



UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA
DEL CARIBE

ISSN-E 2216135X

ENCUENTROS



ENCUENTROS

ISSN 2216135X | Vol. 21-01 | Enero - Junio de 2023 | @EncuentrosUAC

Universidad Autónoma del Caribe
Calle 90 No. 46 - 112 Teléfono 357 3767 PBX: 367 1000 Ext: 268 Barranquilla, Colombia

Revista de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
Canje y correspondencia: Biblioteca Universidad Autónoma del Caribe
Apdo. Aéreo 2754 • Fax: 3575944 • biblioteca@uac.edu.co

RECTOR

Mauricio Javier Molineros Cañavera

VICERECTORÍA ACADÉMICA

Dr. Emilio Armando Zapata

DECANO

Jaime de La Hoz Simanca

DIRECTOR DEL PROGRAMA DE COMUNICACIÓN SOCIAL – PERIODISMO

Eddwin Robles Manigua

DIRECTORA DEL PROGRAMA DE COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL

Silvia Gutiérrez Parejo

DIRECTORA DEL PROGRAMA DE PSICOLOGÍA

Betty Ruíz Ruíz

DIRECTOR (e) DEL PROGRAMA DE DEPORTE Y CULTURA

Alfredo Castañeda L.

EDITORES

Alejandro Espinosa Patrón
alejandrosantos@uac.edu.co
Espinosa200018@hotmail.com

PhD. Clara Janneth Santos-Martínez
clara.santos@uac.edu.co
rencuentros@uac.edu.co

CONSEJO EDITORIAL

Dr. Noam Chomsky

Catedrático emérito de Lingüística. Instituto Tecnológico de Massachusetts. EE.UU.

Dr. Robert Mitchell Wallace

Decano Facultad de Artes y Humanidades. West Virginia State University. EE.UU.
wallacer@wvstateu.edu

Dr. Boaventura De Sousa Santos

Profesor emérito de Sociología. Universidad de Coimbra. Portugal
bsantos@wisc.edu

Dr. David Caldevilla Domínguez

Profesor Facultad de Ciencias de la Información. Universidad Complutense de Madrid. España
davidcaldevilla@ccinf.ucm.es

Dr. Luis Javier Hernández Carmona

Profesor titular de la Universidad de Los Andes. Venezuela
hercamluisja@gmail.com

Dr. Miguel Zapata Ferreira

Catedrático. Departamento de Lenguas Modernas. West Virginia State University. EE.UU.

Mzapata@Wvstateu.edu

Dr. Joaquín Marqués-Pascual

Doctor en comunicación, EAE Business School. España

joaquim.marques@esrp.net

Dr. Esteban Torres Castaños

Universidad Nacional de Córdoba / CONICET. Argentina

Esteban.tc@gmail.com

Dr. Jair Vega Casanova

Profesor Dpto. de Comunicación Social, Universidad del Norte. Colombia
jvega@uninorte.edu.co

Dr. Antonio Fernández-Paradas

Profesor Ayudante Doctor. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada. España

antoniofparadas@hotmail.com

Dr. Rafael Domínguez Martín

Catedrático de Historia e Instituciones Económicas. Universidad de Cantabria. España
rafael.dominguez@unican.es

Dr. Eduardo Restrepo

Profesor titular. Departamento de Estudios Culturales. Pontificia Universidad Javeriana. Colombia

eduardo.restrepo@gmail.com

Dr. Ana Castro Zubizarreta

Profesora contratada doctora del área de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Cantabria. España.
ana.castroz@unican.es

Dr. Miguel de Aguilera Moyano

Profesor de Comunicación Audiovisual y Publicidad de la Universidad de Málaga. España
deaguilera@uma.es

Dr. Carlos Muñiz

Profesor titular de la Universidad Autónoma de Nuevo León. México
Carlos.munizm@uanl.mx

Dr. Julio Montero Díaz

Catedrático de Historia de la Comunicación Social. Universidad Complutense de Madrid. España
jumondi@ucm.es

Dr. Robson Dias

Profesor e investigador del Máster en Comunicación de la Universidad de Católica de Brasilia (UCB). Brasil
Rbsn.dias@gmail.com

Dr. Pedro Molina Rodríguez-Navas

Profesor asociado del Departamento de Periodismo. Universidad Autónoma de Barcelona. España

Pedro.molina@uab.cat

Dr. Xabier Martínez-Rolán

Profesor en la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación. Universidad de Vigo. España
xabier.rolan@uvigo.es

Dr. Attila Havas

Instituto de Economía, Centro de Estudios Económicos y Regionales, Academia de Ciencias Húngara. Hungría
Attila.havas@Krtk.mta.hu

Dra. Roseli Aparecida Figaro Paulino

Profesor asociado de la Facultad de Comunicaciones y Artes. Universidad de São Paulo. Brasil
Figaro@Uol.com.br

Dr. Manuel González de Ávila

Universidad de Salamanca. España
Deavila@Ual.es

Dra. Mariana Milena Pino Melgarejo

Profesora del Programa de Psicología. Universidad Autónoma del Caribe. Colombia
mariana.pino@uac.edu.co

DIAGRAMACIÓN

Carlos Colonna Ortega

PUBLICACIÓN

Editorial Uniautónoma

PORTADA

“Surcos de vida”, estructura interna de las maderas, son hilos que muestran cómo se articula el cosmos en su recorrido para generar modelos que reflejan una fuerza centrífuga propia del universo. De ahí la importancia de ver cómo desde las constelaciones se originan los planetas.

INDEXADA EN



Las opiniones publicadas en la revista encuentros son exclusivas de sus autores y no necesariamente representan el pensamiento oficial de la Universidad Autónoma del Caribe. Se autoriza la reproducción de los artículos con la solicitud expresa de mencionar la fuente. Las obras de arte que acompañan la publicación requieren la autorización escrita del autor o entidad propietaria de las mismas.

ENCUENTROS

MISIÓN

Encuentros es una revista académica, interdisciplinar y multicultural de la Universidad Autónoma del Caribe, Colombia. Reconocida por su producción crítica e intelectual en torno a las ciencias sociales y humanas en los campos científicos regionales, nacionales e internacionales. La revista se convierte en un escenario permanente de respuesta a los retos de la investigación, la cual contribuye al desarrollo de los temas sociales que exige la humanidad.

VISIÓN

La revista Encuentros será un espacio académico, interdisciplinario y multicultural. Reconocida por su producción crítica e intelectual alrededor de las ciencias sociales y humanas en los ámbitos científicos regionales, nacionales e internacionales. Encuentros se constituirá en un escenario de respuesta permanente a los desafíos planteados por investigaciones que contribuirán al desarrollo de los interrogantes sociales que demanda la humanidad.

MISSÃO

Encuentros é uma revista de divulgação do conhecimento e informação científica, onde participam estudiosos e pesquisadores das ciências sociais e humanas, que a partir de resultados de pesquisas, reflexões teóricas, resenhas de livros e artigos acadêmicos, contribuem para a construção e difusão de novos conhecimentos, em torno dos eixos temáticos da comunicação, educação, cultura e tecnologia.

MISSION

Encuentros is a journal for the dissemination of knowledge and scientific information, by means of which participating scholars in social and human sciences contribute to building and spreading of new knowledge in the areas of communication, education, culture and technology. This knowledge is the result of research, theoretical reflections, critical reviews, and academic endeavors.

VISION

Encuentros will be a multicultural and interdisciplinary academic space, recognized for its critical and intellectual production about social and human sciences in regional, national, and international scientific areas. Encuentros will constitute a permanent response to the challenges posed by research, which will contribute to the development of the social issues that mankind poses.

VISÃO

Encuentros será um espaço acadêmico interdisciplinar e multicultural. Reconhecida por sua produção crítica e intelectual sobre ciências sociais e humanas nos âmbitos científicas regionais, nacionais e internacionais. Encuentros se constituirá em um cenário de resposta permanente para os desafios colocados pelas pesquisas, que contribuirão para o desenvolvimento de questões sociais demandadas pela humanidade.

CONTENIDO / CONTENTS

EDITORIAL / La diversidad desde el mundo académico. 7

**Consideraciones teóricas sobre la Identidad Profesional Docente:
concepto, estructura, factores determinantes y otras implicaciones10**
William Orozco-Gómez

**Desempeño histórico en la Prueba Saber de matemáticas:
la necesidad de revisar la política educativa del Chocó30**
Wilmer Ríos-Cuesta

**Creación de problemas aditivos de enunciado verbal
por profesores de Educación primaria en México.40**
Camilo Andrés Rodríguez-Nieto, María S. García-González, Catalina Navarro-Sandoval, Angela Castro-Inostroza

El U-Learning como escenario de aprendizaje y adaptabilidad ubicuo60
David Jerónimo Luquetta, Carolina Garzón Rodríguez, Farid González Castellanos, Ketty Miranda Orozco, Shirley Margarita Mercado Pacheco, Deyarine Pedraza Padilla, Fabián Ramos Torres, Edgardo Buevas Castro

**La importancia de la innovación en los procesos de relocalización empresarial:
una revisión de la literatura74**
Jorge Armando Luna-Amador, Álvaro Andrés Escobar-Espinoza, Alexander Mauricio Caraballo-Payares

**Rupturas y continuidades de la necropolítica:
una revisión de la producción académica en Iberoamérica (2017-2021).92**
Leonardo Parra-Cubides

**Exploración de la construcción social del individuo colombiano
plasmado por la propuesta animada Encanto110**
Nicolás Álvarez-Merlano, Jairo Rodríguez-Buevas

**Una mirada del racionalismo al constructivismo en
la generación de conocimiento en la escuela126**
Jhan Carlos Herrera-Pérez, Efraín Darío Ochoa-Londoño

Discurso escolar y tecnologías del yo “El cuidado de sí”142
Jesús A. Correa-Páez

**Las consecuencias del desconocimiento del precedente de la Corte Interamericana
en el sistema de fuentes del derecho colombiano: una aproximación reflexiva sobre
el papel que ha de asistir al juez y al abogado158**
Wilson Alberto Nieto Ríos, José Enrique García Suarez, Walter Valencia Jiménez, Omar de Jesús Granados Delgado

**¿Estamos todas bien? El empoderamiento femenino
por medio de la narrativa gráfica de tres autoras hispanas168**
Karen Acosta, Valdosta Grazyna Walczak

**Ideales de belleza femenina y su impacto en la satisfacción
corporal de la mujer en Latinoamérica182**
Pierre Wilhelm, Jhoeen Sneyder Rojas-Díaz

EDITORIAL / La diversidad desde el mundo académico

La revista ENCUENTROS inicia esta vez un recorrido por distintos escenarios del conocimiento que, en el fondo, configuran una compilación diversa que facilitará mayor comprensión en temas de discusión, cuya relevancia está exenta de toda duda. Es innegable que, en el plano intelectual, más específico en el académico, son múltiples los discursos que aún faltan por esclarecer, pues la evolución de la inteligencia humana no ha llegado a su máximo nivel. De allí las distintas posiciones y las diferentes consideraciones que son expuestas cada día desde variadas perspectivas, pero en las que es posible encontrar novísimos argumentos y originales opiniones que nos aproximan a verdades conceptuales.

Al fin y al cabo, desde los tiempos de Platón, más allá de la mitología griega, la Academia se desarrolló a partir de las controversias inherentes al terreno científico, artístico y matemático, que fue afianzando no solo la llamada Escuela, sino las corrientes del pensamiento, cuyo pluralismo permite hoy la convivencia intelectual, la democracia en el plano educativo y el progreso de la humanidad a través de caminos que, en el devenir de los siglos, podrían aproximarnos a una sociedad cercana a la utopía de Tomás Moro. Tal afirmación, hay que advertirlo, está distante de la famosa isla imaginaria soñada en el Renacimiento, sino más bien, concebida como una realidad posible teniendo en cuenta el avance vertiginoso del conocimiento que se evidencia, en su máximo esplendor, mediante la creación de un mundo digital y tecnológico que marcha paralelo o inmerso en el universo real.

Los asuntos más candentes del conocimiento, en el contexto de las anteriores consideraciones, son abordados en este número de ENCUENTROS con la debida minuciosidad, sin excluir el componente investigativo, principal sustento que garantiza la credibilidad, la honestidad intelectual y el obligado rigor en el proceso de elaboración. Los problemas aditivos, estrechamente ligados al razonamiento, son abordados según la estructura semántica; los resultados son expuestos con el propósito final de contribuir a varias competencias propias del ámbito estudiantil. Y como hablamos de diversidad en la presente edición, está el tema del precedente, entendido como fuente judicial, pero ligado a la Corte Interamericana, encargada de resolver casos contenciosos. En el plano nacional, los remitimos al trabajo sobre la Prueba Saber de matemáticas, visto en el escenario educativo del departamento del Chocó, tierra olvidada de Colombia presente hasta en los intentos separatistas, tal como lo recuerda Gabriel García Márquez en su famoso reportaje publicado a mediados de la década del 50 en el diario El Espectador.

Así mismo, en el plano de la diversidad temática, publicamos algunas consideraciones sobre la Identidad Profesional Docente, un artículo ligado estrechamente a la investigación y fundamentado en sigilosos pasos que atravesaron decenas de publicaciones con el propósito de lograr conclusiones incontrovertibles. No podía faltar el enfoque hacia el ser colombiano, trabajo con alto vuelo científico que nos acerca a Encanto, la película que nos pasea por las montañas de nuestro país mediante el relato cinematográfico de una familia típica colombiana. El otro salto se produce a través del toque femenino: primero, mediante los trabajos de tres mujeres que abordan problemáticas de género, hoy en el epicentro de la discusión mundial; segundo, a través del concepto de belleza femenina, un asunto cultural que todavía prevalece al interior de las sociedades modernas, pese a los esfuerzos que se realizan en busca de aclaraciones definitivas.

Finalmente, están los siguientes trabajos, a saber: el discurso escolar teniendo como eje al sujeto; las empresas y la relocalización partiendo de la innovación, elemento clave en dichos procesos; la investigación en las tesis de maestrías y doctorados, pero cobijada en la revisión académica. Se cubre aquí el ámbito del mundo iberoamericano; el origen del conocimiento y su repercusión en el mundo moderno, particularmente en la llamada Escuela, ese escenario que cuenta hoy con innumerables modelos pedagógicos producto del desarrollo histórico; y el U-Learning, también llamado Aprendizaje Ubicuo, tema de singular relevancia en los procesos de aprendizaje, especialmente en esta atmósfera virtual que cada día reta con mayor exigencia nuestra capacidad intelectual. Adelante, pues...

Jaime De La Hoz Simanca
Decano Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
Doi: 10.15665/encuen.v21i01-enero-junio.3158

ENCU
ENCU
ARTÍCULOS
TROS

Consideraciones teóricas sobre la Identidad Profesional Docente: concepto, estructura, factores determinantes y otras implicaciones¹



Cómo citar este artículo:

Orozco-Gómez William (2023) Consideraciones Teóricas sobre la Identidad Profesional Docente: Concepto, estructura, factores determinantes y otras implicaciones. En revista Encuentros, vol. 21-01. Universidad Autónoma del Caribe.

Doi: [10.15665/encuen.v21i01-Enero-junio.2963](https://doi.org/10.15665/encuen.v21i01-Enero-junio.2963)

William Orozco-Gómez²
Universidad de San Buenaventura
willimon1805@yahoo.com
<https://orcid.org/0000-0002-7428-0530>

Recibido: 6 de mayo de 2022 / Aceptado: 18 de julio de 2022

RESUMEN

Este artículo de revisión procura delimitar algunas consideraciones conceptuales alrededor de la identidad docente como creciente campo de investigación. Metodológicamente, se apropia la revisión narrativa de literatura, situando teóricamente la categoría desde cuatro líneas: conceptualización, estructura, configuración durante la formación docente y otras implicaciones. Fueron rastreadas 165 publicaciones internacionales, de las cuales 47 fueron seleccionadas por su pertinencia e impacto en este campo. Como resultados se advierte la polisemia del concepto, así como su complejidad en términos de factores endógenos y exógenos intervinientes en el proceso, además, se subrayan intercambios entre identidad profesional e identidad personal. Se concluye la necesidad de examinar la identidad docente desde condiciones contextuales de cada Nación, pues en éstas se establece un *status quo* de la profesión que resulta definitivo, se reconoce el papel de la formación docente en esta constitución identitaria y se acentúa en su condición mutable y contingente.

Palabras clave: Identidad Profesional Docente, Formación de docentes, Profesión Docente, Maestro, Profesionalidad Docente.

Theoretical Considerations on Teachers Professional Identity: Concepts, structure, determining factors, and other implications

ABSTRACT

This article attempts to structure a literature review around teacher identity as a growing field in educational research. Methodologically, the narrative review of literature is appropriated, defining the category from four lines: conceptualization, structure, configuration during teacher training, and other implications. It was founded 165 international publications, of which 47 were selected because of relevance and impact in

¹ Artículo de revisión derivado de investigación doctoral

² Estudiante doctorado en ciencias de la educación, Universidad de San Buenaventura – Medellín. Magíster en educación. Trainer en lenguas. Especialista en Educación Bilingüe. Coordinador Académico Escuela Normal Superior Rafael María Giraldo – Marinilla (Antioquia). Docente de Cátedra Universidad Católica de Oriente y Universidad de Antioquia.

this field. The results show the polysemy of the concept, as well as its complexity in terms of endogenous and exogenous factors that intervene in the process, in addition, exchanges between professional identity and personal identity are highlighted. It made possible to conclude the need to examine teacher identity from contextual conditions of each Nation since in these a status quo of the profession is established that is definitive, the role of teacher training in this identity constitution is recognized and its mutable and contingent condition is emphasized.

Key words: Identidade Profissional Docente, Formação Docente, Profissão Docente, Docente, Profissionalismo Docente.

Considerações Teóricas sobre a Identidade Profissional Docente: Conceitos, estrutura, determinantes e outras implicações

RESUMO

Este artigo de revisão tenta estruturar o estado da arte em torno da identidade docente como um campo de pesquisa crescente. Metodologicamente, a revisão narrativa da literatura é apropriada, situando teoricamente a categoria a partir de quatro linhas: conceitualização, estrutura, configuração na formação docente e outras implicações. Foram rastreadas 165 publicações internacionais, das quais 47 foram selecionadas por sua relevância e impacto neste campo. Como resultados, nota-se a polissemia do conceito, bem como sua complexidade em termos de fatores endógenos e exógenos envolvidos no processo, além disso, são destacadas trocas entre identidade profissional e identidade pessoal. Conclui-se a necessidade de examinar a identidade docente a partir das condições contextuais de cada Nação, pois nelas se estabelece um status quo da profissão que é definitivo, se reconhece o papel da formação docente nessa constituição identitária e se acentua sua condição mutável. e contingente.

Palavras-chave: Identidade Profissional Docente, Formação Docente, Política Educacional

1. Introducción

Al preguntarse *¿Quién necesita la identidad?*, el sociólogo jamaicano Stuart Hall (2000) es insistente en que son al menos dos razones básicas las que justifican seguir hablando de “identidades”. Primero, acudiendo a los planteamientos derrideanos, Hall plantea que la identidad es un concepto que debe abordarse en una suerte de *doble escritura*, es decir, mientras se tacha en virtud de sus usos esencialistas, es necesario al mismo tiempo volver sobre éste para deconstruirlo, develando sus contenidos implícitos. Segundo, porque la identidad en sí misma se convierte en un vehículo de movilización política, asunto en el que el autor concuerda con Judith Butler (2002), quien afirma que las identidades son justamente creadas con propósitos políticos, operando discursivamente desde relaciones de poder. Ahora, si se analiza con detenimiento cuáles son las identidades recurrentes en los discursos dominantes, o bien, aquellas sobre las que interesa generar conocimiento, producir legislación o incluso levantar datos demográficos; se asiste ante identidades colectivas que refieren grupos socialmente marginados. Por ejemplo, en campos como los estudios de género o culturales, ha imperado el determinismo respecto a examinar y describir las presuntas “identidades” de grupos como los homosexuales o afrodescendientes, respectivamente. Esto, como si en las “identidades” se inmovilizaran ciertos rasgos esencialistas de los sujetos, capturando la “verdad” sobre los mismos, pues en función de esa “verdad” se haría más factible su vigilancia, control y disciplinamiento. Así entonces, puede entenderse que estas construcciones

culturales permanecen en el foco de la producción investigativa, pululando respecto a ellas múltiples discursos políticos, por la intención de control a la que se ven sometidas.

En el plano de la educación, desde luego, no ocurre algo muy disímil, la identidad de los maestros funge ciertamente como una de esas identidades que debe estudiarse para ser usada y manipulada por los aparatos de control político en razón de los cambios deseables por estos dentro de la educación escolar. Sin embargo, este énfasis ha de ser leído como la necesidad imperativa de ejercer cierto control político sobre la profesión docente, reduciendo a los maestros a mera fuerza de trabajo. Desde esta perspectiva, la efervescencia de la identidad docente tanto como recurso metodológico u objeto de investigación no supone un fenómeno reciente. De acuerdo con los investigadores holandeses Beijgaard, Meijer y Verloop (2004), la identidad docente emergió y se consolidó como un área de investigación hacia 1988 con desarrollos notables en Europa, particularmente en países como el Reino Unido. El profesor estadounidense James Paul Gee (2000) argumentó que este ensanchamiento de la producción de conocimiento al respecto, está asociado a implicaciones de la creencia en la *modernidad*, o dentro de la crítica a ésta bajo la investidura de *posmodernidad*. Esta relación no resulta para nada etérea, máxime si se considera la “ansiedad moderna” por desarrollar un control determinista sobre los sujetos y los grupos sociales, asunto que, transferido al contexto educativo, se traduce en inspección y control sobre el maestro, interés por institucionalización de la educación y la configuración de la escuela, en tanto aparato ideológico del Estado (Althusser, 1988).

De cualquier modo, la nebulosa de producciones respecto a la identidad de los maestros se ciernen en intenciones políticas que no se desligan del amplio debate que ha supuesto la profesionalidad docente. Como lo argumentan Isabel Cantón y Maurice Tardif (2018), debe ponerse en consideración que el problema de las identidades docentes está intrincado en los programas institucionales de la escuela moderna. Según las revisiones de estos investigadores, hasta finales del siglo XIX, en la mayoría de Naciones, la Iglesia estuvo al frente de la educación escolar y en consecuencia la identidad del maestro terminó por encarnar lo religioso desde un trabajo vocacional. Ya en el siglo XX la escuela transitó de manos de la Iglesia a la administración directa de la mayoría de los gobiernos, sufriendo las identidades de los maestros unos procesos de recomposición que desembocaron en su comprensión en tanto trabajadores estatales. Más tarde, tras la segunda guerra mundial, las condiciones sociales y políticas a nivel planetario involucraron una masificación de la enseñanza y una marcada tendencia a democratizar la escuela, lo cual devino simultáneamente con mayor control sobre los maestros, generando lo que Cantón y Tardif (2018) leen como una fuerte crisis dentro de la profesión.

A propósito del control sobre la profesión docente, Michael Apple (1997) indica que las modalidades de control sobre la actividad de los maestros exceden el control simple y se instalan en otras modalidades que suelen pasar desapercibidas, toda vez el poder siempre tiende a invisibilizarse. A lo sumo, Apple (1997) cuenta al menos dos modalidades adicionales de control: técnico y burocrático, ambos incorporados en la estructura del trabajo docente, en el cual se anclan los maestros como parte del sistema. Sin embargo, tampoco la proletarianización y precarización de la profesión docente son recientes, años antes Hargreaves (1992) mantenía como tesis que la intensificación del trabajo docente correspondía a una racionalización de la profesión, especialmente ejercido por agentes externos y alimentada por una concepción de los estudiantes como clientes de un servicio. La situación descrita aumenta sus dimensiones si se considera que la actividad docente, desde la sociología de las profesiones, es a mucho una *semiprofesión* (Imbernón, 2001), erosionándose con estas perspectivas las funciones intelectuales de los maestros y negando el nivel de preparación y formación profesional que acarrea esta actividad. En ese sentido, Imbernón (2001) ha llamado la atención sobre las imágenes dominantes de profesionalidad que imperan en la actividad docente y que reproducen de manera irreflexiva el desempeño de unas funciones conexas a una racionalización de la enseñanza.

La bisagra de esta situación se localiza a la base del problema de las identidades docentes, aquellas que en numerosos estudios se tratan de describir y que en sí mismas se articulan a las crisis constantes que experimenta la profesión. Si bien entonces el concepto de *identidad* resulta problemático por sus raíces esencialistas, dimensionar el cómo son comprendidos los maestros es crucial para hacer frente a las tensiones y fricciones constantes en el plano de su profesionalidad. De hecho, como Hall (2000) lo declara, el problema de las identidades no radica tanto en quiénes somos, sino cómo nos han representado. Bajo estas consideraciones, resulta crucial entender lo que se ha configurado dentro de este campo investigativo, ¿Qué comprenden estos estudios como *identidad docente*?, ¿Cuáles son sus componentes o cómo se asume su estructura?, ¿Qué relaciones tienen los procesos de formación docente con la identidad? y en general, ¿Qué otras implicaciones de este concepto deben considerarse? Desde esta perspectiva, más allá de situar la identidad docente como entidad, ésta debe asumirse más bien como herramienta metodológica para analizar atribuciones sociales y políticas realizadas respecto a la actividad docente y mediadas por relaciones de poder que legitiman los ideales de maestro que son válidos en cada nación. Esta problemática está conexas con el *status social* de los maestros y el debate sobre su profesionalidad, no sólo en cuestiones de denominación, sino en términos de las funciones legitimadas social y normativamente.

En ese orden de ideas, el presente artículo estriba en la necesidad de consolidar una revisión conceptual respecto a la identidad docente, toda vez se asiste ante una amplia dispersión de teorizaciones que, metafóricamente leídas como diáspora, requieren ser reunidas y articuladas para identificar tendencias teóricas dominantes, determinar baches epistemológicos en el espacio fractal ofrecido por el concepto y ante todo para proveer posibilidades de análisis crítico que puedan, entre otros asuntos, dar cuenta de perspectivas alternativas para la profesión docente, posibilitando concomitantemente otros modos de construir teoría al respecto, bien lo indicaba Foucault (1973) cuando aducía que los conceptos deben ser historiadados y analizados con la intención de comprender sus modos de producción al interior de los discursos y las relaciones de poder que mediatizan su producción en una época particular. En síntesis, este ejercicio de investigación propendió la reconstrucción conceptual de la noción de identidad docente, desde sus delimitaciones teóricas en la literatura disponible, su estructura constitutiva y los factores que presuntamente determinan su configuración, concretamente en el plano de la formación docente, así mismo, procuró reconocer otras implicaciones sociales y políticas del concepto.

2. Diseño metodológico

Fueron seguidos elementos metodológicos de la revisión narrativa, entendida como una modalidad de revisión de literatura que procura generar un análisis comprensivo y crítico de la bibliografía disponible sobre un tema. A diferencia de las revisiones sistemáticas cualitativas y cuantitativas (meta-análisis), la revisión narrativa es más flexible en su ruta metodológica y no busca establecer comparaciones entre los estudios, sino más consolidar un contexto teórico en un área de estudio específica (Green, Johnson, & Adams, 2006). De este modo, la revisión narrativa funge como posibilidad para configurar una especie de radiografía teórica de una cuestión específica, siendo de especial ayuda cuando estos elementos conceptuales estén dispersos. Este estilo de revisión posibilita entonces delimitar patrones recurrentes y vacíos, además de caracterizar corrientes o paradigmas que permeen la producción teórica. En ese sentido, la presente reconstrucción siguió el siguiente itinerario:

Momento 1. Delimitación de un área de estudio y definición de preguntas orientadores. Se asumió como tema de investigación la identidad docente. Dentro de esta área interesó rastrear cuatro líneas desde las siguientes preguntas: ¿Qué se entiende como *identidad docente*?, ¿Cuál es la estructura interna de esta identidad?, ¿Qué elementos inciden en su configuración dentro del proceso de formación docente? y ¿Qué otros asuntos deben ser considerados respecto a este concepto?

Momento 2. Establecimiento de posibles bases de datos para la pesquisa y definición de criterios para la selección de trabajos. Se asumieron como bases de datos internacionales para la búsqueda de trabajos en esta área, las siguientes: Taylor & Francis, ScienceDirect, EBSCO, JSTOR, ERIC, SpringerLink y a nivel latinoamericano SciELO y Redalyc. Fueron encontrados 265 artículos y capítulos de libro, los cuales fueron filtrados por los siguientes criterios: brindar elementos conceptuales frente a la identidad docente, estar asociados a procesos de investigación, ser citado en al menos cinco estudios con el ánimo de conceptualizar o delimitar conceptualmente asuntos relacionados a la identidad docente y contar en general con al menos cien citaciones en Google Académico. Conviene anotar que no hubo límite de antigüedad para la revisión, pues la plausibilidad de estos trabajos obedeció más bien a que fuesen ampliamente reconocidos dentro del campo de análisis, siendo usados como referentes teóricos de otras investigaciones.

