ejercicio del poder blando en el ámbito global y describir su desarrollo histórico para identificar las variables que interactúan en el ejercicio de dicho poder. Esta identificación de las variables que conforman el poder blando se plantea como indispensable, ya que el concepto y sus consecuencias se han empleado con frecuencia en el estudio de las relaciones internacionales, pero no tan a menudo se han indagado sobre las fuentes de donde emana dicho poder.

El análisis queda enmarcado dentro del periodo de la globalización. Se tratará de establecer un desarrollo histórico coherente con los factores que han influido en el ejercicio del poder blando en el ámbito global hasta la actualidad. La hipótesis planteada es que el surgimiento de un sistema internacional más interconectado e interdependiente ha sentado las bases para el ejercicio del poder blando a una escala mayor. Los canales de intercambio y difusión por donde fluye el poder blando son más nutridos que nunca y tienen un alcance mayor. Por tanto, la globalización es el escenario perfecto para el desenvolvimiento del poder blando a escala planetaria.

Para establecer un adecuado marco teórico, en primer lugar, definiremos muy claramente el concepto de globalización. La versatilidad de este término ha generado confusión. Desde la perspectiva de este artículo, se considerará la globalización como un periodo histórico. Su principal característica es la interdependencia que se ha desarrollado en el planeta en las últimas décadas, debido al desarrollo de las tecnologías de la comunicación.

Desde nuestro punto de vista, delimitaremos el periodo histórico de la globalización como el inmediatamente anterior al de la guerra fría, y que es en el que nos hallamos actualmente inmersos. Por ello, debemos ajustar su origen al final de la guerra fría, es decir, al comienzo de la distensión originada por la Perestroika. Tomaremos como referencia simbólica la caída del

Muro de Berlín en 1989, que marca el inicio de los acontecimientos que llevan hasta la desaparición de la Unión Soviética en 1991 (Palomo, 2012)¹.

También distinguiremos entre el concepto de *globalización* y el de *proceso de globalización*. Nos referiremos al proceso de globalización como el conjunto de cambios que caracterizan su actual desarrollo histórico. Consideraremos este proceso de globalización como un proceso evolutivo económico, político y social que se desarrolla en el periodo histórico de la globalización. En este proceso evolutivo, confluye la acción de los diferentes actores globales que interactúan en una dinámica molecular en la que surgen focos de actividad, normalmente en torno a grandes ciudades², que son centros de producción o distribución y que están conectados entre sí por las modernas vías de comunicación. Esta dinámica de interconexión provoca fuerzas múltiples que se entrecruzan, a veces contrarrestándose y otras reforzando tendencias conjuntas. El proceso de globalización tiende a expandirse por diferentes dinámicas internas (Harvey, 2007): unas son de tipo económico, por cuanto generan demanda de inversión y consumo y beneficios económicos, y otras son de tipo social y político, por efecto contagio e imitación de otros modelos de desarrollo “más exitosos” o por asimilación forzosa.

La dinámica de este proceso de globalización ha generado una reestructuración de la producción. También transformaciones en la estructura social internacional fruto de la reestructuración de la producción y de los nuevos avances tecnológicos (Castells, 2001a). A través de redes de todo tipo se han conectado lugares, sociedades e individuos de todo el mundo, con lo cual se ha producido un crecimiento considerable de la interacción social en el mundo (Ramonet, 1997). Estos avances tecnológicos tuvieron consecuencias decisivas sobre los medios de comunicación. Por un lado, incrementó la cantidad de información que se podía difundir empleando la misma infraestructura (Barbier y Bertho, 1996). Por ejemplo, la tecnología digital aplicada a las comunicaciones permitía que pudiera circular un número casi infinito de canales de televisión por una

¹ Para un desarrollo más extenso del marco teórico, se recomienda consultar Palomo (2018).

² Sassen (2010, p. 36) las cifra en torno a 40 ciudades en todo el mundo.

misma red. Por otro lado, la velocidad de transmisión de la información se multiplicó rápidamente. Al mismo tiempo, el acceso a las telecomunicaciones se generalizó entre la población. Una causa de esto era que los costes de transmisión en la globalización eran insignificantes comparados con el pasado. Por tanto, la cantidad de información que se podía transmitir al mundo entero era casi infinita. El resultado fue una explosión de la información global.

El ejemplo paradigmático de todo esto es la irrupción de internet en el panorama global. Diseñado en la década de 1960 como una red de vinculación con objetivos militares y más tarde científicos, internet pasó a ser un medio de comunicación entre individuos y marcó un momento histórico en la década de 1990 cuando comenzó a expandirse su uso. El desarrollo de la web en 1990 modificó las condiciones de acceso a la información y permitió a cualquier individuo un acceso sencillo a la información almacenada y enviar mensajes³. En 1993 ya había una red de 50 sitios web en todo el mundo. Al terminar la década, la cifra superaba los 5 millones (Nye, 2003, p. 73). En 1994 el primer navegador aceleró la velocidad del tráfico y poco a poco los buscadores se hicieron más precisos. Finalmente, las conexiones de alto rendimiento permitieron transferencias de datos cada vez más voluminosas. La última innovación incorporada fue el acceso a través de los teléfonos móviles.

El caso de los teléfonos móviles es el otro paradigma de la comunicación en la globalización. En 1990 había 11 millones de usuarios abonados a la telefonía móvil en el mundo y 2.6 millones de usuarios de internet. Ya en 2002 eran 1000 millones los abonados a la telefonía móvil y 500 millones los usuarios de internet (Held y McGrew, 2011, p. 45). Este cambio espectacular de las tecnologías de la informática y las comunicaciones se consideró como una tercera revolución industrial. Sus consecuencias no fueron menores. En lo social transformó la conducta de los individuos en su forma de comunicarse. En lo político y económico afectó la forma de actuar de los Gobiernos, a la soberanía nacional, a la

3 Los principales Estados con mayor número de usuarios de internet en 1999 eran los Estados Unidos, Japón, el Reino Unido, Canadá, Alemania, Australia, Brasil, China (Held y McGrew, 2011, p. 46).

forma de hacer negocios, favoreció el incremento de los poderes no estatales, etc. En concreto, nos centraremos en la articulación del ejercicio del poder blando en el ámbito global (Nye, 2003).

No debemos olvidar que la aplicación de esta revolución tecnológica tuvo dimensiones globales, gracias a la desregulación de las actividades del sector industrial de las comunicaciones. A continuación, vamos a analizar más en profundidad el acontecer histórico de la desregulación del sector de las comunicaciones en el ámbito global. Este hecho, junto con el desarrollo tecnológico de las comunicaciones, sería la causa principal en el surgimiento de un espacio global para la difusión de la información. También analizaremos como uno de los factores de incidencia más directos sobre el ejercicio del poder blando el proceso de concentración industrial que se inicia en el sector. Más adelante, examinaremos algunas de las consecuencias más importantes para el funcionamiento del sistema internacional, originadas por el surgimiento del espacio global de la información. En concreto, centraremos nuestra atención en el surgimiento de una cultura global y en el ejercicio del poder blando, que puedan hacer valer los gobiernos de las grandes potencias con el uso de la cultura y la información (Arrighi, 2007).

LA DESREGULACIÓN DEL SECTOR DE LAS TELECOMUNICACIONES

Podemos distinguir tres grandes sectores industriales relacionados con la industria de las comunicaciones: 1) el sector mediático dedicado principalmente a los medios de comunicación y a la producción de contenidos para el entretenimiento y la información⁴; 2) el de las telecomunicaciones, encargado del abastecimiento de las infraestructuras y los servicios relacionados con la comunicación⁵, y 3) el de la informática, relacionado con

4 Las principales corporaciones del sector en medios de comunicación y contenidos son Sony, Walt Disney, Comcast, Amazon, News Corp, Google, Time Warner, DirecTV, Maruhan y Bertelsmann.

5 Las principales corporaciones en servicios de telecomunicaciones mundiales son NTT, AT&T, Deutsche Telekom, Vodaphone, BT, France Telecom, Telecom Italia, Verizon, Telefónica, China Mobile. En cuanto a proveedores de equipos de telecomunicaciones destacan Nokia, Cisco, Ericsson, Samsung, Huawei, Alcatel Lucent, Motorola, Nokia Siemens Networks, LG, NEC.

el *software* y el *hardware* de los equipos informáticos⁶. A pesar de diferenciar estas ramas de actividad, el uso de las tecnologías, a menudo, es común para las tres. Además, con frecuencia, las corporaciones del ramo operan en los tres sectores, y mantienen departamentos especializados (Kishan, 2009).

La industria de las comunicaciones experimentó un importante crecimiento en la globalización. Se pueden distinguir dos causas de este crecimiento. Por un lado, el desarrollo de la tecnología permitió la convergencia de las innovaciones tecnológicas en la informática y las telecomunicaciones, lo cual favoreció la masiva distribución de información a escala global. Nunca tal cantidad de información había estado disponible tan fácilmente y de manera casi gratuita. Por lo que se habló, en la globalización, de la sociedad global de la información. La otra causa fue la desregulación masiva de las telecomunicaciones en el mundo entero, lo cual aceleró y facilitó la circulación de la información.

Como en los otros sectores industriales, la desregulación del sector de las comunicaciones se inició en la década de 1980 con las primeras políticas neoliberales. Desde la guerra fría, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) venía apoyando la aplicación del *nuevo orden mundial* de la información y la comunicación (Nomic), plan que pretendía evitar el desequilibrio en el flujo de información entre el centro y la periferia⁷. Sin embargo, Washington impugnó este plan en 1981 alegando que interfería con el libre mercado al dotar de amplios poderes a los Gobiernos. La pugna de los Estados Unidos con la Unesco culminó en 1984 cuando abandonó el organismo internacional. A continuación, el Reino Unido imitó su postura y, al poco tiempo, el Nomic fue abandonado por falta de presupuesto y de iniciativa por el resto de integrantes de la Unesco. A partir de entonces, los intercambios de bienes culturales

y la comunicación internacional pasaron a ser un asunto tratado como el resto de los intercambios comerciales.

En concreto, pasaron a tratarse en el seno de las negociaciones de la Ronda Uruguay del Acuerdo General sobre Comercio y Aranceles (GATT) hasta 1993. Las discusiones en el GATT fueron un enfrentamiento abierto entre la Unión Europea y los Estados Unidos por el ámbito audiovisual. La falta del acuerdo residía en que la Unión Europea se negaba a considerar las creaciones culturales y artísticas como productos susceptibles del mismo trato que el resto del intercambio comercial, e incluíbles, por tanto, dentro de los acuerdos comerciales de intercambio convencionales. Por su parte, los Estados Unidos defendían el abandono total de las medidas de protección a favor del libre cambio. La postura de los Estados Unidos venía respaldada por su preeminencia en el mercado audiovisual⁸.

La falta de acuerdo en esta materia llegó a bloquear las negociaciones de la Ronda Uruguay, por lo que, finalmente, se reconoció el concepto de *excepción cultural*, que defendía la Unión Europea, y se apartó el sector de las comunicaciones de las negociaciones del GATT. Según este concepto, los bienes y servicios culturales participan de la identidad cultural de los Estados y manifiestan la diversidad creadora de los individuos. Por tanto, son incomparables a otras mercancías y merecen un tratamiento diferente del mercantil habitual. Una vez rechazado el consenso en el GATT, la discusión se trasladó a la recién formada Organización Mundial del Comercio (OMC). La negativa de los Estados europeos a firmar un acuerdo de libre intercambio en el sector fue objeto de duras críticas por parte de los Estados Unidos, que veía en esto un atentado contra el libre comercio y un proteccionismo encubierto de la industria europea⁹. En cambio, la Unión Europea se aferraba a la excepción

6 Las principales corporaciones del sector en servicios informáticos y *software* son IBM, Microsoft, HP, Oracle, Fujitsu, Accenture, CSC, SAP, NEC, Hitachi. En equipos informáticos y proveedores de servicios son HP, Toshiba, Hon Hai, Dell, NEC, Apple, Qanta Computer, ASUS, Acer, Compal electronics.

7 Cuanto más pobres y débiles son los Estados, más dependen de la reproducción de noticias provenientes de las agencias de noticias. Por ejemplo, en Europa la dependencia oscila entre 40 y 70 % de las noticias publicadas, mientras que en África no disminuye de 80 % (Borreguero, 2007, p. 35).

8 El déficit comercial de la Unión Europea era clamoroso. El 69 % de los programas de ficción de televisión importados entre 1994 y 1995 por 88 cadenas de televisión europeas procedían de los Estados Unidos. Además, 70 % de la recaudación en cines de Europa lo hacían las productoras estadounidenses (Mattelart, 1998, p. 90).

9 En realidad, aunque los Estados Unidos no imponen aranceles a estas importaciones, limita la difusión de los productos importados con actitudes como no doblar al inglés las películas en lengua extranjera, lo cual limita mucho su audiencia y posible difusión; o unos códigos morales de censura que sancionan a las películas extranjeras más severamente y las limitan a un circuito marginal de exhibición y difusión. Además, realiza *dumping*, con lo cual inunda el mercado de cine de baja calidad, y sobre todo de TV, a precios más baratos, que apenas cubren los costes, pero que aniquilan la competencia y desaniman la producción nacional de los demás países.

cultural que se formuló para excluir los bienes y servicios culturales de los acuerdos de libre cambio.

Aleksandro
Palomo
Garrido |

En diciembre de 1996, la OMC decidió en Singapur la liberalización del mercado de los servicios de telecomunicaciones (telefonía, telefonía móvil, radio, televisión, etc.), y 68 países firmaban, en febrero de 1997, el acuerdo en Ginebra. Este proceso de desregulación significó la privatización de numerosas empresas públicas que monopolizaban el sector, la derogación de leyes que imponían restricciones a la iniciativa privada en las comunicaciones y el surgimiento de un competitivo mercado de dimensiones globales. Sin embargo, en 2010, la discusión acerca del intercambio comercial de bienes culturales seguía postergada indefinidamente en el seno de la OMC. La Ronda Doha, que se había iniciado en 2001, se centró durante toda la década posterior en la reforma de los subsidios agrícolas, la mejora del acceso a los mercados mundiales y la necesidad de un crecimiento económico sostenible en los Estados de la periferia, por lo que no se prestó atención al intercambio de bienes culturales y no hubo un progreso en las negociaciones.

Por su parte, la Unión Europea logró revitalizar la discusión en la Unesco, donde se inició un proceso para desarrollar un instrumento que garantizase la defensa internacional de la diversidad cultural. Los Estados Unidos también participaron en las discusiones, ya que se habían reincorporado, en 2003, a la Unesco. Este proceso culminó con la aprobación de la Convención sobre la Diversidad Cultural en 2005, con los votos en contra de los Estados Unidos e Israel. Este acuerdo salvaguardaba la acción de los Estados para promover, proteger y defender su patrimonio cultural y lingüístico frente a otros Estados. Hasta 2010 la Convención fue ratificada por un centenar de Estados. A causa de la ratificación de la Convención, la diversidad cultural se ha convertido en uno de los ejes centrales de actuación que tienen las políticas culturales nacionales en la actualidad. Sin embargo, este código de conducta de la Unesco no tiene la fuerza contractual que poseen los acuerdos de la OMC. Por lo que los Estados Unidos han podido firmar tratados bilaterales comerciales que limitan el ámbito de las políticas culturales nacionales con numerosos Estados.

LA CONCENTRACIÓN INDUSTRIAL DEL SECTOR DE LAS COMUNICACIONES

Por otro lado, las corporaciones del sector de la comunicación no fueron ajenas al proceso de concentración industrial impulsado por el proceso de globalización (Sparks, 2009). En su competencia por abarcar mayores cuotas de mercado, las corporaciones mediáticas se hicieron más grandes y diversificaron sus negocios. A partir de la década de 1990, con la desregulación del sector de las comunicaciones, se produjo una diversificación de las inversiones con una tendencia a crear grandes corporaciones multimedia que abarcaban varios ámbitos relacionados con las comunicaciones. A partir de 2000, se inició un nuevo proceso en el que los grupos multimedia tradicionales comenzaron a fusionarse o a absorber también a corporaciones del ámbito de internet, ya que las corporaciones veteranas comenzaron a percibir internet como un nuevo campo para ampliar su mercado. Esta tendencia tuvo como resultado una convergencia corporativa y de mercados, que resultó en una aproximación entre la industria mediática, la de telecomunicaciones y la informática. De manera que el sector ha experimentado uno de los procesos de concentración más acusados de toda la industria.

La concentración industrial mediática estuvo liderada por los Estados Unidos tanto por el hecho de poseer el principal conglomerado industrial como por ser pionero en la desregulación del sector. Desde la década de 1980, los sucesivos Gobiernos habían empezado el desmantelamiento de las leyes antimonopolio, con la excusa de mejorar la competitividad de las corporaciones nacionales frente a las japonesas. Las fusiones y absorciones producidas a lo largo de la globalización convirtieron el sector de las comunicaciones en uno de los más concentrados de la economía estadounidense. La correspondiente concentración industrial en Europa fue muy posterior a la de los Estados Unidos, debido a la desregulación más tardía del sector.

Ya en 1989 el grupo editorial Time compró Warner, uno de los principales estudios cinematográficos. En los siguientes años, las corporaciones mediáticas también asaltaron el espacio de las plataformas de TV por cable y satélite. Por ejemplo, en 1996, Time-Warner

Panorama |
pp. 102-115 |
Volumen 8 |
Número 15 |
Julio - diciembre |
2014 |

absorbió Turner Broadcasting, entonces el segundo operador por cable, uno de los primeros programadores y dueño además de CNN. En 1995 Disney adquirió Capital Cities y fue añadiendo otras empresas como Pixar, ABC, Disney Channel, ESPN, History Channel, E! Entertainment, Buena Vista, Touchstone Pictures, Hollywood Records, etc. También, en 1995, se fusionó Viacom¹⁰ con CBS¹¹; sin embargo, debido a la crisis puntocom, la corporación se dividió de nuevo en 2004 en dos corporaciones. En 2000 Time-Warner protagonizó la mayor fusión del sector, hasta la fecha, con America Online (AOL), que era un proveedor de recursos de internet. La nueva corporación, AOL-TW poseía CNN, TNT, Cartoon Network, HBO, Warner Bros, Hanna Barbera, Castle Rock, New Line Cinema, Fortune, Life, People, etc. Sin embargo, a finales de 2009, se produjo de nuevo la escisión entre las dos corporaciones.

Paradójicamente, en este mercado donde el lema ensalzado es la libertad de comercio, se daba una situación de control absoluto, donde continuamente se cerraban fusiones entre corporaciones. Solo en Europa hubo 895 fusiones en 1993. En el ámbito global, las fusiones en el área de las comunicaciones han dado lugar a unas macrocorporaciones que controlan prácticamente toda la información que circula por el mundo. Así surgen estos grandes emporios que han transformado la industria de las telecomunicaciones, la cual ha experimentado un gran crecimiento y se ha transformado en una de las más poderosas, con consecuencias sociales trascendentes y responsabilidades mínimas¹². En 2000 la crisis puntocom golpeó duramente, sobre todo, a los negocios relacionados con internet. Sin embargo, la vitalidad del sector contribuyó a una rápida recuperación económica.

La desregulación y liberalización del mercado de las comunicaciones favoreció las corporaciones estadounidenses que son las más poderosas. Podemos observar que la lista de las corporaciones de comunicaciones más potentes del mundo es una lista de compañías con

titularidad estadounidense. El dominio del mercado de las comunicaciones por los Estados Unidos es total. En 2010 la industria estadounidense de la comunicación facturó 1.12 billones de dólares. A pesar de que la tecnología de la información representaba solo 8.3 % de la economía estadounidense en 2000, constituía un tercio de todo el aumento de la productividad entre 1995 y 1999 (Nye, 2003, p. 177). Además, el ritmo de crecimiento del sector está por encima del crecimiento medio de la economía estadounidense. Solamente el sector audiovisual tuvo un superávit comercial de 11 700 millones de dólares o 7 % del total del superávit experimentado por el sector de los servicios en 2008 en los Estados Unidos (Crusafon, 2012, pp. 63-64).

Tan solo en el sector de las telecomunicaciones es donde el liderazgo estadounidense ha sido superado en los últimos años. Las dos principales corporaciones en cuanto al despliegue e implantación de la banda ancha son chinas: China Telecom y China Unicom. Las siguen a distancia NTT (Japón), KT Corp (Corea del Sur), Comcast, AT&T, Time Warner y Verizon (EE.UU.), Deutsche Telekom (Alemania), France Telecom (Francia). Lo mismo ocurre con la telefonía móvil. Las corporaciones chinas e indias lideran la clasificación en cuanto a número de clientes. Las grandes poblaciones de estos Estados, junto con el rápido ritmo de adopción de las nuevas tecnologías, han convertido a estas corporaciones en las más importantes del mundo. China Mobile tenía en 2010 más de 600 millones de abonados. En la India cuatro corporaciones se dividen el mercado con un número de abonados entre los 100 y 180 millones (Crusafon, 2012, p. 128). Estas corporaciones pueden protagonizar en el futuro un importante salto hacia los mercados internacionales.

LA CULTURA GLOBAL

El intercambio de productos culturales se convirtió en un poderoso motor económico durante la globalización. En 1998 las importaciones globales de productos culturales ascendían a 213 655 millones de dólares (Held y McGrew, 2011, p. 48). Desde comienzos de la globalización hubo un profundo cambio estructural en la importancia relativa de las diferentes categorías del comercio cultural. Aunque los bienes musicales seguían

¹⁰ Viacom gestiona Dreamworks, Paramount, VH-1, MTV, Nickelodeon, Showtime, etc.

¹¹ Por su parte, CBS agrupa a CBS, Paramount Home, King World Productions, Simon&Schuster, etc.

¹² Las corporaciones financieras son uno de los principales accionistas de las corporaciones mediáticas (Collon, 1996, p. 134).

dominando el mercado y representaban un cuarto de todas las importaciones y exportaciones culturales, hubo un incremento notable en la producción de bienes deportivos y juegos. Se mantuvo la estabilidad relativa en libros, otros materiales impresos y receptores de radio y televisión. En cuanto a los productos cinematográficos, fotográficos y las artes visuales hubo un declive constante (Held y McGrew, 2011, p. 48), mientras que el sector de los videojuegos experimentó un *boom* espectacular¹³.

El papel de la industria de las comunicaciones en esta tarea de difusión de la cultura es de capital importancia (Barker, 2003). Sin duda, las grandes corporaciones globales de la comunicación son los actores hegemónicos de la oferta cultural global. Las grandes corporaciones dedicadas al negocio multimedia distribuyen en el mercado mundial una cantidad cada vez mayor de productos culturales destinados a un público cada vez más amplio. Desde la década de 1990 el desarrollo de las tecnologías y la aplicación de las políticas de desregulación han permitido una internacionalización y una enorme concentración del sector que está dominado por las corporaciones estadounidenses. Por ejemplo, las corporaciones de Hollywood controlan 85 % del mercado cinematográfico mundial, entre las que destacan Metro Goldwyn Mayer-United Artists, Disney, Paramount, 20th Century Fox y AOL-TW. En el mercado de la música, este está controlado, en más de 80 %, por cuatro grandes corporaciones: Universal, Sony-BMG, EMI y Warner (Crusafon, 2012, p. 64).

Este efervescente negocio impulsó un debate mundial sobre la protección de la cultura. Los Estados mantuvieron posiciones divergentes en torno al debate. Algunos patrocinaban la creación cultural propia, al tiempo que implementaban medidas proteccionistas, y finalmente estaban los que aceptaban el libre cambio. Las grandes corporaciones defendían una mayor liberalización del mercado y desarrollaron una lucha contra la piratería por internet, ya que la innovación tecnológica y la digitalización de la señal sonora, junto con la implantación de internet, habían generado un consumo masivo de productos culturales sin remuneración económica.

Las corporaciones, que eran las más perjudicadas, lo denunciaron como una vulneración de los derechos de autor¹⁴.

Esto originó un fuerte debate acerca de los derechos de autor entre corporaciones, consumidores y artistas. Las corporaciones consideraban la calidad de los regímenes de derechos de propiedad intelectual fundamentales, dado que era un determinante primordial de los incentivos a la inversión y, por tanto, a la creación de riqueza. Desde las corporaciones se defendió que, cuanto más efectiva fuera la protección de los derechos de propiedad intelectual, tanto más eficiente sería el desarrollo económico. Esta cuestión se convirtió en una de las prioridades en la agenda de la política exterior de los Estados Unidos, ya que el sector industrial mediático estadounidense era uno de los más interesados.

Aparte de las repercusiones económicas, la difusión cultural global produjo otros efectos. El consumo de productos culturales estandarizados y globales representaba una apertura y una diversificación atractivas para aquellos que no podían acceder a ellos por el hecho de su exclusión económica o de la censura. Pero, al mismo tiempo, alimentaba el temor a un empobrecimiento cultural a través de una uniformización cultural de ámbito global (Ritzer, 2007). De hecho, a menudo, en la periferia del sistema determinados grupos sociales percibían la avalancha cultural procedente del centro del sistema como una occidentalización y una forma de agresión que ponía en riesgo sus identidades. No en vano los cambios culturales provocados por la exhaustiva difusión cultural proveniente de las grandes corporaciones cuestionaron valores, costumbres y creencias que parecían sólidamente arraigadas (Gentz y Kramer, 2006).

Hay que tener en cuenta que la cultura es un magma en continuo cambio, no es algo estático e inamovible, sino que sufre variaciones y transformaciones progresivas. El aumento y la aceleración de la circulación de ideas y de valores característicos del proceso de globalización ampliaron de manera considerable la oferta identitaria,

14 A pesar de que en 2010 el mercado de productos y servicios digitales facturó 2.7 billones de euros en todo el mundo.

13 Nintendo, Sega, Sony y Microsoft son las corporaciones de referencia en cuanto a soportes.

con lo cual se favorecieron cada vez más los mestizajes y las hibridaciones. La cultura consiste en un sustrato de lenguas, ideas, valores, creencias, costumbres, códigos, instituciones, obras de arte, rituales, ceremonias, etc. Es indudable que el flujo de comunicaciones puede afectar o modificar algunos de los elementos fundamentales que componen una cultura determinada, pero es muy difícil que la cultura pueda homogeneizarse de una manera intencionada (Palomo, 2008).

La irrupción de una cultura global no debería representar una amenaza para las identidades, siempre y cuando no excluyera la coexistencia con otras formas y prácticas culturales autóctonas. Sin embargo, es obvio que, en el intercambio cultural global, las culturas del centro del sistema partían con ventaja, debido a su dominio económico y tecnológico. Además, la adaptación al proceso de globalización conllevaba inevitablemente una tendencia hacia la homogeneización cultural. Sin embargo, esto no significa que el proceso homogeneizador estuviera completamente controlado por el centro del sistema. Los Gobiernos del centro del sistema no podían inmunizar a su cultura contra las influencias externas, por lo que se trataba de un proceso incontrolable de repercusiones incalculables.

EL PODER BLANDO

La imposibilidad de controlar el proceso homogeneizador no significa que los actores del sistema internacional renuncien a proponer modelos culturales que puedan ser imitados por el resto, lo cual les dotaría de una ventaja competitiva o les permitiría imponer su voluntad al resto. En la globalización, la industria de la comunicación ha desempeñado el papel clave de aportar los canales a través de los cuales se difunden estos modelos culturales. La industria de la comunicación posee una singularidad que condiciona su funcionamiento. Por un lado, debe atender a su propio mercado de las comunicaciones y, por otro, provee el canal a través del cual otros agentes pueden comunicarse con el público.

En las corporaciones, a través de la publicidad y las técnicas de *marketing*, las corporaciones tratan de generar modelos culturales que motiven al público a

consumir sus productos. Por tanto, la publicidad produce modelos culturales que cumplen la función de estimular la necesidad personal de consumo. Se crean necesidades personales que hasta ese momento los individuos no habían tenido, hasta el punto de que se produce una frustración si el individuo no consigue satisfacer estas “necesidades”. Una vez formados y reforzados los gustos del público según los intereses comerciales de las corporaciones, estas dan la vuelta al argumento para justificar sus ofrecimientos con el pretexto de la demanda pública (Schiller, 1976, p. 36). En esta mecánica, los medios de comunicación se han convertido en el soporte principal de la publicidad y en una de las herramientas básicas para la expansión de los mercados (Crusafon, 2012, p. 62).

En las organizaciones no gubernamentales (ONG) también son responsables de la proyección de modelos culturales que se difunden a través de los medios de comunicación. Estos modelos culturales pueden ser considerados como un subproducto que emana directamente de la sociedad civil. Las ONG catalizan estas expresiones culturales y las proyectan de nuevo sobre la sociedad e influyen sobre la opinión pública. La defensa de los derechos humanos, el reclamo de la democracia como sistema político ideal, la defensa del medio ambiente, el reclamo de la igualdad de sexos, etc., son expresiones de la sociedad que las ONG convierten en modelos culturales, los cuales se difunden a través de los medios de comunicación e influyen en la opinión pública. Su favoritismo ella no es nada despreciable y pueden influenciar la acción del Gobierno, pero también complicarla y obstruir sus estrategias.

En los Estados, los gobiernos buscan difundir modelos culturales que ayuden a mantener el *statu quo* político, económico y social. Por tanto, el complejo mediático sirve de plataforma para que las élites sociales difundan su discurso. Este discurso puede ir dirigido al interior del propio Estado, o en los Estados más potentes, también hacia el exterior. Para un Estado es una forma de proyección de su poder de difundir modelos culturales propios en el ámbito internacional. Cuando los modelos culturales se universalizan, proporcionan importantes resortes de poder y capacidad al Estado que los fomenta, ya sea para establecer normas, ya sea

instituciones internacionales. A esta forma de ejercer el poder se la denomina “poder blando” (Nye, 2003).

Aleksandro
Palomo
Garrido |

El poder blando se fundamenta en la idea de influenciar la concepción que el otro tiene de su interés, con la intención de que vele por el cumplimiento de los objetivos del que ejerce el poder blando. Estos intereses pueden ser canalizados a través de un conjunto de ideas y valores bien articulados y proyectados al mundo, por ejemplo mediante programas de intercambio académico, la estandarización de los medios de comunicación de masas o la difusión de sus formas de entretenimiento (Veiga y Mourenza, 2012, p. 163). Por tanto, el poder blando procede en gran parte del sistema de valores que genera la cultura. Estos valores se expresan a través de las manifestaciones culturales y de la política (Nye, 2003, p. 31). Si un Estado logra legitimar su poder a ojos de los demás, hallará menos resistencia para imponer su voluntad.

En los Estados Unidos, como potencia hegemónica, los dirigentes estadounidenses no dudaron un momento en poner a funcionar su potente industria de comunicaciones al servicio de la expansión de su modelo cultural por todo el planeta. De esta forma, las comunicaciones se convirtieron en la punta de lanza del liderazgo estadounidense en la globalización (Schiller, 1976, p. 18). Si el líder tenía una ideología y una cultura atractivas, los demás le seguirán de buen grado. Cuando la organización social y la cultura de los Estados Unidos fueran atractivas al resto del mundo, se reduciría la sensación de vasallaje y amenaza, y por tanto la necesidad de contrarrestarla. El hecho de poseer el apoyo de una masa social crítica portadora de los valores estadounidenses en cualquier lugar del planeta facilitaba la consecución de los intereses estadounidenses.

Sin embargo, esta familiaridad virtual también podía amplificar el malestar con las políticas estadounidenses si decepcionaba las expectativas creadas. La principal consecuencia adversa de la seducción cultural consiste en que del líder cultural se espera algo más. Por ejemplo, las actuaciones egoístas en nombre del interés nacional son mal recibidas en la opinión pública global. En ocasiones, esto limita el campo de maniobra del Gobierno en cuestión. En los Estados Unidos, no hubo

excepción, y cuando el Gobierno de G. W. Bush empleó un discurso más nacionalista para reforzar su política exterior, se produjo un desafecto importante en buena parte de la población mundial.

EL CONTROL DE LA INFORMACIÓN

Las nuevas condiciones tecnológicas han permitido un aumento brutal del volumen de la información en el mundo (Gitlin, 2005). La digitalización que permite mayor almacenamiento de información, los satélites que posibilitan abarcar todo el espacio planetario y las redes cableadas están en el origen de una bajada importante de los costes de la información y un aumento considerable de su capacidad de emisión. La información es ahora inmediata, fluida, continua y accesible a cada vez más público. Esta circulación de la información por medios escritos, televisión e internet ha generado mayor conciencia política y acentúa la porosidad entre el debate político, social, cultural, etc., nacional y internacional. Los agentes no estatales, las ONG y las corporaciones tienen muchas más posibilidades de organizarse y propagar sus ideas, ya que pueden penetrar profundamente en los acervos culturales de las sociedades de todo el mundo (Urgoiti, 2006). En este sentido, los gobiernos de los Estados, las corporaciones y las ONG cada vez recurren más a recursos, como el seguimiento de medios, los sondeos, los expertos en comunicación, los gabinetes de prensa, etc., que les proporcionen habilidad frente a la opinión pública en los discursos de legitimación de sus acciones.

Con el proceso de globalización y la difusión de la información a gran escala, las sociedades han adquirido conciencia de las disparidades existentes en los niveles de bienestar material y los diferentes estilos de vida globales. Esta concienciación puede generar malestar en los más desfavorecidos y motivar movilizaciones en la sociedad. Por tanto, las movilizaciones de las sociedades civiles han ganado en protagonismo e influyen cada vez más en las situaciones políticas. Una consecuencia política directa de esto ha sido la pérdida por parte de los Gobiernos del tradicional control sobre la información relativa a sus propias sociedades. La información se ha hecho transfronteriza y poco dominable para los

Panorama |
pp. 102-115 |
Volumen 8 |
Número 15 |
Julio - diciembre |
2014 |

Estados. Los Gobiernos deben tener ahora muy en cuenta a la opinión pública interna y a la internacional.

Como respuesta a este desafío, los Gobiernos han desarrollado sus mecanismos de control sobre las comunicaciones. En el ámbito de las comunicaciones personales, los Gobiernos han desplegado mayores medios y personal dedicados al espionaje de las comunicaciones de organizaciones e individuos. En los Estados democráticos se han relajado las leyes que defendían el derecho a la privacidad como una medida necesaria para garantizar la seguridad. Por ejemplo, en los Estados Unidos la NSA¹⁵, la CIA¹⁶ y el FBI¹⁷ tienen acceso legal a todas las comunicaciones particulares por internet o teléfono móvil si existe la sospecha de un delito. En el ámbito internacional, la red militar de espionaje Echelon, en la que participa el Ejército de los Estados Unidos y otros Estados aliados, monitorea las comunicaciones por internet en todo el mundo.

Con respecto a la difusión de la información a través de los medios de comunicación, los Gobiernos desarrollan actitudes que van desde una ignorancia cada vez menos posible o una censura cada vez más costosa políticamente, hasta posturas de acomodo, de composición, de control de influencia e incluso de manipulación¹⁸. Solo los Gobiernos totalitarios recurren todavía a una censura total que cada vez se hace más difícil. Los Estados más poderosos buscan encauzar la información de la manera que les sea más beneficiosa o menos dañina, por medio del control de los recursos de que disponen los periodistas en el lugar de la noticia o presionando a las jefaturas de redacción a la hora de difundir la noticia. A este procedimiento se le conoce como *autocensura*. En este caso, se activa un “dispositivo verificativo”, que desde el propio medio de comunicación filtra la información de acuerdo con las prioridades del poder. Sin embargo, pueden haber filtraciones o errores de “verificación” que no pueden evitar que salgan a la luz informaciones no deseadas.

15 National Security Agency.

16 Central Intelligence Agency.

17 Federal Bureau of Investigation.

18 El caso más paradigmático en los últimos años tal vez sea el de la existencia de las armas de destrucción masiva en Irak, pregonada a los cuatro vientos por todos los medios y algunos gobiernos hasta que se demostró la falsedad de la información.

El reforzamiento de las influencias ajenas, sumado a la reducción de los gastos en los medios de comunicación tradicionales, ha generado una pérdida de la calidad de la información que dichos medios suministran. La reducción en los gastos ha provocado despidos masivos de trabajadores, lo cual ha disminuido los controles de calidad internos y, además, ha obligado a los periodistas a cubrir más frentes que antes. El resultado de ambas tendencias: el reforzamiento de las influencias y la pérdida de capacidad en el tratamiento de la información, ha sido el abuso en la utilización de fuentes oficiales y la proliferación de la práctica de repetir las noticias sin contrastarlas entre los propios medios (hasta 68 % de las noticias difundidas por los medios no se contrastan y son tomadas textualmente de otros medios) (Borreguero, 2007, p. 79).

La libertad de prensa constituye otro indicador de la salud de la democracia y del respeto a los derechos humanos en el mundo. La cifra de reporteros secuestrados, encarcelados y asesinados aumenta de año en año. Además, ahora se persigue a los “ciberdisidentes” que son internautas que denuncian cuestiones políticas en los Estados de origen. Estos casos son comunes en Estados autoritarios, como China¹⁹ e Irán, pero también en sistemas democráticos, como demuestra la persecución al promotor de WikiLeaks, Julian Assange, por parte del Gobierno de los Estados Unidos²⁰. Sin embargo, estas medidas represivas internas cada vez son más costosas en términos de prestigio internacional. El prestigio es ahora más importante incluso que antes en un mundo globalizado donde es necesario encontrar aliados para defender los intereses propios. Por este motivo, gran parte de las pugnas políticas entre los Gobiernos se producen en torno a la creación y destrucción de la credibilidad. No olvidemos que la credibilidad es un recurso crucial y una fuente de poder blando (Nye, 2003, p. 103).

La información en el mundo está casi acaparada por grandes corporaciones que compiten entre sí. La

19 Por ejemplo, el Gobierno chino ejerce un férreo control sobre internet. Solo autoriza el ingreso a cuatro redes de acceso internacional, bloquea determinados sitios web y prohíbe los sitios web chinos que difunden noticias procedentes de sitios web extranjeros.

20 El Gobierno de los Estados Unidos también ha intentado asegurar el ciberespacio con controles draconianos en nombre de la seguridad nacional y de la lucha contra el terrorismo o de los derechos de propiedad.

propiedad de los medios de comunicación, como en otras corporaciones, está sometida en la globalización a un proceso de concentración. Se han formado grandes conglomerados corporativos que abarcan la producción y difusión en editoriales, periódicos, radios, cine, televisión, internet, etc., y dominan también las redes de comercialización. Las 10 principales corporaciones mediáticas (comunicación y entretenimiento) según sus ingresos en 2010 eran Sony²¹ (Japón) con 83 844 millones de dólares; Walt Disney²² (EE.UU.) con 38 063 millones de dólares, Comcast²³ (EE.UU.) con 37 937 millones de dólares, Amazon²⁴ (EE.UU.) con 34 204 millones de dólares, News Corp.²⁵ (EE.UU.) con 32 778 millones de dólares, Google²⁶ (EE.UU.) con 29 321 millones de dólares, Time Warner²⁷ (EE.UU.) con 26 888 millones de dólares, DirecTV²⁸ (EE.UU.) con 24 102 millones de dólares, Maruhan²⁹ (Japón) con 23 805 millones de dólares, Bertelsmann³⁰ (Alemania) con 21 791 millones de dólares (Crusafon, 2012, pp.72-73).

Estas corporaciones abarcan un amplio sector de la comunicación y mantienen estrechos vínculos con

21 Sony es una de las corporaciones más grandes del mundo. Es uno de los fabricantes líder en la electrónica de consumo, el audio y el video profesional, los videojuegos y las tecnologías de la información y la comunicación. También posee canales de televisión como Sony Entertainment Television, AXN, Entertainment Television y Animax.

22 Es la mayor compañía de medios de comunicación y entretenimiento del mundo. Posee parques temáticos y diversos canales de televisión en abierto y por cable, como ABC y los variados canales infantiles Disney Channel, Disney XD, Disney Junior y Disney Cinemagic.

23 El principal negocio de Comcast es ser operador de cable y telecomunicaciones, pero en 2009 adquirió NBC-Universal.

24 Amazon es un gigante del comercio electrónico que se ha expandido hacia el sector mediático. Posee Alexa Internet, a9.com, Shopbop, Kongregate, Internet Movie Database (IMDb), Zappos.com, DPreview.com y The Washington Post.

25 News Corporation agrupa en su división editorial importantes cabeceras, como The Sun, The Times, The New York Post, The Daily Telegraph, etc. Su gran salto a los medios audiovisuales lo realizó con Fox, Metromedia, Twentieth Century Fox, National Geographic, Star TV, etc.

26 Está especializada en productos y servicios relacionados con internet, *software*, dispositivos electrónicos y otras tecnologías. El principal producto de Google es el motor de búsqueda de contenido en internet del mismo nombre, aunque ofrece también otros servicios, como el servicio de correo electrónico Gmail, el servicio de mapas Google Maps y Google Earth y el sitio web de videos YouTube.

27 Es el segundo conglomerado mediático en ganancias por detrás de Disney. Posee New Line Cinema, Time Inc, Turner Broadcasting System, The CW, Warner Bros, Warner Bros Animation, HBO, DC Comics, Cartoon Network Studios y Castle Rock Entertainment.

28 Es un proveedor de servicio de difusión directa por satélite. Transmite televisión digital, incluidos canales de audio y radio por satélite a los Estados Unidos y América Latina.

29 Maruhan gestiona y mantiene una variedad de instalaciones de ocio y se ha ido diversificando hacia el sector mediático.

30 Posee RTL Group, Gruner + Jahr, Prisma, BMG, BMG Music Publishing, Random House, Direct Group, Arvato, etc.

otras corporaciones de diferentes sectores³¹, lo cual hace ilusorio que las informaciones generadas por ellas tengan algún criterio de independencia. Por el contrario, están sometidas a un complejo entramado de intereses económicos. Este hecho levanta suspicacias inevitables acerca de la objetividad en la información y del derecho a la información y su control, ya que influyen sobre la opinión pública (Chomsky y Ramonet, 1996). Nadie puede realmente controlar por completo a la opinión pública. Sin embargo, su autonomía es relativa. La opinión pública es un complejo agregado de interacciones de comportamientos sociales individuales y colectivos, articulados de forma fugaz, coyuntural o persistente en el tiempo. No se interesa por lo que los medios de comunicación no muestren y depende de lógicas de captación de audiencia que favorecen lo espectacular. No en vano la publicidad y su técnica de *marketing* es la que más éxito ha demostrado a la hora de captar la atención de esta opinión pública.

Entre la información difundida cobra especial relevancia la distribución de las noticias de prensa. La información de prensa que difunden los medios de comunicación influye drásticamente sobre la forma en que las sociedades perciben el mundo que les rodea, llegando a alterar su forma de actuar (Quirós y Sierra, 2001). En este sentido, los medios de comunicación se encargan de difundir las noticias “fiables” que desaniman a los disidentes, sean quienes sean, o se crea una impresión de que las condiciones que se van a desarrollar son naturales e inevitables³².

Como con la información en general, la distribución de las noticias está muy concentrada globalmente. En la actualidad, las mismas imágenes de las grandes agencias de prensa se difunden de manera permanente con mínimas diferencias en el montaje, los comentarios y la duración. Hay que tener en cuenta que las dos terceras partes de las noticias en el mundo son distribuidas

31 Los principales accionistas de las corporaciones mediáticas suelen ser corporaciones financieras.

32 La *self fulfilling prophecy* (profecía que se autocumple) consiste en predicciones a no muy largo plazo, hechas por expertos económicos, sociales o políticos, del desarrollo que va a seguir la economía, la sociedad o la política. Estas predicciones tienen, con frecuencia, un efecto añadido. No pocas veces influyen, como una retroalimentación, en ese comportamiento que precisamente debían prever, por lo cual crean una especie de predisposición para que las condiciones predichas se autocumplan. Es decir, se trata de una especie de “determinismo prefabricado”.

a través de agencias de noticias y que las principales agencias pertenecen al centro del sistema. AP, Reuters, France Press, DPA, ANSA, Press Association y Efe son estadounidenses o europeas, y Kiodo es japonesa. Tan solo Tass (Rusia) y Xinhua (China) entran dentro de la clasificación de las 10 más importantes y pertenecen a Estados de la periferia (Borreguero, 2007, p. 35).

Además de las agencias de prensa, las cadenas globales de noticias que emiten por satélite ocupan un lugar protagonista en la difusión de las noticias. La dimensión global de la distribución de la información sigue dominada por la televisión. Si bien es cierto que internet ha irrumpido con fuerza en la difusión de la información, hay que tener en cuenta que, en gran parte del planeta, el acceso a la red no es habitual, por lo que es mucho más fácil tener acceso a la televisión por satélite.

Las nuevas cadenas globales de noticias, que emiten ininterrumpidamente, irrumpieron con fuerza en la globalización. La pionera fue la CNN de los Estados Unidos que actualmente emite en 10 lenguas diferentes y se dirige a una audiencia de 1000 millones de telespectadores³³. Durante la guerra del Golfo (1991) contó con el monopolio de la cobertura de los combates y se convirtió en una referencia informativa para los medios de comunicación de todo el mundo. El ejemplo de CNN abrió un amplio campo de competencia internacional. BBC World se adaptó a este nuevo modelo y aportó la veteranía de la gran cadena de TV pública británica. A mediados de la década de 1990, se incorporó una nueva cadena estadounidense, Fox News, que fue ganando importancia con el nuevo siglo.