Momento 3. Lectura de trabajos y establecimiento de recurrencias. Al aplicar los criterios de selección, fueron focalizados 47 textos, los cuales fueron leídos identificando en ellos las cuatro líneas temáticas delimitadas. Estos datos fueron sintetizados en una rejilla con estas líneas temáticas y tras realizar una revisión axial dentro de cada una fueron identificadas las afirmaciones recurrentes.

Momento 4. Elaboración de informe del estado teórico. Con las afirmaciones recurrentes se elaboró un informe narrativo por cada línea temática, avanzando en la estructuración de las consideraciones conceptuales respecto a la identidad docente. Para dicho informe fueron convocadas aseveraciones conceptuales de los autores, así como las ideas fuerza que revestían tesis al respecto.

Figura 1. Diseño Metodológico de la Revisión Narrativa de Literatura



Fuente: Elaboración propia

En cuanto a las limitaciones de este ejercicio investigativo pueden relatarse la posible exclusión de trabajos relevantes en idiomas distintos al inglés o al español, aunque fueron incluidos eventualmente algunos trabajos en francés y portugués. De otro lado, si bien el interés fue reconstruir de manera narrativa, en términos teóricos, el estado de las discusiones respecto a la identidad docente, es posible que algunas investigaciones quedaran por fuera en razón de sus reducidas iteraciones en citaciones del corpus teórico revisado, toda vez como se indicó fueron priorizados los trabajos más reconocidos y empleados mayoritariamente como referentes conceptuales en las investigaciones desarrolladas dentro de este campo.

3. Resultados y discusión

La revisión de literatura permitió focalizar los referentes predominantes en asuntos conceptuales de la identidad docente. A continuación, se presentan los diez textos con más impacto dentro del campo, en términos de contar con más de mil referencias en google académico y además de ser usados ampliamente en los marcos teóricos de multiplicidad de investigaciones en el área.

Tabla 1. Publicaciones sobresalientes de la Identidad Docente a nivel internacional

Nº	Autor y año de publicación	Tipo de publicación	Objetivo	Principales hallazgos respecto a la Identidad Docente	Número de citaciones Google Académico
1	Wenger (1998)	Libro resultado investigación	Describir las implicaciones de las comunidades de práctica en las identidades de los maestros.	Las comunidades de práctica actúan como sistema de aprendizaje social para los maestros. Estas comunidades se caracterizan, entre otras, por su estructura emergente, su complejo de relaciones, la auto-organización y de forma especial por la negociación continua de identidad docente.	66.155
3	Gee (2000)	Capítulo de libro basado en revisión conceptual	Analizar los usos del concepto de identidad en la educación	Se reconocen distintos tratamientos conceptuales de las identidades, además de llamar la atención sobre las implicaciones de la modernidad en las identidades de los maestros, en términos de la necesidad de que ésta sea fluida y se adapte a los campos.	4.982
4	Beijaard, Meijer y Verloop (2004)	Artículo de Revisión	Revisar las tendencias de 25 estudios realizados sobre la identidad docente entre 1988-2000.	Se afirma que la identidad docente surge como un área de estudio que se prefigura hacia 1988. Se subraya el papel de la formación docente en la configuración de la identidad docente. Es resaltada la integración de identidad personal y profesional. Además son advertidos aspectos relevantes como la influencia de las percepciones de los docentes, el trabajo cooperativo, autoimagen y satisfacción laboral.	4.131
5	Beauchamp y Thomas (2009)	Artículo de Revisión	Describir algunos elementos de la identidad docente derivados de la literatura, estableciendo sugerencias para una formación docente efectiva.	Señalan que resulta problemático definir el concepto, además, advierten el lugar de la noción de 'yo' dentro de la constitución identitaria. Además, plantean relaciones de la identidad con otros asuntos como agenciamiento, emociones, narrativas y discurso. Llamam la atención sobre el papel de la reflexión y hacen especial hincapié en la identidad de los maestros en formación y de los nuevos profesionales, incididos por asuntos como las prácticas docentes y el contexto de las instituciones formadores.	2.276
6	Dubar (2002)	Libro resultados de investigación	Analizar cómo la enseñanza era asumida en tanto trabajo profesional por maestros de primaria en el Reino Unido.	Indica que las identidades son constituidas en el marco de instituciones sociales atravesadas por fenómenos económicos como la industrialización. Las identidades profesionales experimentan tensiones entre las expectativas individuales y las atribuciones sociales.	2.119
7	Nias (1989)	Libro derivado de resultados de investigación	Analizar cómo la enseñanza era asumida en tanto trabajo profesional por maestros de primaria en el Reino Unido.	Advierte la integración de las identidades profesionales y personales de los maestros a lo largo de su carrera profesional. Es concluido que los maestros satisfacen sus propias expectativas y las de sus audiencias, estando bajo fuertes presiones. Se brindan indicios para pensar la influencia de las emociones en la identidad de los maestros. A lo sumo, establece que el sistema de creencias que es construido durante los primeros años de desempeño profesional son determinantes.	2.042

Nº	Autor y año de publicación	Tipo de publicación	Objetivo	Principales hallazgos respecto a la Identidad Docente	Número de citas en Google Académico
8	Clandinin y Connelly (1999)	Libro derivado de resultados de investigación	Examinar la relación entre conocimiento, contexto e identidad docente, desde las narrativas de los maestros en Canadá.	La identidad docente se revela narrativamente a través de las historias de los maestros. Se argumenta que el currículo prescrito de la formación docente actúa como influencia crucial en estas identidades. Se ofrece evidencia acerca de las fronteras fijadas por tiempo y espacio respecto a la configuración identitaria, además, se acuña el concepto de 'panorama profesional' para referir el lugar que ocupan los maestros en el campo educativo.	2.013
9	Alsup (2006)	Libro derivado de resultados de investigación	Identificar características de los discursos transformadores en la identidad docente, analizando seis maestros en formación en USA.	Muestra cómo los discursos provocan transformación en las identidades personales y profesionales de futuros maestros. Acuña el concepto de 'discurso fronterizo' para referir aquel que se establece entre lo personal y lo profesional, articulando de manera holística al sujeto. Es reportada la influencia de los discursos estatales sobre dichas identidades. Se concluye la existencia de subjetividades no unitarias, en tanto en el maestro coexisten múltiples identidades que deben integrarse en aras de su auto-comprensión profesional.	1.616
10	Day, Kington, Stobart y Sammons (2006b).	Artículo de resultados investigativos	Discutir los resultados de la investigación VITAE desarrollada con 300 maestros del Reino Unido, respecto a los factores incluyentes en sus identidades docentes.	La identidad docente no es estable y se encuentra en constante tensión por asuntos culturales, sociales y políticos. Se ratifica la influencia de factores como autoeficacia, motivación, compromiso, satisfacción laboral y efectividad. Es reportada la incidencia de la identidad docente en las prácticas de los maestros, además se llama la atención sobre las numerosas demandas sociales, emocionales e intelectuales ejercidas sobre la profesión docente.	1.437

Fuente: Elaboración propia a diciembre de 2021

En este orden de ideas, es posible notar que los trabajos más influyentes fueron consolidados en países como el Reino Unido, en el caso de América es sobresaliente la producción investigativa desarrollada en el norte, particularmente en Canadá. En cuanto a los resultados de esta reconstrucción, se presentan en torno a las cuatro líneas temáticas previamente definidas.

Conceptualización de Identidad Docente

En algunos estudios la noción identidad docente es asumida como la imagen que el maestro construye acerca de sí mismo, en otros refiere el rol sustantivo que desempeña en función de las atribuciones sociales realizadas sobre su profesión, en otras está asociada a la narración que hace el maestro de sus experiencias y un número más reducido de investigaciones la vinculan a la auto-reflexión que hace el maestro de sus rasgos personales y profesionales (Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004). En investigaciones desarrolladas en Singapur sobre la emergencia de la identidad profesional en maestros en formación, Chong, Low y Goh (2011) establecen que la identidad docente es el resultado de distintos tipos de influencias sobre el maestro, prefigurándose no como proceso fijo sino como interacción dinámica con el desarrollo profesional. En contraposición con parte de esta postura, el profesor británico Les Tickle (2000) aduce que la identidad docente no se agota en la mera influencia de expectativas de otras personas respecto a la profesión, pues también son determinantes las imágenes aceptadas por la sociedad acerca de lo que el maestro debe saber y hacer, además es relevante aquello que los maestros mismos encuentran importante dentro de su desempeño profesional y en sus vidas, basados tanto en sus

experiencias y prácticas como en su entorno personal. Estos presupuestos concuerdan con lo planteado por McKeon y Harrison (2010), autores que desde resultados investigativos en el desarrollo de prácticas de enseñanza y la identidad de formadores de maestros en Inglaterra, definen identidad como un “yo” social y culturalmente construido a través de las experiencias de la vida y la comunicación de estas experiencias” (p. 27). En este mismo marco, el Estadounidense Hoffman-Kipp (2008) presupone que la identidad docente aparece como “la intersección de participación y reflexión personal, pedagógica y política dentro de un amplio contexto sociopolítico” (p. 153), acentuando de ese modo en la reflexión que el maestro realiza de su actividad profesional, en virtud de los procesos socio-políticos presentes en su contexto. De modo similar, en el contexto hispano, también ha surgido la preocupación por la identidad docente, Bolívar (2007) en sus estudios sobre la identidad de maestros de secundaria, la ha conceptualizado como:

un constructo conformado, a la vez, por factores racionales (cognitivos) y no racionales (emotivos y afectivos), donde los valores personales y profesionales están en el núcleo que, a su vez, se expresa en la motivación, actitud y compromiso con que el profesorado afronta su trabajo (p.14)

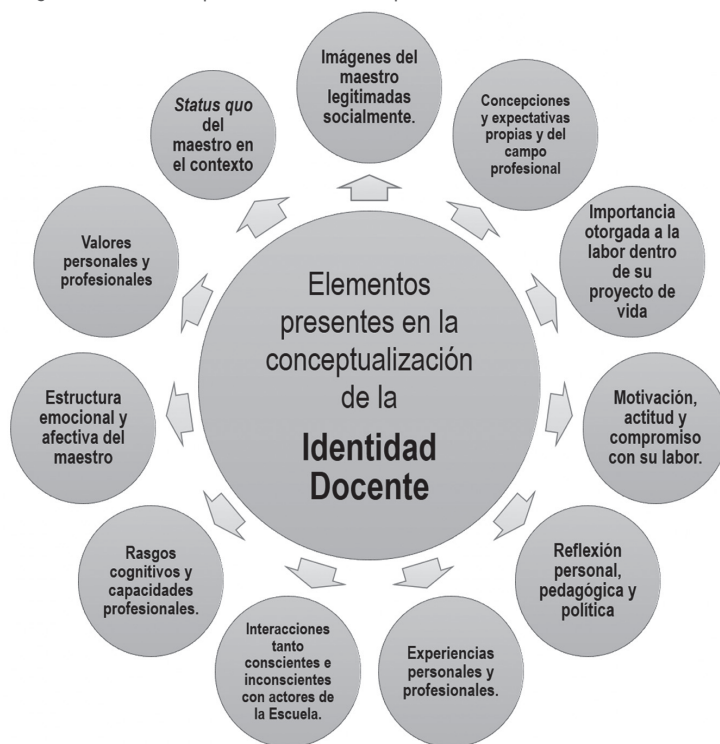
Otras delimitaciones conceptuales sobre la identidad docente han concentrado el interés en ángulos o aristas distintos. En sus experiencias investigativas en Países Bajos, Beijaard (1995) esgrimió que la identidad docente involucraba responder las preguntas por el quién o el qué acerca del maestro, convocando significados propios y sociales acerca de sí mismo respecto a los demás. Alsup (2006) definió la identidad docente como una especie de *subjetividad profesional* o *identidad situada* que es relevante para la vida profesional del maestro, al mismo tiempo que determina el éxito en el desarrollo de responsabilidades profesionales. En definitiva, la identidad docente aparece como un término polisémico que requiere ser decantado según los contextos de cada nación, situándose desde factores y condiciones particulares. Aunque a nivel conceptual, es inteligible una urdimbre de hilos que se hilvanan en la definición de la identidad docente, conjugando experiencias e interacciones tanto conscientes como tácitas, tejidas por el maestro en su devenir profesional y personal, a partir de la confluencia de procesos culturales, políticos, económicos y en su conjunto epocales. En la Figura 2 se sintetizan los elementos más recurrentes en este proceso de conceptualización.

A lo sumo, la literatura revisada permite entender el carácter mutable de las identidades, así como su constante exposición a la crisis. En este entendido, el francés Claude Dubar (2002) conceptualizó las identidades profesionales como “el resultado a la vez estable y provisional, individual y colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y estructural, de los diversos procesos de socialización que, conjuntamente, construyen los individuos y definen las instituciones” (p.109). En el proceso de configurar la identidad, Dubar (2002) aduce que se ponen en diálogo un *yo heredado* y un *yo construido* mediante la interacción con los demás, así, la identidad subyace como proceso dinámico y contingente que se va modelando según los influjos contextuales. Lo anterior hizo pensar a Gee (2000) que, aunque si bien los maestros exhiben una *identidad principal*, es posible encontrar otros procesos de identificación que se expresan desde los estados internos del sujeto y sus relacionamientos con el contexto social. Mishler (1999), soportado en investigaciones narrativas sobre la vida de artistas, concluye la existencia de pluralidad de *sub-identidades*, hallazgo que es ratificado desde los presupuestos de Beijaard, Meijer y Verloop (2004) quienes vuelven a acuñar el término de *sub-identidades* pero en el caso de los maestros, aludiendo a esa condición múltiple de las identidades docentes, es decir, la identidad docente es compuesta, inestable e incluso ambivalente.

Así mismo, es conveniente señalar que la aproximación conceptual más aceptada en una buena cantidad de los trabajos revisados, se vincula con la propuesta de los australianos Grootenboer, Lowrie y Smith (2006) quienes conceptúan la identidad como la manera en que los maestros se nombran y se narran a sí mismos, además de las formas como consideran que son reconocidos individualmente ante los

otros. Sin embargo, vuelve a ser necesario anotar que no existe una definición unívoca del concepto, a modo de síntesis y en sentido amplio, podría decirse que la identidad docente excede una comprensión referida al simple cúmulo de experiencias, promulgándose delimitaciones conceptuales más próximas a la idea de identidad como tejido complejo de relaciones, influjos y construcciones subjetivas que el maestro hace sustantivas en las relaciones que entrama con el mundo.

Figura 2. Elementos presentes en la conceptualización de la Identidad Docente



Fuente: Elaboración Propia.

De otro lado, una tendencia clara en los procesos de conceptualización de la identidad docente puede ser leída en los señalamientos de McKeon y Harrison (2010), quienes llaman la atención sobre la implicación de la estructura personal del maestro en su identidad profesional, cuestión que concuerda con numerosos estudios (Nias, 1989; Coldron & Smith, 1999; Gee, 2000; Day, *et al.*, 2006a; Beauchamp & Thomas, 2009). Así entonces, puede decirse que en la literatura existente la identidad personal del maestro aparece indisoluble respecto a su identidad profesional, yaciendo como relación bidireccional, en tanto la identidad profesional docente permea de igual manera la identidad personal. Concretamente, los estudios de Jennifer Nias (1989) alrededor del rol de maestros de primaria también en Inglaterra, muestran que el desempeño y las experiencias construidas por los maestros en su ámbito profesional terminan por permear su identidad personal, narrando sus propios rasgos subjetivos mediados por su *ser de maestro*. Coincidiendo con Nias, las investigaciones de Jennifer Cook (2009) establecieron que la identidad personal determinan también la identidad profesional del nuevo maestro, la cual, según la investigadora, está en estrecha relación con la forma cómo enseña, en otras palabras, los modos de enseñar revelan quién es el maestro en su estructura personal. En síntesis, numerosos estudios conceptualizan la identidad docente en vínculo con la identidad personal como dos esferas en constante intercambio y permutación.

Una mirada a la estructura: ¿Qué está intrincado en la Identidad Docente?

En la literatura revisada es recurrente el dimensionamiento de pluralidad de dimensiones convergentes en la estructura de la identidad docente, esto hizo pensar a los autores australianos Grootenboer y Zevenbergen (2008) que este concepto exhibía un carácter unificador y conectivo de distintos elementos (ej. historias de vida, cualidades afectivas, dimensiones cognitivas, entre otros). Desde otro punto de vista, Knowles (1992), en sus investigaciones sobre biografías de maestros en Inglaterra, señaló que la noción de identidad profesional era un concepto no muy claro, en tanto sería difícil delimitar las fronteras para definir qué integra y qué no dicha identidad. No obstante, el autor no desconoce que las biografías de los maestros en formación son definitivas en la configuración de la que se ha venido denominando como 'identidad', reconociendo la preponderancia de las experiencias de la niñez, modelos tempranos del rol de maestro, experiencias previas de enseñanza, personas significativas, entre otras.

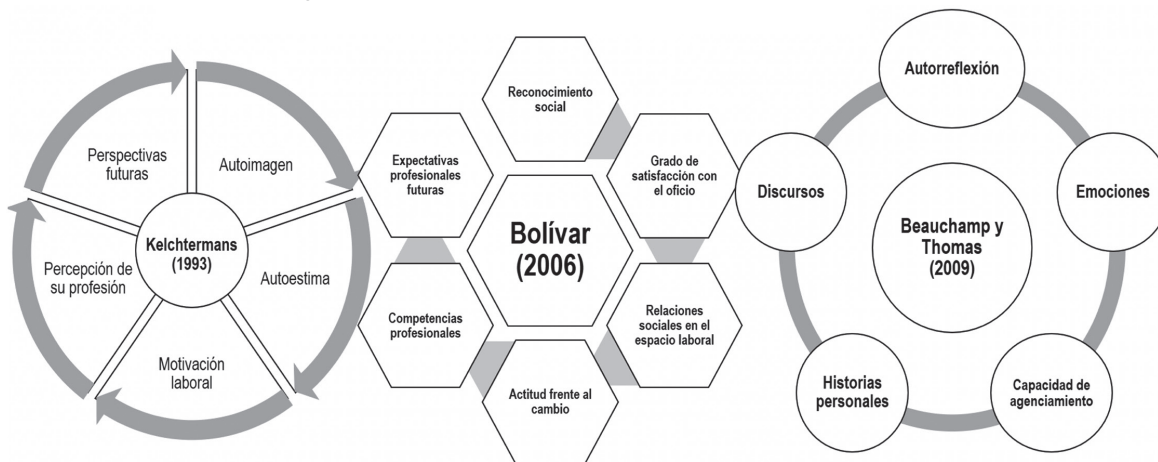
En todo caso, no deberá perderse de vista la clara influencia de las imágenes y las representaciones sociales acerca del maestro en las distintas sociedades, en tanto estas legitiman, desvirtúan o incluso sancionan determinados tipos de identidades docentes. A propósito de ello, Reynolds (1996) señala que el entorno socio-cultural donde se encuentra el maestro, lo que los otros esperan del mismo y las experiencias que le impactan significativamente, afectan de cara su identidad como maestro, de hecho, la autora pone de relieve que el trabajo del maestro toma lugar en un contexto muy demandante y restrictivo que ejerce influencia directa sobre sus construcciones subjetivas. En relación con lo anterior, Tardif y LeVasseur (2018) vislumbraron que "la identidad profesional, como la identidad colectiva, es una construcción social que debe ser analizada en vínculo con los cambios sociales que afectan hoy en día, de diferentes maneras, a la situación de los profesores" (p.21). Sobre la incidencia del contexto social, cultural y político, Coldron y Smith (1999) reconocen que la identidad del maestro está prefigurada en una dimensión social que le posibilita al maestro tomar ciertos posicionamientos y establecer determinadas relaciones. En virtud de lo anterior, Cantón y Tardif (2018) insisten en que el estudio de las identidades docentes debe hacerse a la luz de las variables contextuales, pues los contextos de los distintos países han incidido en la formulación de distintos presupuestos ideológicos de la profesión docente y en consecuencia han estimulado determinadas identidades.

Ahora bien, considerados estos elementos, en cuanto a la estructura constitutiva de la identidad docente pueden referenciarse algunas apuestas. Kelchtermans (1993), estableció que en la identidad profesional, llamada por el autor como autocomprensión profesional, intervienen cinco componentes interrelacionados entre sí: *autoimagen* o componente descriptivo que da cuenta de la forma en que el maestro se refiere a sí mismo, *autoestima* o componente evaluativo asumido como la valoración que hace el maestro de su desempeño profesional, *motivación laboral* o componente conativo entendido como los factores que le permiten ingresar y mantenerse en la profesión, la *percepción de su profesión* o componente normativo que se vincula a la manera cómo asume el papel de maestro dentro del campo profesional y las *perspectivas futuras* asentadas como las aspiraciones y expectativas profesionales en su proyecto de vida. Los primeros cuatro elementos son retrospectivos y el último es prospectivo. Años más tarde, Kelchtermans (1996) advirtió, a partir de sus investigaciones en escuelas primarias de Bélgica, que habían dos factores incidentes en la identidad docente en mención: el primero la *estabilidad laboral*, como la necesidad de mantener un status quo obteniendo gratificación de su experiencia y desempeño. El segundo la *vulnerabilidad* que experimenta el maestro ante los juicios acerca de su desempeño, por parte de compañeros, directivos, padres de familia, estudiantes, entre otros.

Bolívar (2006) coincide en su planteamiento con algunos de los componentes señalados previamente por Kelchtermans, argumentando que la identidad profesional aglutina siete elementos: autoimagen, reconocimiento social, grado de satisfacción con el oficio, relaciones sociales en el espacio laboral, actitud frente al cambio, competencias profesionales y expectativas profesionales futuras. De las apuestas de Bolívar, debe ponerse de relieve la importancia de las capacidades profesionales y dominios

en la estructura profesional de los maestros, lo cual es crucial en sus actuaciones y toma de decisiones, así mismo, la actitud hacia el cambio es un asunto de primera línea para situar y comprender a los maestros. En la misma línea, Beauchamp y Thomas (2009) relacionan la identidad docente con procesos de autoreflexión, emociones, capacidad de agenciamiento, historias personales y discursos, llamando la atención sobre la agencia que puede configurar el maestro respecto a las relaciones de poder ejercidas sobre su propia subjetividad e ingresando en la identidad el componente discursivo, que hasta ahora no se había tratado como rasgo propio y distintivo del ser maestro.

Figura 3. Estructura Constitutiva de la Identidad Profesional Docente

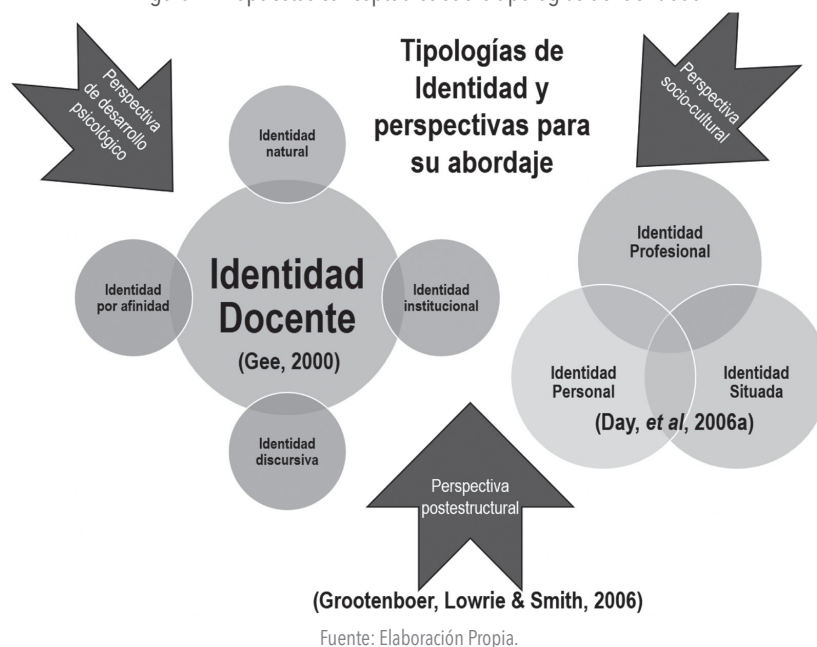


Fuente: Elaboración Propia.

Estos componentes estructurales de la identidad docente deben ser abordados con sumo cuidado, evitándose la yuxtaposición de cualquiera de los componentes sobre los demás o sobre la identidad misma, también debe tomarse distancia de lecturas deterministas que eclosionen la condición compleja de la identidad con el ánimo de retratarla de modo fijo e inmutable. En cualquier caso, el uso de estos componentes obedece a procesos analíticos de algunas investigaciones y construcciones teóricas, pero no pueden ser asentidos en tanto suma categorial para cartografiar la identidad, toda vez su amplitud, contingencia y condición fracturada y dinámica deben ser andamiaje básico en la desinstalación del esencialismo que ha permeado este campo de investigación. Conexo a lo anterior, otros trabajos teóricos hacen apuestas fuera de su estructura constitutiva, por ejemplo, Gee (2000) señala cuatro puntos de vista para entender la misma identidad docente: *identidad natural*, un estado desarrollado desde las fuerzas de la naturaleza, la *identidad institucional* como una posición adoptada por el maestro y legitimada por las autoridades dentro de una institución cualquiera, la *identidad discursiva* que se reconoce como rasgo individual identificable en las formas de producción lingüística y diálogo racional entre sujetos y la *identidad por afinidad* que se refiere a experiencias materializadas desde tendencias grupales. En esa dirección, Woods y Jeffrey (2002) establecieron dos tipos de identidades: *identidades sustanciales* e *identidades situacionales*, las primeras son más persistentes y las segundas son transitorias según los contextos sociales donde tomen envergadura. Aunado a ello, los trabajos de Day, *et al* (2006a), en el marco del proyecto VITAE del Departamento de Educación y Habilidades del Gobierno de Reino Unido, sugieren que la identidad docente reúne tres dimensiones: la primera sería la *identidad profesional*, influenciada por aspectos como las políticas vigentes o las tendencias sociales acerca de lo que es un buen maestro, la segunda atañería a la *identidad situada* o socialmente ubicada dentro de un entorno profesional y la tercera es la *identidad personal* que contempla la vida del maestro fuera de la escuela.

Finalmente, los profesores australianos Grootenboer, Lowrie y Smith (2006) han destacado tres perspectivas para el abordaje de la identidad docente: perspectiva de desarrollo psicológico, perspectiva socio-cultural y perspectiva postestructural. La primera da cuenta de las condiciones intrínsecas que entretejen la subjetividad del maestro, la segunda involucra los vínculos e influjos que determinan la construcción individual de la misma, o bien, las formas comunes de confluencia que pueden entenderse como identidad compartida o común; la tercera, refiere el análisis de la identidad desde movimientos o corrientes como el feminismo, la criticidad, las enunciaciones discursivas, entre otras que han sido asumidas como parte de lo que algunos autores han nominado como postestructuralismo³. Estas tipificaciones y perspectivas de abordaje se sintetizan en la Figura 4.

Figura 4. Propuestas conceptuales sobre tipologías de identidad



Factores determinantes en la composición de la Identidad de maestros en formación

Dando por sentada la importancia de la identidad docente en la educación de las Naciones, un significativo número de estudios han sido orientados hacia la exploración de cómo los programas de formación posibilitan la estructuración de la identidad docente en los maestros en formación (Izadina, 2013). Algunos de estos estudios han insistido en que esta identidad empieza su proceso embrionario en la formación y preparación profesional (Bolívar A. , 2006; Beauchamp & Thomas, 2009; Trent, 2010), siendo escenarios por excelencia para empezarse a descubrir y definir como maestro. Uno de estos estudios, el realizado por la profesora estadounidense Alsup (2006), estableció que un alto número de futuros maestros hicieron evidente en sus narrativas la influencia de sus formadores durante la educación media o universitaria, develándose en estas influencias razones que alimentaron su deseo de ingresar a la profesión, sobre todo cuando éstas experiencias eran positivas, pues de no serlo, advierte la investigadora que hacen menos probable el desarrollo exitoso de la identidad profesional. Todo ello argumentado bajo la premisa de Alsup (2006) que existe un poder de transformación de las narrativas

³ Se conceptúa el posestructuralismo como una perspectiva distintiva a nivel teórico para el abordaje del conocimiento y la sociedad, desde una fundamentación filosófica particular (Amariglio, 1999) conjugando nociones como el poder del discurso, la condición política de la teoría y la investigación, la deconstrucción, la genealogía y la performatividad (Gibson & Graham, 2002). Algunos autores sitúan este movimiento en la década de 1960 dentro de la filosofía francesa, sobresaliendo autores como Foucault, Derrida, Saussure, Lévi-Strauss. Butler (2007), considerada como representante del posestructuralismo, subraya que éste subyace principalmente de los trabajos de Jacques Derrida y que rechaza las afirmaciones totalizantes así como las posturas binarias, abriéndose a la significación lingüística y cultural.

en modos de pensamiento, así que habría una gran riqueza en las narraciones de los maestros para comprender los procesos de formación de su identidad, por ello, los trabajos de esta autora permitieron entender el rol de estas experiencias biográficas en la configuración de la identidad. Conviene resaltar además, que esta investigadora acuñó el concepto de subjetividad profesional para referirse a la identidad situada conceptualizada por Day, *et al.* (2006a).