Por la misma época, también surgieron imitadores desde los países europeos, con financiamiento público, Deutsche Welle en Alemania, France 24 en Francia, etc. Este florecimiento indicaba la voluntad política de los Estados por reforzar su influencia internacional. A partir de mediados de la década de 1990, también se incorporaron nuevas cadenas globales de noticias que no tenían su sede en el centro del sistema, sino en la periferia. En 1996 se fundó la cadena Al-Jazeera en Catar para representar una alternativa a CNN y proporcionar un punto

de vista de la información no occidental y desde una óptica cultural árabe. El éxito de Al-Jazeera fue rotundo y el paisaje mediático mundial pronto se llenó con otras cadenas por satélite que emitían desde la periferia del sistema, como las cadenas chinas CCTV y CNC World o la cadena rusa Russia Today.

Y es que, desde 2001, se ha venido produciendo un cambio más amplio de tendencia en el flujo de la información. El flujo, habitualmente dominado por el centro de la periferia, se ha visto alterado y la periferia ha tomado un papel más activo reinterpretando su tradicional papel de receptor pasivo de la información (Crusafon, 2012, p. 76). La prueba de este cambio puede verse en el hecho de que algunos Estados de la periferia están comenzando a consolidarse en el mercado global como exportadores de productos audiovisuales, mientras que las corporaciones del centro del sistema se están viendo obligadas a modificar sus productos para responder a nuevas demandas adaptadas a los gustos locales. Ejemplos claros de esta tendencia son Bollywood o la producción cinematográfica en Hong Kong. Por tanto, en 2010, el panorama de los medios de comunicación en el mundo era mucho más complejo que nunca. Se observan signos de cambio sin precedentes en el flujo de la información en dos direcciones: centro-periferia.

CONCLUSIONES

Las nuevas tecnologías de la comunicación fueron un factor clave que apuntaló el proceso de globalización. El proceso de globalización fue incentivado por los avances en las comunicaciones que aceleraron las relaciones transnacionales. Aparte de los Estados, las corporaciones y las ONG podían contactar y establecer relaciones con similares o individuos particulares en cualquier parte del mundo sin pasar por el control de los Estados. Sin embargo, la nueva sociedad global de la información redujo las distancias, pero no las anuló. Persistió una gran brecha entre el centro y la periferia del sistema global a la hora de ubicar a los usuarios de las nuevas tecnologías de la información (Mattelart, 1993). El mapa mundial del acceso a las telecomunicaciones delata una geografía con contrastes. En la periferia del sistema está menos generalizado el acceso a las tecnologías, principalmente por la

³³ CNN pertenece a la corporación Time Warner desde 1996.

carencia de infraestructuras y por los bajos ingresos de la población. Esta situación refuerza la capacidad hegemónica de las potencias del centro del sistema internacional con respecto a los Estados de la periferia del sistema.

Por otro lado, los Estados más poderosos y las grandes corporaciones del sector de las comunicaciones controlan los canales de la comunicación global. En el mismo caso de internet, expresión de la libertad de comunicación, la realidad es que las infraestructuras que acumulan la información están presentes en los grandes núcleos urbanos del centro del sistema global. Estos centros de almacenamiento de datos y servidores permiten establecer las interconexiones de las redes de internet públicas o privadas. La mayoría se hallan en los Estados Unidos, bajo control de sus corporaciones o directamente del Estado (Lasica, 2006). En realidad, internet es una red hipercentralizada de miles de redes, compuesta de rutas y equipamientos interconectados y solo las grandes corporaciones en las sedes de las principales ciudades del mundo poseen los recursos técnicos y la capacidad financiera para la innovación tecnológica y el control de estas costosas redes. De aquí se deduce que las herramientas que brindan las nuevas tecnologías para el ejercicio del poder blando solo están en manos de un grupo reducido de actores internacionales.

La sociedad de la información, nacida al calor de la globalización, si bien ha extendido el acceso a la información, no necesariamente ha fomentado una difuminación del ejercicio del poder blando. Como hemos visto, los actores más poderosos del sistema internacional han sabido reposicionarse en la sociedad de la información para controlar los flujos de información y poder ejercer, con igual o mayor efectividad, el poder blando. De esta manera, pretenden no ceder sus ventajas comparativas que les permiten ejercer una posición hegemónica sobre el resto de manera continuada.

Lo que sí es innegable es que la irrupción de la sociedad de la información global y las nuevas tecnologías han abierto una nueva dimensión en el ejercicio del poder blando. La disputa entre los principales actores del sistema internacional por posicionarse en los nuevos espacios abiertos a la comunicación puede protagonizar el desarrollo del panorama de las comunicaciones

en los siguientes años. Esta disputa se desenvolvería en un ambiente de mayor competitividad causado por la prolongación de la crisis global sistémica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Arrighi, G. (2007). *Adam Smith en Pekín*. Akal: Madrid.
2. Barbier, F. y Bertho, C. (1996). *Historia de los medios*. Buenos Aires: Colihue.
3. Barker, C. (2003). *Televisión, globalización e identidades culturales*. Barcelona: Paidós.
4. Borreguero, R. (2007). *Comunicación y poder*. Madrid: Universitas.
5. Castells, M. (2000). *La era de la información: la sociedad red* (vol. I). Madrid: Alianza.
6. Castells, M. (2001a). *La era de la información: el poder de la identidad* (vol. II). Madrid: Alianza.
7. Castells, M. (2001b). *La era de la información: fin de milenio* (vol. III). Madrid: Alianza.
8. Chomsky, N. y Ramonet, I. (1996). *Cómo nos venden la moto* (Vol. 2). Icaria Editorial.
9. Collon, M. (1996). *¡Ojo con los media!* Guipúzcoa: Ediciones EPO/Hiru.
10. Crusafon, C. (2012). *La nueva era mediática*. Barcelona: Bosch.
11. Gentz, N. y Kramer, S. (eds.) (2006). *Globalization, cultural identities and media representations*. Albany: State University New York.
12. Gitlin, T. (2005). *Enfermos de información*. Barcelona: Paidós.
13. Harvey, D. (2007). *El nuevo imperialismo*. Madrid: Akal.
14. Held, D. y McGrew, A. (2011). *Globalización/ antiglobalización*. Barcelona: Paidós.
15. Kishan, D. (2009). *Internationalizing media studies*. Nueva York: Routledge.
16. Lasica, J. D. (2006). *Darknet*. Madrid: Nowtilus.
17. Mattelart, A. (1993). *La comunicación mundo*. Madrid: Fundesco.

18. Mattelart, A. (1998). *La mundialización de la comunicación*. Barcelona: Paidós.
19. Nye, J. S. (2003). *La paradoja del poder norteamericano*. Madrid: Santillana.
20. Palomo, A. (2008). *La crisis de los valores en la globalización*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
21. Palomo, A. (2012). Apuntes teóricos para el estudio de la Globalización desde la perspectiva de las relaciones internacionales. *Confines*, 8, 69-109.
22. Quirós, F. y Sierra, F. (coord.) (2001). *Comunicación, globalización y democracia*. Sevilla: Comunicación Social.
23. Ramonet, I. (1997). *Un mundo sin rumbo*. Madrid: Debate.
24. Ritzer, G. (coord.) (2007). *Los tentáculos de la McDonaldización*. Madrid: Popular.
25. Sassen, S. (2010). *Una sociología de la globalización*. Buenos Aires: Katz.
26. Schiller, H. I. (1996). *Aviso para navegantes*. Barcelona: Icaria.
27. Schiller, H. I. (1976). *Comunicación de masas e imperialismo yanqui*. Barcelona: Gustavo Gili.
28. Sparks, C. (2009). *Globalization, development and the mass media*. Londres: SAGE.
29. Urgoiti, C. J. (2006). *Mundialización, comunicación y política*. Madrid: Fragua.
30. Veiga, F. y Mourenza, A. (2012). *El retorno de Eurasia 1991-2011*. Barcelona: Península.



ORIGEN Y EVOLUCIÓN DE LA COOPERACIÓN INTERNACIONAL PARA EL DESARROLLO*



Origin and Evolution of International Cooperation for Development

Origem e evolução da cooperação internacional para o desenvolvimento

RECIBIDO: 16 DE SEPTIEMBRE DE 2014

EVALUADO: 21 DE OCTUBRE DE 2014

ACEPTADO: 28 DE OCTUBRE DE 2014

Lisbeth Katherine Duarte Herrera
(Colombia) Magíster en Ciencias Sociales
Institución Universitaria Esumer
lisbeth.duarte@esumer.edu.co

Carlos Hernán González Parías (Colombia)
Institución Universitaria Esumer
carlos.gonzalez88@esumer.edu.co

es

RESUMEN

Se presenta como mito fundacional de la cooperación internacional para el desarrollo los años inmediatamente posteriores a la Segunda Guerra Mundial con sucesos claros, como los planes de reconstrucción de Europa, el surgimiento del sistema de las Naciones Unidas y el proceso de descolonización. En sus orígenes, la cooperación internacional para el desarrollo era concebida casi exclusivamente como transferencia directa de recursos monetarios hacia un receptor para mejorar sus indicadores de desarrollo. Esta concepción de la cooperación internacional para el desarrollo atravesó una crisis o fatiga, a causa de los pobres resultados presentados durante más de tres décadas. Actualmente, la cooperación es repensada basada en una visión de desarrollo humano, que supera la visión exclusivamente economicista y vertical de las décadas anteriores. Superado estos problemas, la cooperación internacional para el desarrollo en la actualidad es dinámica y ajustable a las necesidades cambiantes del entorno internacional. Por otra parte, a pesar de sus altibajos, la cooperación internacional para el desarrollo se constituye como un elemento de suma importancia en el actual sistema internacional e incide de forma directa en la forma como se relacionan los diferentes actores de dicho sistema, actores tanto de naturaleza estatal como no estatal.

PALABRAS CLAVE: cooperación, desarrollo, relaciones internacionales, globalización, sociedad civil.

en

ABSTRACT

The years that followed World War II are considered the base for international cooperation with clear events such as the plans to rebuild Europe, the appearance of the United Nations, and the decolonization process. At the beginning, the international cooperation for development was conceived almost exclusively as the direct transfer of monetary resources to a recipient in order to improve its development indicators. This concept had a crisis or fatigue due to the poor results presented for over three decades. Nowadays, cooperation is reevaluated based on a vision of human development that goes beyond the merely economic and vertical vision of the previous decades. Once these problems were overcome, the international cooperation for development became dynamic and adjustable to the changing needs of the international environment. Nevertheless, in spite of its ups and downs, it is a key element for the current international system and has a direct impact on the way the different actors (of state and non-state level) of this system interact.

KEYWORDS: cooperation, development, international relations, globalization, civil society.

por

RESUMO

Apresenta-se como mito fundacional da cooperação internacional para o desenvolvimento os anos imediatamente posteriores à Segunda Guerra Mundial com sucessos claros, como os planos de reconstrução da Europa, o surgimento do sistema das Nações Unidas e o processo de descolonização. Nas suas origens, a cooperação internacional para o desenvolvimento era concebida quase exclusivamente como transferência direta de recursos monetários para um receptor para melhorar os seus indicadores de desenvolvimento. Esta concepção da cooperação internacional para o desenvolvimento atravessou uma crise ou fadiga, a causa dos pobres resultados apresentados durante mais de três décadas. Atualmente, a cooperação é repensada baseada em uma visão de desenvolvimento humano, que supera a visão exclusivamente economicista e vertical das décadas anteriores. Superados estes problemas, a cooperação internacional para o desenvolvimento na atualidade é dinâmica e ajustável às necessidades cambiantes do entorno internacional. Por outra parte, a pesar de seus altibaixos, a cooperação internacional para o desenvolvimento se constitui como um elemento de suma importância no atual sistema internacional e incide de forma direta na forma como se relacionam os diferentes atores de dito sistema, atores tanto de natureza estatal quanto não estatal.

PALAVRAS CHAVE: cooperação, desenvolvimento, relações internacionais, globalização, sociedade civil.

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

Duarte Herrera, L. K. y González Parías, C. H. (2014). Origen y evolución de la cooperación internacional para el desarrollo. *Panorama*, 8(15), 117-131.

* Este artículo es el primer resultado del proyecto de investigación Cooperación internacional, de la línea de investigación en Negocios y relaciones internacionales del grupo de investigación de la Facultad de Estudios Internacionales de la Institución Universitaria Esumer (Medellín, Colombia).

INTRODUCCIÓN

En el sistema internacional actual, es indudable la enorme importancia que ha tomado la cooperación internacional para el desarrollo, hasta tal punto que con el paso de las décadas se ha logrado conformar un sistema y una compleja red de actores, instituciones, organismos y mecanismos orientados a este objetivo. Tal importancia, en buena medida, se sustenta gracias a la diversificación de la agenda internacional que actualmente va mucho más allá de temas económicos y de seguridad.

En este sentido, este artículo se erige como una contribución a un tema de suma pertinencia, como lo es la cooperación internacional para el desarrollo. Tal contribución se centra en realizar una reconstrucción de los orígenes, la evolución y los puntos de inflexión que ha surtido la cooperación internacional para el desarrollo.

Para tal objetivo, el método empleado es de tipo deductivo explicativo, donde, a partir de cuestiones generales y contextos históricos particulares, se reconstruye cada una de las etapas reconocidas y recorridas por la cooperación internacional para el desarrollo, para explicar su origen y evolución histórica. En este orden de ideas, la metodología empleada ha sido de revisión bibliográfica de fuentes especializadas en la temática planteada.

El presente artículo consta de la siguiente estructura: en una primera parte, se presenta una caracterización de lo que actualmente se entiende por cooperación internacional para el desarrollo, después de las transformaciones experimentadas durante la década de 1980, incluso sus tipos y fuentes. En una segunda parte, se recrea el contexto y los sucesos que dieron origen a la cooperación internacional para el desarrollo en el sistema internacional, como 1) la reconstrucción de Europa después de la Segunda Guerra Mundial, b) los procesos de descolonización africana, 3) las problemáticas derivadas de la globalización y 4) la crisis de la cooperación internacional.

CONCEPTO DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL PARA EL DESARROLLO

Como gran parte de los conceptos desarrollados dentro de las ciencias sociales, el concepto de cooperación

internacional para el desarrollo no tiene un criterio de unificación para definirlo. Este no posee una definición única que sea válida para todo tiempo y lugar. Como concepto, ha experimentado siempre cambios, en función del pensamiento, las políticas y los valores presentes en las relaciones internacionales.

La definición de la cooperación ha ido evolucionando y obteniendo nuevas connotaciones a la largo de su corta historia. Sin embargo, pese a la no existencia de un criterio unificado, se pueden identificar ciertos elementos inherentes a la cooperación internacional para el desarrollo, estos son:

- Responde al criterio de corresponsabilidad.
- Se basa sobre el criterio de solidaridad entre los pueblos, respeto y protección de los derechos humanos y en la búsqueda incesante de mejores condiciones y mayores recursos que brinden al hombre una situación de bienestar conforme a su dignidad humana.
- Comprende actuaciones tanto de actores privados como públicos.
- Debe responder a prioridades.
- Deben existir metas y estrategias comunes.
- Busca existencia de un diálogo claro y constante entre las partes que permita armonizar intereses.
- Idealmente, no debe implicar intromisión del cooperante en la política interna ni externa del país receptor.

Estas características son referentes a la cooperación internacional; no obstante, para lograr una comprensión más clara, es imprescindible definir el concepto de desarrollo; igualmente, un concepto histórico y en constante mutación.

Celorio y López de Munain (2006, p. 76) consideran dos características importantes a la hora de definir este concepto. La primera de ellas es tratarlo como un concepto histórico. Cada sociedad y cada época tienen su propia formulación del desarrollo que responde a convicciones, expectativas y posibilidades que predominan en ellas.

La otra característica es que es una categoría de futuro. Cuando se establecen las prioridades del desarrollo, en última instancia se está afirmando cuál es la visión de lo que se quiere lograr en el futuro. Pensar en el desarrollo es pensar en el futuro que se quiere construir y esta

decisión no puede ser exclusiva de unos pocos (Celorio y López de Munain, 2006, p. 77).

Por ende, teniendo en cuenta las diversas concepciones sobre el desarrollo, en el presente trabajo consideramos los lineamientos y aportes de Amartya Sen (1999) donde se incorporan gradualmente aspectos culturales, sociales y humanos que dejan de lado el corte transversal del economicismo.

De los aportes de Sen, se han desprendido numerosos trabajos de académicos, como los Todaro y Smith (2005, p. 128), quienes señalan respecto del concepto de desarrollo:

se debe concebir el desarrollo como un proceso multidimensional compuesto por grandes transformaciones de las estructuras sociales, de las actitudes de la gente y de las instituciones nacionales, así como por la aceleración del crecimiento económico, la reducción de la desigualdad y la erradicación de la pobreza absoluta.

Estos autores proponen tres valores centrales en el desarrollo: sustento vital, capacidad de satisfacer las necesidades básicas, autoestima, ser persona, libertad y no servidumbre, así como poder elegir. Este marco general permitió entender el desarrollo como mejoramiento del nivel y la calidad de vida y centrar la atención en los problemas más apremiantes en las sociedades actuales, como son la pobreza, la

desigualdad, el desempleo y, en general, la falta de capacidades (Alean, 2006).

Asimismo, la propuesta de José Antonio Sanahuja (2001) goza de aceptación en el orden académico en cuanto está en línea con la conceptualización elaborada por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

En este sentido, la cooperación internacional para el desarrollo comprende el conjunto de actuaciones, realizadas por actores públicos y privados, entre países de diferente nivel de renta, para promover el progreso económico y social de los países del Sur, de modo que sea más equilibrado en relación con el Norte y resulte sostenible. Esta dinámica garantizaría una cooperación internacional más estable, pacífica y segura para todos los habitantes del planeta (Jiménez y Rosa, 2006, p. 13).

En síntesis, se podría señalar que la evolución del concepto de cooperación internacional hacia el concepto de cooperación internacional para el desarrollo ha estado permeada por la necesidad de optimizar y maximizar los recursos (llámense financieros, técnicos, etc.) destinados por los países del Norte, tradicionalmente cooperantes, hacia los países del Sur en pro de que solucionen problemas comunes y de interés general que redunden en calidad de vida para sus pobladores (tabla 1).

Tabla 1. Características principales de la cooperación internacional para el desarrollo

Origen/tipo	Tipos de cooperación y actores implicados	Características de los fondos	Nivel de concesionalidad	Naturaleza de la cooperación
<p><i>Pública:</i> administraciones nacionales, regionales y locales de países donantes. <i>Privada:</i> recursos propios de particulares, empresas o asociaciones, etc.</p>	<p><i>Multilateral:</i> agencias, instituciones u organizaciones gubernamentales autónomas. <i>Bilateral:</i> administraciones públicas u organizaciones de desarrollo sin carácter oficial. <i>Descentralizada:</i> administraciones regionales y locales públicas. <i>No gubernamental:</i> organizaciones no gubernamentales de desarrollo. <i>Empresarial:</i> empresas que brindan asistencia técnica y transferencia de tecnología.</p>	<p><i>Reembolsable,</i> la cooperación debe ser devuelta en forma de dinero o en especie. <i>No reembolsable,</i> la cooperación se hace a fondo perdido.</p>	<p><i>Ayuda ligada.</i> Condiciona al receptor a la compra exclusiva de bienes y servicios del país donante. <i>Ayuda no ligada.</i> No condiciona al receptor a la compra exclusiva de bienes y servicios del país donante.</p>	<p><i>Financiera:</i> transferencia real de los fondos al receptor. <i>No financiera:</i> transferencia de conocimientos, tecnología, materiales, intercambios culturales, deportivos, etc.</p>

Ahora bien, la OCDE, de la mano de las Organización de las Naciones Unidas, confecciona cada tres años el listado de aquellos países que deben ser prioritarios para recibir la cooperación internacional para el desarrollo, materializada en la ayuda oficial para el desarrollo. Dicho listado se elabora de acuerdo con el producto interno bruto (PIB) *per capita* de cada Estado (tabla 2).

Tabla 2. Listado de países receptores de ayuda oficial para el desarrollo que se aplica para los flujos de cooperación (2011, 2012 y 2013)

<i>Países menos desarrollados</i>	<i>Países renta baja (< \$1005/bab en 2010)</i>	<i>Países y territorios de renta media baja (1005-\$3975/bab en 2010)</i>	<i>Países y territorios de renta media alta (3976-\$12 275/bab en 2010)</i>
Afganistán	Corea del Norte	Armenia	Albania
Angola	Kenia	Belice	Anguila
Bangladés	Kuirguistán	Bolivia	Antigua y Barbuda
Benín	Sudán del Sur	Cabo Verde	Argelia
Burkina Faso	Tayikistán	Camerún	Argentina
Burundi	Zimbabue	Congo	Azerbaiyán
Bután		Costa de Marfil	Bielorrusia
Camboya		Egipto	Bosnia y Herzegovina
Chad		El Salvador	Botsuana
Comores		Fiyi	Brasil
Congo		Filipinas	Chile
Eritrea		Georgia	China
Etiopía		Ghana	Colombia
Gambia		Guatemala	Costa Rica
Guinea		Guayana	Cuba
Guinea Ecuatorial		Honduras	Dominica
Guinea-Bisáu		India	República Dominicana
Haití		Indonesia	Ecuador
Islas Salomón		Irak	Gabón
Kiribati		Islas Marshall	Granada
Laos		Kosovo	Irán

Lesotho		Marruecos	Islas Cook
Liberia		Micronesia	Jamaica
Madagascar		Moldavia	Jordania
Malawi		Mongolia	Kazajistán
Mali		Nicaragua	Líbano
Mauritania		Nigeria	Libia
Mozambique		Pakistán	Macedonia (Antigua República Yugoslava de Macedonia)
Myanmar/Birmania		Territorios Palestinos	Malasia
Nepal		Papúa Nueva Guinea	Maldivas
Níger		Paraguay	Mauricio
República Centroafricana		Siria	México
Ruanda		Sri Lanka	Montenegro
Samoa		Suazilandia	Monserrat
Senegal		Tokelau	Namibia
Sierra Leona		Tonga	Nauru
Somalia		Turkmenistán	Niue
Santo Tomé y Príncipe		Ucrania	Palau
Sudán		Uzbekistán	Panamá
Tanzania		Vietnam	Perú
Timor Oriental			San Vicente y las Ganadinas
Togo			Santa Helena
Tuvalu			Santa Lucía
Uganda			Serbia
Vanuatu			Seychelles
Yemen			San Cristóbal y Nieves
Yibuti			Sudáfrica
Zambia			Surinam

			Tailandia
			Túnez
			Turquía
			Uruguay
			Venezuela
			Wallis y Futuna

Fuente: OCDE (2013).