De acuerdo con otras investigaciones realizadas en esta área, se remarca la influencia de los maestros formadores o mentores en la consolidación de la identidad docente (Volkman & Anderson, 1998; Cook, 2009; Intrator, 2006; Alsup, 2006), aunque éste no es justamente un hallazgo reciente. Si se acude, por ejemplo, a algunos estudios sociológicos sobre el maestro, como el realizado en Estados Unidos por Lortie (1975), quien haciendo uso del interaccionismo simbólico describió los atributos característicos de los maestros, puede encontrarse en sus conclusiones que los maestros en formación aprendían a ser maestros a partir de la observación de sus propios mentores. Los planteamientos de este investigador siguieron siendo reelaborados y refinados por estudios posteriores, así, para Intrator (2006) el nuevo maestro “prueba tanto como un actor en un drama, [considerando allí] el rol de su maestro mentor [y así] lucha por reproducir imágenes del maestro albergadas desde su aprendizaje por observación” (p. 235).

En esa misma vertiente, los hallazgos investigativos de Cook (2009), en torno a la identidad docente de diez maestros Estadunidenses durante su primer año de experiencia, reportaron que la totalidad de estos maestros aludían al menos a uno de sus formadores o mentores, en términos de la imagen de maestro que querían llegar a ser, o bien, explicitando vestigios de estas relaciones en sus actuaciones pedagógicas o prácticas de enseñanza actuales, concluyendo con ello el papel que ejercen los maestros mentores en la construcción de la identidad docente de los nuevos maestros. Este elemento ya había sido introducido por Alsup (2006), aunque en lo esbozado por Cook se clarifica que todas estas construcciones son sometidas a constantes desequilibrios y reinterpretaciones tras las experiencias directas de los nuevos maestros bajo las complejidades del aula. Debe anotarse entonces que uno de los aspectos que robustece el proceso de estructuración de la identidad de los maestros en formación es la interacción con los agentes del acto educativo, ya que como es señalado por Beijaard, *et al* (2004), el nuevo maestro aprende los roles de otros, tejiendo relaciones y vínculos con ellos mismos, así, bajo esa reciprocidad comprende cómo moderar sus acciones frente a los otros y el ambiente escolar. En ese mismo sentido, Coldron y Smith (1999) durante su experiencia de 20 años como formadores de maestros de primaria en el Reino Unido, han teorizado desde sus investigaciones la tensión existente entre el agenciamiento personal del maestro y la estructura socialmente dada, en tanto ser maestro aparece no sólo como un asunto personal sino social, así entonces el maestro en formación termina introyectando elementos identitarios que han sido socialmente construidos y legitimados.

Otras investigaciones han dado cuenta de más factores determinantes en la estructuración de la identidad de maestros en formación, entre ellos los arquetipos o mitos socialmente aceptados acerca de la enseñanza (Sugrue, 1997), las creencias agrupadas desde las biografías (Knowles, 1992; Alsup, 2006), las experiencias escolares de la infancia y la adolescencia (Knowles, 1992; Samuel & Stephens, 2000; Beauchamp & Thomas, 2009), las nociones y expectativas acerca de la comunidad profesional a la que pertenecerá (Goodson & Cole, 1994; Nghia & Tai, 2017), los saberes previos (Knowles, 1992; Akyeampong & Stephens, 2002), las relaciones significativas emocionalmente (Uitto, Kaunisto, Syrjalä, & Estola, 2015), la interacción del ideal del ego y el yo socialmente aceptado (Clarke, Michell, & Ellis, 2017) y la interacción con sus pares desde el diálogo (Reynolds, 1996; Graham & Young, 1998), la narración (Giddens, 1991) o la pertenencia a comunidades de práctica donde acaezca el aprendizaje (Wenger, 1998).

En este contexto, sin embargo, Cooper y Olson (1996) argumentaron a partir de sus estudios en Canadá que la identidad docente de los maestros en formación, aún no puede ser asumida como identidad sustantiva. En sus palabras:

La formación de la identidad es un proceso en curso que involucra la interpretación y reinterpretación de nuestras experiencias y como nosotros vivimos a través de ellas (...) la identidad docente continuamente está siendo informada, formada y reformada como individuos que se desarrolla a lo largo del tiempo y a través de la interacción con otros (p. 80)

Pese a su inestabilidad, la identidad del maestro en formación es coyuntural para la constitución de la identidad profesional, de hecho, Bolívar (2007) denomina esta identidad como '*identidad profesional de base*', tratando de referir que sobre ella se edifican los demás elementos que van dando forma a esta construcción. En esa misma vertiente, Trent (2010) admite que la identidad del maestro en formación va siendo creada y recreada a medida que va aprendiendo a enseñar, así que mientras el nuevo maestro va experimentando mayor exposición a las situaciones de enseñanza, enfrentando sus vicisitudes, se va cristalizando su identidad docente, confirmando el papel de la experiencia en ese proceso.

Debe ponerse de manifiesto entonces que la identidad del maestro, tanto en formación como en ejercicio, es mutable y se reacomoda a lo largo del tiempo, experimentando procesos de recomposición, entre otras razones por las percepciones acerca de sí mismo (Beijaard, Verloop, & Vermunt, 2000), las reflexiones acerca de su propio desempeño (Maclean & White, 2007) y la comprensión de su propia individualidad (Beauchamp & Thomas, 2009). Stronach, *et al.* (2002) sintetizan esta situación cuando concluyen que las identidades van fluctuando según los cambios contextuales, impulsadas por factores como patrones culturales o políticas gubernamentales. Estos procesos de transformación acarrear repercusiones y movimientos en los sentidos de auto-eficacia, compromiso, resiliencia, bienestar y efectividad por parte del maestro (Day, *et al.*, 2006). Particularmente, en el proceso de estructuración de la identidad docente durante los procesos de formación, se experimentan variedad de tensiones, rupturas y dilemas, Kaddouri y Vandroz (2008), en sus estudios sobre la formación de maestros en Francia desde la extendida modalidad de alternancia⁴, indicaron tres grandes fricciones en las que participan los maestros en formación, en los trayectos de edificación de su identidad. La primera se sitúa en la reafirmación de su vocación docente abandonando antiguos modos de ser, la segunda acaece en la idealización de la identidad por vía de los procesos formativos y la reivindicación de la misma en la realidad; la tercera se orienta a la fractura entre sus proyectos personales de identidad y los estereotipos socialmente legitimados.

Tabla 2. Panorama Teórico de la Identidad Docente (ID)

Conceptualizaciones ID	Influencia de imágenes aceptadas por la sociedad acerca de lo que el maestro debe saber y hacer (...) perspectivas personales sobre sí mismo.	Manera en la que los maestros se nombran y se narran a sí mismos (...) cómo consideran que son reconocidos ante los Otros.	Constructo conformado por factores racionales (cognitivos) y no racionales (emotivos y afectivos).	Intersección de participación y reflexión personal, pedagógica y política dentro de un amplio contexto sociopolítico.	Resultado de distintos tipos de influencias, siendo un proceso dinámico en el desarrollo profesional.	'yo' social y culturalmente construido a través de las experiencias de la vida y la comunicación de estas experiencias.
	Tickle (2000)	Grootenboer, Lowrie y Smith (2006)	Bolívar (2007)	Hoffman-Kipp (2008)	Chong, Low y Goh (2011)	McKeon y Harrison (2010)
	Reino Unido	Australia	España	USA	Singapur	Reino Unido
Tipos de ID	1. Identidad natural, 2. Identidad institucional 3. Identidad discursiva, 4. Identidad por afinidad			1. Identidad profesional, 2. Identidad situada, 3. Identidad personal		
	Gee (2000)			Day, et al (2006a)		
	USA			Reino Unido		

⁴ La formación mediante alternancia es una práctica antigua en el sistema educativo francés y que involucra que los maestros en formación dividan la mitad del tiempo de su formación en ámbitos académicos y la otra mitad en experiencia o práctica profesional.

Estructura interna de la ID	1. Autoimagen 2. Autoestima 3. Motivación laboral 4. Percepción de su profesión 5. Perspectivas futuras		1. Autoimagen 2. Reconocimiento social 3. Grado de satisfacción con el oficio 4. Relaciones sociales en el espacio laboral 5. Actitud frente al cambio 6. Competencias profesionales 7. Expectativas profesionales futuras		1. Autoreflexión 2. Emociones 3. Capacidad de agencimiento 4. Historias personales 5. Discursos	
	Kelchtermans (1993)		Bolívar (2006)		Beauchamp y Thomas (2009)	
	Bélgica		España		Canadá	
Factores Determinantes en la ID de los Maestros en Formación	Influencia de los maestros formadores o mentores en la consolidación de la identidad docente (Volkman & Anderson, 1998; Cook, 2009; Intrator, 2006; Alsup, 2006).	Interacción con pares desde el diálogo (Reynolds, 1996; Graham & Young, 1998), la narración (Giddens, 1991) o comunidades de práctica (Wenger, 1998).	Arquetipos o mitos socialmente aceptados acerca de la enseñanza (Sugrue, 1997).	Creencias condensadas en sus biografías (Knowles, 1992; Alsup, 2006).	Experiencias escolares de la infancia (Knowles, 1992; Samuel & Stephens, 2000).	Nociones acerca de la comunidad profesional a la que pertenecerá (Goodson & Cole, 1994).
Otras Implicaciones	Las identidades están vinculadas a las historias de los maestros, denotando un potencial eminentemente narrativo.	El desempeño y las experiencias construidas por los maestros en su ámbito profesional terminan por permear su identidad personal.	La identidad personal se vincula directamente con la forma cómo se enseña, los modos de enseñar revelan quién es el maestro en su estructura personal.	El contexto donde el maestro construye su identidad es muy demandante y restrictivo.	El maestro no tiene una sola identidad, existen pluralidad de sub-identidades.	
	Clandinin y Connelly (1999).	Nias (1989).	Cook (2009).	Reynolds (1996).	Beijaard, Meijer y Verloop (2004).	

Fuente: Elaboración Propia.

4. Conclusiones

En virtud de lo expuesto, pueden emerger varias conclusiones acerca de la identidad profesional docente. La primera acentúa en que la identidad del maestro juega un rol clave en la toma de decisiones en las prácticas de enseñanza (Bullough, 1997), el contenido a enseñar (Coldron & Smith, 1999) y el tipo de relación que se establece con los estudiantes (Izadinia, 2013), razón por la cual pueden rastrearse investigaciones sobre la identidad docente en todas las latitudes del planeta, ratificando con ello el rol coyuntural del maestro en la educación y en la transformación de la misma. Debe notarse aquí que muchas de las investigaciones en este ámbito han buscado indicios para el mejoramiento de la calidad⁵ de la educación en varios países (Day, et al., 2006a; Chong, Low, & Goh, 2011; Coe, Aloisi, Higgins, & Major, 2014). No obstante, la importancia de la investigación sobre la identidad docente rebasa estos propósitos, radicando también en la posibilidad de analizar cómo se incorporan exitosamente las subjetividades personales en el ámbito profesional, a partir de las expectativas sociales y culturales que giran en torno al maestro, como lo plantea Alsup (2006).

Desde esta óptica, aunque la identidad docente como área de investigación cuenta con desarrollos amplios, aún coexisten una extensa cantidad de objetos de investigación posibles dentro de este escenario, por ejemplo, ¿Puede realmente afirmarse la existencia de una identidad docente?, ¿Cuáles son los atributos de esta identidad colectiva en cada contexto?, ¿Se sienten los maestros reflejados en las identidades colectivas legitimadas desde el orden socio-político?, ¿Es el término lo suficientemente sólido (epistemológicamente hablando) para referir una condición mutable de los maestros?, ¿Qué

⁵ En estos estudios la categoría de calidad en educación es asumida desde los resultados de los estudiantes en pruebas estandarizadas, acuñando el concepto de efectividad docente como posibilitadora de estos resultados. De ahí que sea importante comprender los atributos de la identidad docente que inciden en su *efectividad* y en últimas en la *calidad*.

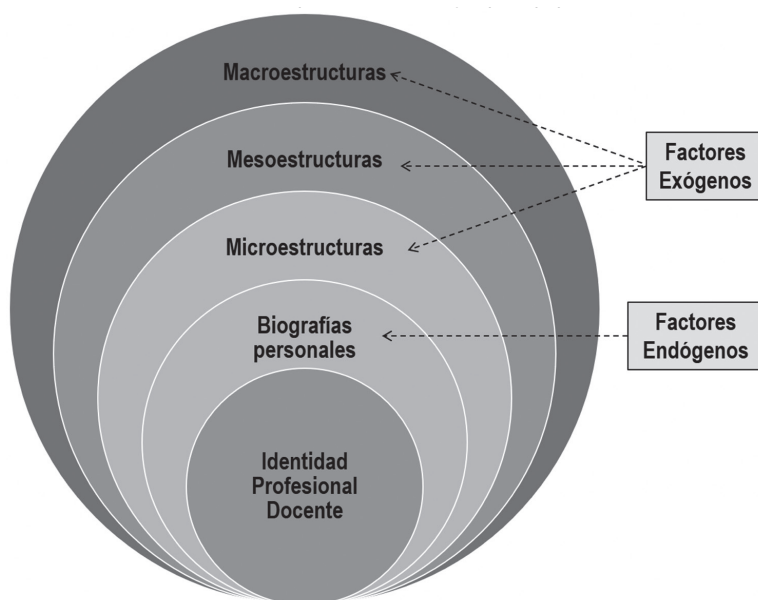
representaciones sociales se han tejido en cada Nación respecto a la profesión docente y cómo afectan la identidad docente?. Aún quedan multiplicidad de asuntos a estudiar, pues ninguna zona o terreno de esta área de investigación puede aún ser confiscada o claudicada, máxime en virtud del carácter dinámico de la profesión docente y las condiciones contextuales de cada Nación, las cuales habilitan la oportunidad de renovación de los procesos identitarios de los maestros.

Como segunda consideración, debe tenerse en cuenta el importante papel que desempeñan los procesos de formación de maestros en la configuración de esta presunta “identidad”, pues como lo han señalado numerosos estudios estas experiencias establecen elementos de base en este proceso de constitución (Alsup, 2006; Bolívar A. , 2007; Cook, 2009; Izadina, 2013; Jarauta, 2017; Nghia & Tai, 2017). De ahí que sobre especial trascendencia analizar relaciones y conexiones entre distintos trayectos formativos con el proceso de estructuración en mención, pues si bien la literatura exhibe una vasta cantidad de factores determinantes, éstas deberán decantarse en el crisol de la realidad de cada Nación, con sus condiciones políticas, económicas, sociales y culturales particulares. A lo sumo, en términos de lo circunscrito por Izadina (2013), la investigación acerca de la identidad docente debe ofrecer algunos indicios para pensar dichos trayectos, contenidos y propósitos de la formación docente, estribando en la construcción de propuestas que sean congruentes a los fines de las instituciones formadoras en el seno de sus contextos socio-culturales, ya que este estado teórico de la cuestión permite entender que la identidad docente no puede ser comprendida al margen de las condiciones espacio-temporales específicas de cada Nación, asunto que en Tardif y LeVasseur (2018) está vinculada al *status quo* de la profesión docente en cada contexto.

Una tercera conclusión atañe a que si bien el concepto de identidad ha sido situado conceptualmente como el conjunto de rasgos que permanecen durante un buen espacio temporal en la estructura del sujeto, la identidad es una condición mutable y contingente, en consonancia con factores endógenos y exógenos. En el primer contexto, deben considerarse las experiencias, expectativas y proyecciones que va elaborando su maestro en su vida personal y profesional, además de los modos en que se va comprendiendo, definiendo e identificando como sujeto dentro del tejido social, teniendo especial importancia las atribuciones que se hace a sí mismo. En el segundo ámbito, deben considerarse fenómenos culturales (concepción de educación, estereotipos sobre el maestro, ideales de sujeto) y políticos (importancia del maestro y de la educación, legislación emitida) además de las imágenes sociales sobre el maestro que cada sociedad va privilegiando. Esta condición maleable y volátil de la identidad docente hace más complejo su estudio, sin embargo, ha de seguirse abordando para comprender sus modos de constitución, sus mecanismos de operación, sus vínculos con otros fenómenos educativos y los procesos de transformación que va sufriendo. Esto concierne con lo señalado por Day, *et al* (2006b) cuando consideran que en la identidad docente inciden diferentes estructuras, las cuales podrían entenderse desde estas consideraciones conceptuales como macroestructuras (contexto socio-cultural), mesoestructuras (ambiente escolar), microestructuras (relaciones con colegas, estudiantes y padres) y biografías personales (valores, creencias, ideologías).

Una quinta conclusión refiere la necesidad de dimensionar la identidad docente intrincada en el reconocimiento del maestro como *persona*, convocando su condición humana y su subjetividad al plano de la reflexión y el análisis. En Colombia, por ejemplo, este ha sido un asunto que con el Movimiento Pedagógico de la década de los 80' fue obteniendo preferencia ante la instrumentalización de la enseñanza, el currículo y en últimas de la pedagogía, desplazando de la discusión el lugar del maestro. Sin embargo, esta problematización no es únicamente colombiana, al otro lado del mundo Dillabough (1999) indicó que la concepción del maestro en el Reino Unido obedecía a la de un actor instrumental, donde se ignoraba su autenticidad y la posibilidad de narrarse como profesional, siendo urgente recuperar su “identidad”. En relación con ello, Cantón y Tardif (2018) exponen que la identidad docente no es independiente de aspectos como el status político del maestro, su rol en la estructura administrativa

de la Escuela y el Estado, los roles y tareas que desempeña en función de las demandas culturales y la misión que le es conferida por la sociedad. Ciertamente, comprender la identidad profesional docente reviste la necesidad de cartografiar las imágenes sociales de maestro y la definición de su rol en los sistemas culturales y políticos, ya sea como profesional, actor social, agente de cambio, experto en pedagogía, hacedor práctico, entre otros. Así entonces, estudiar la identidad implica recuperar la voz, la presencia y la mirada del maestro en clave de las figuraciones que la sociedad le atribuye, pues como se indicaba al inicio la manera cómo sea comprendido el maestro por los otros y por sí mismo está de cara a las problemáticas de su profesionalidad, en la mayoría de contextos, desconocida y difuminada por relaciones de poder materializadas desde múltiples modalidades de control (Apple, 1997).



Fuente: Elaboración Propia.

Finalmente, conviene poner de manifiesto que si bien pululan múltiples discursos teóricos sobre la identidad docente, estos deberán dilucidarse y analizarse desde su lugar de enunciación, pues gravitan alrededor de construcciones epistemológicas de distintas ramas de las ciencias sociales, encarnando discursos y códigos dominantes en el plano político. Desde luego, será necesario preguntarse: ¿Desde qué enfoque se asume la identidad docente?, ¿Se hace desde el esencialismo que indaga por rasgos constantes e inmutables?, ¿Acaso se concetúa desde un constructivismo social que se claudica en los influjos externos?, o bien, ¿se aborda de manera no afirmativa sometiendo a deconstrucción su contenido?. A propósito de ello, debe considerarse que además de la condición polisémica e incluso aporética de la identidad, conviene avanzar en otras conceptualizaciones que excendan las limitaciones y restricciones de los enfoques epistémicos tradicionales: esencialismo y constructivismo. En esta dirección, una pregunta clave sería: ¿Cómo entender la identidad docente desde la perspectiva deconstructiva?, una posible salida tras la revisión conceptual realizada sería acudir al concepto de identificación, inicialmente propuesto por el psicoanálisis y retomado por autores como Stuart Hall y Judith Butler para referir las adhesiones temporales que realiza el sujeto con la esfera simbólica. Al desplazar el término al plano de la identidad docente, podría pensarse en la idea de *identificación docente*, en tanto posibilidad para referir la naturaleza contingente, fracturada, ambivalente y ante todo volátil de estas construcciones subjetivas configuradas por los maestros en el plan profesional.

Referencias

- Akyeampong, K., & Stephens, D. (2002). Exploring the backgrounds and shaping of beginning student teachers in Ghana: Toward greater contextualisation of teacher education. *International Journal of Educational Development*(22), 261–274.
- Alsop, J. (2006). *Teacher identity discourses: Negotiating personal and professional spaces*. New Jersey: Routledge.
- Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado* . Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Apple, M. (1997). *Teoría crítica y educación*. Miño y Dávila editores.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 2(39), 175–189.
- Beijaard, D. (1995). Teachers' prior experiences and actual perceptions of professional identity. *Teachers and Teaching*, 2(1), 281–294.
- Beijaard, D., Meijer, P., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and teacher education*, 2(20), 107-128.
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*(16), 749–764.
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de Secundaria. Crisis y reconstrucción*. Málaga, España: Aljibe.
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre Educación*., 12(13), 13-30.
- Bullough, R. (1997). Practicing theory and theorizing practice. In J. Loughran, & T. Russell, *Purpose, passion and pedagogy in teacher education* (pp. 13–31). London: Falmer Press.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Buenos Aires: Paidós.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- Cantón, I., & Tardif, M. (2018). *Identidad profesional docente*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Cantón, I., & Tardif, M. (2018). *Identidad profesional docente*. Madrid, España: Narcea Ediciones.
- Chong, S., Low, E., & Goh, K. (2011). Emerging Professional Teacher Identity of Pre-Service Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 8(36), 50-64.
- Clandinin, D., & Connelly, F. (1999). *Shaping a professional identity: Stories of educational practice* (Vol. 2). London: Althouse Press.
- Clarke, M., Michell, M., & Ellis, N. (2017). Dialectics of development: teacher identity formation in the interplay of ideal ego and ego ideal. *Teaching Education*, 2(28), 115-130.
- Coe, R., Aloisi, C., Higgins, S., & Major, L. E. (2014). *What makes great teaching? Review of the underpinning research. Project Report*. London: Sutton Trust.
- Coldron, J., & Smith, R. (1999). Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, 6(31), 711–726.
- Cook, J. (2009). Coming into my own as a teacher: identity, disequilibrium and the first year of teaching. *New Educator*(5), 274–292.
- Cooper, K., & Olson, M. (1996). The multiple 'I's' of teacher identity. In T. Kompf, W. Boak, R. Bond, & D. Dworet, *Changing research and practice: teachers' professionalism, identities and knowledge* (pp. 78-89). London: Falmer Press.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G., & Sammons, P. (2006b). The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities. *British educational research journal*, 4(32), 601-616.
- Day, C., Stobart, G., Sammons, P., Kington, A., Gu, Q., Smees, R., & Mujtaba, T. (2006a). *Variations in teachers' work, lives and effectiveness*. Nottingham, England: Final report for the VITAE Project, DfES.

- Day, C., Stobart, G., Sammons, P., Kington, A., Gu, Q., Smees, R., & Mujtaba, T. (2006a). *Variations in teachers' work, lives and effectiveness*. Nottingham, England: Final report for the VITAE Project, DfES.
- Dillabough, J. (1999). Gender politics and conceptions of the modern teacher: Women, identity and professionalism. *British Journal of Sociology of Education*, 3(20), 373–394.
- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades: la interpretación de una mutación*. Barcelona: Bellaterra.
- Foucault, M. (1973). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets Editores S.A.
- Gee, J. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 1(24), 99-125.
- Gee, J. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. Review of research in education. *Review of Research in Education*, 1(24), 99-125.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press.
- Goodson, I., & Cole, A. (1994). Exploring the teacher's professional knowledge: Constructing identity and community. *Teacher Education Quarterly*, 1(21), 85–105.
- Graham, R., & Young, J. (1998). Curriculum, identity, and experience in multicultural education. *The Alberta Journal of Educational Research*, 4(44), 397–407.
- Green, B., Johnson, C., & Adams, A. (2006). Writing narrative literature reviews for peer-reviewed journals: secrets of the trade. *Journal of chiropractic medicine*, 2(5), 101-117.
- Grootenboer, P., & Zevenbergen, R. (2008). Identity as a lens to understand learning mathematics: Developing a model. Navigating currents and charting directions. *31st Annual Conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia*(1), 243-250.
- Grootenboer, P., Lowrie, T., & Smith, T. (2006). Researching identity in mathematics education: The lay of the land. In P. Grootenboer, R. Zevenbergen, & M. Chinnappan, *Identities cultures and learning spaces*. (pp. 612–615). Canberra, Australia: Merga.
- Hall, S. (2000). ¿Quién necesita la identidad? In R. Buenfil, *En los márgenes de la educación* (pp. 227-254). Ciudad de México:: Plaza y Valdés Editores,.
- Hargreaves, A. (1992). Time and Teachers. *Teachers College Record*, 94(1), 87-108.
- Hoffman-Kipp, P. (2008). Actualizing democracy: the praxis of teacher identity construction. *Teacher Education Quarterly*, 3(35), 151–164.
- Imbernón, F. (2001). La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. *La función docente*, p. 27-45.
- Intrator, S. (2006). Beginning teachers and the emotional drama of the classroom. *Journal of Teacher Education*, 3(57), 232–239.
- Izadinia, M. (2013). A review of research on student teachers' professional identity. *British Educational Research Journal*, 4(39), 694-713.
- Jarauta, B. (2017). La construcción de la identidad profesional del maestro de primaria durante su formación inicial. El caso de la Universidad de Barcelona. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 1(21), 103-122.
- Kaddouri, M., & Vandroz, D. (2008). Formation professionnelle en alternance: quelques tensions d'ordre pédagogique et identitaire. . *Vers une conceptualisation de la situation de stage: explorations internationales*, 23-42.
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: from career stories to teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 5(9), 443–456.
- Kelchtermans, G. (1996). Teacher vulnerability: understanding its moral and political roots. *Cambridge Journal of Education*, 3(26), 307–324.
- Knowles, G. (1992). Models for understanding pre-service and beginning teachers' biographies: Illustrations from case studies. . In F. Goodson, *Studying teachers' lives* (pp. 99–152). London: Routledge.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Maclea, R., & White, S. (2007). Video reflection and the formation of teacher identity in a team of pre-service and

- experienced teachers. *Reflective Practice*(8), 47–60.
- McKeon, F., & Harrison, J. (2010). Developing Pedagogical Practice and Professional Identities of Beginning Teacher Educators. *Professional Development in Education*, 1-2(36), 25–44.
- Mishler, E. (1999). *Storylines: Craft artists' narratives of identity*. Cambridge: Harvard University Press.
- Nghia, T., & Tai, H. (2017). Preservice Teachers' Identity Development during the Teaching Internship. *Australian Journal of Teacher Education*, 8(42), 1-15.
- Nias, J. (1989). *Primary teachers talking*. London: Routledge.
- Reynolds, C. (1996). Cultural scripts for teachers: Identities and their relation to workplace landscapes. In M. Kompf, W. Bond, D. Dworet, & R. Boak, *Changing research and practice: Teachers' professionalism, identities and knowledge* (pp. 69–77). London: The Falmer Press.
- Samuel, M., & Stephens, D. (2000). Critical dialogues with self: Developing teacher identities and roles—a case study of South Africa. *International Journal of Educational Research*, 5(33), 475–491.
- Stronach, I., Corbin, B., McNamara, O., Stark, S., & Warne, T. (2002). *Towards An Uncertain Politics of Professionalism: Teacher and nurse identities in flux*. . 109-138: Journal of Educational Policy.
- Sugrue, C. (1997). Student teachers' lay theories and teaching identities: Their implications for professional development. *European Journal of Teacher Education*, 3(20), 213–225.
- Tardif, M., & LeVasseur, L. (2018). Los profesores en Canadá. ¿Una identidad profesional en mutación? In I. Cantón, & M. Tardif, *Identidad Profesional Docente* (pp. 19-32). Madrid: Ediciones Narcea.
- Tickle, L. (2000). *Teacher Induction: The Way Ahead*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Trent, J. (2010). Teacher education as identity construction: insights from action research,. *Journal of Education for Teaching*, 2(36), 53–168.
- Uitto, M., Kaunisto, S., Syrjälä, L., & Estola, E. (2015). Silenced truths: Relational and emotional dimensions of a beginning teacher's identity as part of the micropolitical context of school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 2(59), 162-176.
- Volkman, M., & Anderson, M. (1998). Creating professional identity: Dilemmas and metaphors of a first-year chemistry teacher. *Science Education*, 3(82), 293-310.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press.
- Woods, P., & Jeffrey, B. (2002). The reconstruction of primary teachers' identities. *British journal of sociology of education*, 1(23), 89-106.

Desempeño histórico en la Prueba Saber de matemáticas: la necesidad de revisar la política educativa del Chocó



Cómo citar este artículo:

Ríos-Cuesta Wilmer (2023) Desempeño histórico en la Prueba Saber de matemáticas: la necesidad de revisar la política educativa del Chocó. Revista Encuentros, vol. 21-01. Universidad Autónoma del Caribe.