Las clasificaciones elaboradas por la OCDE y el Banco Mundial han permitido, como bien se señaló, optimizar la ayuda oficial al desarrollo de acuerdo con la condición que tiene cada Estado beneficiario. Esta clasificación es importante, debido a que hoy en día la cooperación internacional es más escasa, de ahí que la única ayuda que no exige retorno o pago de la deuda sea exclusivamente la cooperación para la ayuda humanitaria.

Sobre tipología de cooperación internacional existe diversa bibliografía y categorización; sin embargo, es importante destacar de forma precisa los tipos de cooperación internacional para el desarrollo más recurrentes, como la cooperación técnica y científica, técnica entre países en desarrollo, financiero-económica y educativo-cultural (becas y pasantías) (tabla 3).

Tabla 3. Tipos de cooperación internacional para el desarrollo

<i>Técnica</i>	<i>Técnica entre países en desarrollo</i>	<i>Financiero-económica</i>	<i>Educativo-cultural</i>
Es una de las primeras modalidades de cooperación internacional, articuladora del tradicional esquema Norte-Sur. Se destina hacia países en desarrollo por medio de transferencias de tecnologías, conocimientos, experiencias y habilidades. Se destacan: formación de recursos humanos, cursos cortos de capacitación, asesorías, desarrollo de proyectos piloto, envío de expertos, intercambio de experiencias, estancias y pasantías e investigaciones conjuntas.	Surge como respuesta a “el desaliento” de la cooperación tradicional”. Se conoce también como cooperación horizontal o Sur-Sur. Este tipo de cooperación se realiza entre países de similar o menor nivel de desarrollo económico. La forma de funcionamiento consiste en que un país solicita asistencia y ofrece al mismo tiempo proyectos en las capacidades donde es más competitivo.	Sucede cuando se otorgan créditos, especialmente blandos, para apoyar la realización de proyectos de larga duración, dirigidos hacia la consecución del desarrollo del país receptor. Las fuentes más usuales dentro de este tipo de cooperación internacional son los organismos financieros multilaterales (Banco Mundial, Banco Interamericano de desarrollo) y países desarrollados, como Japón, Alemania, los Estados Unidos, Francia, España y Gran Bretaña.	Conocimientos educativos y culturales que intercambian los diferentes países y organismos internacionales, a través de cursos y actos internacionales sobre materias específicas. Posgrados, congresos, conferencias y demás actos internacionales.

Fuente: Modificado de Agencia de Cooperación e Inversión de Medellín y el Área Metropolitana (2007).

de la cooperación internacional para el desarrollo. La segunda dimensión se refiere a los avances y desarrollos teóricos, enfocados en teorías económicas desarrollistas y de dependencia (Calabuig y María, 2010). La confluencia de ambas dimensiones ha permitido el llamado sistema de cooperación internacional para el desarrollo.

El panorama desolador de destrucción y miseria derivado de la Segunda Guerra Mundial (1939-1945) forjó las condiciones que hicieron posible la aparición

ORIGEN Y EVOLUCIÓN DE LA COOPERACIÓN INTERNACIONAL

Comprender el origen y la evolución de la cooperación internacional para el desarrollo implica entrelazar dos dimensiones. La primera de ellas se refiere a la dimensión histórica, es decir, a una serie de sucesos históricos que establecieron un contexto propicio para el surgimiento

y el nacimiento de una conciencia sobre la necesidad y la importancia de la cooperación internacional como herramienta fundamental para mantener la paz y la resquebrajada seguridad internacional tan vulnerada en los años de guerra.

Las políticas de ayuda externa y la cooperación internacional para el desarrollo han sido uno de los elementos constitutivos del sistema internacional de posguerra, e incluso su rasgo histórico singular. Antes de 1945 las políticas de ayuda no existían como tales. Su evolución desde ese año responde, en gran medida, a las transformaciones que ha experimentado dicho sistema (Sana-huja, 2001).

De igual forma, en su evolución, la bibliografía sobre cooperación internacional reconoce tres momentos o hechos históricos que la han marcado, a saber: la reconstrucción de Europa en el conflicto bipolar, la descolonización de África y la globalización e integración de la economía mundial. Dichos sucesos son claves para describir el surgimiento y la evolución de la cooperación internacional hacia la cooperación internacional para el desarrollo.

LOS PLANES DE RECONSTRUCCIÓN DE EUROPA EN EL CONFLICTO BIPOLAR

La estrategia adoptada por la comunidad internacional para la reconstrucción del lacerado continente europeo y retomar el rumbo del desarrollo y bienestar fue mediante la promoción de la naciente ayuda internacional como un instrumento vector de la diplomacia y las relaciones internacionales.

Las operaciones militares de la Segunda Guerra Mundial afectaron un área mucho más amplia que la que había sido escenario de la Primera Guerra Mundial (1914-1918), en su mayor parte europea. En Europa y en la cuenca del mediterráneo, solo Suecia, Suiza, España, Portugal e Irlanda pudieron mantenerse neutrales (Procacci, 1999, p. 303).

Inmediatamente finalizada la guerra, los países europeos se vieron sumidos en una situación precaria y desoladora, caracterizada por un proceso de reconstrucción entorpecido y lento, matizado por las siguientes razones:

1) La desconfianza de los inversores, los conflictos sociales que obstaculizaban la recuperación económica y, sobre todo, la drástica escasez de dólares: el *dollar gap* que a finales de 1946 se elevaba para los países de Europa Occidental a unos US\$7000 millones (Mam-marella, 1996, p. 84).

2) La crisis alimentaria que amenazaba peligrosamente la recuperación económica de la posguerra, el hambre, la desnutrición y las enfermedades de miles y miles de europeos damnificados estaban creando una situación límite.

A pesar que el Gobierno de los Estados Unidos concedió a Europa Occidental desde el final de la guerra una ayuda oficial de más de US\$4500 millones, más otros US\$6800 millones en forma de crédito, la situación económica de esta región parecía no mejorar significativamente. Es el caso de los índices de producción agrícola e industrial, los cuales descendieron en todos los países europeos.

Todo ello hizo que se comenzara a planificar una gran operación de ayuda económica internacional (Mam-marella, 1996, p. 423). Tal operación se materializó en el Plan Marshall, denominado oficialmente European Recovery Program, el cual inicialmente se ofreció a todas las naciones europeas, incluida la entonces Unión Soviética, en ciertas condiciones. Sin embargo, solo 16 países europeos recibieron los beneficios del plan, de los cuales se excluyeron España, Finlandia y los Estados que, después de terminada la guerra, quedaron en la órbita de influencia soviética (tabla 4).

Tabla 4. Distribución de la ayuda oficial proveniente del Plan Marshall

País	Ayuda oficial en millones de US\$	Población beneficiada en 1951
Alemania Occidental	1448	68 375
Austria	488	6935
Bélgica	777	296
Dinamarca	385	4271

<i>País</i>	<i>Ayuda oficial en millones de US\$</i>	<i>Población beneficiada en 1951</i>
Francia	2296	42 518
Grecia	366	7566
Irlanda	133	2963
Islandia	43	143
Italia	1204	47 105
Noruega	372	3265
Países Bajos	1128	10 121
Portugal	70	8443
Reino Unido	3297	50 127
Suecia	347	7014
Suiza	250	4694
Turquía	137	21 122
Total	US\$12 741	284 958

Fuente: Modificado de Contreras (2013).

La vigencia del Plan Marshall comprendió el periodo 1948-1952, en el cual se destinaron alrededor de US\$13 000 millones de ayuda, distribuidos principalmente bajo el criterio de renta *per capita*, que terminó favoreciendo de manera indirecta a los países aliados.

Se puede considerar el Plan Marshall como un proceso embrionario de la cooperación internacional moderna, cuyo propósito fue aportar a la reconstrucción económica de Europa. Claro está, el Plan fue un instrumento estadounidense direccionado para superar la crisis económica de la posguerra que no solo aseguraba la recuperación europea, sino también de los mercados. Ahora bien, tampoco se puede desconocer que el Plan Marshall tenía por objetivo fortalecer el bloque capitalista u occidental, teniendo en cuenta que el telón de fondo, en los años de posguerra, fue la lucha ideológico-política entre los Estados Unidos y la entonces Unión Soviética, conocida como guerra fría. En este sentido, Griffin (1991) señala:

Los programas de ayuda exterior no fueron otra cosa que un subproducto de la guerra fría: la confrontación ideológica entre el este y el oeste habría determinado el destino real de los flujos de ayuda, de tal manera que quedaban asignados de acuerdo con criterios geoestratégicos, buscando en último término el establecimiento de “zonas seguras” (citado en Calabuig, 2010, p. 14).

Lo anterior indica que la cooperación internacional entregada durante los años de posguerra no solo puede ser catalogada como ayuda humanitaria haciendo alusión a los efectos de la guerra, sino también como un instrumento diplomático de derecho útil para mantener aliados en la configuración bipolar de fuerzas y sostener el modelo económico imperante.

LOS PROCESOS DE DESCOLONIZACIÓN EN LOS AÑOS DE POSGUERRA

Antes del inicio de la Primera Guerra Mundial, el mundo dependía o giraba en torno a un reducido grupo de potencias coloniales europeas, conocido como el sistema europeo. Sin embargo, tras el final de esta conflagración —que trajo consigo la desaparición de imperios coloniales, como el otomano y el austrohúngaro— comenzaron a debilitarse las bases del colonialismo e iniciaron los procesos de descolonización, mayoritariamente en Asia (es el caso de la India). No obstante, fue hasta el final de la Segunda Guerra Mundial cuando este proceso se potenció y generalizó en los territorios dominados en África, Asia, Oceanía y el Caribe.

Así es como, en pocos años, surge un gran abanico de nuevos Estados en condiciones precarias de subsistencia, con economías de bajo nivel de desarrollo, renta *per capita* baja —economías dedicadas a la producción agrícola—, industria incipiente, sistemas educativos de muy poca cobertura, alto nivel de analfabetismo, elevadas tasas de mortalidad infantil y sistemas de salud precarios incapaces de evitar la propagación de enfermedades. Por consiguiente, estaban naciendo sociedades con incapacidad de responder a la problemática interna y generar desarrollo en el interior de su territorio.

Frente a este panorama impulsado por una especie de deuda histórica y moral que en términos más realistas buscaba no perder completamente la influencia sobre las excolonias implementado así el llamado

neocolonialismo¹, las antiguas potencias coloniales fueron las primeras en ensayar la cooperación internacional dirigida al denominado Tercer Mundo, que tenía como objetivo promover su desarrollo con la transferencia de ayuda oficial para el desarrollo materializada en tecnología, financiamiento, asesoría técnica, implementación de instituciones y modelos occidentales de democracia y buenas prácticas.

Hasta este punto se pueden inferir dos características en la cooperación internacional para el desarrollo. La primera de ellas se encaminó hacia la recuperación de sociedades que se encontraban en un punto alto de desarrollo económico y tecnológico, pero devastadas por la Segunda Guerra Mundial, y la segunda a potenciar sociedades que durante años se encontraron sumidas en una directa dependencia política y económica respecto de las metrópolis coloniales, lo que les impedía la autodeterminación y autonomía para su desarrollo.

De igual forma, se puede deducir que las ideas bajo las cuales descansaba y se fundamentaba la cooperación internacional para el desarrollo, en la década de 1950, era la premisa del crecimiento económico. En este sentido, se consideraba como una vía para promover y ayudar al desarrollo de ciertos países con la transferencia de capital. Es decir, el objetivo era el crecimiento económico, aumentar el volumen de bienes y servicios producidos, para lo cual los componentes básicos del desarrollo eran el progreso tecnológico, la industrialización y la urbanización, los cuales eran capaces de generar un aumento de la productividad, los ingresos y el bienestar (Celorio y López de Munain, 2006).

LAS DINÁMICAS DE LA GLOBALIZACIÓN Y LA PAULATINA INTEGRACIÓN DE LA ECONOMÍA MUNDIAL

Si bien algunos teóricos como Immanuel Wallerstein (Patiño y Suárez, 2003) señalan que la globalización ha existido como mínimo desde cuatrocientos años atrás, esta globalización se refiere a los profundos cambios en esferas tanto económicas como políticas que se han presentado en el mundo entero desde el último cuarto de siglo de la centuria pasada, caracterizado por

¹ Se entiende como neocolonialismo al control indirecto que ejercen las antiguas potencias coloniales sobre sus antiguas colonias o, en sentido amplio, los Estados hegemónicos sobre los subdesarrollados. Estos países no disfrutaban de una independencia plena, sino que están sometidos a los dictados culturales, políticos, lingüísticos y, especialmente, económicos, de otro.

la tendencia a la eliminación de las barreras fronterizas con la consecuente profundización de los procesos de integración regional y el cambio de relaciones globales con los Estados nacionales así como con los territorios locales.

La cooperación internacional no ha sido ajena a los diversos cambios generados por los procesos de globalización, puesto que le ha impreso dimensiones y nuevos actores, además de los Estados, a saber: organismos internacionales, entes privados y públicos, transnacionales, sociedad civil nacional e internacional organizada, organizaciones no gubernamentales, bancos regionales, entre otros. Debido a la heterogeneidad de estos actores, la cooperación internacional para el desarrollo ha empezado a atravesar una diversidad de dimensiones, como las sociales, culturales, económico-financieras y políticas, sin que sea una condición imprescindible la cercanía geográfica.

Ahora bien, durante la década de 1970, la ayuda oficial al desarrollo, entendida como “el flujo de mayor concesionalidad dentro de las corrientes de financiamiento externo” (Pérez, 2011, p. 1), es decir, dicha ayuda lleva al menos un porcentaje de donación, se fue incrementando paulatinamente, de suerte que en 1980 fue tres veces superior a la desembolsada en 1970, lo que indica que la pluralidad de actores internacionales favoreció la entrada de nuevos cooperantes (tabla 5).

Tabla 5. Ayuda oficial para el desarrollo desembolsada durante la década de 1970

Año	Total AOD*
1970	5420
1971	6033
1972	6246
1973	6674
1974	7784
1975	9211
1976	8809
1977	9297

Año	Total AOD*
1978	12 265
1979	15 334
1980	17 019

* Ayuda oficial para el desarrollo desembolsada en millones de US\$, precios corrientes.

Fuente: Modificado de OCDE (2013).

De igual manera, la globalización y las progresivas integraciones político-económicas han generado que ciertas problemáticas que en tiempos anteriores eran exclusivas de algunos Estados tomen carácter internacional: enfermedades pandémicas, cultivo y tráfico de drogas ilícitas, migración ilegal, terrorismo, entre otros. En lo que respecta a la problemática de cultivo y tráfico de drogas ilícitas, Colombia ha sido uno de los países receptores de cooperación, en cuanto ha recibido ayuda internacional en sus zonas fronterizas, para erradicar y prevenir la propagación de esta problemática hacia los países limítrofes. Por esta razón, para el control y la erradicación de tales problemáticas la cooperación internacional se ha convertido en una herramienta y en un instrumento clave de los Estados y demás instituciones.

Las grandes disparidades en las condiciones económicas de los países persisten y han venido aumentando. Lo anterior se evidencia en el crecimiento de la deuda externa y la propagación de la pobreza. En este mundo fragmentado y desigual, no todos los países ni los grupos dentro de los países están “integrados” en los mercados globales; existen enormes segmentos de la población mundial que siguen marginados. De igual manera,

Tal profundización de las desigualdades entre los países ricos y los subdesarrollados, que se evidencia con más claridad tras el fin de la guerra fría, hace de la cooperación internacional para el desarrollo una necesidad más urgente de la que ya representaba durante la vigencia del conflicto Este-Oeste (Tokatlian y Carvajal, 1995, p. 21).

Por lo tanto, y de acuerdo con la breve construcción de la evolución de la cooperación internacional para el desarrollo, queda claro que esta nació y se empezó desarrollando bajo el credo axiomático que se refiere a que el

crecimiento económico era igual a desarrollo, y con una constante estructura vertical. Es decir, esta concepción, dominada por los países donantes, no se caracterizó por la igualdad y la colaboración mutua, sino por la verticalidad manejada por el Norte que veía en este instrumento un medio para evitar los obstáculos que el Sur, en medio de su subdesarrollo, causa al proyecto modernizante.

Era una concepción de la cooperación que no tenía en cuenta las características intrínsecas, las peculiaridades, las reales y más prioritarias necesidades de los Estados receptores. Igualmente, muy poco, o en nada, durante más de cuatro décadas, contribuyó al cierre de la brecha entre Norte y Sur, brecha que durante este periodo se ahondó más. El Norte, a pesar de sus contradicciones, encarna el desarrollo y el bienestar, por lo tanto hay que intentar cambiar el Sur que es lo que verdaderamente no funciona o funciona mal (Celorio y López de Munain, 2006, p. 39).

CRISIS DE LA COOPERACIÓN INTERNACIONAL PARA EL DESARROLLO

Entre las décadas de 1980 y 1990 la cooperación internacional para el desarrollo empezó a manifestar una desaceleración y posterior crisis, generada principalmente por tres factores: en primer lugar, los pobres resultados en torno a impulsar el desarrollo de las naciones del Tercer Mundo, donde los cooperantes o donantes expresaron una “fatiga de cooperación” en relación con los pobres resultados frente a los profundos problemas. En términos de desarrollo, esta década pasará a la historia como la década perdida y la constatación, una vez más, de que la ayuda al desarrollo no había funcionado (Calabuig y María, 2010, p. 8). El segundo factor se refiere al contexto político internacional de fin del bipolarismo donde los Estados desarrollados ya no veían como una necesidad de estrategia geopolítica mantener zonas de influencia político-ideológica. El tercer factor se refiere al campo teórico; en estos años se inicia el denominado debate de los *development studies*, el cual tiene su origen en distintos factores: las limitaciones explicativas de las teorías, las debilidades de las políticas en cuanto a su impacto y sostenibilidad, así como los cambios en curso en los escenarios locales, nacionales y globales (Ianni, 2005).

De igual manera, teniendo en cuenta el contexto y bajo la égida del pensamiento dominante en relaciones

internacionales (el realismo), la cooperación internacional poseía un papel marginal en un pensamiento donde rige el principio de acción propio de un sistema permeado por la desconfianza y los intereses particulares de los Estados que más tienen poder en el ámbito internacional. Lo anterior indica que le corresponde a cada Estado ser el único responsable de garantizar su supervivencia, bienestar y desarrollo mientras no existan instituciones supranacionales sólidas y, sobre todo, neutrales.

Tal pensamiento dominante en las relaciones internacionales relegaba a un segundo plano los nobles propósitos de la cooperación internacional y le otorga protagonismo, poder e influencia al Estado “cooperante”, para lograr una mejor posición dentro del concierto internacional. La fatiga de la cooperación internacional para el desarrollo también coincide con la época de discusión y de surgimiento de nuevos paradigmas que pretendían darle explicación a los fenómenos internacionales, tales como el nuevo institucionalismo en las relaciones internacionales, el estructural funcionalismo, el neoliberalismo y el nuevo realismo.

De igual forma, los canales de recepción también desempeñaron un papel importante en generar dicha crisis en la cooperación internacional. La precaria institucionalidad tanto para su emisión como para su recepción originaba pérdida de recursos, destinatarios innecesarios y formulación de proyectos que respondían a necesidades poco relevantes. Finalmente, la crisis en la cual se encontró la cooperación se debió, en gran parte, a la crisis de los paradigmas presentados a finales de la década de 1980 y durante la década de 1990, entre los que se encontraban bajo un serio cuestionamiento la concepción de desarrollo. En la tabla 6, se aprecia cómo en 1991 los desembolsos por ayuda oficial para el desarrollo alcanzaron una cifra de US\$43 027 millones y cómo fueron disminuyendo paulatinamente, de suerte que en 1997 se desembolsaron US\$32 508 millones, cifra menor a la de 1989, ocho años atrás.

Tabla 6. Ayuda oficial desembolsada durante 1985-1999

<i>Año</i>	<i>Total AOD (millones de US\$)*</i>
1985	21 203
1986	25 226

1987	28 889
1988	31 958
1989	32 934
1990	38 477
1991	43 027
1992	42 819
1993	39 096
1994	41 053
1995	40 552
1996	39 211
1997	32 508
1998	35 354
1999	37 990

* Valores en precios corrientes.

Fuente: Modificado de OCDE (2013).

La particularidad de la crisis, de la que hay que apreciar los bloques y también las oportunidades de orientación y desarrollo que presenta, radica en la exigencia que plantea de realizar un reajuste profundo de los modelos teóricos y estratégicos adoptados, es decir, en la puesta en discusión amplia, y en algunos casos radical, del camino recorrido en los cincuenta años de vida de la cooperación internacional para el desarrollo (Vanna, 2005, p. 79).

No obstante, después de lo que podríamos denominar etapa de revisión e introspección de la tradicional cooperación internacional para el desarrollo, finalizando el siglo XX e inicios del XXI, esta experimenta una oxigenación gracias a un nuevo paradigma de desarrollo humano y a la ampliación de la agenda y temas prioritarios:

En los años noventa se asiste a la conformación de un nuevo paradigma en las teorías del desarrollo, el desarrollo humano, que se irá difundiendo a través de los distintos informes del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo y con la celebración de distintas conferencias internacionales auspiciadas por las Naciones Unidas. Asimismo, se va abriendo camino en la agenda del desarrollo la preocupación por la participación de los pobres, con la introducción de las evaluaciones participativas de la pobreza (*Participatory Poverty Assessments* en su terminología inglesa) popularizadas por el Banco Mundial. Los últimos años de los noventa y los primeros del siglo XXI arrancan con un importante consenso mundial sobre la importancia de la lucha contra la pobreza. El documento que mejor recoge este acuerdo son los Objetivos de Desarrollo del Milenio definidos en el año 2000 (Calabuig y María, 2010, p. 8).

CAMBIOS EN LA CONCEPCIÓN DE LA COOPERACIÓN INTERNACIONAL PARA EL DESARROLLO

Si bien en la actualidad no existe un modelo claro de cooperación internacional para el desarrollo, últimamente se está apostando por un esquema más horizontal, más participativo, menos tecnocrático y menos economicista donde la progresiva aceptación del enfoque del desarrollo humano ha tomado gran importancia para la reconfiguración de lo que se conoce como cooperación internacional para el desarrollo. En este sentido, es importante remitirse al concepto de desarrollo humano trabajado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD):

Representa un proceso a la vez que un fin. En todos los niveles del desarrollo las tres capacidades esenciales consisten en que la gente viva una vida larga y saludable, tenga conocimientos y acceso a recursos necesarios para un nivel de vida decente. Pero el ámbito del desarrollo humano va mucho más allá: otras esferas de opciones que la gente considera en alta medida incluyen la participación, la seguridad, la sostenibilidad, las garantías de los derechos humanos, todas necesarias para gozar de respeto por sí mismo, potenciación y una sensación de pertenecer a una comunidad. En definitiva, el desarrollo humano es el desarrollo de la gente, para la gente y por la gente (2001, p.17).

De igual forma, el surgimiento de nuevos actores en el medio, tales como las organizaciones no gubernamentales, las organizaciones no gubernamentales para el desarrollo (ONG y ONGD) y los movimientos sociales, han abierto un nuevo debate sobre los objetivos de la cooperación para el desarrollo. Lo cual ha contribuido a que desde finales del siglo pasado y durante la década de 2010 se realice una profunda reorientación y revisión del concepto de desarrollo, haciendo así una dura crítica al modelo basado en la explotación ambiental, en el consumo desmedido, en el derroche energético, proponiendo alternativas de desarrollo más humano, más participativo y, por lo tanto, incentivando a reestructurar la cooperación, sus instituciones y las maneras de gestionar la equidad, como también la formulación y evaluación de los proyectos (Celorio y López de Munain, 2006, p. 77).

El 2000 marcó para la cooperación internacional para el desarrollo un año de redefinición de objetivos y de agenda internacional, lo cual significó la definición de nuevas tendencias hacia donde intensificar y buscar el desarrollo de los países receptores. Durante este año, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó por unanimidad las metas del milenio como compromiso de los países para reducir los mayores factores de desequilibrio en el mundo y alcanzar mayor desarrollo (tabla 7).

Tabla 7. Ayuda oficial desembolsada durante la década de 2010

<i>Año</i>	<i>Total AOD*</i>
2000	36 220.41
2001	35 336.26
2002	41 012.36
2003	50 103.62
2004	54 750.22
2005	83 059.16
2006	77 520.55
2007	73 680.16
2008	87 083.49

2009	83 913.52
2010	90 965.99

* Ayuda oficial para el desarrollo desembolsada en US\$, precios corrientes.
Fuente: Modificado de OCDE (2012).

Tal declaración ha supuesto una novedad en la toma de conciencia por parte de la comunidad internacional de la universalidad del desarrollo, hasta tal punto que desde su promulgación se han convertido en referente indispensable para el desarrollo social y en la carta de navegación tanto para los flujos de cooperación internacional como para ciertos cooperantes estatales, bilaterales, que han ajustado su política de cooperación en pro del logro de tales objetivos, cuyo año de meta se trazó para 2015.

De manera breve, los Objetivos de Desarrollo del Milenio (Organización de las Naciones Unidas, 2012), son:

- 1) Erradicar la pobreza extrema y el hambre. Reducir a la mitad el porcentaje de personas cuyos ingresos sean inferiores a un dólar por día y reducir a la mitad el porcentaje de personas que padecen hambre.
- 2) Lograr la enseñanza primaria universal. Velar por que todos los niños y las niñas puedan terminar un ciclo completo de enseñanza primaria.
- 3) Promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer. Eliminar las desigualdades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria, preferiblemente para 2005, y en todos los niveles de la enseñanza para 2015.
- 4) Reducir la mortalidad infantil. Reducir en dos terceras partes la tasa de mortalidad de los niños menores de 5 años.
- 5) Mejorar la salud materna. Reducir la tasa de mortalidad materna en tres cuartas partes.
- 6) Combatir el VIH/sida, el paludismo y otras enfermedades. Detener y comenzar a reducir la propagación del VIH/sida, y otras enfermedades graves.

7) Garantizar la sostenibilidad del medio ambiente, incorporar los principios de desarrollo sostenible en las políticas y los programas nacionales, invertir la pérdida de recursos del medio ambiente, reducir a la mitad el porcentaje de personas que carecen de acceso al agua potable, mejorar considerablemente la vida de por lo menos 100 millones de habitantes de tugurios para 2020.

8) Fomentar una asociación mundial para el desarrollo. Desarrollar aún más un sistema comercial y financiero abierto, basado en normas, previsible y no discriminatorio. Ello incluye el compromiso de lograr una buena gestión de los asuntos públicos y la reducción de la pobreza, en cada país y en el plano internacional. Atender las necesidades especiales de los países menos adelantados. Ello incluye el acceso libre de aranceles y cupos para las exportaciones de los países menos desarrollados, el programa mejorado de alivio de la deuda de los países pobres muy endeudados y la cancelación de la deuda bilateral oficial, igualmente la concesión de una asistencia oficial para el desarrollo más generosa a los países que hayan mostrado su determinación de reducir la pobreza. Atender a las necesidades especiales de los países en desarrollo sin litoral y de los pequeños Estados insulares en desarrollo. Encarar de manera general los problemas de la deuda de los países en desarrollo con medidas nacionales e internacionales para hacer la deuda sostenible a largo plazo. En cooperación con los países en desarrollo, elaborar y aplicar estrategias que proporcionen a los jóvenes un trabajo digno y productivo. En cooperación con las empresas farmacéuticas, proporcionar acceso a los medicamentos esenciales en los países en desarrollo. En colaboración con el sector privado, velar por que se puedan aprovechar los beneficios de las nuevas tecnologías, en particular, los de las tecnologías de la información y de las comunicaciones.

En síntesis, los Objetivos de Desarrollo del Milenio se han convertido en la carta de navegación en materia de cooperación internacional para el desarrollo; es decir que los Estados cooperantes han privilegiado la ayuda oficial para el desarrollo al amparo de proyectos que le apunten a superar las ocho metas de desarrollo consensuadas. Sin embargo, nos encontramos en 2015, plazo fijado para el cumplimiento de los objetivos y los desafíos que enfrenta la cooperación internacional para el desarrollo son mayores, máxime cuando los efectos y las consecuencias de la globalización han hecho mella en

los territorios profundizan la crisis económica y humanitaria, cuyas repercusiones cada vez involucran mayor población mundial.

Lisbeth

Katherine

Duarte Herrera I

Carlos Hernán

González

Parias I

CONCLUSIONES

La cooperación internacional para el desarrollo es característica importante en el actual sistema internacional, se constituye como una herramienta de relacionarse no solo entre Estados, sino también entre los diferentes actores del sistema. Su surgimiento va muy de la mano del desarrollo mismo de la sociedad internacional actual y de la institucionalidad internacional. Incluso, como se demostró en el artículo, la cooperación internacional para el desarrollo ha sido sensible y ha experimentado grandes cambios y evolución a causa de sucesos y dinámicas en el interior del sistema internacional. En palabras de Uldaricio Figueroa (1989, p.539): “la cooperación internacional es uno de los elementos que ha conducido a que las relaciones internacionales pasen a un nuevo plano en la historia y marquen un hito en la concepción de una nueva sociedad internacional”.

En este orden de ideas, en los cerca de sesenta y cinco años de existencia de la cooperación internacional para el desarrollo, esta ha sobrepasado las relaciones bilaterales y se ha convertido en una realidad multilateral y con múltiples actores. La cooperación internacional se presenta en la actualidad como una herramienta de suma importancia y eficiente para corregir evidentes disparidades, vacíos y falencias de procesos integracionistas en la globalización. La internacionalización de ciertas problemáticas ya no solo corresponde su solución al territorio o Estado que las padece, sino que se vuelven problemáticas que trascienden las fronteras nacionales y su solución, control o erradicación se convierte en responsabilidad de la comunidad internacional.

De igual manera, la cooperación internacional para el desarrollo en la actualidad se debe entender como multidimensional y dinámica. Lo primero se refiere a la necesidad de entenderla desde una perspectiva que involucra diversos temas de agenda, a causa de los procesos y cambios que ha experimentado. Por otro lado, no se debe entender como un proceso estático en el tiempo, sino como algo dinámico que debe ajustarse a las necesidades particulares de los territorios y contextos históricos específicos.

De esta manera, próximamente tanto la cooperación como el sistema de las Naciones Unidas se ven enfrentados a la necesidad de reorientar y oxigenar nuevamente las dinámicas y procesos de cooperación. Este nuevo reto se presenta a causa de la finalización del plazo establecido en la cumbre del milenio para lograr los Objetivos del Milenio para 2015. Después de un proceso de análisis, evaluación y retroalimentación de logros, deudas, obstáculos y demás experiencias surgidas, se debe establecer la naturaleza de los nuevos objetivos, las estrategias, los actores involucrados y las nuevas directrices que regirán la cooperación internacional para el desarrollo “pos-Objetivos del Milenio”, claro está si es que no siguen siendo los mismos objetivos de la agenda actual, en cuanto universalmente no se han podido alcanzar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Agencia de Cooperación e Inversión de Medellín y el Área Metropolitana (ACIM). (2007). Manual de cooperación internacional descentralizada. Recuperado de: http://www.acimedellin.org/Portals/0/Images/pdf_publicaciones/manual_de_cooperacion_2007.pdf
2. Alean, A. (2006, junio). El concepto de desarrollo. Recuperado de http://www.unitecnologica.edu.co/descargas/taller/Elconceptodedesarrollo_AAlean.pdf
3. García, J. F. B., Muñoz, L. M. B., Castañeda, P. M. y Gómez, L. G. (2003). Análisis de experiencias en cooperación internacional al desarrollo de las ONG federadas de Antioquia.
4. Calabuig, C. y María, D. L. (2010). *La cooperación internacional para el desarrollo*. Valencia: Editorial Universidad Politécnica de Valencia.
5. Casassas, J. (2005). *El mundo desde 1848 hasta nuestros días. La construcción del presente*. Madrid: Ariel.
6. Celorio, G. y López de Munain, A. (2006). *Diccionario de educación para el desarrollo*. Bilbao: Hegoa.
7. Contreras Márquez, F. J. (2013). Sobre el Plan Marshall de reconstrucción de Europa y el plan del socialismo del siglo XXI en Venezuela. Recuperado de <http://franciscojcontrerasm.blogspot.com/2013/12/sobre-el-plan-marshall-de.html>
8. Figueroa, U. (1989). *Manual de organismos internacionales*. Santiago de Chile: Editorial Jurídica de Chile.

Panorama I

pp. 117-131 I

Volumen 8 I

Número 15 I

Julio - diciembre I

2014 I

9. Griffin, K. (1991). Foreign aid after the cold war. *Development and Change*, 22(4), 645-685.
10. Ianni, V. (2005). *La sociedad civil: enfoques y modalidades de acción*. Madrid: Iepala.
11. Jiménez, S. y Rosa, M. L. (2006). *Desplazamiento forzado y cooperación internacional, operación prolongada de socorro y recuperación en Cartagena 2000-2005*. Cartagena de Indias: Escuela Latinoamericana de Cooperación y Desarrollo.
12. Keohane, R. (2005). *Interdependencia, cooperación y globalismo. Ensayos escogidos de Robert O. Keohane*. México: CIDE.
13. Maldonado, M. (2013). *Los organismos internacionales en la era global: los nuevos retos de la cooperación internacional*. México: Porrúa.
14. Mammarella, G. (1996). *Historia de Europa contemporánea desde 1945 hasta hoy*. Barcelona: Ariel.
15. Martínez, A. (1995). *Visión global de la cooperación para el desarrollo. La experiencia internacional y el caso español*. Alcalá: Icaria.
16. Murguialday, C., Pérez De Armiño, K. y Eizagirre, M. (2000). *Diccionario de acción humanitaria y cooperación al desarrollo*. Bilbao/Barcelona: Icaria Editorial, Hegoa, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad del País Vasco.
17. OCDE (2013). International development statistics (IDS) online databases. Recuperado de <http://www.oecd.org/dac/stats/idsonline.htm>
18. Organización de las Naciones Unidas (2012). Objetivos de Desarrollo del Milenio. Recuperado de <http://www.un.org/es/millenniumgoals/>
19. Patiño, C. A. y Suárez, J. O. (2003). *Identidades, poderes, conflictos y metáforas*. Medellín: Pontificia Universidad Bolivariana.
20. Pérez, V. (2011) La ayuda oficial para el desarrollo: tendencias y contradicciones. La Habana: Universidad de la Habana. Recuperado de: <http://www.uh.cu/centros/ciei/biblioteca/publicaciones/2011/05-LaAOD.pdf>
21. Procacci, G. (1999). *Historia del siglo XX*. Barcelona: Memoria crítica.
22. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (2001). *Informe sobre desarrollo humano 2001*.
23. Sanahuja Perales, J. A. (2001). Cooperación al desarrollo y globalización: entre la beneficencia pública internacional y el estado del bienestar mundial. Recuperado de http://www.fongdcam.org/manuales/educaciondesarrollo/datos/docs/A_docs/5_2_Beneficencia%20o%20welfare.pdf
24. Red Argentina para la Cooperación Internacional (2010). Manual de Cooperación Internacional, una herramienta de fortalecimiento para las organizaciones de la sociedad civil (OSC). Recuperado de <http://www.raci.org.ar/recursos-para-ong/manual-de-cooperacion-internacional/manual-de-cooperacion-internacional-una-herramienta-de-fortalecimiento-para-las-organizaciones-de-la-sociedad-civil-osc/>
25. Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press.
26. Todaro, M. y Smith, S. (2005). *Economic development*. Nueva York: Wesley.
27. Tokatlian, J. G. y Carvajal, L. (1995). Tendencias de la cooperación internacional en la posguerra fría. *Colombia Internacional*, 25, 20.
28. Vanna, I. (2005). *La sociedad civil y cooperación internacional al desarrollo. Enfoques teóricos y modalidades de acción*. Madrid: Iepala.



NEOPUNITIVISMO Y CONTROL SOCIAL. REFLEXIONES SOBRE LA REPRESIÓN
SELECTIVA DE LA POLÍTICA POPULISTA

NEOPUNITIVISMO Y CONTROL SOCIAL. REFLEXIONES SOBRE LA REPRESIÓN SELECTIVA DE LA POLÍTICA POPULISTA



Neo-punitivism and Social Control. Reflection of the Selective Repression of Populist Politics

Neopunitivismo e controle social. Reflexões sobre a repressão seletiva da política populista

RECIBIDO: 17 DE NOVIEMBRE DE 2014

EVALUADO: 19 DE DICIEMBRE DE 2014

ACEPTADO: 26 DE DICIEMBRE DE 2014

Ramiro Traversa (Argentina)
Abogado, especialista en Derechos
Fundamentales y Garantías Constitucionales
en la Justicia Penal
Universidad Nacional de Córdoba
ramirotaversa@hotmail.com



RESUMEN

Análisis crítico de las reformas penales inflacionarias planteadas por el discurso neopunitivista de la política con fines electoralistas, masificado irresponsablemente por los medios de comunicación y que pretende utilizar al derecho penal como un arma política de control social en todas las relaciones y conflictos humanos, flexibilizando los principios fundamentales de fragmentariedad, subsidiariedad y *ultima ratio*. Además, en una interesante contraposición con la realidad represiva descrita, se plantean dos novedosas excepciones: medidas alternativas a la pena de prisión del anteproyecto del nuevo Código Penal argentino, y una decisión judicial de declarar inconstitucional el mínimo legal previsto para un delito por la insignificancia en la afectación al bien jurídico tutelado.

PALABRAS CLAVE: neopunitivismo, control social, medidas alternativas a la prisión.



ABSTRACT

This article is a critical analysis of inflationary criminal reforms set out by the neo-punitivism theory of politics for electioneering purposes. This theory has been irresponsibly disseminated by the media and tries to use criminal law as a political weapon of social control in every human relation and concept by increasing flexibility on the fundamental principles of fragmentary and subsidiary nature and *ultima ratio*. Additionally, as an interesting contraposition with the repressive reality described, we propose two new exceptions: alternative measures to imprisonment (new Argentinian Penal Code draft bill) and a court decision to declare unconstitutional the minimum legal time stated by the law for a crime due to the triviality in the encumbrance of the legally protected right.

KEYWORDS: neo-punitivism, social control, alternative measures to imprisonment.



RESUMO

Análise crítica das reformas penais inflacionárias planteadas pelo discurso neopunitivista da política com fins eleitoralistas, massificado irresponsavelmente pela mídia de comunicação e que pretende utilizar ao direito penal como uma arma política de controle social em todas as relações e conflitos humanos, flexibilizando os princípios fundamentais de fragmentariedade, subsidiariedade e *ultima ratio*. Além do mais, em uma interessante contraposição com a realidade repressiva descrita, se propõem duas novidadeiras exceções: medidas alternativas à pena de prisão do anteprojeto do novo Código Penal argentino, e uma decisão judicial de declarar inconstitucional o mínimo legal previsto para um delito pela insignificância na afetação ao bem jurídico tutelado.

PALAVRAS CHAVE: neopunitivismo, controle social, medidas alternativas à prisão.

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

Traversa, R. (2014). Neopunitivismo y control social. Reflexiones sobre la represión selectiva de la política populista. *Panorama*, 8(15), 133-143.

Allí donde llueven leyes penales continuamente, donde entre el público a la menor ocasión se eleva un clamor general de que las cosas se remedien con nuevas leyes penales o agravando las existentes, ahí no se viven los mejores tiempos para la libertad —pues toda ley penal es una sensible intromisión en la libertad, cuyas consecuencias serán perceptibles también para los que la han exigido de modo más ruidoso—, allí pude pensarse en la frase de Tácito: *Pessima respublica, plurimae leges*.

Von Bar (1882, p. 334)

INTRODUCCIÓN

Resulta casi inevitable que el canal institucional por el que se instrumentan las pretensiones punitivas de una sociedad se encuentre en una constante inestabilidad, con signos de permanente provisionalidad. Esta cuestión se ve reflejada como una crisis del derecho penal contemporáneo, que parece no cuestionar la idea rectora sobre los límites del *ius puniendi*, sino que se deriva de la tensión expansiva a que se está sometiendo el derecho penal para afrontar exitosamente la lucha contra una criminalidad que se afirma en franca expansión. Este discurso neopunitivista —entendido ello como la corriente político-criminal que se caracteriza por la renovada creencia mesiánica de que el poder punitivo *puede y debe* llegar a todos los rincones de la vida social— enarbolado por sectores de pensamiento autoritario, y direccionado hacia determinados grupos sociales etiquetados de peligrosos, intenta justificarse en tales afirmaciones y pone en jaque a la ciencia jurídica que debe dar respuestas concretas a estos requerimientos de reformas legislativas expansivas e interpretaciones jurisdiccionales amplias de la normativa penal. Así lo sostiene Maier cuando afirma:

la expansión del Derecho penal es el fenómeno más visible y tangible: el Derecho penal logra, cotidianamente, nuevos ámbitos de relaciones para su regulación, que ya casi interesa a todas las relaciones sociales entre los seres humanos o entre ellos y el Estado (Maier, 2006, p. 295).

Asimismo, algunos creen que el derecho penal se encuentra en una metamorfosis para consolidarse, de una vez y para siempre, como una efectiva herramienta de control social, por lo que su “insostenible situación

[...] constituiría precisamente la consecuencia esencial del proceso de modernización fragmentaria y contradictoria que experimenta el sistema punitivo en esa ‘maduración’ supuestamente necesaria para su adaptación a las exigencias de las sociedades modernas” (Silva, 2003, p. XII). En efecto, somos espectadores de una variada oferta de conceptos populistas para la represión de la “criminalidad organizada”, de los delitos violentos y del extremismo político, de programas de “modernización” del derecho penal. La ampliación de las facultades de investigación de la policía, la aceleración de los procesos penales, la anticipación de la punibilidad o la agravación de las penas aparecen como líneas rectoras de la discusión.

Quien se detenga a estudiar la situación actual del *ius puniendi* estatal como práctica que pretende solucionar los más variados conflictos en la vida social, tocándole intervenir de la forma más enérgica frente a los casos que se suponen más graves, “comprobará inmediatamente que vivimos un tiempo en el cual el derecho punitivo ha sido elevado a la categoría de octava maravilla del mundo” (Pastor, 2005, p. 5). Se habría pasado así de un “derecho penal liberal”, interpretado desde una política criminal orientada al aseguramiento de los derechos individuales del acusado, a un “derecho penal liberado” de tales límites y controles que se orienta al combate de la criminalidad como cruzada contra el mal (Sánchez, 2003).

En efecto, de la irresponsable fantasía abolicionista que surgió hace algunas décadas hemos pasado, sin prestar atención al sensato llamado del derecho penal mínimo, como si este hubiera sido en verdad el canto de sirena, a una desbordante explosión de nuevas figuras penales y a una lluvia de interpretaciones judiciales que extienden el ámbito de la responsabilidad penal más allá de lo razonable en el caso de tipos abiertos (característico: el delito imprudente, pero también los delitos dolosos de funcionarios). Hemos alcanzado el relajamiento de todos los límites y de todos los controles jurídicos a favor de la persecución y el castigo de los crímenes considerados más graves (derechos humanos, corrupción, terrorismo, drogas) y a una euforia de “lo penal” como “sanalotodo” social que no tiene precedentes (Maier, 2006).

Las marcadas diferencias sociales, con notables desigualdades en el acceso a los más elementales derechos, como

la vivienda digna, el alimento, la educación, la salud pública y el trabajo, dificultan proveer la prevención primaria (promoción de la movilidad vertical mediante el aumento y la redistribución de la renta), y el deterioro de la prevención secundaria (la gran corrupción en los servicios de seguridad) suele tener como única respuesta la “clientelista” reforma de las leyes penales, en abierto fraude a la opinión pública, lo que no hace más que crear confusión política, abrir nuevos espacios de deterioro de la prevención secundaria y degradar la seguridad jurídica con lesión gravísima a la legalidad y certeza de la ley penal, agravada por la selectividad punitiva como correlato inevitable de la estratificación y de la reducida movilidad vertical. La *res publica*, o la cosa pública, entendida como ese elemento que nos pertenece a todos y a cada uno de nosotros como miembros de una sociedad civil con democracias consolidadas, parece orientar su línea de discusión de las problemáticas sociales actuales hacia el inmediato y permanente requerimiento del derecho penal como única respuesta y herramienta de transformación social. Las actuales demandas de criminalización parecen canalizarse a través de todos los partidos políticos y ser exaltadas por los monopolios de comunicación masiva, frente a una sociedad cada vez más estratificada, cuyos sectores más liberales reclaman por mayores penas y nuevas cárceles; y han sido formuladas en relación con el debate sobre la persecución punitiva a los consumidores de estupefacientes, la proliferación de inmigrantes ilegales, la prostitución callejera, las protestas sociales, el aborto clandestino, la homosexualidad, etc. Sin embargo, aunque “es más que cuestionable que el Derecho penal pueda solucionar éstos y otros problemas sociales tan complejos, sí puede constatarse que sin lugar a dudas el Derecho penal posee actualmente el carácter de arma política” (Albrecht, 2000, p. 472).