Doi: [10.15665/encuen.v21i01-Enero-junio.2934](https://doi.org/10.15665/encuen.v21i01-Enero-junio.2934)

Wilmer Ríos-Cuesta, Universidad del Valle, Colombia.
wilmer.rios@correounivalle.edu.co <https://orcid.org/0000-0001-8129-2137>

Recibido: 3 de abril 2022 / Aceptado: 4 de octubre de 2022

RESUMEN

La *Prueba Saber* es un mecanismo utilizado por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia para medir anualmente los aprendizajes de los estudiantes. Sus resultados ofrecen información que puede ser usada por las instituciones educativas para modificar el currículo institucional. En ese sentido, el objetivo de este estudio es analizar los resultados del departamento del Chocó en el área de matemáticas en el periodo comprendido entre 2016 y 2021 para mostrar la necesidad de revisar la política educativa. Nos valemos de un análisis cualitativo de los 164 colegios del departamento. Los resultados muestran una leve mejoría en el manejo de información cuantitativa y esquemática por parte de los estudiantes, pero con dificultades históricas en la validación de procedimientos que superen lo algorítmico.

Palabras clave: Prueba Saber, competencia matemática, resolución de problemas, política educativa, bajos resultados.

Historical performance in the Saber mathematics test: the need to review Chocó's education Policy

ABSTRACT

The Saber Test is a mechanism used by the Colombian Ministry of Education to measure student learning on an annual basis. Its results provide information that can be used by educational institutions to modify the institutional curriculum. In that sense, the objective of this study is to analyze the results of the department of Chocó in mathematics in the period between 2016 and 2021 to show the need to review the educational policy. We make use of a qualitative analysis of the 164 schools in the department. The results show a slight improvement in the handling of quantitative and schematic information, but with historical difficulties in the validation of procedures that go beyond the algorithmic.

Keywords: Saber Test, mathematical competence, problem solving, educational policy, low scores.

O desempenho histórico no teste de matemática Saber: a necessidade de rever a política educacional de Chocó

RESUMO

O Teste Saber é um mecanismo usado pelo Ministério da Educação colombiano para medir o aprendizado dos estudantes em uma base anual. Seus resultados fornecem informações que podem ser utilizadas pelas instituições educacionais para modificar o currículo institucional. Neste sentido, o objetivo deste estudo é analisar os resultados do departamento de Chocó na área de matemática no período entre 2016 e 2021, a fim de mostrar a necessidade de rever a política educacional. Utilizamos uma análise qualitativa das 164 escolas do departamento. Os resultados mostram uma ligeira melhoria no manuseio das informações quantitativas e esquemáticas pelos estudantes, mas com dificuldades históricas na validação dos procedimentos que vão além do algoritmo.

Palavras-chave: Saber Teste, competência matemática, resolução de problemas, política educacional, baixa pontuação.

1. Introducción

La *Prueba Saber* es un examen estandarizado que utiliza el Ministerio de Educación Nacional de Colombia –Mineducación– para medir, entre otras cosas, la calidad de la educación de los colegios del país y hacer ajustes a la política educativa (Acosta et al., 2022; Castro-Ávila et al, 2017). Al ser una prueba periódica, los resultados anuales permiten inferir la situación de las instituciones educativas (Rivas y Sanchez, 2020); este insumo le sirve a los profesores y directivos docentes para diseñar planes de mejora y modificaciones en los currículos institucionales que respondan a las competencias que se espera alcancen los estudiantes (Miranda y Valencia, 2019).

Popham (1999) citado por Chacón-Benavides et al. (2019) concibe como prueba estandarizada a “cualquier examen que se administra y califica siguiendo un procedimiento estándar predeterminado. Hay dos tipos principales de pruebas estandarizadas: las pruebas de aptitud y las pruebas de logros” (p. 73). Otros autores como Mosquera-Albornoz (2018) sostienen que las pruebas estandarizadas tienen el propósito de realizar inferencias sobre los conocimientos que poseen los estudiantes en las áreas evaluadas, en consecuencia, no buscan evaluar la calidad de la educación que reciben.

Por otro lado, con cada evaluación anual, el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación –Icfes– elabora un informe por colegios en el cual explica cómo deben leerse los resultados y muestra el estado de los aprendizajes evaluados en dicha prueba, ofreciendo un comparativo entre el país, el ente territorial y el colegio. Con esta información, los profesores y directivos docentes pueden analizar la situación particular de su institución educativa y hacer una comparación de la media con respecto al país. Si bien los resultados de dichos planes de mejoramiento no son inmediatos y su impacto es visible a largo plazo, se debe tener en cuenta que, en el caso particular de departamento del Chocó, no existe una política educativa promovida por la secretaría de educación departamental que apoye el diseño, implementación y seguimiento a dichos planes.

Los resultados de la *Prueba Saber* 11 son un indicador de las condiciones de egreso de los estudiantes de la educación secundaria. Gabalán-Coello y Vásquez-Rizo (2016) analizaron el rendimiento en la *Prueba Saber* buscando relaciones para explicar el desempeño en la universidad de un grupo de estudiantes mediante un análisis longitudinal en el cual concluyen que, este tipo de pruebas, no predicen el

rendimiento posterior en el desempeño universitario; este hallazgo contradice lo reportado por Dubuc (2014) quien sostiene que los resultados obtenidos en la secundaria ayudan a predecir el rendimiento futuro en la universidad, siendo este el mejor indicador. En ese sentido, Mariño et al. (2021) discuten la viabilidad de utilizar la *Prueba Saber 11* como criterio de admisión a las universidades del país partiendo de algunas características propias del test tales como: la validez de los dominios evaluados, el contenido de la prueba, la confiabilidad y la capacidad de predecir el desempeño futuro de los estudiantes.

La importancia de la *Prueba Saber* radica, entre otros aspectos, en que es usada por el Ministerio de Educación para asignar becas a los estudiantes que la presentan por primera vez para iniciar su formación profesional y, las universidades, la solicitan como uno de los requisitos para ingresar a los programas de formación (Palacios, 2020). A pesar de esto, no es algo excluyente para iniciar este nivel de formación, pero un buen puntaje facilita que los estudiantes accedan a las mejores universidades del país.

Frente a los resultados de esta prueba, son varios los estudios que destacan la relevancia del contexto, tanto individual como familiar del estudiante, las condiciones socioeconómicas y raciales de sus pobladores, así como el acceso a materiales y herramientas educativas, las características de la institución educativa, los recursos con que cuenta la escuela, el clima escolar, el modelo pedagógico, la distribución de oportunidades educativas, entre otros (Barrera et al., 2012; Fuchs y Woessmann, 2007; Gamboa, 2012; Gamboa y Londoño, 2014; Hanushek y Woessmann, 2011; López-Sánchez et al., 2017; Schültz et al., 2007).

Si bien los resultados, por sí solos, no muestran las condiciones en las que los estudiantes aprenden matemáticas, en Ríos-Cuesta (2021) se muestra el bajo porcentaje de conectividad y penetración del internet en algunas regiones de Colombia que, en el caso particular del Chocó, es de 4.9% significativamente inferior al de otros departamentos como Antioquia (19.8%), Valle del Cauca (22.6%), Bogotá (26.1%), Risaralda (20.2%), Quindío (19.4%) y Santander (15.4%) por mencionar algunos. Esto influye en el acceso a información relevante y nueva que posibilite transformar las prácticas de enseñanza y aprendizaje. En consecuencia, es pertinente que se revisen los modelos educativos de las instituciones educativas del departamento, así como los planes de área y materiales educativos con que cuentan los colegios para promover el aprendizaje.

A pesar de lo anterior, hay ausencia de estudios situados que expliciten la evolución de los aprendizajes y competencias que se le evalúan a los estudiantes a lo largo del tiempo para identificar mejoras, tanto en las prácticas de aula, como en las habilidades de estudio, que revelen avances en la componente de matemáticas de la *Prueba Saber*. A nivel macro se ha investigado el impacto del aumento de presupuesto para las escuelas menos favorecidas de países como: Perú, Brasil, Argentina, Uruguay, Chile, Colombia y México donde atendieron varios frentes entre los que se relacionan los programas de alimentación escolar, dotación de equipos de cómputo, distribución de material didáctico, jornada de clases extendida y apoyo a la primera infancia (Cecchini et al., 2014; Rivas, 2015; Rivas y Sanchez, 2020). Sin embargo, en el caso particular de Colombia, las desigualdades e inequidades que hay entre los distintos grupos raciales ponen en riesgo la participación y permanencia de los estudiantes, así como el acceso a una educación de calidad (OECD, 2016; Pinto et al., 2019; Ramos y Gehring, 2018; Valoyes-Chávez; 2017).

En ese sentido, el objetivo de este estudio es analizar los resultados de la *Prueba Saber* en el departamento del Chocó, en la componente de matemáticas, y explicar, a través de ellos, la situación particular de la educación matemática del departamento en una ventada de observación de seis años y poner de relieve las desigualdades e inequidades del sistema educativo, para aportar elementos teóricos que ayuden a su comprensión y toma de decisiones en la política pública del sector educativo.

2. Metodología

Presentamos un estudio dentro del paradigma cualitativo de tipo descriptivo-interpretativo (Cohen et al., 2017). Se pudo acceder a la información mediante las bases de datos disponibles en el portal del Icfes (www.icfes.gov.co) y los informes reportados por la misma entidad (Icfes, 2016; 2017; 2018a; 2019; 2020; 2021). Se tomaron las 164 instituciones educativas del sector oficial y no oficial del departamento del Chocó. La ventana de observación corresponde al periodo comprendido entre 2016 y 2021.

En la *Prueba Saber*, cada área se califica de 0 a 100 puntos. Dado que la evaluación pretende ser integral, los estudiantes son evaluados en Matemáticas, Lectura Crítica, Ciencias Sociales y Competencias Ciudadanas, Ciencias Naturales e Inglés. Posteriormente se hace un promedio ponderado donde cada área específica tiene un valor de 3 puntos a excepción de Inglés que tiene una ponderación de 1 punto. Luego se aplica el modelo de Rash para calcular el promedio global. En este caso en particular, nos enfocamos en el área de matemáticas y presentamos su calificación en una escala de 0 a 100.

3. Resultados

La media del país en el área de matemáticas ha estado en 52 puntos, sin embargo, el departamento del Chocó no ha superado los 43 puntos de media en dicha prueba, con una caída de 3 puntos en 2021 con respecto al año anterior lo cual coincide con la emergencia sanitaria declarada por la COVID-19. En la tabla 1 se presenta el promedio de los resultados históricos de Colombia y el Chocó a partir de 2016.

Tabla 1. Promedio comparado y estudiantes que presentaron la prueba (*año atípico por la emergencia sanitaria generada por la COVID-19)

Año	Promedio Chocó	Promedio Colombia	Estudiantes que presentaron la prueba (CHO)	Estudiantes que presentaron la prueba (COL)	No. de establecimientos educativos
2016	43	52	3995	469080	110
2017	41	52	4146	464871	128
2018	41	52	4382	463047	135
2019	41	52	4770	459812	161
2020*	43	52	4284	457194	152
2021*	40	51	4730	486268	164

Fuente: Elaboración Propia.

La Prueba Saber 11 evalúa tres aprendizajes en matemáticas los cuales se mencionan en la tabla 2. Llama fuertemente la atención el porcentaje de preguntas incorrectas en cada uno de ellos, para dar un ejemplo, en el 2021, de los 4730 estudiantes que presentaron la prueba, el 66% falló al responder las preguntas relacionadas con el aprendizaje 3 (ver tabla 2), lo que significa que 3122 estudiantes no acertaron al seleccionar la respuesta.

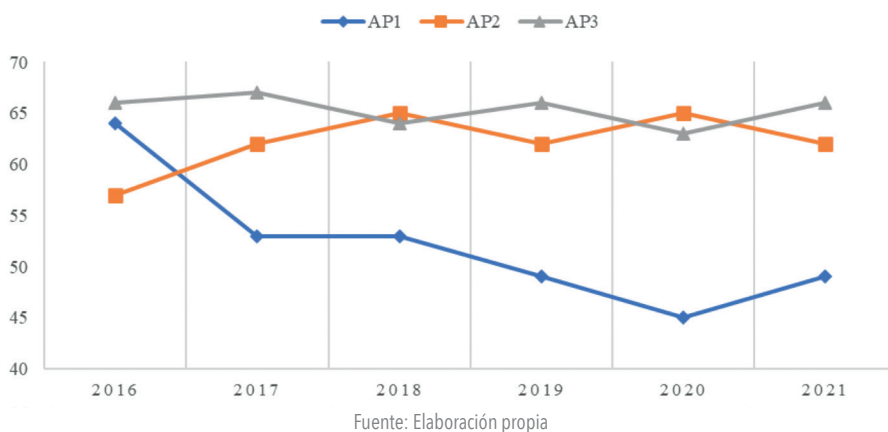
Tabla 2. Porcentaje de respuestas incorrectas en los aprendizajes evaluados en la Prueba Saber 11 (*año atípico por la emergencia sanitaria generada por la COVID-19)

Aprendizaje	2016	2017	2018	2019	2021	2021
AP1: Comprende y transforma la información cuantitativa y esquemática presentada en distintos formatos	64%	53%	53%	49%	45%	49%
AP2: Valida procedimientos y estrategias matemáticas utilizadas para dar solución a problemas	57%	62%	65%	62%	65%	62%
AP3: Frente a un problema que involucre información cuantitativa, plantea e implementa estrategias que lleven a soluciones adecuadas	66%	67%	64%	66%	63%	66%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Icfes

En la figura 1 se muestra la tendencia en las respuestas erradas, donde se observa un avance positivo en las preguntas relacionadas con el aprendizaje 1, es decir, preguntas relacionadas con la transformación de informaciones presentadas en distintos formatos. Lo anterior alude al uso de información entregada de manera explícita donde se requiere su lectura directa sin mayores interpretaciones, con una escala definida y clara. En la misma figura se muestra la tendencia en los aprendizajes 2 y 3 los cuales corresponden a preguntas donde se requiere la validación de procedimientos y estrategias para resolver problemas donde la creatividad juega un papel importante ya que se requieren heurísticas de resolución de problemas que se alejan de los procedimientos algorítmicos y promueven un pensamiento divergente para asociar variables en un problema. Es en este tipo de preguntas los estudiantes presentan una dificultad sostenida pues no hay mejoras significativas observada en el periodo de revisión.

Figura 1. Tendencia en las respuestas erradas por aprendizaje evaluado en la Prueba Saber. Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Icfes



Por otro lado, los resultados de la *Prueba Saber* son clasificados en cuatro niveles de desempeño de acuerdo con el puntaje en la componente de matemáticas (Icfes, 2018b). Es importante tener en cuenta que, si un estudiante es clasificado en un nivel, este posee las habilidades del nivel anterior, a continuación, se explicita cada uno de ellos:

Nivel 1 (de 0 a 35 puntos): el estudiante probablemente lee información puntual relacionada con situaciones cotidianas. Sin embargo, se le dificulta comparar conjuntos de datos, involucrar variables o analizar situaciones no cotidianas.

Nivel 2 (de 36 a 50 puntos): el estudiante puede comparar y establecer relaciones entre los datos que se le presentan, además, identifica y extrae información en gráficos con escalas explícitas.

Nivel 3 (de 51 a 70 puntos): puede seleccionar información, identifica errores y realiza transformaciones tanto aritméticas como algebraicas para resolver problemas de proporcionalidad, conversiones, áreas y sus desarrollos planos en diferentes contextos, ya sean matemáticos o extramatemáticos.

Nivel 4 (de 71 a 100 puntos): logra identificar y justificar la veracidad o falsedad de afirmaciones relacionadas con la probabilidad, razones trigonométricas, funciones de variable real en contextos matemáticos o extramatemáticos.

Teniendo en cuenta lo anterior, en la tabla 3 se presenta el porcentaje de estudiantes que se ha ubicado en cada uno de los niveles donde se establece un comparativo con el país a nivel histórico en el periodo de observación.

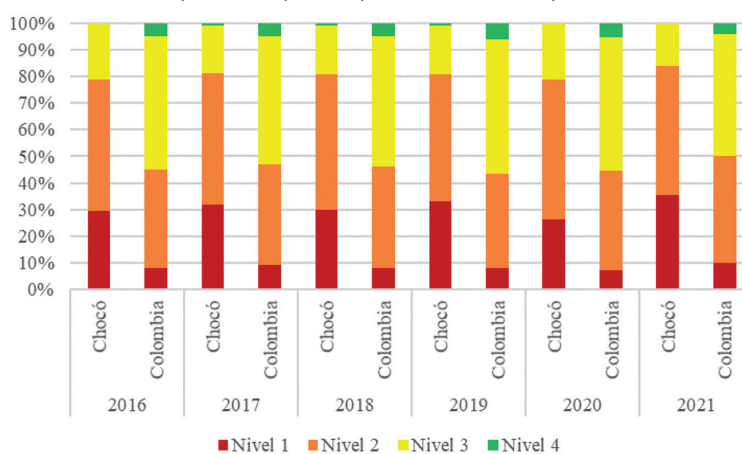
Tabla 3. Histórico del porcentaje de estudiantes ubicados por nivel

Año	Entidad	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
2016	Chocó	29	49	21	0
	Colombia	8	37	50	5
2017	Chocó	32	50	18	1
	Colombia	9	38	48	5
2018	Chocó	30	51	18	1
	Colombia	8	38	49	5
2019	Chocó	33	48	18	1
	Colombia	8	36	51	6
2020	Chocó	26	52	21	0
	Colombia	7	37	50	5
2021	Chocó	35	48	16	0
	Colombia	10	40	46	4

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Icfes.

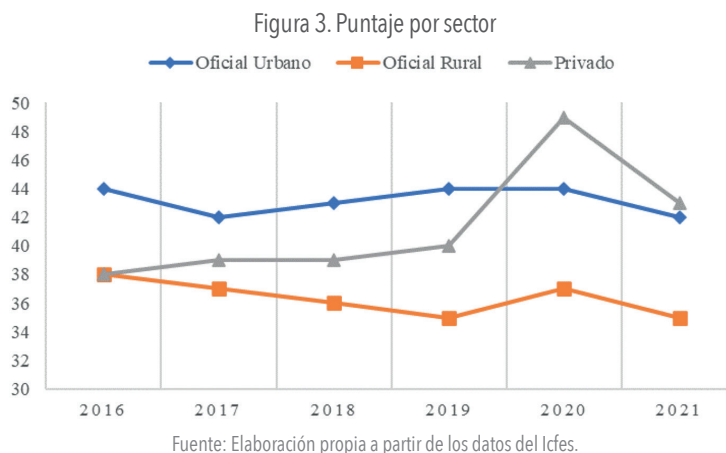
En la figura 2 se puede observar el comparativo de los niveles de desempeño. Al sumar las barras correspondientes a los niveles 1 y 2 (rojo y naranja) se observa una oscilación del 78 al 83%, este valor es alarmante porque significa que gran parte de los estudiantes que presentan la prueba, logra resolver problemas en los cuales la información se les entrega de manera explícita y que los conocimientos que poseen les permiten resolver problemas en situaciones familiares, pero no extrapolarlas a otros contextos. De igual manera, es alarmante el bajo porcentaje de estudiantes que se ubica en los niveles 3 y 4, sobre todo, porque para llegar al nivel 3 se debe superar la brecha de los 51 puntos. En consecuencia, solo entre el 16 y 21% de los estudiantes del departamento superan dicho umbral (ver figura 2).

Figura 2. Comparativo por niveles de desempeño

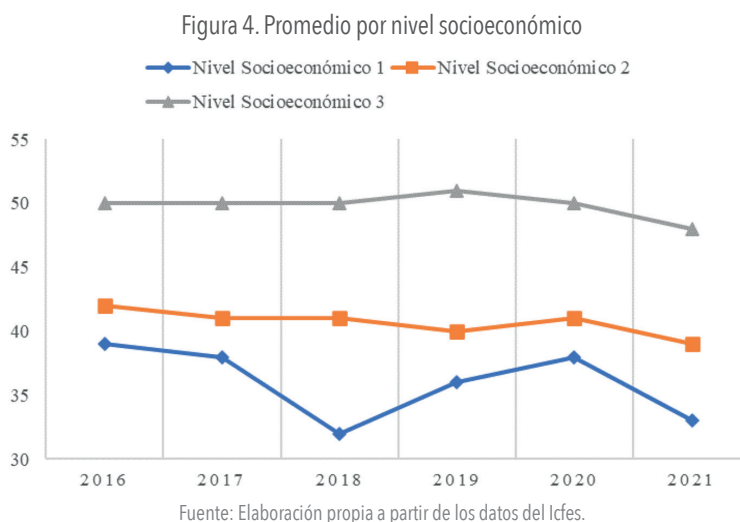


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Icfes.

Por otro lado, al revisar los promedios en matemáticas por sectores (oficial urbano, oficial rural y privados), encontramos algunas diferencias históricas que muestran una brecha entre los aprendizajes que logran los diferentes estudiantes de acuerdo con el sector al cual pertenecen. En la figura 3 se puede observar que en el año 2020 el sector privado se desmarcó de manera considerable del promedio que obtuvo el sector oficial con una diferencia de 5 puntos con el urbano y de 12 con respecto al rural. Sin embargo, esa diferencia no se mantuvo pues bajó a 1 punto con respecto al oficial urbano y 8 puntos por encima del rural. En cuanto a la brecha entre la educación matemática urbana y rural, esta ha oscilado entre los 5 y 9 puntos estando actualmente en 7 puntos.



Al observar los promedios por nivel socioeconómico en el departamento se encuentra que los estudiantes pertenecientes al nivel 1 obtienen los puntajes más bajos en matemáticas. No obstante, en el año 2020 los estudiantes de los niveles 1 y 2 mejoraron su promedio con respecto al año anterior, aunque no ocurrió lo mismo con los del nivel 3 (figura 4). Esto sugiere que los estudiantes de dichos niveles mejoraron sus aprendizajes lo cual coincide con el diseño e implementación de guías contextualizadas utilizadas por los profesores durante la emergencia sanitaria. De igual forma, en la figura 4 se observa una pendiente negativa en todos los niveles siendo la más pronunciada la del nivel socioeconómico 1.



4. Discusión y conclusiones

En el departamento del Chocó se deben realizar grandes esfuerzos en materia educativa para que los estudiantes de los distintos niveles socioeconómicos mejoren sus promedios en matemáticas. Tal como se observa en los resultados de este artículo, los estudiantes cuyas condiciones socioeconómicas pertenecen al nivel 1 obtienen los promedios más bajos lo cual se explica, en parte, desde una de sus aristas, como lo es el acceso a herramientas, materiales y otros medios tecnológicos para competir con sus pares de otras regiones del país. Por otro lado, las particularidades relacionadas con el contexto sociocultural, la desigualdad de oportunidades y algunas características inobservables que afectan el rendimiento de los estudiantes, no son tenidas en cuenta ni en el diseño ni en la valoración de la *Prueba*

Saber, sin que esto quiera decir que no puedan o deban presentarla, sino que es importante que la política educativa del departamento atienda estas cuestiones.

Es evidente que la emergencia sanitaria ha impactado negativamente los aprendizajes logrados por los estudiantes ocasionando una disminución de sus promedios en matemáticas. Por lo tanto, se deben aunar esfuerzos para disminuir la brecha entre los estudiantes que pertenecen al sector oficial urbano y el rural de manera que aumenten las probabilidades de que estos puedan acceder a la educación terciaria. Sin embargo, tal como lo advierten Mendoza-Lozano et al. (2021), la brecha digital entre estudiantes urbanos y rurales persiste en el tiempo y se acentúa en las zonas rurales. Este hecho aporta elementos a la inequidad social en torno al acceso que tienen los estudiantes, dependiendo de su ubicación geográfica, a escenarios digitales que les permitan incrementar su capital intelectual.

En cuanto al desempeño en la prueba, es alarmante el porcentaje de estudiantes que no alcanzan el nivel 3 en matemáticas pues no responden de manera satisfactoria las preguntas relacionadas con el manejo de expresiones algebraicas o funciones de variable real en contextos matemáticos o extramatemáticos. Es necesario que se diseñen planes y políticas educativas que mantengan vigencia en el tiempo empezando por definir el modelo educativo para el departamento teniendo en cuenta que, la mayoría de sus pobladores, son afrodescendientes sin olvidar que también hay un importante número de indígenas y mestizos. Coincidimos con Arango-Melo (2017) en que una forma de responder a las exigencias estatales es mediante la construcción de políticas con enfoque diferencial que tengan en cuenta las características de sus habitantes. Entre ellas, hace falta el apoyo a la formación continuada de los profesores mediante la articulación de la secretaría de educación, la universidad pública del departamento a través de su facultad de educación y las escuelas normales. En este aspecto, es importante que se realicen investigaciones con y para los profesores de manera tal que los resultados tengan incidencia en las prácticas de aula y que conlleven a la reflexión pedagógica.

Un asunto que requiere ser revisado es la posibilidad de cooperación entre las distintas instituciones educativas. Si bien la reforma ocurrida en 2001 fusionó los centros educativos y escuelas pequeñas en una sola institución educativa, Elacqua et al. (2020) reportan diferencias en el rendimiento de los estudiantes y en las características tecnológicas de las sedes de la institución comparadas con la sede principal, esto revela la desigualdad que existe incluso al interior de la misma institución educativa dado que los estudiantes no cuentan con los mismos recursos didácticos. El resultado que se presenta en este artículo es similar al de Elacqua et al. (op. cit.), se encontró una brecha entre los estudiantes urbanos y rurales que, para 2021, es de 7 puntos. Lo anterior hace que cobre relevancia el intercambio de experiencias entre los profesores que enseñan matemáticas, es necesario que se gestionen espacios de formación y de apoyo pedagógico entre ellos; este tipo de cooperación podría mejorar la dinámica del aula.

Otro factor importante es el diseño de los planes de área los cuales deben ser revisados y actualizados por tanto que, históricamente, no se observan mejoras significativas que puedan ayudar a inferir la pertinencia de estos. Además, es necesario que se evalúen los modelos educativos de las instituciones educativas del departamento teniendo en cuenta que constituyen una oportunidad para revisar, no solo las prácticas de aula, sino también, la manera como los estudiantes construyen el conocimiento y desarrollan hábitos de pensamientos que les permitan avanzar en los niveles de razonamiento que requiere la Prueba Saber. Aunado a lo anterior, es necesario que el diseño de las tareas que se proponen en clase ayude a los estudiantes a realizar inferencias y manipular expresiones algebraicas mediante la modelación y argumentación de sus producciones tal como señala Ríos-Cuesta (2020).

Finalmente, y no menos importante, la secretaría de educación del departamento debe realizar esfuerzos para apoyar la formación permanente de los profesores que enseñan matemáticas de tal modo que puedan desarrollar competencias investigativas que incidan en la dinámica de la institución donde laboran, así como a usar los resultados de las investigaciones para mejorar sus prácticas de aula y diseñar ambientes

de aprendizaje. Fomentar el intercambio de conocimientos entre los profesores y establecer un sistema de acompañamiento a la labor docente donde se puedan observar las dinámicas institucionales de los colegios que superan la media nacional. Asesorar en el diseño de tareas que superen lo algorítmico para lo cual es importante que los profesores aprendan a diseñar sus propias tareas aprovechando el contexto de los estudiantes y así lograr que establezcan relaciones entre las matemáticas y la vida cotidiana, es decir, que sean capaces de resolver problemas en contextos matemáticos y extramatemáticos.