En este orden de ideas, en casi todo el mundo, las llamadas *campañas de ley y orden* (*law and order; Gesetz und Ordnung*) del siglo pasado han sido reemplazadas por un juego político permanente, en el cual se observa una clara tendencia a fomentar la represión selectiva por parte de los sectores conservadores de la política y, a decir verdad, también por los sectores progresistas ante la amenaza de perder votos. Ejemplos de esta naturaleza lo han dado el laborismo inglés, el socialismo italiano, la socialdemocracia alemana y el propio partido demócrata estadounidense. Esta drástica situación ha hecho que hoy, en la mayoría de las sociedades, las apuestas a mayor represión y las respectivas respuestas en el mismo sentido, todas con fines electoralistas y clientelistas

coyunturales —aunque algunas con ultraintenciones muy peligrosas—, abran un panorama en que la dignidad de la persona y los límites al poder punitivo del Estado de derecho se hallan en constante riesgo, cuando no abiertamente lesionados, con bastante indiferencia de los organismos internacionales, en manos de los representantes de esos mismos Estados y que, permanentemente, se ocupan de proponer o imponer tratados que obligan a la tipificación, muchas veces de conductas que están ya conminadas, con lo cual introducen más confusión en las legislaciones nacionales (Zaffaroni, 2013). Ese derecho penal, cuya partida de nacimiento todos conocemos, así como conocemos su razón de ser (domesticar el poder soberano, expresado por su forma más violenta, mediante reglas jurídicas que lo limitan en su ejercicio, pero, al mismo tiempo, lo reconocen y legitiman), que por y para ello transfiere el uso de la fuerza —salvo un caso genérico específico fundado en la necesidad— al poder político centralizado, con la finalidad de evitar la reacción directa del ofendido, cuyos principios y características todos hemos debido declarar como una oración en una ceremonia religiosa, está siendo hoy en día, aun sin nombrarlo, objeto de enormes cambios que, si bien no pretendo agotar, sí quiero destacar como características salientes.

DERECHO PENAL, POLÍTICA Y SOCIEDAD

Nuestra sociedad puede definirse todavía mejor como la sociedad de la “inseguridad sentida” (o como la sociedad del miedo). En efecto, uno de los rasgos más significativos de las sociedades de la era posindustrial es la sensación general de inseguridad o, esto es, la aparición de una forma especialmente aguda de vivir el riesgo. Son ciertos, desde luego, los “nuevos riesgos”. Pero asimismo lo es que la propia diversidad y complejidad social, con su enorme pluralidad de opciones, con la existencia de una sobreinformación a la que se suma la falta de criterios para la decisión sobre lo que es bueno o malo, sobre en qué se puede confiar y en qué no, constituye un germen de dudas, incertidumbres, ansiedad e inseguridad. La expansión del sistema del derecho penal, asentada en los aspectos ya comentados, responde, asimismo, a un fenómeno general de identificación social con la víctima (sujeto pasivo) del delito antes que con el autor (sujeto activo) (Silva, 2003).

Así, entonces, los mecanismos formales y materiales del derecho penal están orientados, cada vez más, a la

víctima, de acuerdo con el pensamiento de la eficiencia preventiva (Albrecht, 2000). Así, advertimos cómo el discurso político represivo cuestiona los sistemas penales garantistas argumentando que son diseñados pensando en el delincuente, y no en el ciudadano honesto y trabajador —posible víctima—, y pone su mira en ciertos grupos sociales con perfiles peligrosistas.

Entonces, la finalidad de la limitación preventiva de riesgo justifica todas las más variadas formas de intervención estatal, desde los medios de investigación encubiertos hasta las escuchas en las viviendas, con lo cual se deforma el derecho penal material y formal. Resulta que no es un autor individual, sino determinados grupos sociales o las condiciones de vida lo que está bajo sospecha. Parece, entonces, que pertenecer a determinadas minorías implica reunir las condiciones necesarias para convertirse en una amenaza social y necesitar de inmediato la reacción del derecho penal. En consecuencia, el fundamento de la pena en esta tesis es la estabilidad social: “el Derecho tiene la función de garantizar la orientación de acciones y la estabilidad de expectativas” (Jakobs, 1997, p. 6). Tiene asignada la función de evitar las consecuencias negativas de la violación de la ley para la estabilidad del sistema y para la confianza en la vigencia del derecho. Con ello, se abandonan los dos baluartes construidos por el pensamiento penal liberal para limitar la actividad punitiva del Estado frente al individuo: el principio del delito como lesión de bienes jurídicos y el concepto del culpabilidad como límite de la responsabilidad y de la pena (Albrecht, 2000, p.473).

En efecto, se observa un abandono del bien jurídico individual para girar hacia una clara concepción de protección del sistema.

Se ha logrado pasar de un derecho penal que se refería básicamente al pasado, al hecho histórico sucedido, sin ignorar que alguien era su autor, a un derecho penal que se refiere al futuro, insondable para los seres humanos, que no pueden predecirlo y, por ello, referido, en definitiva, más a la persona que se considera “peligrosa” por síntomas de riesgo que anuncian un resultado futuro meramente eventual, cuyo acaecimiento, en realidad, se ignora y hasta carece de interés analítico (Maier, 2006, p. 300).

La intervención política en el derecho penal trasladada constantemente los problemas estructurales a la

aplicación individual del derecho penal. Además, la actividad legislativa conduce rápidamente a resultados concretos y a producir efectos políticos inmediatos que pueden parecer intervenciones innecesarias. Tales intervenciones se elevan por encima del horizonte de la relevancia política cuando el triunfo electoral está en duda. Parece ser que el derecho penal sirve de plataforma política a través de propuestas populistas de reforma legislativa que garanticen la seguridad común, sin importar la congruencia del sistema o los límites constitucionales y supranacionales al *ius puniendi* estatal. En consecuencia, la normativa penal no sirve únicamente como una herramienta de la persecución penal, sino que aparece como un elemento aglutinante de los valores y normas sociales; y casi toda discusión política encuentra en el ámbito legislativo su principal contención. Así, las propuestas y discusiones sobre nuevos tipos penales y criminalizaciones parecen indicarnos cuáles son las valoraciones sociales especialmente significativas y susceptibles de protección. En este sentido, y a modo ilustrativo, se observa con preocupación el abandono por parte del máximo Tribunal constitucional alemán¹ de la tesis clásica de la lesión o puesta en peligro del “bien jurídico protegido” —que sirve de límite concreto en la expansión represiva de la ley penal—, para tildarla de inconstitucional y antidemocrática, al no ser formulada por el legislador electo popularmente y, por consiguiente, plantear una nueva posición de “proporcionalidad con el sistema” de las prohibiciones penales que *prima facie* abriría la puerta a nuevas y numerosas reformas legislativas —aunque no protejan un bien jurídico concreto y determinado—, siempre y cuando tengan su génesis en el Parlamento y sean proporcionales (cf. Burchard, 2012).

El uso político del derecho penal, que satisfacen las supuestas demandas sociales de endurecimiento efectivo de la ley para una mayor seguridad, se presenta como un peligroso instrumento de comunicación que permite trasladar los problemas y conflictos sociales a un tipo de análisis específico. Además, la criminalidad tiene valor comercial para los medios de comunicación que lo utilizan como una mercancía de la industria cultural. Asistimos entonces a una lamentable teatralización de la persecución penal, aprovechada por los partidos políticos —con fines electoralistas— y masificada

¹ Resolución de Tribunal Constitucional Alemán (Bundesverfassungsgericht), Sala Segunda de fecha 26/2/2008 en causa 2 BvR 392/07. Recuperado de http://www.bundesverfassungsgericht.de/en/decisions/rs20080226_2bvr039207.htm

por la prensa para vender más periódicos, con un único resultado: la relativización de los derechos fundamentales y las garantías constitucionales de los individuos, y una sociedad cada vez más reprimida y adicta al sistema penal.

LA FLEXIBILIZACIÓN DE LOS LÍMITES Y LAS GARANTÍAS DEL DERECHO PENAL

Una concepción de la ley penal como Magna Charta no solo del delincuente —según la caracterización de Von Liszt (1999)—, sino también —e incluso sobre todo— de la víctima, de entrada no puede dejar de tener consecuencias en el modo de concebir el principio de legalidad. En efecto, partiendo del concepto clásico, se ha señalado que los tipos penales son susceptibles de una interpretación restrictiva (normalmente, de base teleológica) e incluso de una propia “reducción teleológica” (Hillenkamp, 1981). Del mismo modo, se ha admitido por muchos —como correlato natural de lo anterior— el recurso a la analogía en el ámbito de las eximentes y atenuantes (en particular, en las causas de justificación). Pues bien, desde una perspectiva que entienda que la ley penal es también la Magna Charta de la víctima, algo que parece estar en clara consonancia con la autocomprensión de la sociedad de la inseguridad, resulta claro que ni la reducción teleológica de los tipos ni la aplicación analógica de las eximentes, en particular de las causas de justificación, se manifestarían como procedimientos incontestados. En cambio, se plantearía como cuestión por considerar la relativa a la interpretación restrictiva de las eximentes (o de ciertas eximentes) e incluso la modificación de las fronteras entre la interpretación extensiva de los tipos y la prohibida analogía *in malam partem* (Silva, 2003).

El derecho penal en un Estado de derecho liberal debe tener un carácter fragmentario y, por consiguiente, regir el principio de subsidiariedad, interpretada en el sentido de que este únicamente tiene lugar donde otros medios han fracasado. Además, constituye la *ultima ratio* en el instrumentario de que dispone el legislador, quien, según Karl Binding, deja “que las olas de la vida diaria [...] traigan a sus pies las conductas que luego él recoge para convertirlas en supuestos de hecho de delitos porque resultan insoportables” (1902, p.27). Pero solo como último recurso en las infracciones más graves y utilizado restrictivamente. En efecto, los principios programáticos de subsidiariedad y *ultima ratio* se dirigen

clarísimamente al legislador penal. Deben, por ello, servirle como medida con la que medir eficazmente, proporcionándole así criterios con los que decidir qué modalidades de conducta son hechos penales, y que por eso debe y puede prohibir (Prittwitz, 2000, p. 434).

Ahora bien, el problema comienza a tener entidad cuando la sociedad cree que esos postulados, en vez de protegerla, resultan una debilidad del sistema, que la pone en franco peligro frente a los potenciales delincuentes. Así, parece justificarse muchos estados de excepción a los límites del derecho penal: un discurso represivo que se masifica y demanda inexorablemente a los miembros del Parlamento flexibilizar dichas limitaciones empíricas y normativas en pos de reprimir en forma inflacionaria nuevas y diversas conductas, y a los miembros del poder judicial aplicar la norma con absoluta determinación y “mano dura” aleccionando al resto de la sociedad.

La pérdida del principio de subsidiariedad y, con él, el de la concepción del derecho penal como *ultima ratio* de la política social, y, unido a ello, el extravío del carácter fraccionario que tradicionalmente se le atribuyó a partir del principio *nullum crimen*, conduce, como muchas veces sucede, a la “bastardización” del instrumento como mecanismo útil para la política social y para quienes la soportan. De ahí la afirmación de la transformación del derecho penal en una regulación jurídica simbólica, que sirve a intereses particulares, como la “demagogia política y el espectáculo mediático”, con el agravante de que, a través de la Administración de Justicia, no solo confirma, sino que reafirma y agrava su carácter selectivo.

La preocupación por elaborar nuevas figuras penales que satisfagan los reclamos de los sectores represivos ha cambiado su objeto de estudio: la principal preocupación actual se enfoca en la parte especial o en el catálogo de delitos y penas, y deja en un segundo plano la parte general o de los fundamentos y límites de la imputación personal. Así se observa, desde el punto de vista procesal, que han perdido importancia el juicio y sus garantías para el imputado y, en cambio, resultan hoy trascendentes los modos alternativos de obtener una condena o una solución del conflicto y la ampliación de los métodos probatorios. En verdad, ha perdido interés, desde el punto de vista político, el desarrollo de un sistema de límites y garantías, el desarrollo de ciertos valores básicos atribuidos al ser humano, que conducían el

sistema, para ocupar ese lugar la importancia de un criterio meramente práctico y “eficientista” de impulsar al derecho penal y procesal penal. Aquí se produce, como consecuencia del fenómeno disfuncional del neopunitivismo, una afectación de los fundamentos axiológicos de la jurisdicción penal, en general justificada únicamente en simples criterios de eficiencia y lucha contra el crimen (Ferrajoli, 2001). Así pues, bajo la invocación de lograr eficacia en la persecución y el castigo de los delitos y ante la enorme cantidad de procesos que inevitablemente genera el neopunitivismo con su política criminal inflacionaria, se ha recurrido a instrumentos inconstitucionales que derogan los valores que insoslayablemente deben ser respetados por el sistema penal de un Estado constitucional de derecho. Un claro ejemplo de esta drástica situación es el denominado Plan Piloto² impulsado por el Tribunal Superior de Justicia de la Provincia de Córdoba (Argentina), con el auspicio de importantes asociaciones científicas de estudio del derecho penal, en el que se impulsa la realización de juicios abreviados iniciales para obtener condenas inmediatas y así contribuir a generar estadísticas que asombren a “la opinión pública”.

EXCEPCIONES A LOS PLANTEAMIENTOS NEOPUNITIVISTAS EN LA REPÚBLICA ARGENTINA

A esta altura de las circunstancias, con una sociedad latinoamericana persuadida por un discurso penal inflacionario de sectores políticos conservadores y oportunistas, de que el derecho penal debe estar presente en cada rincón y ámbito de todas las relaciones y conflictos sociales, y además servir de herramienta de control y cambio social en cuanto a la eliminación de los individuos que quebrantan la norma, parece poco probable identificar casos que desafíen la corriente neopunitivista de nuestros días. Sin embargo, a continuación se presentarán dos situaciones muy particulares al respecto en la República Argentina: una reciente e innovadora propuesta legislativa de codificación y una valiente decisión jurisdiccional de un Tribunal Federal.

EXENCIÓN DE PENAS Y MEDIDAS ALTERNATIVAS A LA PRISIÓN EN EL ANTEPROYECTO DEL NUEVO CÓDIGO PENAL ARGENTINO

En febrero de 2014 una comisión integrada por representantes de todo el arco político y además destacados juristas, entre ellos el actual juez de la Corte Suprema de Justicia de la Nación Argentina, Raúl Eugenio Zaffaroni, presentó ante el poder ejecutivo el anteproyecto del nuevo Código Penal argentino³, con novedosas propuestas que contradicen la realidad represiva descrita, y con miras a reformar el actual Código que data de 1921 con más de novecientas reformas al compás de una agenda mediática que acabaron por desbaratar totalmente su arquitectura, cuyo punto más alto fue la llamada Reforma Blumberg en 2004, que llegó al extremo de dejar totalmente incierta la cuantía de la pena máxima de privación de libertad con el apoyo de una formidable campaña mediática y la debilidad del Congreso Nacional, lo que no fue resuelto por la Corte Suprema de Justicia de la Nación Argentina, por considerarlo una cuestión de derecho común. En definitiva, ese trabajo es fruto de dos años de debate con aportes de diversos sectores sociales, universidades públicas y privadas, científicos, especialistas, organizaciones no gubernamentales, etc. Se estima que el proyecto tendrá estado parlamentario en el transcurso del presente año, aunque en coincidencia con lo relatado en los apartados precedentes las críticas y discusiones sobre su conveniencia ya comenzaron en los medios de comunicación de una manera jurídicamente torpe, sobre todo hacia sus rasgos garantistas y modernos.

En definitiva, resulta oportuno analizar en el presente artículo dos institutos de la parte general que señalan cuándo el juez deberá o podrá prescindir de la imposición de una pena frente a un hecho típico, y en qué casos se podrá reemplazar una pena de prisión con otras medidas alternativas.

EXENCIÓN Y REDUCCIÓN DE LA PENA

Así, el artículo 19 dispone:

- 1. Exención de pena. Insignificancia.** No se impondrá pena alguna cuando el daño o el peligro para el bien jurídico fueren insignificantes.
- 2. Exención de pena y aplicación de la pena por debajo del mínimo.** El juez podrá imponer la pena por debajo del mínimo previsto en la escala conminada, o incluso prescindir de ésta, en los siguientes casos:

³ Anteproyecto del nuevo Código Penal de la Nación Argentina formulado por la Comisión para la Elaboración del Proyecto de Ley de Reforma, Actualización e Integración del Código Penal de la Nación (Decreto P.E.N. 678/12). Ver cita n.º 8.

² Acuerdo N.º 1010, Serie “A” de fecha 22/6/2010 del Tribunal Superior de Justicia de Córdoba (Argentina).

a) **Pena natural en hechos culposos.** En los hechos cometidos por imprudencia o negligencia, cuando las consecuencias hubieren afectado gravemente al autor o partícipe.

b) **Pueblos originarios: sanciones.** Cuando el agente fuere parte de un pueblo originario, el delito se hubiere cometido entre sus miembros y hubiere sufrido una sanción conforme a sus costumbres. Se atenderá a la magnitud de la sanción sufrida y a la gravedad del hecho.

c) **Hechos conforme a la cultura originaria.** Cuando la conducta fuere conforme a la respectiva cultura originaria, salvo que se tratare de delitos contra la vida, la integridad física o la integridad y libertad sexual, cuya impunidad importare una grave lesión a la dignidad humana.

3. Aplicación de la pena por debajo del mínimo. El juez podrá determinar la pena por debajo del mínimo previsto en la escala conminada, en los siguientes casos:

a) **Menor significación.** Cuando el daño o el peligro para el bien jurídico fueren de escasa significación. El juez podrá imponer la pena de multa reparatoria.

b) **Pena natural en hechos dolosos.** En las circunstancias del apartado a) del inciso 2º, y tratándose de hechos dolosos, cuando mediare una significativa desproporción entre la lesión sufrida por el agente y la causada por éste al bien jurídico.

c) **Penas o lesiones ilícitas infligidas por funcionarios.** Cuando el agente hubiere sido objeto de tortura, tormento o vejaciones por acciones u omisiones de funcionarios encargados de su detención, cuidado o transporte, o hubiere sufrido un grave daño en su salud por la inseguridad de los lugares de detención o los medios de transporte.

Este artículo clasifica los supuestos en tres incisos que corresponden a tres posibilidades diferentes: el inciso 1 prevé el caso en que el juez *debe* prescindir de imponer pena; el inciso 2 prevé supuestos en que el juez *puede* prescindir de pena o bien imponerla por debajo del mínimo, según las características particulares del caso concreto; en el inciso 3, conforme a las mismas pautas concretas, el juez solo *puede* imponer la pena por debajo del mínimo de la escala legal. Es bueno hacer notar que en la legislación comparada, el Código alemán de 1974, por ejemplo, opta por prescindir, en general, de los

mínimos, para dejar mayor amplitud de criterio al juez, y el caso de *insignificancia* se ha enunciado precisamente en la doctrina de ese origen.

1. *Insignificancia.* El único caso en que el juez estaría obligado a prescindir de la pena es el del inciso 1 de este artículo. Se consagra como principio general derivado de la Constitución, por lo que la lesión o el peligro para el bien jurídico es un requisito fundamental para la imposición de una pena. Pero no cualquier lesión o peligro cumplimentan ese requisito en los casos concretos, sino solo los que alcancen un grado de mínima relevancia, porque el poder punitivo del Estado no se habilita para conflictos baladíes ni incluso por razones prácticas la justicia penal puede desperdiciar recursos para atender infracciones que apenas rozan los bienes jurídicos o que, más que lesiones o peligros, implican simples molestias. Muchas de estas conductas insignificantes, pero que son susceptibles de causar algunas molestias, podrían hallar ubicación en un orden sancionatorio de menor gravedad o cuantía que el penal, como puede ser el administrativo o el contravencional.

2. El inciso 2 regula tres supuestos en que el juez, conforme a las características particulares de cada caso en concreto, puede decidir prescindir de pena o bien imponerla por debajo del mínimo de la escala legal. Queda implícito que también puede no hacerlo cuando considere que el caso no encuadra en los supuestos mencionados.

A. *Pena natural en hechos culposos.* Hay dos principios que están comprometidos en los llamados casos de *pena natural*. Son el de *humanidad* y el de *proporcionalidad*, aun sin entrar en la compleja cuestión de la *utilidad* de la pena. Por lo general, se trata de casos drásticos, en los que el agente ha sufrido consecuencias sumamente dolorosas. El texto proyectado dice “cuando las consecuencias hubieren afectado gravemente al autor o partícipe”, con lo que se entiende que la afectación puede ser tanto física como moral, es decir que no se limita a los casos en que este haya sufrido un daño en su cuerpo o en su salud, sino también cuando le hubiese ocasionado una pérdida que lo afecte emocionalmente, como pueden ser lesiones o muerte a sus allegados o ruina patrimonial.

B. *Pueblos originarios: sanciones.* En nuestro país viven pueblos originarios, cuya cultura se ha desconocido con demasiada frecuencia, pese a que en muchos casos disponen y practican formas de solución de conflictos entre sus miembros que, en sus comunidades, resultan más eficaces que el ejercicio del poder punitivo practicado sobre la mayoría de la población. Cuando se produce un conflicto entre personas que pertenecen a las culturas originarias, es inevitable que la comunidad ponga en funcionamiento sus procesos de solución, por lo general de carácter reparador, que en su grado máximo importan la expulsión de la comunidad, sanción de máxima gravedad, pues para el partícipe de la cultura implica una pérdida de identidad. En caso de conflicto entre miembros de la

comunidad originaria, imponer la pena prevista en el Código Penal desconociendo esta circunstancia importa admitir, en el plano material, una doble punición (la originaria y la estatal).

Ramiro
Traverssa I

- C. *Hechos conforme a la cultura originaria.* El tercer supuesto contemplado por este inciso difiere del anterior, pues prevé los casos en que la conducta realizada se halle en conformidad con las costumbres emanadas de la cultura originaria. En síntesis, se cuestiona hasta qué punto puede exigírsele a una persona que comparte una cultura que incorpore los valores de otra sin caer en una reiteración de imposiciones *colonialistas* que serían inadmisibles.
3. El inciso 3 de este artículo se ocupa de los casos en que solo se faculta al juez a imponer una pena por debajo del mínimo legal, sin habilitarlo a prescindir de pena.
- A. *Menor significación.* La lesión o el peligro para el bien jurídico es un continuo que va desde lo insignificante hasta la máxima gravedad. Si por bien jurídico entendemos aproximadamente una relación de utilización o empleo para la existencia de los habitantes, esta relación se puede molestar, perturbar, dificultar, impedir temporalmente, obstaculizar permanentemente o hacer imposible su restablecimiento, o bien generar iguales peligros sin concretarlos. Todo dependerá del bien jurídico de que se trate y de la modalidad de cada caso. Para eso es menester que el juez disponga de la posibilidad de adecuar la pena a la medida de la lesión o del peligro en cada caso, donde la realidad ofrece todos los matices e intensidades de afectación, que van desde la insignificancia, en que se le manda que no imponga pena, hasta todos los grados en que media significación lesiva o riesgosa.
- B. *Pena natural en hechos dolosos.* Las mismas razones que hemos mencionado en los delitos culposos operan en los dolosos. La mayor gravedad del delito doloso obedece a que, por lo general, una conducta planificada para obtener el resultado siempre es más riesgosa que una conducta negligente, lo que aconseja una mayor prudencia en la facultad otorgada por el juez.
- C. *Penas o lesiones ilícitas infligidas por funcionarios.* Este párrafo abarca una hipótesis no muy desarrollada por la doctrina proveniente de países centrales, pero que se presenta con desgraciada frecuencia en el medio latinoamericano, donde el ejercicio del poder punitivo se desborda y los propios agentes del Estado, por acción o por omisión, dolosa o culposamente, dan lugar a lesiones o infligen dolor ilícitamente a las personas imputadas o condenadas por delitos. Es sabido que muchas veces se constatan estos hechos con peritaciones médico-forenses, pero no se descubre a los autores, en general encubiertos por los propios agentes estatales. Para evitar este absurdo, se propone facultar al juez a una prudente disminución de la pena. Esta disminución asume el carácter de una compensación de la pena legal en el momento de imponerla, restándole la pena ilegal realmente sufrida.

PENAS ALTERNATIVAS A LA PRISIÓN

Por su parte el artículo 22 prescribe:

En los casos y condiciones previstas en este Código, la pena de prisión podrá sustituirse por las siguientes:

- a) Detención domiciliaria.
- b) Detención de fin de semana.
- c) Obligación de residencia.
- d) Prohibición de residencia y tránsito.
- e) Prestación de trabajos a la comunidad.
- f) Cumplimiento de las instrucciones judiciales.
- g) Multa reparatoria.

La innovación más importante del presente anteproyecto es la supresión de la genérica *libertad condicional*. Esta institución, que delimita una forma de ejecución de la pena de prisión cuando el individuo condenado ha cumplido los dos tercios del tiempo de su condena y ha observado positivamente los reglamentos carcelarios, pasaría a ser reemplazada por un abanico de penas alternativas que suplirían las meras *condiciones* del artículo 13 vigente. En primer lugar, debe tenerse en cuenta que la ejecución de las penas alternativas requiere un cuerpo de personal especializado dedicado a su ejecución, que es sustancialmente diferente del encargado de la ejecución de la pena de prisión. Si bien esto implica un costo presupuestario, no debe perderse de vista que, en definitiva, representa un considerable ahorro, pues el crecimiento permanente del número de presos, además de acarrear violaciones a derechos humanos, importa un alto costo, dado que la pena *más cara* para el Estado es la de prisión.

Su aplicación efectiva importa un cierto grado de cambio en la cultura jurídico-penal, habituada hasta el presente a imposición de penas en forma lineal de tiempo y con muy poca atención a las particularidades del conflicto concreto y de las personas involucradas.

Ningún país del mundo prescinde de la prisión en los casos graves; tampoco se abusa de ella en infracciones de menor cuantía, aunque no falten casos de alarmante abuso de la prisión y de absurda y peligrosa sobredimensión del aparato carcelario, situación que se ha agravado en las últimas tres décadas. Pero lo cierto es que, fuera de cualquier extremo represivo o libertario, existe una importante franja de delitos de gravedad media o

menor en que el uso de la prisión es discrecional para el legislador, o sea que depende de una decisión política, sin que se pueda afirmar la existencia de reglas de política criminal universalmente aceptadas.

DECLARACIÓN DE INCONSTITUCIONALIDAD DE LA PENA MÍNIMA EN EL DELITO DE COMERCIALIZACIÓN DE ESTUPEFACIENTES

En primer término, resulta menester señalar que el actual y vigente Código Penal argentino adopta una clasificación de penas según su divisibilidad de la siguiente manera: indivisibles, con una única sanción que no permite al juez margen alguno de tasación (como puede ocurrir con la pena de prisión perpetua para los casos de homicidios agravados), y divisibles “que permiten al juez seleccionar la que considera adecuada entre distintas magnitudes, observando los máximos y los mínimos fijados por la ley” (Creus, 1994, p.38). Así, encontramos en la Ley 23.737 de Tenencia y Tráfico de Estupeficientes⁴ que el artículo 5, inciso c) prevé que

Será reprimido con reclusión o prisión de cuatro a quince años [...] el que sin autorización o con destino ilegítimo: Comercie con estupeficientes o materias primas para su producción o fabricación o los tenga con fines de comercialización, o los distribuya, o dé en pago, o almacene o transporte.

Además, se adopta un sistema difuso de control de constitucionalidad, por lo que cualquier juez del territorio argentino puede declarar en una causa en la que se encuentre avocado como juzgador la inconstitucionalidad de una norma.

El Tribunal Oral en lo Criminal Federal N.º 2 de Córdoba, con fecha 16 de agosto de 2013, al entender en un juicio por el delito de infracción a la Ley 23.737, resolvió declarar inconstitucional el mínimo legal de la pena prevista por el legislador, para aplicar al caso concreto una pena inferior a la escala legal⁵. Fundamentó su decisión, teniendo en cuenta la situación de vulnerabilidad de la imputada traída a proceso y la escasa afectación al bien jurídico tutelado por la norma que se le reprochaba; por lo que el tope mínimo indicado en la escala penal prevista por el artículo 5, inciso c) de la Ley 23.737 excedía la medida de culpabilidad, en

franca violación a los principios de proporcionalidad y de humanidad que proscriben la imposición de penas inhumanas, crueles e infamantes.

El Tribunal de juicio entendió que en el caso planteado se verificaban circunstancias excepcionales por las cuales aplicar una pena de cuatro años de prisión a la acusada, tal cual lo solicitara el señor fiscal, vulneraría el principio de culpabilidad. Ello en atención a que la imputada no pertenecía a una organización dedicada al tráfico de narcóticos con amplia capacidad operativa, técnica o económica. Por el contrario, se trataba de una mujer que ejercía la prostitución, y vendió droga en una sola oportunidad en el domicilio que habitaba y en pequeña cantidad; además ese estupefaciente era cocaína, sustancia a la que confesó su adicción, pues le traía alivio a las fuertes cefaleas que sufría por su operación en la cabeza cuando era niña. En este orden, la Corte Suprema de Justicia sostuvo que, en el momento de individualizar la pena aplicable, el principio de culpabilidad impone que la sanción sea proporcionada al hecho cometido y que aquel principio impide que se aplique una pena mayor a la culpabilidad del imputado (fallos: 314:441, 318:207 y 329:3680); en consonancia con lo manifestado por la Corte Interamericana de Derechos Humanos en el Caso Herrera Ulloa contra Costa Rica rta. 2/7/2004, donde específicamente sostuvo que la punición debe ser racional, ajustada a la jerarquía de los bienes tutelados, a la lesión que se les causa o al peligro en el que se les coloca y a la culpabilidad del agente. En definitiva, imponerle la pena de cuatro años de prisión, por más que fuera el mínimo legal posible, constituiría para aquella una sanción evidentemente desproporcionada, contraproducente e innecesaria desde el punto de vista del fin de prevención especial que se asigna a la ejecución de la pena privativa de libertad, o sea, la resocialización (art. 10, ap. 3 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos; art. 5, ap. 6 de la Convención Americana sobre Derechos Humanos; art. 1, Ley 24.660). Además, en este caso concreto, una pena de tal magnitud (cuatro años de prisión) implicaría una clara vulneración del principio de mínima suficiencia, que limita la aplicación del derecho penal a lo estrictamente necesario y halla su razón en los principios de lesividad y proporcionalidad, los cuales tienen fundamento en el artículo 19, primer párrafo, de la Constitución Nacional. En consecuencia, se declaró autora penalmente responsable a la acusada del delito de comercialización de estupeficientes, pero se le impuso la pena de dos años de prisión para su tratamiento penitenciario.

⁴ Ley promulgada el 10/10/89 y publicada en el B. O. el 11/10/89.

En consecuencia, se observa que la magnitud del ilícito no afectó de manera considerable el bien jurídico tutelado que, vale recordar, es la salud pública en general (delitos de peligro) y no la integridad corporal individual. En estos términos, los jueces señalaron que los mínimos de las escalas penales conminadas en abstracto no solo pueden resultar problemáticos por razones estrictas de la categoría culpabilidad, sino que también pueden ser excesivos en atención a lo que constituye el soporte de la culpabilidad, es decir, al injusto mismo “se trata de supuestos en los que la lesión al bien jurídico no es insignificante, pero de cualquier modo es inferior a la entidad que demanda una pena conforme al mínimo de la escala” (Zaffaroni, Alagia y Slokar, 2002, p. 955).

DISCUSIÓN

Parece ser que el derecho penal seguirá marginando duramente a los ya marginados; es un sistema lamentable, en el cual el estado de excepción y la emergencia constitucional han devenido regla, y los dispositivos temporarios de crisis se han transformado en instituciones durables y permanentes (Agamben, 2005).

¿El derecho penal puede y debe ser utilizado como una herramienta de control social en todos los conflictos humanos? Definitivamente, no. Resulta menester defender la tesis de un derecho penal liberal ilustrado, coherente con un Estado de derecho constitucional, que tipifique la menor cantidad posible de conductas exteriorizadas individuales y hacer caso omiso a las pretensiones punitivas de una sociedad sobreinfluenciada por los medios de comunicación; por lo que la ciencia jurídica penal debe desempeñar un papel protagonista en la discusión y comunicación, y llevar un manto de racionalidad y mesura. Así, se concluye que el derecho penal debe mantenerse inmutable en tiempos sociales convulsionados que demanden su intervención omnipresente para modificar aspectos conflictivos de la sociedad, y de ningún modo justificar la flexibilización de garantías fundamentales en pos de una falaz eficiencia de seguridad ciudadana. Además, se deben rechazar los postulados que abandonen la teoría del bien jurídico tutelado y dejar de considerar la pena privativa de la libertad como la única y más eficiente forma de reinsertar socialmente a los delinquentes. En este sentido, propuestas alternativas a la prisión deben ser puestas en funcionamiento para delitos de menor cuantía. El problema, amén de la expansión del derecho penal en general, es también

específicamente la expansión del derecho penal de la pena privativa de libertad. Esta última es la que debe realmente ser contenida. Por otro lado, los mecanismos de democracia semidirecta, como iniciativas populares de ley, deben ser inadmisibles en materia penal, así como también las propuestas legislativas inflacionarias en periodos electivos no deberían formar parte de las plataformas electorales.

Por último, sin llegar a proponer una radical reducción del derecho penal a la protección de la vida, la salud, la libertad y el patrimonio, sí parece conveniente sugerir que la mayor parte del fenómeno expansivo del derecho penal habría de ser, sin más, reconducido al derecho administrativo sancionador. Aunque se debe tener en cuenta la constatación de una realidad respecto de la cual se estima poco probable la vuelta atrás. Por ello, a partir de lo dicho, se postula una opción matizada.

Estimando improbable (quizá imposible) un movimiento de despenalización, sí se propone que las sanciones penales que se impongan allí donde se han flexibilizado las garantías no sean penas de prisión. Ello tiene dos consecuencias. Por un lado, ciertamente, admitir las penas no privativas de libertad como mal menor dadas las circunstancias respecto de infracciones en las que se han flexibilizado los presupuestos de atribución de responsabilidad. Pero sobre todo, exigir que allí donde se imponen penas de prisión, y especialmente penas de prisión de larga duración, se mantenga todo el rigor de los presupuestos clásicos de imputación de responsabilidad (Silva, 2003, p.).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Agamben, G. (2005). *Estado de excepción*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
2. Albrecht, P. (2000). *El derecho penal en la intervención de la política populista*. Granada: Comares.
3. Arroyo, L., Neumann, U. y Nieto, A. (2003). *Crítica y justificación del derecho penal en el cambio de siglo*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
4. Bar, C. L. von (1992). *Geschichte des deutschen Strafrechts und der Strafrechtsbeorien*. Amsterdam: Scientia Verlag.

5. Binding, K. (1902). *Lebbuch des Gemeinen Deutschen Strafrechts*. Berlín: Engelmann.
6. Burchard, C. (2012). El principio de proporcionalidad en el derecho penal constitucional, o el fin de la teoría del bien jurídico tutelado en Alemania. En *Desarrollos actuales de las ciencias criminales en Alemania*. Bogotá: Temis.
7. Creus, C. (1994). *Derecho penal. Parte general*. Buenos Aires: Astrea.
8. Ferrajoli, L. (2001). *Derecho y razón* (trad. P. A. Ibáñez). Madrid.
9. Hillenkamp, T. (1981). *Vorsatztat und Opferverhalten*. Gotinga: Schwartz.
10. Jakobs, G. (1997). *Derecho penal. Parte general. Fundamentos y teoría de la imputación*. Madrid: Marcial Pons.
11. Pastor, D. (2005). La deriva neopunitivista de organismos y activistas como causa del desprestigio actual de los derechos humanos. *Nueva Doctrina Penal*, 1, 73-114.
12. Prittwitz, C. (2000). El derecho penal alemán: ¿fragmentario?, ¿subsidiario?, ¿ultima ratio? En C. M. R. Casabona, *La insostenible situación del derecho penal*. Fráncfort: Editorial Comares.
13. Maier, J. (2006). La esquizofrenia del derecho penal. En I. Rivera Beiras, *Contornos y pliegues del derecho: homenaje a Roberto Bergalli*. Madrid: Anthropos.
14. Silva, J. (2003). *Retos científicos y retos políticos de la ciencia del derecho penal*. Madrid: Universidad de Castilla-La Mancha.
15. Von Liszt, F. (1999). *Tratado de derecho penal*. Valletta Ediciones SRL.
16. Zaffaroni, R. (2010). Fundamentación al anteproyecto del Código Penal Argentino. Recuperado de http://www.pensamientopenal.com.ar/buscar?search_api_views_fulltext=anteproyecto%20codigo%20penal%20comision%20zaffaroni
17. Zaffaroni, E. R., Alagia, A. y Slokar, A. (2002). *Manual de derecho penal. Parte general*. Buenos Aires: Editorial Ediar.



MISIÓN

La revista *Panorama* tiene como misión la publicación y divulgación de artículos que se reúnen en cinco grandes áreas, acogidas a los lineamientos gnoseológicos de la Facultad de Ciencias Sociales: derecho, psicología, educación, ciencia política y humanidades. Su propósito es la visualización de trabajos de investigación, nacionales e internacionales, en las áreas mencionadas, a través de un arbitraje anónimo y con los más altos estándares de calidad para revistas científicas, con el fin de fortalecer una red o comunidad científica que ofrezca soluciones a las problemáticas o a las necesidades informativas de la sociedad.

Las instrucciones que a continuación se presentan tienen el propósito de estandarizar la presentación de artículos para ser sometidos al proceso de evaluación del Comité Editorial. Pretenden establecer una coherencia en la presentación que dé identidad y estructura a la publicación y, además, tener presente variables importantes en el momento de evaluar la calidad de los artículos por autoridades externas.

TIPOS DE ARTÍCULOS

Se dará prioridad a artículos de investigación científica y tecnológica, de reflexión y de revisión. Se recibirán textos en las áreas de psicología, educación, derecho, ciencia política y humanidades. Aunque se pueden publicar artículos de cualquiera de los 11 tipos existentes, el mayor énfasis se hará en artículos de los tipos 1, 2 y 3, a saber:

1) *Artículo de investigación científica y tecnológica.* Documento que presenta de manera detallada los resultados originales de un proyecto de investigación. La estructura por lo general utilizada contiene cuatro apartes importantes: introducción, metodología, resultados y discusión. Debe tener como mínimo treinta referencias.

2) *Artículo de reflexión.* Documento que presenta resultados de investigación desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor sobre un tema específico, que recurre a fuentes originales. Debe tener como mínimo treinta referencias.

3) *Artículo de revisión.* Documento que surge de una investigación en la que se analizan, sistematizan e integran los resultados de investigaciones, publicadas o no, sobre un campo en ciencia o tecnología para dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos cincuenta referencias.

PRESENTACIÓN DE LOS ARTÍCULOS

ORIGINALIDAD DE LOS TEXTOS

Los trabajos presentados deben ser inéditos y no pueden ser sometidos simultáneamente a consideración por parte de otras revistas. De la misma manera, no se recibirá ningún texto que haya sido publicado total o parcialmente en otra revista.

El proceso editorial correspondiente solo iniciará cuando se haga entrega del formato de presentación de artículos (disponible en <http://www.poligran.edu.co/editorial>), en el cual los autores avalan su publicación en Panorama y asumen su autoría.

Los textos que han atravesado el proceso de entrega serán sometidos a un procedimiento de evaluación por parte de expertos (árbitros o pares académicos) bajo la modalidad doble ciego. Así como el par desconoce la identidad del autor, este desconoce la identidad los evaluadores. Los dictaminadores seleccionados por la revista son expertos externos a la institución editora.

Paso 1

Los árbitros son expertos en el área, seleccionados por el Comité Editorial y científico, que revisarán cada artículo y emitirán un dictamen sobre la viabilidad de publicación de cada texto. Por cada artículo se seleccionarán dos árbitros, externos a la institución.

Paso 2

Si las dos evaluaciones son positivas, se notificará al autor sobre los resultados, junto con recomendaciones puntuales que hayan surgido durante la revisión.

Si solamente una de las evaluaciones es positiva, el editor de la revista solicitará un tercer dictamen que defina la situación del artículo.

Con dos dictámenes negativos se notificarán al autor los resultados, expresando el rechazo del texto y las sugerencias para que pueda eventualmente cumplir con las condiciones.

Paso 3

Los autores serán notificados sobre los resultados de la evaluación y se les brindará un plazo para la entrega de los ajustes, determinado por el Comité Editorial. Este plazo puede variar de acuerdo con la cantidad de correcciones que requiera el texto.

Paso 4

En caso de ser aceptado, los autores conocerán la decisión sobre el artículo y se adelantará el proceso editorial correspondiente que implica:

1. *Corrección de estilo.* El artículo será intervenido por un corrector de estilo, seleccionado por la editorial, que garantice la calidad ortográfica, sintáctica y gramatical del texto.
2. *Corrección del autor.* El autor será notificado de los ajustes propuestos durante la corrección de estilo y podrá introducir o aprobar los cambios que considere necesarios.
3. *Diseño y diagramación.* La editorial seleccionará a un diseñador quien se encargará de ejecutar el proceso de armada y diagramación de los textos.
4. *Publicación.* El artículo aparecería publicado en el sitio web de la revista (www.poligran.edu.co/panorama) y posteriormente la edición impresa estará disponible. A los autores se les hará entrega de un ejemplar impreso de la revista.

CARACTERÍSTICAS DE RECEPCIÓN DE LOS ARTÍCULOS

PRESENTACIÓN

El autor o los autores deben presentar el artículo original en formato digital o enviarlo por correo electrónico en una versión reciente de Microsoft Word, en tamaño carta, por una sola cara, a espacio doble y en letra Times New Roman de 12 puntos.

EXTENSIÓN

El artículo debe tener una extensión máxima de 25 páginas y una mínima de 15 páginas. Debe contener introducción, marco teórico, materiales y métodos, resultados, discusión o recomendaciones y referencias bibliográficas

INFORMACIÓN SOBRE AUTORES

En la primera página debe estar la siguiente información: título del artículo (en español), datos del autor o los autores con los nombres y apellidos completos, fecha de recepción y aceptación del artículo, una corta reseña con una extensión máxima de 800 caracteres, correo electrónico, teléfono fijo, celular y filiación institucional.

IMÁGENES, GRÁFICOS Y TABLAS

En caso de contener mapas, cuadros, tablas, fórmulas o ilustraciones, etc., estas deben estar claramente descritas y en orden, en los programas originales. De ser fotografías o ilustraciones o en los formatos gráficos: .jpg, .tiff o .bmp, con resolución de 300 dpi (*dots per inch* o puntos por pulgada); en el caso de tratarse de cuadros, tablas o gráficos de elaboración propia, es indispensable presentarlos en formato editable. La información de texto, gráficos e imágenes debe ser presentada en una sola tinta y debe tener la correspondiente autorización para su publicación.

Cada tabla, cuadro, figura o imagen debe llevar una leyenda que describa con claridad el material presentado y la fuente en el sistema APA de citación si procede de una distinta del autor o de los autores. En caso de ser necesario, se deben anexar los permisos para la reproducción de tablas, cuadros, figuras e imágenes que estén protegidos por el derecho de autor.

RESUMEN

El artículo debe traer un resumen en español con una extensión máxima de 250 palabras, en el que se sinteticen los objetivos, métodos de estudio, resultados y conclusiones. Se deben adicionar las palabras clave (de 4 a 6). Además, se debe presentar el resumen (*abstract*) y las palabras clave (*keywords*) en inglés. En caso de no contener esto, la editorial procederá a realizar la traducción por medio del Departamento Académico de Idiomas de la Institución.

REFERENCIAS

La revista *Panorama* usa el sistema de referencias APA de la manera descrita a continuación (un manual de referencias más detallado lo encuentra en www.poligran.edu.co/editorial).

Citación: El estilo APA utilizado en la revista *Panorama* presenta las citas dentro del texto del trabajo, utilizando el apellido del autor, la fecha de publicación y la página citada entre paréntesis. Este sistema NO requiere utilizar las citas a pie de página y funciona de la siguiente manera:

Williams (1995, p. 45) sostuvo que “al comprar los desórdenes de la personalidad se debe tener en cuenta la edad del paciente”.

O bien:

Un autor sostuvo que “al comprar los desórdenes de la personalidad se debe tener en cuenta la edad del paciente” (Williams, 1995, p. 45).

Cuando la cita es indirecta (es decir, que no se menciona la idea del autor pero no se cita textualmente), no se coloca la página de la referencia. Se hace de la siguiente manera:

Es oportuno considerar la edad de los pacientes al estudiar los desórdenes de la personalidad (Williams, 1995).

Si usted necesita citar una investigación que encontró en otro trabajo, puede hacerlo de la siguiente manera:

Duarte (2006, p. 17) cita a Phillips (2001) quien descubrió que...

b. Referencias bibliográficas: El listado de referencias presentarse en orden alfabético. El utilizado en *Panorama* exige que los títulos de las publicaciones sean destacados en cursiva. Las referencias bibliográficas se deben presentar de la siguiente manera:

- Libros:

Apellido, Inicial de nombre (año). *Título del libro*. Lugar de la publicación: Editor.

Strunk, W. y Blanco, E. B. (1979). *Los elementos del estilo* (3ra ed.). Nueva York: Macmillan.

- Publicaciones oficiales gubernamentales:

País, Entidad gubernamental (año). *Título*. Ciudad: Editorial.

Gran Bretaña. Ministerio del Interior (1994). *Política de las prisiones para Inglaterra*. Londres: HMSO.