Referencias bibliográficas

- Acosta, J., Lancheros, D. J., Umaña, S. F., & Coronado-Hernández, J. R. (2022). Predictive models assessment based on CRISP-DM methodology for students performance in Colombia - Saber 11 Test. *Procedia Computer Science*, 198, 512–517. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2021.12.278>
- Arango-Melo, A. M. (2017). Nuevas miradas, nuevas sonadas: propuesta diferencial en las pedagogías de iniciación musical, prácticas corales y orquesta sinfónica en las comunidades afrodescendientes del Chocó. *Encuentros*, 15(3), 125–141. <https://doi.org/10.15665/re.v15i3.1187>
- Arrieta-Rodríguez, E., Almonacid, P. M., Cortés, S., Deaguas, R., Díaz, N., & Aroca, M. P. (2021). Analyzing and Predicting Colombian Undergrads Performance on Saber-Pro Test: A Data Science Approach. En: K. Saeed y J. Dvorský (Eds.), *Computer Information Systems and Industrial Management CISIM. Lecture Notes in Computer Science* (pp 81–99). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-84340-3_7
- Barrera, F.; Maldonado, D., & Rodríguez, C. (2012). *Calidad de la educación básica y media en Colombia: diagnóstico y propuestas* (Serie Documentos de Trabajo No. 126). Universidad del Rosario.
- Castro-Ávila, M., Ruiz-Linares, J., & Guzmán-Patiño, F. (2018). Cruce de las pruebas nacionales Saber 11 y Saber Pro en Antioquia, Colombia: una aproximación desde la regresión geográficamente ponderada (GWR). *Revista Colombiana de Educación*, (74), 63–79. <https://doi.org/10.17227/rce.num74-6898>
- Cecchini, S., Robles, C., & Filgueira, F. (2014). *Sistemas de protección social en América Latina y el Caribe: una perspectiva comparada*. Naciones Unidas.
- Chacón-Benavides, J. A., Moreno-Pinzón, I. A., & Fonseca-Correa, L. Á. (2019). Test estandarizados y sus resultados en la licenciatura en educación básica. *Rastros y Rostros del Saber*, 3(5), 71–82. <https://revistas.uptc.edu.co/index.php/rastrosyrostros/article/view/9943>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2017). *Research Methods in Education* (8th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315456539>
- Dubuc, M. (2014). *Influence des facteurs physiologiques et des habitudes de vie sur le rendement scolaire des étudiantes universitaires de premier cycle*. Université du Québec à Montréal.
- Elacqua, G. M., Sánchez, F., & Santos H. A. (2020) School reorganization reforms: the case of multi-site schools in Colombia, *School Effectiveness and School Improvement*, 32(1), 141–172. <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1797830>
- Fuchs, T., & Woessmann, L. (2007). What accounts for international differences in student performance? A re-examination using PISA data, *Empirical Economics*, 32(2-3), pp. 433–464.
- Gabalán-Coello, J., & Vásquez-Rizo, F. E. (2016). SABER 11 y rendimiento universitario: un análisis del progreso en el plan de estudios. *Ciencia, docencia y tecnología*, (53), 135–161.
- Gamboa, L. (2012). Análisis de la evolución de la igualdad de oportunidades en educación media, en una perspectiva internacional. El caso de Colombia. In: Icfes (Ed.), *Estudio Sobre Calidad de la Educación en Colombia* (pp. 1–42). Icfes.
- Gamboa, L., & Londoño, E. (2014). *Equality of Educational Opportunities in Colombia: A Metropolitan Area Comparison* (Serie Documentos de Trabajo No. 152). Universidad del Rosario.
- Hanushek, E., & Woessmann, L. (2011). The Economics of International Differences in Educational Achievement. In: E. Hanushek, S. Machin & L. Woessmann (Eds.), *Handbook of the Economics of Education* (pp. 91–198), North-Holland.
- Icfes. (2016). *Reporte de resultados del examen saber 11° por aplicación: entidades territoriales departamento*. Icfes.
- Icfes. (2017). *Reporte de resultados del examen saber 11° por aplicación: entidades territoriales departamento*. Icfes.

- Icfes. (2018a). *Reporte de resultados del examen saber 11° por aplicación: entidades territoriales departamento*. Icfes.
- Icfes. (2018b). *Guía de orientación Saber 11° para instituciones educativas (1ª edición)*. Icfes.
- Icfes. (2019). *Reporte de resultados del examen saber 11° por aplicación: entidades territoriales departamento*. Icfes.
- Icfes. (2020). *Reporte de resultados del examen saber 11° por aplicación: entidades territoriales departamento*. Icfes.
- Icfes. (2021). *Reporte de resultados del examen saber 11° por aplicación: entidades territoriales departamento*. Icfes.
- López-Sánchez, Á. R., Virgüez-Clavijo, A. F., Silva-Arias, A. C., & Sarmiento-Espinel, J. A. (2017). Desigualdad de oportunidades en el sistema de educación pública en Bogotá, Colombia. *Lecturas De Economía*, (87), 165–190. <https://doi.org/10.17533/udea.le.n87a06>
- Mariño, J. P., Molina, A., & Gómez, Y. (2021) Is the SABER 11th Test Valid as a Criterion for Admission to Colombian Universities? In: J. Manzi, M. R. García, S. Taut (Eds.), *Validity of Educational Assessments in Chile and Latin America* (pp 307–329). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-78390-7_13
- Mendoza-Lozano, F. A., Quintero-Peña, J. W., & García-Rodríguez, J. F. (2021). The digital divide between high school students in Colombia. *Telecommunications Policy*, 45(10), 102226. <https://doi.org/10.1016/j.telpol.2021.102226>
- Miranda, N., & Valencia, S. (2019). Unsettling the ‘Challenge’: ELT Policy Ideology and the New Breach Amongst State-funded Schools in Colombia. *Changing English*, 26(3), 282–294. <https://doi.org/10.1080/1358684X.2019.1590144>
- Mosquera-Albornoz, D. R. (2018). Análisis sobre la Evaluación de la Calidad Educativa en América Latina: Caso Colombia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11(1), 43–55. <https://doi.org/10.15366/riee2018.11.1.003>
- OECD. (2016). *Education in Colombia*. OECD Publishing. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1787/9789264250604-en>
- Palacios, N. (2020). Do Colombian students who work get lower scores in the Saber 11 Test? *Labor History*, 61(5–6), 706–727. <https://doi.org/10.1080/0023656X.2020.1826415>
- Pinto, L. A., Baracaldo, P., & Aliaga, F. (2019). La integración de los venezolanos en Colombia en los ámbitos de la salud y la educación. *Espacio Abierto*, 28(1), 199–223.
- Ramos, F., & Gehring, H. (2018). *Retos y oportunidades de la movilidad humana venezolana en la construcción de una política migratoria colombiana*. Opciones Gráficas Editores Ltda.
- Ríos-Cuesta, W. (2020). Competencias de argumentación y modelización en estudiantes de secundaria: la necesidad de un cambio de paradigma en la Educación Matemática del Chocó, Colombia. *Pesquisa e Ensino*, 1, 1–21. <https://doi.org/10.37853/pqe.e202020>
- Ríos-Cuesta, W. (2021). Desafíos del diseño instruccional para la enseñanza remota de las matemáticas en contextos de poca penetración de internet. *Revista Eduweb*, 15(3), 69–81. <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2021.15.03.6>
- Rivas, A. (2015). *América Latina después de PISA: Lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015)*. Fundación Cipepec.
- Rivas, A., & Sanchez, B. (2022). Race to the classroom: the governance turn in Latin American education. The emerging era of accountability, control and prescribed curriculum. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 52(2), 250–268. <https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1756745>
- Schultz, G., West, M., & Woessmann, L. (2007). *School Accountability, Autonomy, Choice, and the Equity of Student Achievement: International Evidence from PISA 2003*. OECD Publishing.
- Valoyes-Chávez, L. (2017). Inequidades raciales y educación matemática. *Revista Colombiana de Educación*, (73), 127. <https://doi.org/10.17227/01203916.73rce127.150>

Creación de problemas aditivos de enunciado verbal por profesores de Educación primaria en México



Cómo citar este artículo:

Rodríguez-Nieto Camilo Andrés; García-González María S.; Navarro-Sandoval Catalina; Castro-Inostroza Angela (2023) Creación de problemas aditivos de enunciado verbal por profesores de Educación primaria en México. En revista Encuentros, vol. 21-01. Universidad Autónoma del Caribe.

Doi: 10.15665/encuen.v21i01-Enero-junio.2668

Camilo Andrés Rodríguez-Nieto, Universidad del Atlántico, Colombia.
camiloarodriguez@mail.uniatlantico.edu.co, <https://orcid.org/0000-0001-9922-4079>
María S. García-González
Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro), México.
msgarcia@uagro.mx, <https://orcid.org/0000-0001-7088-1075>
Catalina Navarro-Sandoval
Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro), México.
catalinans@uagro.mx, <https://orcid.org/0000-0001-5214-0062>
Angela Castro-Inostroza
Universidad Austral de Chile, sede Puerto Montt.
angela.castro@uach.cl, <https://orcid.org/0000-0002-1732-6520>

Recibido: 10 de julio de 2022 / Aceptado: septiembre 25 de 2022

RESUMEN

En este artículo se analizaron los problemas aditivos desafiantes de enunciado verbal creados por un grupo de profesores de Educación Primaria en México. Bajo una metodología cualitativa los datos fueron recolectados en un taller donde los profesores crearon sus problemas, y se examinaron mediante un análisis de contenido con base en la clasificación de los problemas aditivos según su estructura semántica. Los hallazgos muestran que, la mayoría de los profesores crean problemas con estructuras de cambio en la incógnita en la cantidad final, y problemas de combinación con la cantidad desconocida en el todo. Los profesores propusieron pocos problemas de comparación e igualación que son los más desafiantes, pero se evidenciaron problemas con estructuras semánticas compuestas. Se concluye que, es importante seguir investigando sobre los problemas aditivos de comparación e igualación o bien problemas (una y varias etapas) que requieran para su resolución la conexión entre diferentes estructuras semánticas, con el fin de formar estudiantes matemáticamente competentes desde las edades tempranas.

Palabras clave: Creación de problemas, problemas aditivos verbales, estructura semántica, profesor de educación primaria.

Primary school Teachers' additive problem-posing of word-problem in Mexico

ABSTRACT

In this article, the challenging additive word problems created by a group of Primary School teachers in Mexico were analyzed. Using a qualitative methodology, data were collected in a workshop where teachers created their problems and were examined through content analysis based on the classification of additive problems according to their semantic structure. The findings show that most teachers create problems

with change structures in the unknown in the final quantity, and combination problems with the unknown quantity in the whole. The teachers proposed few comparison and matching problems that are the most challenging, but problems with compound semantic structures were evident. It is concluded that it is important to continue researching on additive comparison and equalization problems or problems (one and several stages) that require the connection between different semantic structures for their resolution, in order to train mathematically competent students from an early age.

Keywords: Problem-posing, additive word problems, semantic structure, Primary school teachers.

Criação de problemas de palavras aditivas por professores de ensino fundamental no México

RESUMO

Neste artigo, foram analisados os desafiadores problemas de palavras aditivas criados por um grupo de professores de ensino fundamental no México. Utilizando uma metodologia qualitativa, os dados foram coletados em uma oficina onde os professores criaram seus problemas e foram examinados por meio da análise de conteúdo baseada na classificação de problemas aditivos de acordo com sua estrutura semântica. Os resultados mostram que a maioria dos professores cria problemas com estruturas de mudança na incógnita na quantidade final e problemas de combinação com a incógnita no todo. Os professores propuseram poucos problemas de comparação e correspondência que são os mais desafiadores, mas problemas com estruturas semânticas compostas eram evidentes. Conclui-se que é importante continuar pesquisando sobre problemas de comparação aditiva e emparelhamento ou problemas (uma e várias etapas) que exijam a conexão entre diferentes estruturas semânticas para sua resolução, a fim de formar alunos matematicamente competentes desde cedo.

Palavras-chave: Criação de problemas, problemas aditivos de palavras, estrutura semântica, professor de ensino fundamental.

1. Introducción

De acuerdo con estándares internacionales la resolución de problemas desempeña un rol crucial en la enseñanza de las matemáticas (e.g., National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2000; Common Core State Standards Initiative [CCSSI], 2018). Específicamente, el NCTM (2000) sostiene que el papel del profesor es fundamental en la selección de problemas y tareas matemáticas. De hecho, en el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006) se reconoció que, los estudiantes deben resolver problemas que involucren situaciones aditivas (transformación, composición, comparación e igualación) por medio de estrategias de cálculo. De igual manera en los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) (MEN, 2016) se promocionan problemas de cambio (*Pedro tiene 19 dulces y la regala 5 dulces a Diana, ¿Cuántos dulces le quedan a Pedro?*) y combinación (*María recolectó 128 semillas y Mateo recolectó 296 semillas, ¿Cuántas semillas recolectaron entre los dos?*) para los grados primero, segundo y tercero de Primaria.

En el caso de México, la resolución de problemas se considera una competencia que los estudiantes deben desarrollar de manera autónoma (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2011), con la intención de que identifiquen, *planteen* y resuelvan una variedad de problemas o situaciones cotidianas en las que

se consideren diversos tipos de soluciones. Para que esta competencia sea desarrollada se exige que los profesores tengan claridad acerca de los problemas que les van a plantear a sus estudiantes (SEP, 2011).

Particularmente, los problemas aditivos de enunciado verbal se manifiestan difíciles para su resolución debido a que contienen implícitamente estructuras semánticas que los hacen sencillos (cambio y combinación) o complejos (comparación e igualación) (e.g., Verschafel, Schukajlow, Star y Van Dooren, 2020). En este sentido, se han realizado estudios sobre el nivel de dificultad (Orrantia, Tarín y Vicente, 2011) y el contexto situacional (Vicente, Orrantia y Verschaffel, 2008) de los problemas aditivos verbales, así como de las estructuras semánticas y de la componente sintáctica (Rodríguez-Nieto, 2018; Rodríguez-Nieto, Navarro, Castro y García-González, 2019; Orrantia *et al.*, 2018). Esta dificultad, en gran parte, es debida a la influencia de las variables lingüísticas, numéricas y la relación entre la componente lingüística y la complejidad numérica (Daroczy, Wolska, Meurers y Nuerk, 2015). Por ejemplo, los estudiantes realizan una elección inadecuada de una palabra clave del problema (Blanco, Caballero y Cárdenas, 2014), o eligen una operación inadecuada (Orrantia *et al.*, 2005; Vicente *et al.*, 2008) por la escasa comprensión del enunciado del problema. También, Frías y Castro (2007) concluyeron que, los problemas de más de una etapa son los más difíciles de trasladar en expresiones aritméticas, y más cuando, se trata de relaciones de comparación (consistente e inconsistente) o combinaciones entre estructuras aditivas.

Castro (2013) y Orrantia *et al.* (2005) apuntan a que las estrategias superficiales y las dificultades presentadas por los estudiantes al resolver problemas podrían ser promovidas por el uso de materiales curriculares como los libros de texto o por el tipo de problema creado por el profesor. Al respecto Castro *et al.* (2014a) señalan que los profesores usan una palabra clave (e.g., agregar, quitar) para formular problemas aditivos, y en consecuencia enseñan a sus estudiantes a resolver el problema asociando la palabra clave con la operación adecuada (agregar-suma, quitar-resta) pero dejan de lado la revisión detallada del procedimiento que realiza el alumno, y centran su evaluación en el resultado final (Polotskaia, Savard y Freiman, 2016). En este sentido, consideramos importante la creación de problemas por parte de los profesores.

En la actualidad la creación o planteamiento de problemas es considerada una actividad efectiva para mejorar la comprensión matemática de los estudiantes y las competencias de enseñanza de las matemáticas por parte de los profesores (Cai y Hwang, 2002; Cai, Hwang, Jiang y Silber, 2015; Lee, Capraro y Capraro, 2018). Asimismo, algunos organismos curriculares consideran importante el planteamiento o creación de problemas matemáticos con base en situaciones de la vida real y mejorar la comprensión de los estudiantes (NCTM, 2000; Ministry of National Education [MoNE], 2009; SEP, 2011). En este sentido, la Asociación of Mathematics Teacher Educators [AMTE] (2017) sostiene que, los maestros de matemáticas pueden explicar su conocimiento matemático y aplicarlo a situaciones del mundo real, considerar el nivel escolar de los estudiantes y considerar que las matemáticas son una actividad que promueve la perseverancia, el planteamiento de problemas y su resolución.

Plantear un problema matemático ayuda a que los estudiantes y profesores relacionen conceptos y sus significados, procedimientos, representaciones y formulen situaciones establecidas con nuevas situaciones utilizando su interpretación de la vida real o la cotidianidad a través de modelos matemáticos (Tichá y Hošpesová, 2009; AMTE, 2017; Sitrava y Işık, 2018). Además, se reconoce que la creación de problemas mejora el conocimiento del contenido matemático y pedagógico del profesor, permite descubrir conceptos erróneos de los estudiantes que no son consistentes con la matemática institucionalizada, evaluar la capacidad de aprendizaje de los estudiantes, es útil para desarrollar la habilidad de resolución de problemas y considerar los factores lingüísticos y matemáticos que requiere un problema (Stoyanova, 2003; Tichá y Hošpesová, 2009). Sin embargo, la creación de un problema a

la vez se torna un proceso desafiante (Silber y Cai, 2016). Por ejemplo, en el contexto de los estudios con estudiantes de primaria, English (1998) identificó que los estudiantes de tercer grado de primaria plantean problemas de cambio y combinación con diversos contextos, pero, tienen dificultades para plantear problemas desafiantes. En otra investigación se reconoció que los estudiantes de quinto grado crearon problemas enfatizando en la modificación de las cantidades numéricas y los nombres de los sujetos implícitos en el problema (Tertemiz y Sulak, 2013).

Por otra parte, los estudiantes de Educación Secundaria presentaron dificultades para plantear problemas, dado que, sus problemas no tenían la información necesaria y adecuada para considerar una operación y llegar a la solución de este. Otros problemas creados no eran desafiantes desde un punto de vista de la complejidad matemática que los constituye (Van Harpen y Sririman, 2013). En relación con los estudios con futuros profesores y profesores en servicio de matemáticas, se observó que los futuros profesores se limitan a crear problemas con estructuras simples o que se resuelven con una sola operación, es decir, con una sola estructura semántica (Crespo, 2003). Además, Lee, Capraro y Capraro (2018) reconocieron que los profesores identificaron que los problemas planteados en los libros de texto son limitados y que los estudiantes no están familiarizados con algunos de los problemas matemáticos del mundo real, lo cuales son importantes para proporcionar experiencias esenciales en los estudiantes en la resolución, pero que hacen falta cuando los profesores se restringen a sí mismo y a sus estudiantes a plantear problemas basados estrictamente en los libros de texto.

Castro et al. (2014a; 2014b) reportan el caso de profesores en formación que crearon problemas aritméticos, al analizar sus producciones, se percataron de que los problemas estaban creados con estructuras sencillas (cambio con la incógnita en el final) y que se resolvían por traducción directa del lenguaje verbal al lenguaje matemático, situación que no favorece la comprensión en matemáticas. Cañadas, Molina y Del Río (2018) analizan la creación de problemas para asignar significado al simbolismo algebraico por futuros profesores, para ello se consideran, entre otros elementos, la de variedad de estructuras semánticas y sintácticas. Como resultado encontraron que en su minoría los futuros profesores plantean problemas de comparación, y en vista de que algunos presentan debilidades para trabajar con dichas estructuras, surgieron incorporar la creación de este tipo de problemas en programas de formación docente.

En el caso de profesores en servicio, se tiene poco conocimiento sobre el tipo de problemas aditivos de enunciado verbal que utilizan en sus aulas en relación con el nivel de conocimiento aritmético que se debe emplear para resolver dichos problemas. Algunas investigaciones reportan que los profesores plantean buenos problemas relacionados con la suma y resta de fracciones, pero no todos los problemas planteados son desafiantes (Kar and Isik, 2015). De hecho, los profesores en servicio carecen de un conocimiento consistente sobre las operaciones básicas (adición, sustracción, multiplicación y división) (Carpenter, Fennema, Peterson y Carey, 1988). Con el fin ampliar dicho conocimiento, nos hemos planteado las siguientes preguntas de investigación, ¿Qué estructuras semánticas y componentes sintácticas evidencian los problemas aditivos de enunciado verbal creados por profesores de Educación Primaria en México para el segundo periodo escolar?, y ¿Cuál es el conocimiento aditivo que involucra la resolución de estos problemas? Consideramos que, dada la importancia de plantear problemas en matemáticas (Aké, 2018; NCTM, 2000; SEP, 2011; AMTE, 2017), es necesario que los maestros desarrollen habilidades para crear problemas que promuevan una verdadera comprensión matemática en los estudiantes. Además, si los profesores toman conciencia de los niveles de conocimiento aditivo asociados a cada problema aditivo de enunciado verbal, podrían crear y plantear a sus estudiantes problemas adecuados de acuerdo con su nivel de aprendizaje (Ayala-Altamirano et al., 2022; Mateus-Nieves y Devia-Díaz, 2020; Neshet, 1999; Rodríguez-Nieto et al., 2019; Rojas y Sotelo, 2022; Tarín y Tárrega, 2022).

1.1. Fundamentación teórica

Se describen los fundamentos teóricos de la investigación. Primero se presenta la definición de “creación de un problema” desde la disciplina Educación Matemática, luego la definición de “problema aditivo y problema de enunciado verbal”. Después se muestra la clasificación de los problemas aditivos verbales según la estructura semántica y la componente sintáctica, y, por último, se explican los niveles de esquemas aditivos y su relación con los tipos de problemas verbales. Estos últimos se usan para analizar las producciones de los docentes.

1.1.1. Creación de problemas en Educación Matemática

Acerca de la creación de problemas, *problem-posing*, en Educación Matemática se han considerado diferentes acepciones, (e.g., Cai, Hwang, Jiang y Silber, 2015; Stoyanova y Ellerton, 1996; Silver, 1994; Stickles, 2011). Para los propósitos de esta investigación, adoptamos la definición de Malaspina, Mallart y Font (2015), entendiendo a la creación de problemas como la actividad matemática realizada por un sujeto para formular un nuevo problema. Ahora bien, si el nuevo problema se crea con base en la modificación de un problema dado previamente, se dice que es obtenido por variación (reformulación¹), y si el nuevo problema se crea a partir de un requisito específico o situación dada, se dice que es obtenido por elaboración (generación²). En esta investigación, es de interés la creación de problemas por elaboración. Además, con base en Malaspina *et al.*, (2015) consideramos que un problema se constituye de los siguientes elementos: información (relaciones implícitas en el problema o datos), contexto (matemático o extramatemático), requerimiento (lo que se pide hallar o la exigencia) y entorno matemático (conceptos matemáticos intervinientes en la resolución del problema).

1.1.2. Problemas de enunciado verbal

Los problemas aritméticos se pueden presentar en de diversas formas, verbal, numérica y gráfica (Bonilla, Sánchez y Guerrero, 1999). En esta investigación consideramos un problema verbal como:

Descripciones verbales de situaciones problemáticas en las que se plantean una o más preguntas cuya respuesta se puede obtener mediante la aplicación de operaciones matemáticas a los datos numéricos disponibles en el enunciado del problema (Verschaffel *et al.*, 2000, p. ix).

Además, los problemas aritméticos se pueden clasificar en problemas aditivos, multiplicativos, entre otros. Particularmente, los problemas aditivos (*aditivo-sustractivo*), son aquellos que requieren para su resolución una o varias adiciones y/o sustracciones (Echenique, 2006; Vergnaud, 1991). Este tipo de problemas poseen relaciones formadas por adiciones y/o sustracciones, a lo que se le conoce como estructuras aditivas (Bonilla, Sánchez y Guerrero, 1999; Castro, Rico y Castro, 1995). Además, los problemas aditivos se pueden distinguir por el número de etapas. Cañadas y Castro (2011) mencionan que los problemas de una etapa o simples son aquellos que se resuelven mediante una única operación aritmética. Mientras que los problemas de más de una etapa o de n etapas, son los que necesitan n operaciones para llegar a su solución. Así, los problemas aditivos de una etapa requieren de una sola suma o resta para su resolución y los de n etapas implican n sumas y/o restas.

1.1.3. Tipos de Problemas Aritméticos de Enunciado Verbal (PAEV) aditivos

Los problemas aritméticos de enunciado verbal aditivos (PAEV aditivos) se clasifican en cambio, combinación, comparación e igualación (Cañadas y Castro, 2011; Heller y Greeno, 1983; Orrantia *et al.*, 2005) enfatizando en su estructura semántica, es decir, en las relaciones existentes entre los

¹ “Es el proceso de plantear un problema basado en un problema que es o fue el enfoque original. Las técnicas de reformulación incluyen cambiar el contexto, extender el problema y trasponer o cambiar la información dada o deseada” (Stickles, 2011, p. 2).

² “Es el proceso de plantear un problema basado en un conjunto de información dada. Los problemas generados pueden incluir información adicional (como restricciones y suposiciones adicionales) pero deben mantener el mismo conjunto original de información dada” (Stickles, 2011, p. 2).

elementos que aparecen en el enunciado del problema (Castro *et al.*, 2014b; Orrantia *et al.*, 1995; Orrantia *et al.*, 2005). Estos tipos de problemas se usarán en el análisis de los datos. A continuación, se presentan los PAEV aditivos.

1) En la estructura de *Cambio* se distinguen tres cantidades diferentes, una cantidad inicial sometida a una transformación (cambio) que la modifica para llegar a una cantidad final. El efecto del cambio puede ser un aumento o una disminución (Cañadas y Castro, 2011).

2) En la estructura de *Combinación* se consideran dos cantidades (*A* y *B*) que forman parte de un todo que las incluye en su totalidad. Lo desconocido puede ser el conjunto o cantidad total o uno de los subconjuntos (Cañadas y Castro, 2011).

3) En la estructura de *Comparación* se parte de dos cantidades independientes que se relacionan mediante la comparación. En este tipo de problemas, la relación de comparación está dada por palabras que están presentes en el enunciado del problema, como por ejemplo más que y menos que (Castro, Rico y Castro, 1995, Riley *et al.*, 1983, Orrantia *et al.*, 2005; Cañadas y Castro, 2011).

4) La estructura de *Igualación* restringe lo desconocido a la diferencia entre: cantidad dada y la cantidad deseada (Carpenter, Hiebert y Moser, 1981). Dichos problemas en el enunciado exponen una acción física necesaria para que una cantidad sea igual a otra (Cañadas y Castro, 2011). Asimismo, los problemas de igualación se originaron a partir de una relación entre los problemas de cambio y comparación, donde se produce una acción al comparar dos cantidades (Castro *et al.*, 1995; Echenique, 2006).

La *componente sintáctica* se refiere al orden y relaciones entre los datos, palabras y símbolos, así como el lugar que ocupa la incógnita (cantidad desconocida) en el enunciado del problema (Puig y Cerdán, 1988). En este sentido, la tipología de problemas aditivos de enunciado verbal se amplía a veinte tipos con sus respectivas estructuras semánticas (see Tabla 1).

Tabla 1. Componente sintáctica de los PAEV aditivos.

Estructura semántica	Estructura semántica	
	Lugar de la incógnita (cantidad desconocida)	
Cambio	Aumento	Final Cambio Inicial
	Disminución	Final Cambio Inicial
Combinación	Relación Parte-todo	Total (todo) En una de las partes que conforman a la cantidad total
	Comparación	Aumento
Disminución		Diferencia Comparado Referente
Igualación	Aumento	Igualación Comparado Referente
	Disminución	Igualación Comparado Referente

Nota. Información adaptada de Carpenter *et al.* (1981), Cañadas y Castro (2011); Orrantia *et al.* (2005); Puig y Cerdán (1988) y Rodríguez-Nieto *et al.* (2019).

Por otra parte, consideramos a las *estructuras semánticas compuestas*, las cuales están vinculadas con las estructuras simples y el número de etapas requeridas para la resolución de un problema, es decir, por cada operación que se utilice, va de manera implícita una estructura semántica simple (cambio, combinación, comparación e igualación) y sus respectivas tipologías según la componente sintáctica.

1.1.4. Niveles de esquemas asociados a los problemas aditivos de enunciado verbal

Dependiendo de su tipología, la resolución de problemas aditivos de enunciado verbal requiere del uso de distintos niveles de conocimiento aditivo que permite a los niños comprender y representar el problema. En esta línea, Nesher (1999) y Nesher, Greeno y Riley (1982), presentan un esquema de desarrollo del conocimiento aditivo necesario para la resolución de problemas de enunciado verbal de cambio, combinación, comparación e igualación.

En el *Nivel 1, correspondiente al esquema de recuentos*, se ubican los PAEV aditivos que estén constituidos por estructuras aditivas de cambio aumento, cambio disminución con la incógnita en la cantidad final y problemas de combinación con la incógnita en la cantidad total. Para resolver este tipo de problemas, el sujeto debe ser capaz de realizar conteos, identificar relaciones de orden $x < y$, encontrar el cardinal de un conjunto y realizar operaciones sencillas basadas en acciones como añadir, eliminar, poner, dar objetos, las cuales hacen referencia al efecto que produce el cambio de la cantidad de un conjunto determinado.

En el *Nivel 2, correspondiente al esquema de cambios*, se sitúan los PAEV aditivos de cambio aumento y cambio disminución con incógnita en la cantidad de cambio. El sujeto se encuentra preparado para interpretar acontecimientos de causa y efecto, identificando la cantidad que provoca el cambio. Es decir, comprender la diferencia entre la adición y la sustracción de la forma $x + y \rightarrow z$; $x - y \rightarrow z$.

En el *Nivel 3, correspondiente un esquema Parte-Parte-Todo*, se ubican los PAEV aditivos de combinación con la incógnita en una de sus partes, problemas de cambio aumento y cambio disminución con incógnita en la cantidad inicial, problemas de comparación aumento y comparación disminución con la cantidad desconocida en la diferencia y cantidad desconocida en el comparado. El sujeto que desea resolver este tipo de problemas debe ser capaz de formar un esquema parte-parte-todo, dominando la relación de igualdad existente entre las cantidades que conforman una ecuación, así como la utilidad de la adición y la sustracción como operaciones inversas, para hallar la cantidad desconocida, siguiendo un proceso de reversibilidad ($x + y = z$ entonces $z - y = x$ y $z - x = y$).

En el *Nivel 4, correspondiente un esquema de relaciones direccionales*, involucra problemas de comparación aumento y comparación disminución con la cantidad desconocida en el referente. Se infiere que, con este mismo proceso se pueden resolver problemas de igualación, donde en un primer momento se comparan las cantidades y luego se realiza una acción de aumento o disminución sobre una cantidad. Para resolver este tipo de problemas, el sujeto debe hacer procesos de reversibilidad, realizar comparaciones entre cantidades, y establecer igualdades y desigualdades a través de la adición o la sustracción.