- Informes:

Apellido, Inicial del nombre. (año). *Título del informe* (Código del informe). Entidad

Birney, A. J. y Pasillo, M. del M. (1981). *Identificación temprana de niños con dificultades para escribir una lengua* (Informe No. 81-502). C.C. de Washington: Asociación Educativa Nacional.

-Actas de congresos:

Apellido, Inicial del nombre. (año). *Título*. Nombre y edición del congreso (rango de páginas). Ciudad: Editorial.

-Artículos de revistas científicas (Journals):

Apellido, Inicial del nombre. (año). Título del artículo. *Nombre de la revista*, volumen, número, rango de páginas
Popper, E. Del S., Y McCloskey, K. (1993).

-Artículo de una publicación semanal:

Apellido, Inicial del nombre (Año, día y mes de publicación). *Título del artículo*. En Título de la publicación, rango de páginas.

-Artículos de periódico:

Apellido, Inicial del nombre (Año, día y mes de publicación). *Título del artículo*, rango de páginas.
Young, H. (1996, 25 de julio). La Batalla entre serpientes y escaleras. *The Guardian*, p. 15.

-Entrevistas:

Debido a que el material de una entrevista no se puede reproducir para quien lee un trabajo de investigación no es obligatorio que se cite en la bibliografía final. Sin embargo, sería muy conveniente hacer una referencia a la entrevista dentro del cuerpo principal de su trabajo, a manera de comunicación personal:

... y este punto fue concedido (J. Bloggs, entrevista personal, 22 de agosto de 2001).

-Fuentes electrónicas:

Apellido, Inicial del nombre. (fecha). Título del artículo, de dirección en Internet.

Bancos, I. (n.d.). Los NHS marcan la pauta del cuidado de la salud, de <http://www.healthcareguide.nhsdirect.nhs.uk/>

The following instructions are intended to standardize the presentation of articles in order to be submitted to the evaluation process of the editorial committee. These instructions aim to establish coherence within the presentation to identify and structure the publication, and also to maintain important variables when external authorities evaluate the quality of the articles.

TYPES OF ARTICLES

Priority will be given to articles of scientific and technological research, reflection and review. Texts will be received in the areas of Psychology, Education, Political Science, Humanities and Law. Although any article of the eleven existing types can be published, major emphasis will be given on items of types 1, 2 and 3. Like this:

1. *Article of Scientific and Technological Investigation.* This is a document that presents in detail the results of an original research project. The structure that is generally used contains four major sections: introduction, methodology, results, and conclusions. It should have at least thirty references.
2. *Article of Reflection.* This document presents research results from an analytical, interpretative or critical perspective of the author on a specific topic by using original sources. It should have at least thirty references.
3. *Article of Review.* This document is the result of a research where the published or unpublished research findings on a field of science or technology are analyzed, systematized and integrated in order to mention development trends and progress. It is characterized for presenting a complete literature review of at least 50 references.

SUBMISSION OF ARTICLES

ORIGINALITY OF THE TEXT

All submitted papers must be unpublished and cannot be submitted simultaneously for consideration in other magazines. Similarly, *Panorama* will not receive any papers that have been whole or partially published in another journal.

The editorial process will only initiate when the article presentation form is received (available at: <http://www.poligran.edu.co/editorial>), in this form the authors approve the publication of the paper in the magazine and assume their authorship.

Papers that have been delivered will undergo a review process by experts (referees or academic peers) under the double-blind mode. Both the peer and the author are unaware of each other's identity.

Step 1:

Referees are experts in the field, selected by the editorial and scientific committee, who will review each paper and issue an opinion on the feasibility of its publication. For each paper, two external referees will be selected.

Step 2:

If both assessments are positive, the autor shall be notified of the results, along with specific recommendations that were raised during the review.

If only one assessment is positive, the editor of the magazine will request a third opinion to define the status of the paper.

With two negative opinions the author will be notified of the results, expressing rejection of the paper and suggestions to eventually meet the conditions.

Step 3:

Authors will be notified of the results of the evaluation and will be provided a deadline for delivery of the adjustments determined by the editorial board. This period may vary according to the number of corrections required.

Step 4:

If accepted without changes, authors will be notified of the decision and the editorial process will begin. This process involves:

Editing: The paper will be revised by a copyeditor, selected by the publisher, to ensure correct spelling, syntax and gramar.

Author review: The author will be notified of any proposed adjustments during copyediting and can enter and / or approve the necessary changes.

Design and layout: The publisher will select a graphic designer who is responsible for implementing the assembly process and layout of texts.

Publication: The article would appear in the published Web site of the journal: www.poligran.edu.co/panorama and then, the printed version would be available. If requested, authors will be presented with a print copy of the journal.

CHARACTERISTICS OF ARTICLE SUBMITTING

PRESENTATION

The author(s) must submit the original article in digital format in a recent version of Microsoft Word. The article should be letter sized, one-sided, double-spaced, and in Arial 12.

EXTENSION

The article should have a maximum length of 25 pages and a minimum of 15 pages. It should have an introduction, body of work: theoretical framework, materials and methods, results, discussion or recommendations, and bibliography.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

The first page must have the following information: title of the article (in Spanish), author(s) personal data with full name, dates when the article was received and accepted, a profile of the author(s) with a maximum of 800 characters, email, address, phone, cell phone and institutional affiliation.

IMAGES, GRAPHICS, AND TABLES

In case of containing maps, charts, tables, formulas or illustrations, they should be clearly described and in order. Also, they should be in original or graphic formats: jpeg, tiff or bmp, or with a resolution of 300 dpi (dots per inch). If there are charts, tables, or graphs made by the author(s), it is mandatory to present them in an editable format. Text information, graphics and images must be submitted in single ink, and should have their respective authorization for publication.

Each table, figure or image must have a caption that clearly describes the material presented and the source in APA methodology in case of being different from the author. If necessary, the required permissions for the reproduction of charts, tables, figures and images that are protected by copyright must be attached.

ABSTRACT

The article must have a summary in Spanish with a maximum of 700 characters, which synthesize the objectives, study methods, results, and conclusions. It must include Keywords (4 to 6). In addition, an abstract and keywords in English must be submitted. If not presented, the publisher will translate them through the Language Department.

REFERENCES

The magazine *Panorama* uses the APA reference system, as follows (a more detailed reference manual can be found at www.poligran.edu.co/editorial).

Quotation: The APA style used in the magazine *Panorama* presents the quotations within the text of the paper, using the last name of the author, the publishing date, and the quoted page between parentheses. This system does NOT require the use of footnotes, and it works as follows:

Williams (1995, p. 45) said that “when comparing personality disorders, the age of the patient should be taken into account”.

Or:

An author said that “when comparing personality disorders, the age of the patient should be taken into account.” (Williams, 1995, p. 45).

When the quote is indirect (this means that the idea of the author is not mentioned, but it is not quoted), the page of the reference is not written. It is used as follows:

It is useful to take into account the age of the patients when studying personality disorders (Williams, 1995)

If you need to quote a research you found in another work, you can do it as follows:

Duarte (2006, p. 17) quotes Phillips (2001), who discovered that...

Bibliography: The list of references should be presented in alphabetical order. The one used in *Panorama* requires the titles of the publications to be highlighted and in italics. The bibliographic references should be presented as follows:

-Books:

Last name, Initials (year). *Title of the book*. Publication Place: Publisher.

Strunk, W., & Blanco, E. B. (1979). *The Elements of Style* (3rd ed.). New York: Macmillan.

- Official Publications of the Government:

Country. Government Institution. (year). *Title*. City: Publisher.

Great Britain. Ministry of the Interior. (1994). *Policy of Prisons for England*. London: HMSO.

- Reports:

Last name, Initials. (Year). *Title of the Report*. (Code of the report). Entity/

Birney, A. J., & Pasillo, M. Del M. (1981). *Early Identification of Children with Difficulties to Write a Language* (Report No. 81-502). C.C. Washington: National Educative Association.

-Congress Minutes:

Last name, Initials. (Year). *Title*. Name and publication of the congress (Page range). City: Publisher.

-Articles of Scientific Magazines (Journals):

Last name, Initials. (Year). *Title of the Article*. *Name of the Magazine*, volume, number, page range

Popper, E. Del S., and McCloskey, K. (1993).

-Article of a Weekly Publication:

Last name, Initials (Publication year, day, and month). *Title of the Article*. In Title of the Publication, page range.

-Newspaper Articles:

Last Name, Initials, (Publication year, day, and month). *Title of article*, page range.

Young, H. (1996, July 25th). The Battle between Snakes and Ladders. *The Guardian*, p. 15.

-Interviews:

Due to the fact that it is not possible to reproduce the material of an interview, it is not mandatory for the person who writes a research work to quote it in the final bibliography. However, it would be very convenient to mention the interview within the main body of the work, as personal communication:

... and this point was granted (J. Bloggs, personal interview, August 22nd, 2001).

-Electronic Sources:

Last name, Initials. (Date). Title of the Article, from Web address.

Bancos, I. (n.d.). NHS indicates the guidelines for taking care of health, from <http://www.healthcareguide.nhsdirect.nhs.uk/>

As instruções que a continuação se apresentam têm o propósito de padronizar a apresentação de artigos para serem submetidos ao processo de avaliação do comitê editorial. Pretendem estabelecer uma coerência na apresentação que de identidade e estrutura à publicação e, além do mais, ter presente variáveis importantes no momento de avaliar a qualidade dos artigos por autoridades externas

TIPOS DE ARTIGOS

Se dará prioridade a artigos de pesquisa científica e tecnológica, de reflexão e de revisão. Porém se podem publicar artigos de qualquer dos onze tipos existentes, a maior ênfase se fará em artigos dos tipos: 1, 2 e 3. A saber:

1. *Artigo de pesquisa científica e tecnológica.* Documento que apresenta de maneira detalhada os resultados originais de um projeto de pesquisa. A estrutura pelo geral utilizada contém quatro apartes importantes: introdução, metodologia, resultados e discussão. Deve ter como mínimo trinta referências.
2. *Artigo de reflexão.* Documento que apresenta resultados de pesquisa, desde uma perspectiva analítica, interpretativa ou crítica do autor, sobre um tema específico, recorrendo a fontes originais. Deve ter como mínimo trinta referências.
3. *Artigo de revisão.* Documento que surge de uma pesquisa na que se analisam, sistematizam e integram os resultados de pesquisas, publicadas ou não, sobre um campo em ciência ou tecnologia com o fim de dar conta dos avanços e as tendências de desenvolvimento. Caracteriza-se por apresentar uma cuidadosa revisão bibliográfica de pelo menos cinquenta referências.

APRESENTAÇÃO DOS ARTIGOS

ORIGINALIDADE DOS TEXTOS

Os trabalhos apresentados devem ser inéditos e não podem ser submetidos simultaneamente à consideração da parte de outras revistas. Da mesma maneira, não se receberá nenhum texto que tenha sido publicado total ou parcialmente em outra revista.

O processo editorial correspondente só iniciará quando se faça entrega do formato de apresentação de artigos (disponível em <http://www.poligram.edu.co/editorial>), no qual os autores dão aval da sua publicação na revista e assumem a autoria do mesmo.

PROCESSO DE REVISÃO POR PARES

Os textos que passaram pelo processo de entrega estará sujeito a um processo de avaliação por especialistas (árbitros ou colegas acadêmicos), sob método duplo-cego. Como o casal sabe a identidade do autor, os revisores conhecer a identidade dele. Selecionado pelos juízes de revistas são especialistas fora da instituição de publicação.

Passo 1:

Árbitros são especialistas na área selecionada pelo comitê editorial e científica, que irá analisar cada item e emitir parecer sobre a viabilidade da publicação do texto. Para cada papel dois árbitros externos à instituição será selecionada.

Passo 2:

Se ambas as avaliações são positivas, devem ser notificados dos resultados, juntamente com recomendações específicas que foram levantadas durante a revisão.

Se apenas uma avaliação for positiva, o editor da revista pediu uma terceira opinião para definir o status do item

Com dois pareceres negativos o autor foi notificado dos resultados, expressando a rejeição do texto e sugestões para que você possa, eventualmente, cumprir as condições.

Passo 3:

Os autores serão notificados dos resultados da avaliação e será fornecido um prazo para a entrega dos ajustes determinados pelo conselho editorial. Este período poderá variar de acordo com o número de correções necessárias pelo texto.

Passo 4:

Se aceito, os autores saberão a decisão sobre o item eo processo editorial correspondente que envolve ser avançado:

Edição: O artigo será operado por um editor de texto, selecionadas pelo editor, para garantir a ortografia, sintaxe e qualidade de texto gramática.

Corrigindo o autor: O autor será notificado de quaisquer ajustamentos propostos durante a edição de texto e pode entrar e / ou aprovar as alterações necessárias

Concepção e realização: O editor seleciona um designer que é responsável pela implementação do processo de montagem e layout de textos.

Publicação: O artigo apareceria no site publicado da revista: www.poligran.edu.co / panela e, em seguida, a versão impressa estará disponível. Os autores serão apresentados com uma cópia impressa da publicação.

CARACTERÍSTICAS DE RECEPÇÃO DOS ARTIGOS

APRESENTAÇÃO

O autor ou os autores devem apresentar o artigo original em formato digital, ou enviá-lo por correio eletrônico em uma versão recente de Microsoft Word, em tamanho carta, por uma cara só, a espaço duplo e em letra Arial de 12 pontos.

EXTENSÃO

O artigo deve ter uma extensão máxima de 25 páginas e uma mínima de 15 páginas. Deve conter uma introdução, corpo do trabalho: marco teórico, materiais e métodos, resultados, discussão ou recomendações e bibliografia.

INFORMAÇÃO SOBRE OS AUTORES

Na primeira página deve estar a seguinte informação: título do artigo (em espanhol), dados do autor ou os autores com os nomes e sobrenomes completos, data de recepção e aceitação do artigo, uma curta resenha com uma extensão máxima de 800 caracteres, correio eletrônico, telefone fixo, celular e conexão institucional.

IMAGENS, GRÁFICOS E TABELAS.

Em caso de conter mapas, quadros, tabelas, fórmulas ou ilustrações, estas devem estar claramente descritas, e em ordem, nos programas originais ou nos formatos gráficos: jpg, tiff ou bmp, com resolução de 300 dpi (*dots per inch* ou pontos por polegada), no caso de se tratar de quadros, tabelas ou gráficos de elaboração própria, é indispensável apresentar- lhos em formato que se possa editar. A informação de texto, gráficos e imagens deve ser apresentada em uma tinta só e deve ter a correspondente autorização para a sua publicação.

Cada tabela, quadro, figura ou imagem deve levar uma lenda que descreva com clareza o material apresentado e a fonte em metodologia APA se procede de uma diferente ao autor ou aos autores. No caso de ser necessário, se devem anexar as permissões para a reprodução de tabelas, quadros, figuras e imagens que estejam protegidos pelo direito de autor.

RESUMO.

O artigo deve trazer um resumo em espanhol com uma extensão máxima de 700 caracteres, no que se sintetizem os objetivos, métodos de estudo, resultados e conclusões. Devem-se adicionar as palavras chave (de 4 a 6). Além do mais, se deve apresentar o resumo (abstract) e as palavras chave (*Keywords*) em inglês. Em caso de não conter isto, a editorial procederá a realizar a tradução por meio do Departamento Acadêmico de Idiomas da instituição.

REFERÊNCIAS

A revista usa o sistema de referências APA, da maneira descrita a continuação (Um manual de referências mais detalhado o encontra em www.poligram.edu.co/editorial).

a. Citação: O estilo APA utilizado na revista apresenta as citas dentro do texto do trabalho, utilizando o sobrenome do autor, a data de publicação e a página citada entre parêntese. Este sistema NÃO requer utilizar as citas a pé de página e funciona da seguinte maneira:

Williams (1995, p.45) susteve que “ao comparar as desordens da personalidade se deve ter em conta a idade do paciente”

OU bem:

Um autor susteve que “ao comparar as desordens da personalidade se deve ter em conta a idade do paciente” (Williams, 1995, p.45)

Quando a cita é indireta (quer dizer, que não se menciona a ideia do autor mas não se cita textualmente), não se coloca a página da referência. Faz-se da seguinte maneira:

É oportuno considerar a idade dos pacientes ao estudar as desordens da personalidade (Williams,1995)

Se você precisa citar uma pesquisa que encontrou em outro trabalho, pode fazê-lo das seguintes maneiras:

Duarte (2006, p.17) cita a Phillips (2001) quem descobriu que...

b. Bibliografia: O listado de referências apresentam-se em ordem alfabética. O utilizado na revista exige que os títulos das publicações sejam destacados em cursiva. As referências bibliográficas se devem apresentar da seguinte maneira:

- Livros:

Sobrenome, Nome (ano). *Título do livro*. Lugar da publicação: Editor. /

Strunk, W., & Blanco, E. B. (1979). *Os elementos do estilo (3ra ed.)*. Nova York: Macmillan.

- Publicações oficiais governamentais:

País. Entidade governamental. (ano). *Título*. Cidade: Editorial /

Grã-Bretanha. Ministério do Interior. (1994). *Política das prisões para Inglaterra*. Londres: HMSO.

Orquídeas

- Informes:

Sobrenome, Nome. (ano). *Título do informe*. (Código do informe). Entidade/

Birney, A. J., & Pasillo, M. Do M. (1981). *Identificação precoce de crianças com dificuldades para escrever uma língua* (Informe Não. 81-502). C.C. De Washington: Associação Educativa Nacional.

-Atas de congressos:

Sobrenome, Nome. (ano). *Título. Nome e edição do congresso* (intervalo de páginas). Cidade: Editorial.

-Artigos de revistas científicas (Journals):

Sobrenome, Nome. (ano). *Título do artigo. Nome da revista*, Volume, número, (intervalo de páginas) / Popper, E. Do S., E McCloskey, K. (1993).

-Artigo de uma publicação semanal:

Sobrenome, Nome (Ano, dia e mês de publicação). Título do artigo. *Em Título da publicação*, intervalo de páginas.

-Artigos de jornal:

Título do artigo. (Ano, dia e mês de publicação). Título do jornal, intervalo de páginas. / Young, H. (1996, 25 de julho). *A Batalha entre serpentes e escadas*. The Guardian, p. 15.

-Entrevistas:

Devido a que o material de uma entrevista não se pode reproduzir para quem lê um trabalho de pesquisa não é obrigatório que se cite na Bibliografia final. Embora, séria muito conveniente fazer uma referência à entrevista dentro do corpo principal de seu trabalho, a maneira de comunicação pessoal:

... e este ponto foi concedido (J. Bloggs, entrevista pessoal, 22 de agosto de 2001).

-Fontes eletrônicas:

Sobrenome, nome. (data). Título do artigo. Mês, dia e ano de consulta, de endereço em Internet. / Bancos, I. (n.d.). Os NHS marcam a pauta do cuidado da saúde. Obtida o 29 de agosto de 2001, de <http://www.healthcareguide.nhsdirect.nhs.uk/>

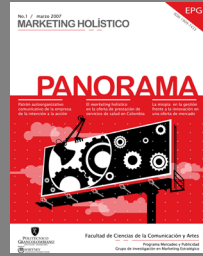
LISTADO DE EVALUADORES. PANORAMA. VOLUMEN VII, NÚMERO 14. (ENERO-JUNIO 2014)

- Yolanda González de la Torre (México)
Universidad de Guadalajara
Doctorado en Educación
- Emiro Muñoz Jerez (Colombia)
Universidad Industrial de Santander –UIS
Maestría de Ingeniería de sistemas en
Informática
- Mónica Diana Vicher García (México)
Facultad de Ciencias Políticas, UNAM
Dra. En Ciencias Políticas y Sociales
- Blanca Ruth Orantes de Pineda (El Salvador)
Universidad de Granada, España
Master en Docencia Universitaria
- Jose Fernando Cardona Henao (Colombia)
Universidad Católica de Manizales
Magister en Educación
- Ana María Hernández Segura (Costa Rica)
UNED-Costa Rica
Doctorado en educación
- Juliana Ospitia Rozo (Colombia)
Pontificia Universidad Javeriana
Psicóloga
- Maria Consuelo Ahumada Beltran (Colombia)
New York University
Doctora Ciencia Política
- Yaquelin Cruz Palacios (Cuba)
Universidad Pedagógica Holguín
Doctor en Ciencias Pedagógicas
- Romina Cecilia Elisondo (Argentina)
Universidad San Luis
Doctora en Psicología

EDICIONES ANTERIORES

PERIODICIDAD: CUATRIMESTRAL

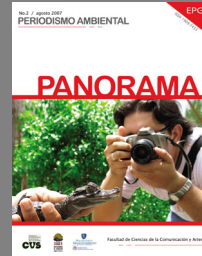
2007. Volumen 1.



Panorama # 1

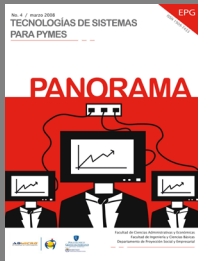


Panorama # 2

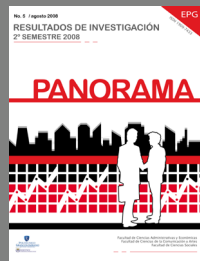


Panorama # 3

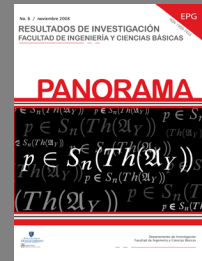
2008. Volumen 2.



Panorama # 4

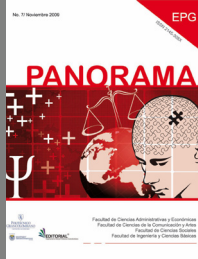


Panorama # 5



Panorama # 6

2009. Volumen 3.



Panorama # 7



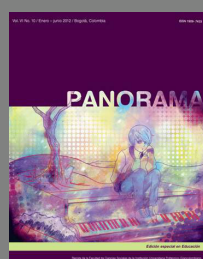
Panorama # 8



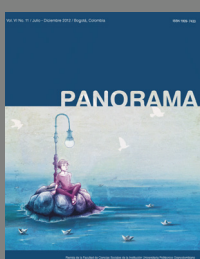
Panorama # 9

PERIODICIDAD: ANUAL

2012. Volumen 6.

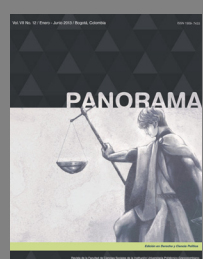


Panorama # 10



Panorama # 11

2013. Volumen 7.



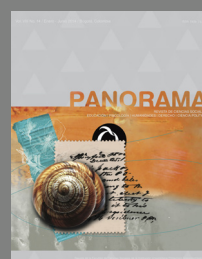
Panorama # 12



Panorama # 13

PERIODICIDAD: SEMESTRAL

2014. Volumen 8.



Panorama # 14