En esta investigación usamos estos referentes teóricos (estructuras semánticas, componentes sintácticas y niveles de conocimiento aditivo) para analizar los PAEV aditivos creados por los profesores. Primero, la tipología de problemas permite clasificar los problemas y encontrar las relaciones entre los elementos subyacentes en el problema. Los niveles de esquemas los usamos para indicar sobre qué nivel de conocimiento aditivo se necesita para resolver los problemas creados.

2. Metodología

La metodología es cualitativa descriptiva (Cohen, Manion y Morrison, 2018) desarrollada en tres etapas: 1) selección de los participantes (veintitrés profesores) y contexto, 2) recolección de datos en la implementación de un taller (sobre problemas aritméticos de enunciado verbal para el segundo periodo escolar (primero, segundo y tercer grados) de la Educación Básica en México) y 3) se realizó un análisis de contenido con base en el fundamento teórico.

2.1. Contexto y participantes

2.1.1. El taller

Se desarrolló e impartió un taller en el marco del VII congreso regional “la enseñanza de las matemáticas”, el cual fue llevado a cabo en Alpoyecá, en la región Montaña Alta del estado de Guerrero, México, donde frecuentemente se reúne a profesores de matemáticas con el objetivo de darles capacitación continua. Este congreso es anual donde se crean espacios para la reflexión y análisis de la práctica docente sobre las matemáticas, desde nivel preescolar hasta bachillerato. El objetivo del taller fue ampliar el conocimiento de los profesores de primaria sobre el tipo de problemas aditivos de enunciado verbal que se pueden plantear en el segundo periodo escolar en relación con el conocimiento aritmético involucrado en su resolución. Para la elaboración del taller se contemplaron los resultados de investigaciones previas sobre creación y resolución de problemas aditivos, la tipología de PAEV aditivos según su estructura semántica y el uso de los niveles de esquemas de conocimiento aritmético.

La implementación del taller se llevó a cabo en dos horas divididas en tres momentos. Al inicio de la sesión, uno de los autores del artículo, instruyó a los profesores sobre qué es un problema matemático y cuáles son los tipos de problemas matemáticos que existen, especialmente aditivos (verbales, numéricos y gráficos). Luego, pidió a los profesores crear problemas aditivos de enunciado verbal desafiantes para cada uno de los grados del segundo periodo escolar (primero, segundo y tercer grados). En el segundo momento de la sesión, los profesores en equipos resolvieron los problemas elaborados por sus pares e identificaron las estructuras aditivas involucradas en los problemas en base a su estructura semántica, así como el conocimiento aritmético necesario para su resolución. Finalmente, se realizó un plenario con el análisis de los grupos, y se analizó si los problemas propuestos realmente eran desafiantes para los estudiantes de cada nivel en relación con la amplia variedad de problemas aditivos que existe según su estructura semántica, y en relación con el nivel de conocimiento aritmético necesario para resolverlos. En esta investigación solo nos centramos en el primer momento del taller, en donde se les pidió a los profesores que crearan los problemas aditivos desafiantes para cada uno de los grados del primer ciclo de Educación Primaria.

2.1.2. Participantes

Los participantes fueron 23 profesores (11 mujeres y 12 hombres) con diferente formación profesional y experiencia laboral, que imparten clases de matemáticas en Educación Primaria (ver Tabla 2). Estos profesores asistieron al taller debido a que estaban interesados en la temática y habían leído el resumen plasmado en el programa del congreso. Asimismo, al exponerse la dinámica del taller, se les comunicó a los profesores que la temática a desarrollar es parte de una investigación y ellos decidieron participar voluntariamente.

Tabla 2. Información sobre los profesores (P).

Profesores (P)	Formación profesional					Experiencia laboral (años)
	LEPR	LEP	LES	LM	LEF	
1		*	*			17
2		*				15
3		*				30
4		*	*			1
5		*				19
6		*				14
7		*				14
8					*	9
9		*				17
10		*				9
11		*				9
12	*					8
13		*				10
14				*		10
15				*		30
16		*				15
17		*				17
18		*				19
19		*				14
20		*				7
21		*				12
22		*				1
23		*				6
Total	1	19	2	2	1	

Nota. En la Tabla 2, se encuentran las siguientes abreviaturas que se refieren a: Licenciado en educación preescolar (LEPR); Licenciado en educación primaria (LEP); Licenciado en educación secundaria (LES); Licenciado en Matemáticas (LM); Licenciado en educación física (LEF).

2.2. Recolección de los datos

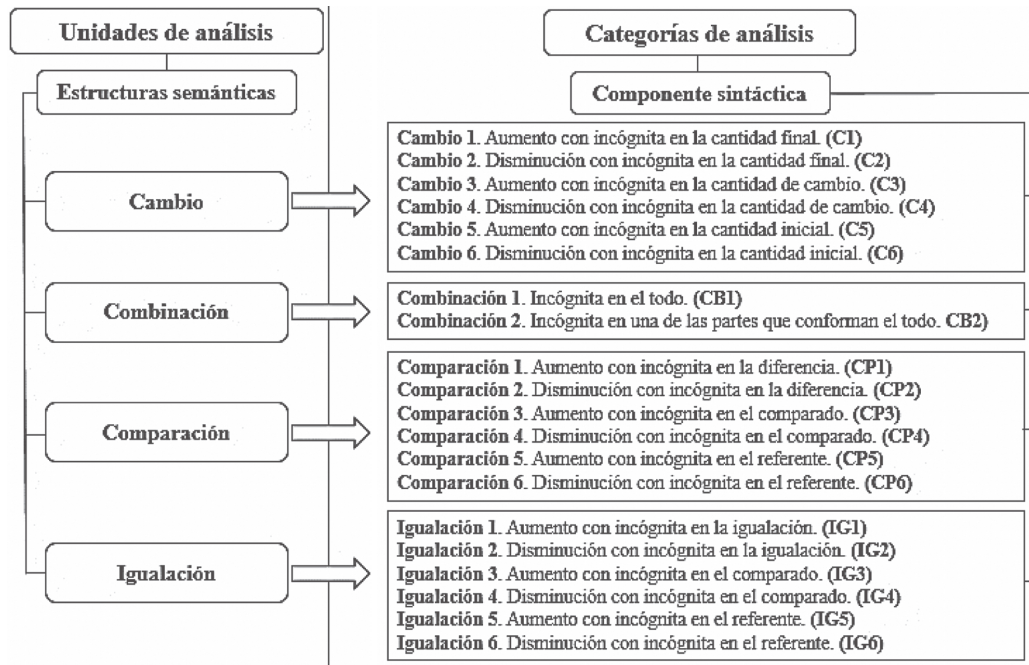
Se solicitó a los participantes crear tres problemas aditivos de enunciado verbal (uno para cada grado) que fueran desafiantes (desde su experiencia y práctica docente) les plantearían a sus estudiantes en el aula de clases y los plasmaran en hojas que se les suministraron. Se explicó qué se entendía por “problema aditivo de enunciado verbal” sin enfatizar en la estructura semántica y se señaló que los problemas debían resolverse por medio de una adición y/o sustracción. En este contexto, nos referimos a la creación de un nuevo problema por *elaboración* (Malaspina *et al.*, 2015). Con esta instrucción se esperaba que los docentes crearan PAEV aditivos donde se evidenciaron diversos tipos de estructuras semánticas y componentes sintácticas.

2.3. Análisis de contenido

Dado que se tuvieron en cuenta las evidencias escritas de los profesores, se optó por un análisis de contenido documental propuesto por López-Noguero (2002), considerando las estructuras semánticas como unidades de análisis y la componente sintáctica como las categorías (Cañadas y Castro, 2011; Orrantia *et al.*, 2005; Riley *et al.*, 1983), ver Figura 1. También, se tuvieron en cuenta los niveles de esquemas aditivos y conocimiento aditivo necesario para resolver problemas según la perspectiva de Neshor (1999).

El análisis de contenido consiste en una forma particular de analizar documentos, donde no se pretende analizar el estilo del texto, sino las ideas expresadas en él, como el significado de las palabras, temas o frases que requieren de una cuantificación (López-Noguero, 2002).

Figura 1. Unidades y categorías de análisis basadas en la estructura semántica y la componente sintáctica (Rodríguez-Nieto et al., 2019).



Además, se tienen en cuenta las estructuras semánticas compuestas, las cuales se presentan en el análisis cuando los problemas son de más de una etapa, por ejemplo, problema de cambio 1- cambio 2-comparación 3 (C1-C2-CP3), teniendo en cuenta el orden de las estructuras en el problema.

3. Análisis y resultados

En este apartado se presenta la cantidad de problemas aditivos creados por los profesores (ver Figura 2) y el análisis de los mismos, teniendo en cuenta las unidades y categorías de análisis constituidas por medio de la estructura semántica y la componente sintáctica y los niveles de esquemas aditivos. Los profesores atendieron a la instrucción dada por el tallerista, de hecho, se les dio una idea del tipo de problema a crear (*por ejemplo, que fuera un problema aditivo de enunciado verbal*). Algunos profesores crearon más de un problema, otros sólo uno y otros no crearon.

Figura 2. Cantidad de problemas creados por los profesores de educación primaria.

Profesores	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	Total
Cantidad de problemas planteados	1	2	2	1	0	0	0	2	1	3	1	2	0	0	0	2	2	0	0	2	2	2	0	25

Nota. Los ceros (0) se refieren a que el profesor no creó problema.

3.1. Análisis de los problemas aditivos de enunciado verbal creados por los profesores

A manera de síntesis, en la Tabla 3 se presentan todos los problemas planteados por los profesores participantes del taller (redactados tal cual como lo presentaron en las hojas de trabajo), el número de etapas y su respectiva estructura semántica y la componente sintáctica.

Tabla 3. Descripción y caracterización de los problemas de enunciado verbal creados por los profesores (P) participantes.

P	Problema de enunciado verbal	Etapas	Estructura semántica	Nivel (N)
1	José compra en la cooperativa escolar donde asiste venden paletas si por 13 paletas pagó por la cantidad de \$13.50 ¿Cuánto pagará por 5 paletas?	1	Otra (proporcionalidad directa).	
2	(a) Mario tiene 10 mameyes, su mamá le regaló 8 más ¿Cuántos mameyes tiene en total?	1	Cambio 1	1
	(b) Juan ahorró 67 pesos, pero compró un carrito con 25 pesos ¿Cuánto le quedó?	1	Cambio 2	1
3	(a) Pedro tiene 5 canicas y su amigo 15 y le regalan 10 ¿Cuántas canicas tiene ahora?	1	Cambio 1	1
	(b) María fue al mercado a comprar 1/4 de kilo de manzana. Si la manzana cuesta \$60 el kilogramo ¿Cuánto costó?	1	Otra (estructura multiplicativa).	1
4	Juan tiene 4 vacas a quienes cuida en el campo, pero para generar un poco de recursos, también cuida 14 vacas de su tío Ernesto y 6 más de su tío Adán. ¿Cuántas vacas cuida en total Juan? ¿Cuántas no son de él?	3	Cambio 1 Cambio 1 O Cambio 1 Cambio 1 Cambio 2	1
5	No creó problema			
6	No creó problema			
7	No creó problema			
8	(a) José tiene 40 canicas y jugando pierde 10 ¿Cuántas canicas le quedaron a José?	1	Cambio 2	1
	(b) María compra 5 peras y se come una y su mamá le da dos ¿Cuántas peras tiene María?	2	Cambio 1 Cambio 2	1
9	Pedro fue a jugar canicas con sus amigos, a Juan le ganó 8, a Luis 15, a Josué 25 y a Sergio 17. Al siguiente jugó nuevamente y perdió 23. ¿Cuántas canicas ganó? ¿Cuántas canicas perdió al siguiente día?	3	Cambio 1 Cambio 1 Cambio 2	1
10	(a) Raúl compró 13 dulces y su tía le regaló 15 más. ¿Cuántos dulces tiene en total?	1	Cambio 1	1
	(b) María tiene \$850 pesos, gastó \$218 pesos ¿Cuánto le sobró?	1	Cambio 2	1
	(c) Juan tiene \$57 pesos en la bolsa derecha del pantalón y \$69 pesos en la otra bolsa. ¿Cuánto dinero tiene en total?	1	Combinación 1	1
11	Karina tenía 8 manzanas, de estas le regaló 3 a su amiga Tania, 2 a su amigo José y del resto que le quedó, su hermana le pidió 4. ¿Cuántas manzanas le dio a su hermana?	3	Cambio 2 Cambio 2 Cambio 2	1
12	(a) María compró 3 chivos y 5 gallinas. ¿Cuántos animales compró María en total?	1	Cambio 1	1
	(b) Rita Compró 25 paletas, pero regaló 10. ¿Cuántas paletas le quedaron a Rita?	1	Cambio 2	1
13	No creó problema			
14	No creó problema			
15	No creó problema			

P	Problema de enunciado verbal	Etapas	Estructura semántica	Nivel (N)
16	(a) Diana fue a la tienda y compró \$20 de pan, \$15 de huevo y una coca de 2 litros de \$23. ¿Cuánto pagó en total?	1	Combinación 1 Combinación 1	1
	(b) Ramiro tiene 38 chivos y el domingo fue a vender 15 chivos ¿Cuántos le quedaron en total?	1	Cambio 2	1
	(a) Luis tiene catorce chivos y regaló cinco chivos. ¿Cuántos chivos le sobraron?	1	Cambio 2	1
17	(a) Luis tiene catorce chivos y regaló cinco chivos. ¿Cuántos chivos le sobraron?	1	Cambio 2	1
	(b) Juan tiene dos gallinas, una puso nueve huevos, la otra puso catorce huevos. ¿Cuántos huevos hay en total?	1	Combinación 1	1
18	No creó problema			
19	No creó problema			
20	(a) Alicia compró 5 cohetes para el cumpleaños de su hija y cada cohete les salió a 75 pesos. ¿En total cuánto fue? Si sólo llevaba 500 pesos ¿Cuánto le quedó de cambio? O ¿Cuánto le faltó?	5	(Otra: multiplicativa). Combinación 1 Combinación 1 Combinación 1 Combinación 1 Cambio 2	1
	(b) Rosa salió a vender sus tamales, cada orden la vendió a 10 pesos. Si ella vendió una cantidad de \$370. ¿Cuántas órdenes vendió en total? Si ella quería llegar a la cantidad de 450 pesos, ¿Cuántas órdenes les faltó para completar esa cantidad?	2	(Otra multiplicativa). Cambio 3	2
21	(a) Pedro tiene 26 conejos, Su mamá vende 12 conejos. ¿Cuántos conejos tiene ahora Pedro?	1	Cambio 2	1
	(b) Carlos tiene una granja con 8 gallinas. Si cada gallina pone dos huevos diarios. ¿Cuántos huevos tendrá Carlos en dos días?	1	Otra	
22	(a) José tiene 7 canicas y María le regala 3. ¿Cuántas canicas tiene José?	1	Cambio 1	1
	(b) Mario compró un refresco de 11 pesos y pagó con un billete de \$20 pesos. ¿Cuánto le dieron de cambio a Mario?	1	Cambio 2	1
23	No creó problema			

Nota. Se dejaron las casillas vacías para los profesores que no crearon los problemas y los que crearon problemas con estructuras diferentes a las aditivas.

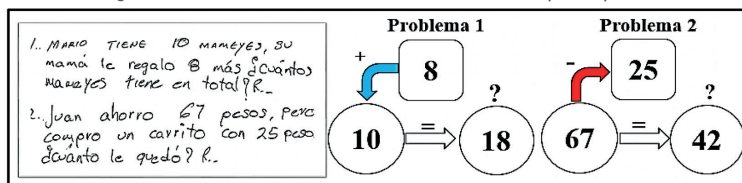
A continuación, se presenta el análisis de los problemas creados por algunos profesores (14 de 23), porque en éstos se evidencian al menos un problema de cada tipo de estructura semántica (cambio y combinación), mientras que, los de comparación e igualación no se identificaron. En este sentido, se muestra el problema de enunciado verbal creado por el profesor 1, pero no es aditivo, sino que mantiene una relación de proporcionalidad, ubicándose en una categoría denominada: otra (ver Figura 3). Cabe destacar que, este problema evidencia que el profesor comprendió el tipo de problema de enunciado verbal, sin embargo, confunde la estructura aditiva de un problema con la estructura multiplicativa o de proporcionalidad.

Figura 3. Problema de enunciado verbal creado por el profesor 1.

José compra en la cooperativa escolar donde asiste venden paletas si por 13 paletas pague por la cantidad de \$13.50 ¿cuánto pagará por 5 paletas?

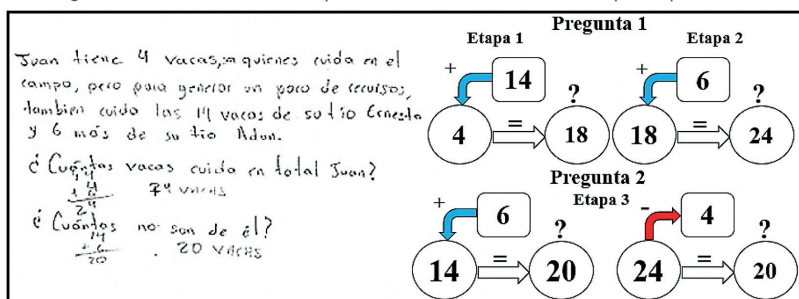
Posteriormente se presentan los problemas propuestos por el profesor 2, son de una etapa y están constituidos por estructuras semánticas de cambio. El primer problema tiene una estructura de cambio 1 aumento con la incógnita en la cantidad final y el segundo problema está conformado por una estructura de cambio 2 disminución con la incógnita en la cantidad final, ver Figura 4. Cabe destacar que, este tipo de problemas se sitúan en un nivel de recuentos de esquemas aditivos, los cuales se pueden resolver identificando el indicio verbal, por ejemplo, regalar y comprar.

Figura 4. Problemas de enunciado verbal creados por el profesor 2.



Por su parte, el profesor 4 propuso un problema de dos etapas, conformado por dos estructuras semánticas de cambio 1 con la incógnita en la cantidad final. Asimismo, este problema tiene implícitamente una estructura compuesta de cambio 1-cambio 1 (C1-C1), ver Figura 5. Aunque este problema sea de estructuras compuestas, pertenece a un nivel de recuentos, asociándole un verbo como añadir o agregar.

Figura 5. Problema de tres etapas (C1-C1) o (C1-C1-C2) creado por el profesor 4.



En el caso del profesor 4, se evidencia un tipo de resolución de problemas por los cuales se dedujo la forma de la estructura del profesor. Sin embargo, para este problema se podría agregar la estructura de cambio 1 (C1-C1-C1) considerando la respuesta a la segunda pregunta donde el profesor opera $14 + 6 = 20$ para obtener la cantidad de vacas que no le pertenecen (etapa 3). Asimismo, se podría usar la estructura de cambio 2 en la etapa 3, debido a que este problema aditivo puede contener implícitamente las estructuras de cambio 1-cambio 1-cambio 2 (C1-C1-C2) y responder a la segunda pregunta a través de la sustracción (etapa 3):

$$4 + 14 = 18, \text{ estructura de C1, } 4 + 14 = ?$$

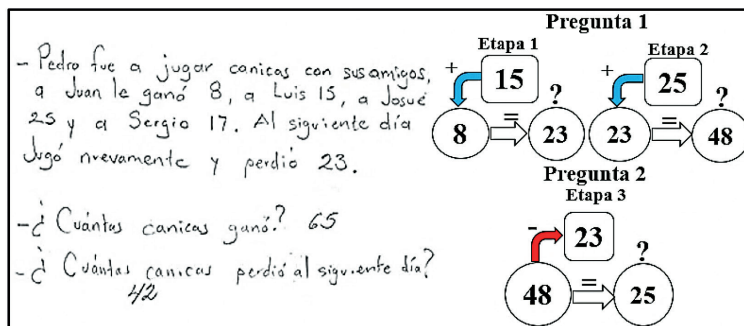
$$18 + 6 = 24, \text{ estructura de C1, } 18 + 6 = ?$$

$$24 - 4 = 20, \text{ estructura de C2, } 24 - 4 = ?$$

Sin embargo, el tipo de problema no se modifica respecto del nivel de dificultad, sino que puede ser resuelto identificando otra estructura semántica. Además, los tipos de problemas presentados en las Figuras 4 y 5, se caracterizan por ser sencillos de resolver o de carácter consistente, es decir, para su resolución es suficiente elegir una operación o modelado directo.

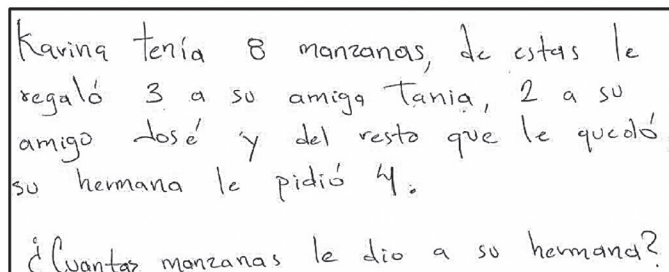
Por otro lado, se logran evidenciar otros problemas aditivos de enunciado verbal con más tres etapas, pero se constituye de estructuras semánticas sencillas. Por ejemplo, el profesor 9 planteó un problema de tres etapas, conformando una estructura semántica compuesta de cambio 1-cambio 1-cambio 2 (C1-C1-C2), ver Figura 6.

Figura 6. Problema de estructura compuesta (C1-C1-C2) creado por el profesor 9.



Otro problema aditivo de estructuras compuestas es el planteado por el profesor 11, caracterizado por presentar dos estructuras semánticas de cambio 2 con la incógnita en la cantidad final (C2-C2). Este tipo de problemas es consistente y se ubica en un nivel 1 (recuentos), ver Figura 7. Sin embargo, este problema se presenta una inconsistencia en la última parte del enunciado, dado que a Karina sólo le quedan 3 manzanas y no puede darle las 4 manzanas que le pidió su hermana. En este caso sólo le daría 3 manzanas. Por otra parte, en términos matemáticos no se podría realizar la operación si Karina le quisiera dar las 4 manzanas a su hermana, dado que $3 - 4 = -1$ y esta respuesta no cae bajo el dominio del conjunto de los números naturales, el cual es el conjunto donde se enmarca este PAEV aditivo.

Figura 7. Problema de estructura compuesta (C2-C2) creado por el profesor 11.



A diferencia de los problemas presentados, el profesor 20 planteó dos tipos de problemas. El primero, está conformado por estructuras compuestas (CB1-CB1-CB1-CB1-C2) de tipo consistente o bien una estructura multiplicativa y una estructura de cambio 2. El segundo problema es de dos etapas. En la primera etapa se evidencia una estructura multiplicativa (otra) y en la segunda etapa se reconoce una estructura semántica de cambio 3 aumento con la incógnita en la cantidad de cambio, es decir, se forma la estructura semántica compuesta (Otra-C3). Este problema se sitúa en un nivel 2 de esquemas aditivos, dado que para su resolución se deben interpretar acontecimientos de causa y efecto, identificando la cantidad que provoca el cambio (ver Figura 8).

En relación con los PAEV aditivos desafiantes propuestos por los profesores participantes del estudio, se logra evidenciar que la mayoría de los problemas son sencillos de resolver y se constituyen de estructuras semánticas de cambio 1 y 2, combinación 1 y sólo se presenta un problema conformado por una estructura de igualdad 1 con la incógnita en la igualdad. También, se mostraron problemas con otras estructuras, algunos pueden clasificarse según su estructura semántica, sin embargo, es más viable identificar en ellos estructuras multiplicativas.

Por otra parte, los profesores crearon problemas que se encuentran en un nivel 1 de esquemas aditivos que no son desafiantes, es decir, requieren para su resolución el conocimiento aditivo de realizar conteos, identificar relaciones de orden y trabajar con operaciones basadas en acciones como añadir,

Figura 8. Problemas creados por el profesor 20.

1. Alicia compró 5 cohetes para el cumpleaños de su hija y cada cohete le salió 75 pesos, en total cuánto fue? en total.
Si solo le daba 500 pesos ¿cuánto le quedó de cambio? o ¿cuánto le faltó?

Etapa 1
 $75 \times 5 = 375$
 Etapa 2
 $500 - 375 = 125$

2. Rosa salió a vender sus tomates cada orden la vendió a 10 pesos si ella vendió una cantidad de 370 ¿cuántos ordenes vendió en total? Si ella quería llegar a 450 pesos ¿cuántos ordenes le faltó para completar esa cantidad?

Etapa 1
 $370 \div 10 = 37$
 Etapa 2
 $370 + 80 = 450$

eliminar, dar, quitar, regalar, las cuales representan un cambio en la localización o posesión (Nesher, 1999). En este proceso sólo se identificó un problema que involucra una estructura de cambio 3, el cual se ubica en un nivel 2 (conteos), donde se debe reconocer la cantidad que ocasiona el cambio.

Además de analizar los problemas por etapas de forma individual, se observaron problemas de estructuras semánticas compuestas como se presentan en la Tabla 4.

Tabla 4. Estructuras semánticas compuestas en los problemas creados por los profesores (P).

P	Problema	Etapas	Estructuras compuestas	Nivel (N)
4	Único	3	Cambio 1-Cambio 1 (C1-C1). Cambio 1-Cambio 1- Cambio 2 (C1-C1-C2).	N1-N1 o N1-N1-N1
8	(b)	2	Cambio 2- Cambio 1 (C2-C1).	N1-N1
9	Único	3	Cambio 1- Cambio 1- Cambio 2 (C1-C1-C2).	N1-N1-N1
11	Único	3	Cambio 2- Cambio 2- Cambio 2 (C2-C2-C2).	N1-N1-N1
16	(a)	2	Combinación 1-Combinación 1 (CB1-CB1).	N1-N1
20	(a)	5	Combinación 1- Combinación 1- Combinación 1- Combinación 1- Cambio 2 (CB1-CB1-CB1-CB1-C2).	N1-N1-N1-N1-N1
	(b)	2	Otra: multiplicativa-C3	N2

Los LEP crearon más problemas con estructuras semánticas compuestas y sólo el LEF creó un problema con estructuras compuestas. Sin embargo, aunque los problemas aditivos de enunciado verbal se constituyan por más de una estructura semántica no dejan de situarse en el nivel 1 de recuentos, es decir, siguen siendo problemas sencillos de resolver y el número de etapas no garantiza que el problema sea desafiante, sino que para su resolución se realizan procedimientos repetitivos.

De hecho, en este trabajo los profesores crearon problemas con estructuras compuestas que no solo involucran relaciones aditivas sino multiplicativas-aditivas, los que permite observar que se podrían identificar nuevas categorías de estructuras semánticas, bien sea combinando más categorías simples o haciendo más combinaciones a partir de las diferentes categorías complejas (Orrantia *et al.*, 2005).

4. Discusión

En este trabajo respondemos a las preguntas de investigación: ¿Qué estructuras semánticas y componentes sintácticas evidencian los problemas aditivos de enunciado verbal creados por profesores de primaria en México?, y ¿Cuál es el conocimiento aditivo que involucra la resolución de estos problemas? En este sentido, los resultados dejan ver que los profesores participantes de este estudio crean más problemas sencillos de resolver desde la estructura semántica y la componente sintáctica, dado que, la mayoría de PAEV aditivos se constituyen de estructuras de cambio 1, 2 y combinación 1 como lo reportan otros estudios (Castro, 2013; Castro *et al.*, 2014a; 2014b; Mateus-Nieves y Devia-Díaz, 2020; Rodríguez-Nieto *et al.*, 2019; Rojas y Sotelo, 2022), quienes afirmaron que los futuros maestros plantean problemas que pueden ser resueltos identificando un indicio verbal, una estrategia de modelado directo o superficial (Sánchez y Vicente, 2015). No obstante, se identificó que un profesor propuso un problema con estructura de cambio 3, el cual podría contribuir a desarrollar la competencia de resolución de problemas porque interpretar acontecimientos de causa y efecto, identificando la cantidad que provoca el cambio.

En los resultados se reconoció que algunos profesores desconocen la amplia variedad de problemas según la estructura semántica y la componente sintáctica, lo cual es evidente porque en su mayoría proponen problemas de cambio y combinación y dejan de lado los problemas más complejos (comparación e igualación). Por tal motivo, consideramos que fue fundamental conocer los tipos de problemas que los profesores crean para sus estudiantes y ver la influencia que tiene en las dificultades que presentan los estudiantes o si en realidad los estudiantes resuelven los PAEV aditivos de forma errada por el desconocimiento de la tipología de problemas que no ha sido desarrollada por el profesor.

También, estamos de acuerdo con Castro (2013) cuando afirmó que los problemas que plantean los profesores y los problemas propuestos en los libros de texto, son los factores que detonan que los profesores creen problemas poco desafiantes. Por ejemplo, en nuestra investigación, la mayoría de los problemas creados por los profesores exigen para su resolución realizar conteos, identificar relaciones de orden $x < y$, encontrar el cardinal de un conjunto y realizar operaciones sencillas basadas en acciones como añadir, eliminar, poner, dar objetos, haciendo referencia a un nivel 1 de esquemas aditivos. Estos problemas exigen el uso de la palabra clave para su resolución (Nesher, 1982) y no constituyen un reto para los estudiantes (Castro *et al.*, 2014a; 2014b). Además, en la investigación de Rodríguez-Nieto *et al.* (2019) los problemas que más se promueven en los libros de texto mexicanos de primaria son de cambio 1, 2 y combinación 1 (sencillos de resolver o consistentes), lo cual implica que los profesores también los propongan de forma similar, pues el libro de texto influye directamente en las planeaciones de los profesores.

Pudimos notar que los profesores no crearon problemas que involucraran estructuras semánticas de comparación e igualación como se presentó en Cañadas *et al.* (2018), los cuales se han caracterizado por ser los más desafiantes y que ameritan para su resolución hacer procesos de reversibilidad (Rodríguez-Nieto *et al.*, 2019; Nesher, 1999; Orrantia *et al.*, 2005). En este sentido, podríamos considerar que incorporar la creación de problemas en actividades de instrucción matemática con los profesores y estudiantes, podría ser un esfuerzo desafiante (Silber y Cai, 2016), pero, creemos que es más importante atender la necesidad de los profesores como lo afirman Castro *et al.*, (2014b) para que estén preparados para crear o plantear problemas que constituyan un reto para sus alumnos; que planteen problemas que sean diversos, ricos y que ofrezcan variedad de estrategias de resolución.

Además, consideramos importante los problemas de igualación dado que para su resolución requieren considerar las estructuras semánticas de comparación y cambio. En las investigaciones de Nesher (1999) y Nesher *et al.* (1982), se reportaron relaciones entre los niveles de esquemas y los problemas aditivos de enunciado verbal considerando su estructura semántica. Sin embargo, para la categoría de igualación no se presenta de manera explícita, lo cual hemos inferido en esta investigación, mostrando

que para que un sujeto cree, plantee y resuelva un problema de igualación, debe ubicarse en un nivel 4 de esquema, pero a su vez debe relacionar otros tipos de problemas (con estructuras de comparación y cambio) como se presenta en la Tabla 5.

Tabla 5. Relación entre la estructura semántica de igualación, la componente sintáctica y los niveles de esquemas aditivos.

Estructura semántica y componente sintáctica		
	Acción 1	Acción 2
Igualación (IG)	Comparación (CP)-Nivel (N)	Cambio (C)-Nivel (N)
IG1	CP1-N3	C1-N1
IG2	CP2-N3	C2-N1
IG3	CP3-N3	C3-N2
IG4	CP4-N3	C4-N2
IG5	CP5-N4	C5-N3
IG6	CP6-N4	C6-N3

Nota. Información inferida de Nesher (1999) y Nesher et al. (1982).

En la Tabla 5, podemos observar que la estructura de igualación se activa cuando el sujeto reconoce las otras estructuras (C y CP). Por ejemplo, para un problema de igualación 1, el sujeto o el profesor en el caso de esta investigación debe relacionar o conectar las estructuras: CP1-N3 y C1-N1 para crear y resolver el problema.

5. Conclusión

El análisis de los problemas realizado es una información relevante para que los profesores estén enterados de los problemas que más se proponen a los estudiantes y el nivel de esquemas aditivos (conocimiento aditivo) que requieren para resolverse. Por nuestra parte consideramos importante que el docente proponga más problemas de comparación y de igualación que lleven implícitamente estructuras semánticas compuestas como se investigó en Rodríguez-Nieto et al. (2019) haciendo referencia a la tipología de problemas propuestos en libros de texto mexicanos.

Como investigadores y formadores de profesores de matemáticas manifestamos la necesidad de seguir desarrollando talleres e intervenciones para que los profesores de Educación Primaria puedan conocer y crear problemas aditivos de enunciado verbal para sus estudiantes, donde se tengan en cuenta las estructuras semánticas con el fin de potenciar el desarrollo de la competencia creación y resolución de problemas matemáticos.

Una de las limitaciones de este trabajo es que los resultados no se pueden generalizar, dado que solo se reportan los problemas creados por 14 profesores. Sin embargo, se puede ver la necesidad de seguir trabajando en esta línea de investigación para favorecer a la formación de profesores de matemáticas, profesores en servicio y el aprendizaje de los estudiantes. Para futuras investigaciones sugerimos investigar sobre los PAEV aditivos que crea y propone el profesor en el aula de clases y cómo los resuelve con sus estudiantes. Además, se le podría dar especial atención a los problemas con estructuras de *comparación* e *igualación* dado que son las menos usadas en la creación de problemas.

En el caso de profesores en servicio, se tiene poco conocimiento sobre el tipo de problemas aditivos de enunciado verbal que crean, lo cual es fundamental porque es sugerido por los organismos curriculares cuando revelan que los estudiantes deben resolver problemas aditivos basados las estructuras de cambio, combinación, comparación e igualación (MEN, 2000; 2016; NCTM, 2000). Sin embargo, en esta investigación aportamos a la literatura reportando los PAEV aditivos que crean algunos profesores en México. También, se mostraron los niveles de esquemas aditivos que requieren los problemas para

su resolución, los cuales cayeron bajo el dominio del nivel 1, esto da indicios para seguir investigando esta problemática. Consideramos que, dada la importancia de plantear problemas en matemáticas, es necesario que los maestros desarrollen habilidades para crear problemas por reformulación o por generación, con la finalidad de promover una amplia comprensión matemática en los estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Aké, L., P. (2018). Conocimiento matemático de maestros en formación sobre la simbología algebraica. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10(19), 55-70.
- Association of Mathematics Teacher Educators [AMTE]. (2017). *Standards for Preparing Teachers of Mathematics*. Available online at amte.net/standards.
- Ayala-Altamirano, C.; Pinto, E.; Molina, M.; Cañadas, M.C. (2022). Interacting with Indeterminate Quantities through Arithmetic Word Problems: Tasks to Promote Algebraic Thinking at Elementary School. *Mathematics*, 10, 2229. <https://doi.org/10.3390/math10132229>
- Bermejo, V., & Rodríguez, P. (1987). Estructura semántica y estrategias infantiles en la solución de problemas verbales de adición. *Infancia y Aprendizaje*, 10(39-40), 71-81.
- Blanco, L., Caballero, A. & Cárdenas, J. (2015). Los problemas aritméticos escolares. En L. J. Blanco, J. A. Cárdenas y A. Caballero (Eds.), *La resolución de problemas de Matemáticas en la formación inicial de profesores de primaria* (pp. 123-138). España: Universidad de Extremadura.
- Blanco, L. J., & Cárdenas, J. (2018). La resolución de problemas en la formación de profesores de matemáticas. En A. Ávila. (Coord.), *Rutas de la educación matemática* (pp. 208-226). Ciudad de México: Sociedad Mexicana de Investigación y Divulgación de la Educación matemática, A. C.
- Cai, J., & Hwang, S. (2002). Generalized and generative thinking in US and Chinese students' mathematical problem solving and problem posing. *The Journal of Mathematical Behavior*, 21(4), 401-421.
- Cai, J., Hwang, S., Jiang, C., & Silber, S. (2015). Problem posing research in mathematics: Some answered and unanswered questions. In F. M. Singer, N. Ellerton, & J. Cai (Eds.), *Problem posing: From research to effective practice*. New York: Springer.
- Cañadas, M. C., & Castro, E. (2011). Aritmética de los números naturales. Estructura aditiva. En I. Segovia y L. Rico (Coord.). *Matemáticas para maestros en Educación Primaria* (pp. 75-98). Madrid: Pirámide.
- Cañadas, M. C., Molina, M., & Del Rio, A. (2018). Meanings given to algebraic symbolism in problem-posing. *Educational Studies in Mathematics*, 98(1), 19-37.
- Carpenter, T. P., Fennema, E., Peterson, P. L., & Carey, D. A. (1988). Teachers' pedagogical content knowledge of students' problem solving in elementary arithmetic. *Journal for research in mathematics education*, 385-401.
- Carpenter, T., Hiebert, J., & Moser, J. (1981). Problem structure and first-grade children's initial solution processes for simple addition and subtraction problems. *Journal for research in mathematics education*, 2(1), 27-39.
- Castro, A. (2013). *Contribución al análisis de la estructura semántica de los problemas aritméticos elementales*. (Tesis de maestría). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.
- Castro, A., Gorgorió, N., & Prat, M. (2014a). Una secuencia de formación para maestros: reflexionado acerca de los PAEV aditivos de una etapa. En R. Flores (Ed.), *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa*, Vol. 28. (pp. 1475-1482). Barranquilla: RELME.
- Castro, A., Gorgorió, N., & Prat, M. (2014b). Indicios verbales en los PAEV aditivos planteados por estudiantes para maestro. En M. T. González, M. Codes, D. Arnau y T. Ortega (Eds.), *Investigación en Educación Matemática XVIII* (pp. 217-226). Salamanca: SEIEM.
- Castro, E., Rico, L., & Castro, E. (1995). *Estructuras aritméticas elementales y su modelización*. Bogotá: Una Empresa Docente.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. London and New York: Routledge.

- Common Core State Standards Initiative. (2018). *Common core state standards for mathematics*. Washington, D.C: National Governors Association Center for Best Practices and the Council of Chief State School Officers.
- Crespo, S. (2003). Learning to pose mathematical problems: Exploring changes in preservice teachers' practices. *Educational Studies in Mathematics*, 52, 243-270.
- Daroczy, G., Wolska, M., Meurers, W. D., & Nuerk, H. C. (2015). Word problems: a review of linguistic and numerical factors contributing to their difficulty. *Frontiers in Psychology*, 6(348).
- Echenique, I. (2006). *Matemáticas resolución de problemas*. Navarra: Fondo de publicaciones del gobierno de Navarra.
- English, L. D. (1998). Children's problem posing within formal and informal contexts. *Journal for Research in Mathematics Education*, 29(1) 83-106.
- Frías, A., & Castro, E. (2007). Influencia del número de conexiones en la representación simbólica de problemas aritméticos de dos pasos. *PNA*, 2(1), 29-41.
- García, S.R. (2011). *Resolución de problemas matemáticos en la escuela primaria: Proceso representacional, didáctico y evaluativo*. México, D.F.: Trillas.
- Kar, T., & Isik, C. (2015). The investigation of middle school mathematics teachers' views on the difficulty levels of posed problems. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 16(2), 63-81.
- Lee, Y., Capraro, R., & Capraro, M. (2018). Mathematics teachers' subject matter knowledge and pedagogical content knowledge in problem posing. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 13(2), 75-90.
- López-Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de Educación*, 4,167-179.
- Malaspina, U., Mallart, A., & Font, V. (2015). Development of teachers' mathematical and didactic competencies by means of problem posing. In *CERME 9-Ninth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education*, (2861-2866). Praga: Charles University in Prague and ERME.
- Mateus-Nieves, E., & Devia-Díaz, H. R. (2020). Desarrollo de Habilidades del Pensamiento Matemático desde la Formulación y Resolución de Problemas de Enunciado verbal. *Acta Scientia*, 23(1), 30-52. DOI: 10.17648/acta.scientiae.5845
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, Matemáticas, ciencia y ciudadanas*. Bogotá, Colombia: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje*. Bogotá: Panamericana Formas E Impresos S.A.
- Ministry of National Education (MoNE) (2009). *Primary school mathematics curriculum grades 1 to 5*. Ankara, Turkey: Author.
- National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Nesher, P. (1999). El papel de los esquemas en la resolución de problemas de enunciado verbal. *SUMA*, 31, 19-26.
- Nesher, P., Greeno, J. G., & Riley, M. S. (1982). The development of semantic categories for addition and subtraction. *Educational Studies in Mathematics*, 13(4), 373-394.
- Orrantía, J., González, L. & Vicente, S. (2005). Un análisis de los problemas aritméticos en los libros de texto en educación primaria. *Infancia y aprendizaje*, 28(4), 429-451.
- Orrantía, J., Tarín, J., & Vicente, S. (2011). El uso de la información situacional en la resolución de problemas aritméticos. *Infancia y Aprendizaje*, 34(1), 81-94.
- Orrantía, J., San Romualdo, S., Sánchez, R., Matilla, L., Muñoz, D., & Verschaffel, L. (2018). Procesamiento de magnitudes numéricas y ejecución matemática. *Revista educación*, (381), 133-154.
- Polotskaia, E., Savard, A., & Freiman, V. (2016). Investigating a case of hidden misinterpretations of an additive word problem: structural substitution. *European Journal of Psychology of Education*, 31(2), 135-153.
- Puig, L., & Cerdán, F. (1988). *Problemas aritméticos escolares*. Síntesis.

- Riley, M., Greeno, J. & Heller, J. (1983). Development of children's problem-solving ability in arithmetic. En H. Ginsburg (Ed.), *The development of mathematical thinking* (pp. 153-196). Nueva York: Academic Press.
- Rojas, J. A., & Sotelo, K. J. (2022). ¿Qué errores cometen estudiantes de Educación Primaria en la resolución de problemas aditivos de enunciado verbal?. *Revista Torreón Universitario*, 11(30), 51-59.
- Rodríguez-Nieto, C. A. (2018). *Caracterización de problemas aditivos de enunciado verbal en libros de texto del segundo periodo de educación básica en México* (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Guerrero, Chilpancingo, Gro.
- Rodríguez-Nieto, C. A., Navarro, C., Castro, A. & García-González, M. (2019). Estructuras semánticas de problemas aditivos de enunciado verbal en libros de texto mexicanos. *Revista Educación Matemática*, 31(2), 75-104. Doi 10.24844/EM3102.04
- Sánchez, R., & Vicente, S. (2015). Models and processes for solving arithmetic word problems proposed by Spanish mathematics textbooks. *Cultura y Educación*, 27(4), 695-725.
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Programas de estudios 2011 Guía para el maestro. Educación Básica*. México: SEP.
- Silber, S., & Cai, J. (2016). Pre-service teachers' free and structured mathematical problem Posing. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, doi: 10.1080/0020739X.2016.1232843
- Silver, E. A. (1994). On mathematical problem posing. *For the Learning of Mathematics*, 14(1), 19-28.
- Sitrava, R. T., & Işık, A. (2018). Semi-structured problem posing abilities of prospective primary school teachers: a case of turkey. *European Journal of Education Studies*.
- Stickles, P. (2011). An Analysis of Secondary and Middle School Teachers' Mathematical Problem Posing. *Investigations in Mathematics Learning*, 3 (2), 1-34.
- Stoyanova, E. (2003). Extending students' understanding of mathematics via problem posing. *Australian Mathematics Teacher*, 59(2), 32-40.
- Stoyanova, E., & Ellerton, N. F. (1996). A framework for research into students' problem-posing in school mathematics *technology in mathematics education* (pp.518–525). Melbourne: Mathematics Education Research Group of Australasia.
- Tarín, J., & Tárraga, R. (2022). Tratamiento de los problemas verbales en los libros de texto de matemáticas. *Inventio*, 42 . Doi. 10.30973/inventio/2021.17.42/5
- Tertemiz, N. I., & Sulak, S. E. (2013). The examination of the fifth-grade students' problem posing abilities. *Elementary Education Online*, 12(3),713-729.
- Tichá, M., & Hošpesová, A. (2009). Problem posing and development of pedagogical content knowledge in prospective teacher training. *In meeting of CERME* (Vol. 6, pp. 1941-1950).
- Van Harpen, X. Y., & Sriraman, B. (2012). Creativity and mathematical problem posing: An analysis of high school students' mathematical problem posing in China and the USA. *Educational Studies in Mathematics*, 82(2), 201-221. Doi: 10.1007/s10649-012-9419-5.
- Vergnaud, G. (1991). *El niño, las Matemáticas y la realidad*. México: Trillas.
- Verschaffel, L., Greer, B., & De Corte, E. (2000). *Making sense of word problems*. Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger Publishers.
- Verschafel, L., Schukajlow, S., Star, J., & Van Dooren, W. (2020). Word problems in mathematics education: a survey. *ZDM*. 1-16.
- Vicente, S., & Orrantia, J. (2007). Resolución de problemas y comprensión situacional. *Cultura y Educación*, 19(1), 61-85.
- Vicente, S., Orrantia, J., & Verschaffel, L. (2008). Influencia del conocimiento matemático y situacional en la resolución de problemas aritméticos verbales: ayudas textuales y gráficas. *Infancia y Aprendizaje*, 31 (4), 463-483.

El U-Learning como escenario de aprendizaje y adaptabilidad ubicuo¹



Cómo citar este artículo

Luquetta-David Jerónimo; Garzón-Rodríguez Carolina; González-Castellanos Farid; Miranda-Orozco Ketty; Mercado-Pacheco Shirly Margarita; Pedraza-Padilla Deyarine; Ramos-Torres Fabian; Edgardo Buelvas Castro (2023) El U-Learning como escenario de aprendizaje y adaptabilidad ubicuo. Revista Encuentros, vol. 21-01. Universidad Autónoma del Caribe.

Doi: 10.15665/encuen.v21i01-Enero-junio.3083

David Jerónimo Luquetta, Universidad Autónoma del Caribe, Servicio Nacional de Aprendizaje
david.luqueta@uac.edu.co, <https://orcid.org/0000-0002-6541-1973>

Carolina Garzón Rodríguez, Servicio Nacional de Aprendizaje
cgarzonr@sena.edu.co, <https://orcid.org/0000-0001-5986-096X>

Farid González Castellanos, Universidad Autónoma del Caribe
farid.gonzalez@uac.edu.co, <https://orcid.org/0000-0002-7150-0147>

Ketty Miranda Orozco, Universidad Autónoma del Caribe, Servicio Nacional de Aprendizaje
ketty.miranda@uac.edu.co, <https://orcid.org/0000-0002-0388-8047>

Shirly Margarita Mercado Pacheco, Servicio Nacional de Aprendizaje
smercado@sena.edu.co, <https://orcid.org/0000-0003-0847-6452>

Deyarine Pedraza Padilla, Servicio Nacional de Aprendizaje
dpedrazap@sena.edu.co, <https://orcid.org/0000-0001-6510-6752>

Fabián Ramos Torres, Universidad Autónoma del Caribe
fabian.ramos@uac.edu.co, <https://orcid.org/0000-0003-1678-7533>

Edgardo Buelvas Castro, Universidad Autónoma del Caribe
edgardo.buelvas@uac.edu.co, <https://orcid.org/0000-0002-3097-1997>

Recibido: 12 de agosto de 2022 / Aceptado: 28 de diciembre de 2022

RESUMEN

El mundo está cambiando, y con ello, la emergencia de nuevas necesidades demandadas por una población cambiante hace urgente algunas evoluciones y/o desarrollos a gran escala. Uno de ellos, materia clave para la productividad de una nación, es la educación. Los modelos pedagógicos tienen cierta incidencia en la capacidad laboral de un Estado, a lo que se refiere este sector como pieza clave para responder a las necesidades del medio, en este caso laboral, con respecto a la exigencia que viene creciendo en torno a la capacitación de personal de las TIC's. En el artículo se hace una revisión bibliográfica sobre la definición del U-Learning, modelo de aprendizaje ubicuo que aterriza sobre un contexto integral de competencias genéricas y computacionales, que se cree que ayudará a la construcción de un perfil laboral más capacitado desde la academia primaria.

Palabras clave: Educación virtual, U-Learning, aprendizaje ubicuo, ubicuidad, multipresencialidad.

¹ Este artículo hace parte de los resultados del proyecto Senova Herramienta U-Learning basada en IA. Ejecutado por el Servicio Nacional de Aprendizaje SENA con la colaboración de la Universidad Autónoma del Caribe.

U-Learning as a learning and adaptability ubiquitous scenario

ABSTRACT

The world is changing, and with it, the emergence of new needs demanded by a changing population makes some large-scale evolutions and/or developments urgent. One of them, a key matter for the productivity of a nation, is education. Pedagogical models have a certain impact on the labor capacity of a State, to which this sector refers as a key piece to respond to the needs of the environment, in this case labor, with respect to the demand that has been growing around training, of ICT personnel. In the article, a bibliographic review is made on the definition of U-Learning, a ubiquitous learning model that lands on a comprehensive context of generic and computational skills, which is believed to help build a more qualified job profile from the primary academy.

Key words: Virtual education, U-Learning, ubiquitous learning, ubiquity, multipresence.

U-Learning como um cenário ubíquo de aprendizagem e adaptabilidade

RESUMO

O mundo está a mudar e, com ele, a emergência de novas necessidades exigidas por uma população em mudança torna urgentes algumas evoluções e/ou desenvolvimentos em grande escala. Uma delas, fundamental para a produtividade de uma nação, é a educação. Os modelos pedagógicos têm um certo impacto na capacidade laboral de um Estado, a que este setor se refere como elemento chave para responder às necessidades do meio, neste caso laboral, face à procura que tem vindo a crescer em torno da formação de pessoal TIC. No artigo é feita uma revisão bibliográfica sobre a definição de U-Learning, um modelo de aprendizagem ubíquo que assenta num contexto abrangente de competências genéricas e computacionais, que se acredita ajudar a construir um perfil profissional mais qualificado desde a academia primária.

Palavras-chave: Educação virtual, U-Learning, aprendizagem ubíqua, ubiquidade, multipresença.

1. Introducción

El U-Learning entra en materia a través de la dinámica de construcción de una ruta educativa alterna que se diferencia por ser integral. Este modelo de aprendizaje ubicuo (Ubiquitous Learning - U-Learning) se entiende como la articulación de actividades o ejercicios de práctica en torno a cualquier contexto, aludiendo a un tipo de aprendizaje y/o proceso educativo que recae sobre la multipresencialidad. Esta última característica se refiere a la condición de poder llevar a cabo un proceso de aprendizaje integral desde cualquier contexto, con lo que llegan a ser herramientas de intervención directas las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

Ramírez, et al, (2018) describen el proceso como la posibilidad de apoyar, seguir, evaluar, analizar y personalizar los diferentes agentes y el ecosistema de la educación en todo momento y a través de cualquier medio. A lo que esta dinámica de aprendizaje aterriza las rutas para ampliar las posibilidades de la alfabetización en masa de más y más grupos poblacionales, entre uno de los beneficios.

Carmona y Puertas (2012) aseguran que el U-Learning tiene como objetivo crear un ambiente de aprendizaje donde el estudiante esté totalmente inmerso, y dónde no sólo adquiere conocimiento, sino que también lo comparte con sus compañeros y/o su organización. Esta manera de desarrollar un nuevo modelo de aprendizaje que responde a la condición multicanal de la modernidad es una puerta para incrementar la participación del estudiante, a lo que, entonces, refiere el motivo de la apertura de más posibilidades de operar a través de distintas tecnologías.

En paridad con mayor cobertura educativa y una mayor inmersión y participación por parte del estudiante en su proceso de aprehensión de conocimiento, U-Learning se articula como un paradigma dentro de la educación. Su particularidad es que trabaja la integración de competencias y construye y redefine estándares a través de las experiencias que sean demandadas en la actualidad.

Anibal León (2007) asegura que, la educación, por ser un proceso humano cultural y complejo, es una ruta crucial para determinar la interdependencia de los componentes sociales que se integran. A través de conceptos y constructos sociales, se medía una transformación cultural. Por esto, la educación, al ser un proceso complejo con atribuciones culturales y simbólicas dentro del rol social del individuo, hace necesaria la implementación de modelos integrales de este tipo para que los aprendices tengan más rutas de inmersión dentro del panorama educativo.

2. Metodología

Este artículo se desarrolló bajo la metodología cualitativa e interpretativa. Se denomina estado del arte y permite sistematizar otras experiencias para el fortalecimiento argumentativo y/o descriptivo de cualquier manuscrito. En este sentido, se consultaron diversas bases de datos para acopiar significativas referencias para obtener una panorámica de los avances del U-Learning a nivel internacional y nacional.

Se diseñaron categorías para definir los conceptos que sustentan la propuesta del U-Learning como un ecosistema de enseñanza y aprendizaje significativo para jóvenes de la media.

Seguidamente se definieron los grandes temas y subtemas que serán los contenidos que darían, en el futuro, lugar al diseño de una aplicación para el proceso de formación en la población de la media en escenarios de formación continua.

3. Resultados

Línea de acción propuesta

La propuesta, que se configura en camino a la articulación para la apropiación de pensamiento lógico y sistémico, se da a través de la adquisición de competencias computacionales y programacionales en educación básica secundaria. Estas mismas se conceptualizan a continuación y sirven de base para la concreción de una plataforma de aprendizaje autónomo y ubicuo, que busque resolver la necesidad de la brecha laboral en la zona de las TICs.

En línea con lo anterior, en 2017, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (MinTIC) definió el Marco Nacional de Cualificaciones para Colombia, en donde se recogen las competencias básicas para el fortalecimiento de la oferta educativa del sector y para el reconocimiento de los aprendizajes logrados por las personas a lo largo de la vida. (Marco Nacional de Cualificaciones, 2017).

En línea con este Marco, se presentan las competencias básicas que un desarrollador de software debe cultivar para ser competitivo y adaptativo a los requerimientos laborales que el medio está exigiendo en la actualidad. Máxime jóvenes que recién egresan del colegio.

En adelante, se mencionan para su posterior desarrollo a lo largo del documento. 1. Programación de aplicaciones informáticas; 2. Construcción y mantenimiento de páginas web; 3. Desarrollo de aplicaciones para dispositivos móviles; 4. Programación e integración de aplicaciones y componentes; 5. Programación de software SAAS; 6. Instalación de redes de computadores; 7. Soporte técnico y operación de sistemas de información y hardware; 8. Instalación y mantenimiento de redes informáticas; 9. Diseño de software; 10. Gestión de requisitos de software; 11. Soporte a ofimática y equipos de cómputo y 12. Pruebas de software.

Panorama global en el sector de desarrollo computacional

Esto, se responde por la creciente demanda que existirá en el sector de desarrollo de software. De acuerdo con datos del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), para el 2025 se estima que Latinoamérica requerirá 1,2 millones de desarrolladores de software para suplir la demanda laboral. McKinsey, por su parte, asegura que 25% de la industria de seguros estará automatizada para el 2025. Cornestorne Advisors, una consultora de servicios financieros local, también afirma que tres cuartas partes de los bancos de EE.UU. tiene estrategias de transformación digital, con lo que permite ver el panorama laboral en migración progresiva a un escenario mayormente automatizado.

Pese a que el planeta ya se encontraba en una transición digital, la pandemia del covid-19 catapultó la emergencia de nuevas tecnologías, más rápidas y eficaces cada vez. Esto para hacer frente a la ralentización de producción que el mundo vivió durante más de seis meses.

(...) aumentó exponencialmente la demanda de profesionales de desarrollo de software, debido a que esta profesión está estrechamente ligada con los avances tecnológicos. Tal como lo expresó el Departamento del trabajo de Estados Unidos, las vacantes en el campo de los desarrolladores de software ascenderán en un 24% entre el año 2016 y 2026. (Tiffin University, 2022)

La formación en línea, entonces, prima como proyección a futuro sobre todos los constructos académicos universales, en donde la integración de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) intervienen en el proceso de desarrollo y adquisición de habilidades. El U-Learning es una ruta de aprendizaje basada en la reconfiguración de experiencias del estudiante en torno a los niveles de aprendizaje integrados. Peña y Escudero (2019) aseguran que U-learning es una materia de interés porque aprovecha la convergencia de las tecnologías de la información y las comunicaciones en la vida cotidiana, con lo que así mejora las capacidades de la educación al derribar las barreras en el aula.

Actualmente, la formación en línea es una piedra angular en los procesos educativos altamente mediados por tecnología digital (Fernández Gómez, 2010). En este sentido, como señalan Mercado Borja et al., (2019), para que el uso de los entornos virtuales de aprendizaje vaya más allá de la mera adquisición de conocimientos tecnológicos, es necesario involucrar a todos los agentes educativos que, a partir del análisis y la evaluación de los procesos interactivos, identifiquen las necesidades socioculturales y técnicas de los estudiantes, fortaleciendo así los procesos de innovación tecnológica y gestión del conocimiento. (Peña y Escudero, 2019, p. 190)

Revisión y situación actual del problema local

Ante la necesidad de abordajes de formación orientados hacia las competencias que impliquen el uso y dominio de las tecnologías virtuales en niños y jóvenes del Departamento del Atlántico y la demanda creciente de mano de obra calificada para desarrollo de software en el mercado, surge la necesidad de diseñar e implementar unas herramientas U-Learning basada en Inteligencia Artificial, para el aprendizaje adaptativo en programación de software.

Esta implementación contribuye con la formación alineada y orientada a la disminución de la brecha existente. Se establecerán las dimensiones, los contenidos y los elementos requeridos para el diseño de las herramientas especializadas en el aprendizaje adaptativo en programación de software basado en el uso de Inteligencia Artificial.

En el contexto de esta temática, la cual ha sido abarcada copiosamente a nivel internacional, se pueden identificar algunas investigaciones frente al desarrollo de herramientas Ulearning para abordar un abanico amplio de posibilidades de formación.

Inicialmente, en la investigación Design of an Effective WSN-Based Interactive u-Learning Model (Hye-jin, K, Ronnie D. , & Tai-hoon, 2012) tuvo como finalidad presentar un modelo de entorno de aprendizaje ubicuo bajo los conceptos de la tecnología de computación ubicua que posibilita que el aprendizaje se realice en cualquier lugar y momento. Este modelo es un sistema de aprendizaje electrónico soportado en redes de sensores inalámbricos WSN que permite a los alumnos la apropiación de saberes, conocimientos mediante la interacción entre los mismos y el aprendizaje u-learning. Así mismo tiene como base la teoría del conectivismo, siendo sus elementos las tecnologías de comunicación inalámbricas, repositorio de medios, de conocimiento y se orientó principalmente para móviles y WSN.

Dentro de las conclusiones, se establece que es un modelo de aprendizaje interactivo social que permite incrementar el interés, participación y compromiso de los alumnos de acuerdo a sus necesidades y estilos de aprendizaje.

El proyecto A Framework for Developing and Implementing u-Learning Models (Casey & Fraser, 2010), tuvo como propósito plantear una metodología para llevar a cabo un modelo de u-learning basado en tareas que integra contenidos de aprendizaje delimitados y que, además, abarca elementos como el modelo y dominio de aprendizaje, y estrategias para la transferencia del dominio. De igual manera, por fuera de este, se establece la realización del modelo para una circunstancia dada, la arquitectura del sistema con un almacenamiento común (contenido y tareas de aprendizaje, dominio de aprendizaje definido) y está orientado en la aplicación de dispositivos móviles. Dentro de las conclusiones se destaca la importancia que tiene el desarrollo de metodologías para construir modelos adecuados de fácil adaptación a los diferentes ambientes y situaciones para el aprendizaje u-learning.

El estudio A Framework of Learner Development Ecosystem for Designing a Ubiquitous Educational Informational Infrastructure (Zhang & Maesako, 2009) tuvo como objetivo proponer un marco de trabajo de un ecosistema de desarrollo del alumno para el diseño de un sistema de información en un entorno de aprendizaje ubicuo. Este trabajo, se sustenta en el enfoque constructivista y los conceptos de aprendizaje ubicuo y está conformado por módulos (presentación, comunicación, construcción, producción y de contribución) distribuidos en 4 cuadrantes, con la finalidad de dar soporte a las actividades de aprendizaje en las distintas etapas de la espiral de conocimiento. Así mismo, se orienta principalmente en la utilización de dispositivos móviles. Dentro de las conclusiones se plantean que esta investigación puede servir de apoyo para analizar el ambiente en el que se desenvuelven los estudiantes para identificar las necesidades y situaciones que pueden influir en el desarrollo de los mismos. Además, los estudiantes pueden tener acceso a una mayor capacidad de comunicación e informática y entrar en un espacio de aprendizaje sin barreras. Finalmente, establecen que los dos enfoques empleados en este trabajo representan todos para dar respuesta a los problemas educativos de la actualidad.

Así mismo, a nivel nacional, en Colombia se pueden ubicar esfuerzos considerables que han permitido ampliar el espectro de producción de la herramienta U-Learning. A continuación, abordamos algunos de estos estudios referentes a la temática.

El autor Moreno (2020) en su proyecto Modelo de U-learning basado en plataformas de TV everywhere, se propuso generar un modelo de U-learning basado en plataformas de TV everywhere

para los establecimientos de educación superior en Colombia, teniendo en cuenta el aprendizaje ubicuo (U-learning) que fomenta el aprendizaje en todas partes. Este modelo se basa en el enfoque de la computación ubicua todo definido por software - la computación en la nube. Así mismo, permite que el contenido pueda ser visualizado en diferentes pantallas con acceso a internet basada en plataformas de TV Everywhere (TVE) y contempla cinco niveles: fases de estado y preparación inicial, planeación y requerimientos, diseño y producción, implementación del servicio de u-learning, y confrontar servicio y resultados aprendizaje; cabe resaltar que desde el primer nivel se contempla al estudiante como actor principal de este. De acuerdo con los resultados, se obtuvo una percepción positiva del modelo y prototipo en los dos escenarios de validación.

Dentro de las conclusiones, plantean que la plataforma de TV everywhere es un soporte, una base o medio que puede fomentar y contribuir al desarrollo del aprendizaje.

El artículo 'Relación entre U-Learning, aprendizaje conectivo y el estándar xAPI: Revisión Sistemática' por Gabriel Ramirez Villegas César A. Collazos, et al, analiza la relación entre U-Learning, aprendizaje conectivo y el estándar xAPI por medio de una revisión sistemática, tomando a referencia la definición XAPI (Experience API) como el estándar de e-learning que trabaja en ruta para capturar la experiencia del aprendizaje del estudiante.

(...) se puede decir que la mayoría de las actividades que realizan las personas hoy en día y en este caso particular de educación, se utilizan diferentes dispositivos tecnológicos que involucran hardware, software y comunicaciones (bank, 2011). La educación actual hace uso de las redes como medio de comunicación, especialmente Internet, software como sistemas operativos, aplicaciones y hardware como dispositivos móviles, teléfonos inteligentes y computadoras portátiles (oliveira & Moreira, 2012), solo hay algunos ejemplos que pueden nombrarse (Collazos, Jurado & Merchan, 2016). Sin embargo, esta evolución y penetración de las TIC en la educación han alcanzado nuevos niveles, que se deben desarrollar y aplicar en nuevos contextos (Ramirez, Collazos & Moreira, 2017b) (Ramirez, Collazos, Moreira & Fardoun, 2018, p. 53)

En frente a la necesidad de la emergencia de nuevos niveles de conocimiento, la integración de conceptos hace que el desarrollo de la educación se permita en múltiples escenarios, ampliando realidades e innovando dinámicas en pro de la evolución digital y la optimización operativa de procesos comunicativos.

Algunos autores han propuesto el aprendizaje conectivo como una de las bases teóricas del U-Learning, las discusiones filosóficas, éticas y legales sobre los datos que se generan con el U-Learning y el estándar xAPI (Zapata-Ros, 2012). En la revisión sistemática se encontró el libro del futuro del Aprendizaje ubicuo, donde se plantea la necesidad de actualizar los modelos pedagógicos y aplicar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la educación para que el aprendizaje sea ubicuo y se pueda realizar de una mejor forma. (Kang & Kim, 2015). (Ramírez, et al, 2018, p. 58)

En 'The definition and characteristics of ubiquitous learning: a discussion' de Sadia Yahya y otros autores, se aborda una transición del aprendizaje ubicuo a través de la evolución en la operatividad de las herramientas tecnológicas; en una escala desde: electronic-learning (m-learning) (aprendizaje electrónico) al mobile-learning (m-learning) (aprendizaje móvil) hasta ubiquitous learning (u-learning) (aprendizaje ubicuo). Los autores, en este apartado, describen la dinámica del aprendizaje de manera implícita y no explícita, identificando la acción de la interacción del individuo con el ambiente a través del conocimiento apprehendido como objetivo del aprendizaje.

Se dice que una persona está aprendiendo, cuando está en proceso de adquirir conocimientos o habilidades. Por lo tanto, no se puede suponer que, al verter información en la cabeza de una persona,

se dice estar aprendiendo. El conocimiento se adquiere a través de la interacción entre el individuo y el ambiente. Por lo tanto, muchos investigadores y estudiantes creen que aprender haciendo (Schank, 1995) (Yahya, Arniza, et al, 2009, p. 118)

En el mismo artículo también se menciona la posible comparación histórica de algunos autores en paridad con los diversos entornos de aprendizaje. Ogata et al. (2004), a partir de la comparación, categorizaron ambos: el aprendizaje y el aprendizaje móvil como computación ubicua.

Posteriormente, un estudio de Dey Casey (2005) apoyó esta definición cuando formuló la visión de “u-learning = e-learning + m-learning” de la integración del m-learning en entornos de e-learning para formar entornos u-learning.

(...) En general, el término “entorno de u-learning” se utiliza para respaldar la definición general de u-learning. Según Boyinbode & Akintola (2008), “U-learning environment (ULE) se refiere a una situación o entorno de aprendizaje generalizado”. Además, según Jones et al. (2004), en la ULE los estudiantes pueden sumergirse totalmente en el proceso de aprendizaje. Entonces, se muestra claramente que el u-learning debe ser implementado en un entorno u-learning (entorno tecnológico con acceso a redes inalámbricas) (Yahya, Arniza, et al, 2009, pp. 119-120)

En la región, la implementación de este modelo ya ha empezado a construir líneas de conocimiento desde la academia y el campo laboral. El artículo ‘Aplicación del U-learning en la educación superior del Ecuador frente al covid-19’ de Gladys Lagos Reinoso y Emma Garcés, construye, a partir de los resultados de una evaluación la aplicación del U-learning en la educación superior del Ecuador frente al COVID-19, específicamente en la Universidad Agraria del Ecuador, carreras de Medicina Veterinaria e Ingeniería ambiental, un soporte teórico en lo que resulta al éxito productivo de la aplicación de este modelo de aprendizaje. Entonces, se concluye que el U-learning, tiene un alto nivel de aceptación en la comunidad universitaria y mejora el desempeño individual y colectivo, por lo que es necesario implementar políticas institucionales que permitan su incorporación definitiva en el currículo de educación superior global.

En el artículo, las autoras definen ‘ubicuo’ con lo que se relaciona con el aprendizaje situado (Lave et al., 1991) teoría general de la adquisición de conocimiento donde se explica al aprendizaje verdadero dentro del contexto de actividades de la vida cotidiana, donde el aprendizaje formal en el aula implica la abstracción del conocimiento y la descontextualización a favor del proceso cognitivo. (Lagos y Garcés, 2020, p. 23)

En contraste, en el artículo ‘The design and implementation of a meaningful learning-based evaluation method for ubiquitous learning’ de Yueh-Min Huang, Po-heng Chi y otros, amplifican la idea de evaluar la efectividad del modelo del u-learning con base a la aplicación del aprendizaje significativo. David P. Ausubel en 1963 estableció la teoría del aprendizaje significativo en un contexto en el que, ante el conductismo imperante, se planteó como alternativa un modelo de enseñanza/aprendizaje basado en el descubrimiento. Este, en consecuencia, potenciaba el activismo y su premisa general dictaba el conocimiento a través del descubrimiento.

4. Marco conceptual

Como resultado de la revisión sistemática de la bibliografía, se llega a las siguientes categorías que se constituyen en competencias básicas para la programación. Estas competencias permiten potencializar el desarrollo de que cualquier individuo a través de la generación del conocimiento aprendido de manera ubicua, primero es necesario definir las competencias genéricas que soportan lo que hoy entendemos como competencias digitales.

Estas son consideradas fundamentalmente en torno a los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que despliegan los estudiantes para continuar con la aprehensión de aprendizajes específicos en el desarrollo académico (Strijbos, et al., 2015),

(...) En el mismo sentido, este conocimiento debe enriquecer al estudiante como persona, y aportarle recursos y habilidades para el dominio de las competencias específicas para la interacción con el entorno. Este escenario está marcado por la evolución y dinanismos de una sociedad altamente tecnológica. (Pascual, et al, 2022, p. 4)

Pensamiento lógico. En primer lugar, el pensamiento lógico lidera la línea interpretativa para trabajar desde el relacionamiento de conceptos, juicios y razonamientos como medios de potenciar el desarrollo de los procesos lógicos del pensamiento que permitan la práctica para la formulación de hipótesis y argumentos válidos. Esto último para adquirir la capacidad de extraer conclusiones correctas, desarrollar discursos de la palabra escrita y construir una fuerza de razonamiento para la toma de decisiones, valorando críticamente el compromiso de responsabilidad social con el entorno para la solución de problemas.

Competencia informática. El segundo concepto radica en la competencia informática, en la cual abarca la capacidad desarrollada de conocer y manejar destrezas comunes a la gestión y manejo de la información. La implicación de líneas teóricas para adquirir la capacidad computacional para esta gestión.

En 2007, la Comisión Europea destaca la competencia digital como: el uso seguro y crítico de las TIC para el trabajo, el ocio y la comunicación. Se sustenta en las competencias básicas en materia TIC: el uso del ordenador para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de Internet. (Pascual, et al, 2022, p. 4)

La competencia digital, al ser el soporte operativo para la fructifera interacción con el medio, refiere como un pre-requisito interdisciplinar para la inmersión del escenario digital. (Pascua, et al, 2022) afirma que es fundamental generar procesos educativos que favorezcan la adquisición de la competencia digital por parte de los estudiantes y diseñar esos procesos desde una perspectiva crítica de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) que las hagan avanzar desde una conciencia social.

Como señalan Pérez et al. (2016) el desarrollo de la competencia digital no se adquiere únicamente por la presencia e interacción con los medios, por lo que se advierte la continua construcción de rutas de participación desde el usuario y el medio a través de la aplicación de conocimientos y habilidades adquiridas.

Competencias propuestas. En el enero de 2012, “La Royal Society”, publicó el informe “Shut down or Restart”, en donde expone el resultado de un proyecto iniciado por “La Royal Society” en agosto de 2010, que había sido impulsado por el alto grado de preocupación, expresada en muchos sectores y documentado en varios informes (entre otros, “ICT in schools 2008–11”), sobre los aspectos de la enseñanza en computación que se impartían en las escuelas del Reino Unido. Los resultados arrojaron que la enseñanza de la computación a través del currículo establecido en la materia de ICT (TIC) era deficiente, en lo que respectaba al desempeño de la demanda laboral.

En el 2017, el MinTIC lanzó el Marco Nacional de Cualificaciones presidido por la Ministra de Educación, Yaneth Giha Tovar, en donde se exhibe la inclusión de las competencias, ocupaciones, habilidades y aptitudes que debe tener una persona para poder desempeñarse en diferentes puestos de trabajo acorde al escenario de la demanda laboral.

El catálogo del Marco Nacional de Cualificaciones abarca nueve sectores: Minero; Salud; Cultura; Agricultura; Aeronáutico; Transporte; Minas y Energía; Educación y Tecnologías de la Información y las Comunicaciones.

En línea con este marco, se definen las competencias básicas que un desarrollador de software debe desarrollar o adquirir para ser competitivo y adaptativo a los requerimientos laborales del medio.

Estas competencias son:

1. Programación de aplicaciones informáticas.

Programar, probar y mantener soluciones informáticas básicas, codificando instrucciones en lenguajes de programación según procedimientos técnicos. GFCGlobal define a un programa o aplicación como un tipo de software que funciona como un conjunto de herramientas diseñadas para realizar tareas y trabajos específicos en el computador.

En tanto, la acción de programar refiere a la acción de elaborar programas o aplicaciones en función de la operatividad del desarrollo de un código fuente o madre, basado en la red de instrucciones que sigue el computador para ejecutar un programa.

2. Construcción y mantenimiento de páginas web

Crear y mantener sitios web de acuerdo con las necesidades del cliente y parámetros de desarrollo. Esta quizá será la competencia con el fuerte de demandas en el escenario local, ya que la experiencia basada en el usuario es una alternativa aunada al marketing de contenidos y al consumo del comercio masivo.

(...) Es fácil inferir que un buen diseño deberá ser comprensible, fácil de usar, amigable, claro, intuitivo y de fácil aprendizaje para el usuario. Para poder asegurar que un diseño cumple con estos requisitos no basta simplemente con una actitud empática del diseñador durante el desarrollo de la aplicación; es imprescindible la adopción por parte de éste de técnicas, procedimientos y métodos que aseguren empíricamente la adecuación del diseño a las necesidades, habilidades y objetivos del usuario. (Fernández y Lazza, 2004, p. 1)

3. Desarrollo de aplicaciones para dispositivos móviles

Construir soluciones de software que involucren tecnologías para dispositivos móviles, bajo diferentes plataformas y la identificación, implementación, instalación y desarrollo de software enfocado a los dispositivos móviles.

Los dispositivos móviles con vehículos que complementan la conectividad que refiere el u-learning; la capacidad inalámbrica en diferentes entornos de aprendizaje construye múltiples rutas de acceso al desarrollo de habilidades y a la adquisición de conocimiento.

Las aplicaciones móviles son un mercado que las bibliotecas deben aprovechar, su desarrollo debe dejar de ser un obstáculo para los profesionales de la información. En el momento que las unidades de información desarrollen y personalicen sus propias herramientas y aplicaciones web, la brecha informacional de sus usuarios gradualmente desaparecerá, un desafío que vale la pena el esfuerzo. (Garita, 2013, p.1)

4. Programación e integración de aplicaciones y componentes

Desarrollar e integrar aplicaciones de software y realizar actividades de pruebas a las soluciones de software aplicando buenas prácticas de calidad.

El monitoreo de los proyectos de programación es también una parte fundamental para la productividad y la garantía de trabajos cualificados; en este apartado, al caso, se alude al soporte de los desarrolladores a través de programas de respaldo y sistemas evaluativos que verifiquen y determinen, según estándares,

la integración y funcionamiento de las aplicaciones.

5. Programación de software SAAS

Escribir códigos de programación expresados para las aplicaciones de software SAAS, probar los programas, documentarlos e instalarlos en un sistema de computación en la nube de acuerdo con normas de calidad establecidas, en las condiciones medioambientales y de seguridad para garantizar el cumplimiento de los estándares previstos en el proyecto.

SaaS, Software-as-a-Service, es un modelo de distribución del software que proporciona a los clientes el acceso a aplicaciones a través de la Internet. El software se suministra como un servicio, de manera que el usuario no tiene que preocuparse del mantenimiento de dichas aplicaciones. Para el usuario, este modelo permite optimizar costes y recursos. Para el suministrador de software, este modelo permite implementar economías de escala optimizando los costes. (Bravo, 2009, p. 39)

Esta modalidad de software se relaciona con concepto de ubicuidad (u-learning), en donde se confluyen los servicios de software externamente en la web.

6. Instalación de redes de computadores

Implementar la estructura de la red y configurar los dispositivos activos de interconexión de acuerdo con un diseño preestablecido a partir de normas técnicas internacionales.

Esto, basado en los estándares de la elección, configuración del tipo de ordenador, determinación de conmutadores y enrutadores apropiados, diseño de conexiones red y la configuración para el funcionamiento de la red.

7. Soporte técnico y operación de sistemas de información y hardware

Aplicar procedimientos de administración y configuración del software básico y hardware del sistema informático, solucionar las incidencias producidas, a partir de especificaciones recibidas.

8. Instalación y mantenimiento de redes informáticas

Instalar y dar soporte técnico a las redes informáticas según procedimientos técnicos.

9. Diseño de software

Producir un modelo o representación de una entidad a partir del establecimiento de datos, estructura del programa y los detalles procedimentales. Diseñar componentes de software y orientar la adquisición de los componentes de software y hardware necesarios para la implementación de la solución en la entidad, documentando la fase de diseño y garantizando el cumplimiento de los estándares previstos en el proyecto.

Uno de los grandes problemas para el uso e introducción de la informática en el terreno educativo radica en la existencia y calidad del software. Percival y Ellington (1984, 143-148) al analizar algunos de los factores que afectan al uso educativo de los ordenadores, los resumen en: técnicos, actitudinal, disponibilidad del software, y otro tipo de factores educativos. (Almenara, 1992, p. 1)

10. Gestión de requisitos de software

Definir el alcance del servicio TI requerido por el cliente y partes interesadas, mediante la conciliación de las necesidades y expectativas, la identificación, análisis y especificación de los requisitos necesarios para desarrollar, y su análisis en la construcción del sistema de información.

11. Soporte a ofimática y equipos de computo

Implementar los planes de pruebas de software a partir de la instalación de software y equipos informáticos y la configuración de software de los sistemas operativos en preparación para las pruebas de funcionamiento en los plazos previstos, en las condiciones medioambientales y de seguridad.

12. Pruebas de software

Implementar los planes de pruebas de software a partir de la instalación de software y equipos informáticos y la configuración de software de los sistemas operativos en preparación para las pruebas de funcionamiento en los plazos previstos, en las condiciones medioambientales y de seguridad.

Modelo pedagógico en torno a la aplicación del U-Learning

El modelo inter estructurante se define como el relacionamiento para acompañar en la praxis educativa viva, flexible y dinámica que trasciende más allá de los discursos planos y secuenciales tradicionales.

(...) para De Zubiría (2006) los modelos pedagógicos otorgan lineamientos básicos sobre las formas de organizar los fines educativos y de definir, secuenciar y jerarquizar los contenidos, precisan las relaciones entre estudiantes y docentes y determinan la forma en que se concibe la evaluación. Teniendo en cuenta estas dos definiciones se puede afirmar que los modelos pedagógicos son aquellos que permiten estructurar los fines, los contenidos y las relaciones interpersonales que se generan dentro del marco educativo. (Aguirre, 2020, p. 16)

En lo que respecta a la operatividad del modelo pedagógico en la inmersión del entorno de aprendizaje, el modelo inter estructurante que se postula como aplicación del medio de aprendizaje U-Learning, plantea al conocimiento del sujeto como la base para el aprendizaje y la generación de cambios en los conceptos, en lo que además se desarrolla por medio del diálogo y está basado en las relaciones cotidianas.

Not (1999) resalta que: El conocimiento no se transmite y lo esencial no se inventa, el conocimiento ya está estructurado en forma de cultura y en tanto que tal existe antes que el individuo y le sobrevive, cuando mucho el individuo puede marcarla con su sello personal. (p. 232). El conocimiento es un vehículo más que compone el plano cultural del estudiante, en donde se recuerda que el conocimiento se debería promover en torno a lo implícito, y no explícito, enfatizando en la interacción del conocimiento con el entorno por el estudiante.

Achipíz (2017) relaciona este modelo a través de factores condicionantes como contenidos, secuencias, técnicas metodológicas, estrategias metodológicas y la evaluación. En primer lugar, desde el apartado de contenidos se plantea el desarrollo de conocimientos y competencias, formando la continuidad de las necesidades planteadas en campo, y también obteniendo información por parte del estudiante.

Le sigue el factor de secuencias, en donde la ubicuidad es clave para la implementación de este modelo. El aprendizaje en torno al escenario ubicuo se desarrolla a partir de un modelo multiforme, este mismo permite la multicanalidad en la adquisición y replicación de actividades educativas y así un mayor acercamiento con la incipiente demanda de una población digital.

Las estrategias metodológicas plantean a la tecnología como la herramienta para facilitar la adquisición de conocimientos colectivos y aprendizajes recíprocos.

(...) Los ordenadores sobrepasan sus roles tradicionales como simples herramientas de cálculo o proceso de textos, para convertirse en herramientas de procesamiento y transmisión de información, minimizando de esta manera las barreras de tiempo y espacio, y ayudando al logro del objetivo de facilitar la comunicación entre personas, empresas, colectivos, instituciones

educativas... dado el gran volumen de información que se necesita manejar en la actualidad. (Chacón, 2007, p. 1)

Y, por último, la evaluación de la actividad formativa permite la retroalimentación, integrando la heteroevaluación y la autoevaluación. Todo esto, en línea con el acople del modelo del U-learning como base para la ejecución de un aprendizaje de evolución e integral. Para esto, se trae a colación el constructo teórico que elaboró George Siemens llamado 'conectivismo', siendo la teoría de aprendizaje trastocada para la era digital. Pero primero, a modo de contexto, se plantearán las teorías de aprendizaje a través de un hilo histórico que permite visualizar lo clave del entorno en donde se aplicará el proceso educacional. (Siemens, 2004) reafirma al conductismo, el cognitivismo y el constructivismo como las tres grandes teorías de aprendizaje utilizadas más a menudo en la creación de ambientes instruccionales.

El primero, se ejecuta a través de un modelo de comunicación vertical en el que el profesor se sitúa por encima del alumno. En este escenario, el docente asume el rol de emisor activo que tiene como objetivo modificar las conductas de los estudiantes y para ello debe proporcionarles los estímulos adecuados en cada momento. A esto se alude la aplicación de la teoría del refuerzo, en que detalla la descripción del proceso por el que se incrementa la asociación continuada de una cierta respuesta ante un cierto estímulo, al obtener el sujeto un premio o recompensa (refuerzo positivo) (Argudín, 2007)

El cognitivismo, por su parte, adjudicado también a un término desarrollista, tiene como función o medio que cada estudiante determine y cree su ruta de acceso, progresiva y secuencialmente, a la etapa de desarrollo intelectual, de acuerdo con las necesidades y condiciones de cada quién.

Por último, el modelo de aprendizaje constructivista adquiere el carácter de la enseñanza no como un puente o línea de transmisión de conocimientos y habilidades, sino una organización de métodos de apoyo que permitan a los alumnos construir su propio saber.

A este punto, entonces, se plantea el modelo teórico de Goerge Siemens como ese modelo aplicado y orientado a que las decisiones están basadas en principios que responden a las necesidades del contexto actual, es decir, cambiantes y dinámicas.

El conectivismo es la integración de principios explorados por las teorías de caos, redes, complejidad y auto-organización. El aprendizaje es un proceso que ocurre al interior de ambientes difusos de elementos centrales cambiantes – que no están por completo bajo control del individuo. El aprendizaje (definido como conocimiento aplicable) puede residir fuera de nosotros (al interior de una organización o una base de datos), está enfocado en conectar conjuntos de información especializada, y las conexiones que nos permiten aprender más tienen mayor importancia que nuestro estado actual de conocimiento. (Siemens, 2004, p. 6)

Entonces, esta propuesta pedagógica proporciona la capacidad de una continua dinámica de conectividad unos a otros a través de las redes sociales, o herramientas colaborativas que median la comunicación. Estas herramientas se atribuyen el valor de los medios digitales como canales para la distribución, acople y desarrollo de habilidades.

El conectivismo también contempla los retos que muchas corporaciones enfrentan en actividades de gestión del conocimiento. El conocimiento que reside en una base de datos debe estar conectado con las personas precisas en el contexto adecuado para que pueda ser clasificado como aprendizaje. El conductismo, el cognitivismo y el constructivismo no tratan de referirse a los retos del conocimiento y la transferencia organizacional. (Siemens, 2004, p. 7)

En general, se ha construido un panorama que permite el acople del modelo u-learning como medida de intervención que refiere a una necesidad del sector laboral.

Para esta problemática, se establece el modelo de ubicuidad para constituir una línea de entendimiento conforme al escenario de juego tecnológico, que, en conforme con el sector de las TIC, es un mercado emergente que recibió un salto agigantado gatillado por la pandemia y el acelerado (y obligatorio) migración hacia los escenarios operativos digitales.

5. Conclusiones

El crecimiento del sector de las TIC ha planteado nuevos y diversos focos que implican oportunidades de empleabilidad a mayor escala, en donde las necesidades educacionales ofrecen una línea integral más completa y aterrizada al escenario actual. Por esta razón, la implementación del modelo u-learning ofrece una visión que proyecta a una apertura de mercado laboral y académico, conforme a una demanda existente de programadores y desarrolladores web.

El modelo, a gran escala, se desea implementar como requisito desde la educación básica y media a favor de la implementación de las herramientas TICs, con el fin de situar hábitos de desarrollo de habilidades y adquisición de capacidades en torno a la demanda laboral.

El uso de tecnologías móviles provee a los contextos E-Learning posibilidades de servicios y contenidos mucho más amplios, además de propiciar la implementación de nuevas estrategias didácticas. Este nuevo enfoque, comúnmente conocido como Mobile Learning o M-Learning, hoy día comienza a evolucionar hacia los aprendizajes ubicuos, en cuyo caso la persona no requiere desplazar la tecnología para tener acceso a sus recursos (U-learning). (Trujillo y Jaramillo, 2006, p.96)

Los cambios de paradigma que se ofrecen en este modelo de aprendizaje hacen un frente hacia la construcción de nuevas rutas de autocrítica y creación de contenidos con significado y valor. (Trujillo y Jaramillo, 2006) aseguran que esta tendencia en la implementación de modelos pedagógicos se centra en la reproducción de textos, hacia el descubrimiento y la exploración de contenidos para la autoconstrucción y autorregulación del conocimiento. En este tipo de escenarios, la tecnología debe facilitar el papel propiciador del docente, como también afectar de manera directa los contenidos curriculares, sus materiales, recursos e información, facilitando su abordaje y comprensión.

Respecto al currículo intencional, la tecnología móvil requiere abordarse desde una perspectiva orientada deliberadamente a generar situaciones de interacción entre los actores (docentes, estudiantes y contenidos), para el desarrollo de procesos de manipulación, cálculo, control, interpretación o predicción de acciones que intervienen o modifican la información intercambiada o construida. Es decir, la mediación efectuada por las TIC genera múltiples factores estructurales que rodean e influyen en la relación didáctica que se da entre el (la) docente y el (la) estudiante, y entre éstos y el saber. (Trujillo y Jaramillo, 2006, p. 98)

Este modelo también centra su razón de ser en la gestión de desarrollo de habilidades que permitan la construcción más autónoma de conocimiento por parte del estudiante, todo basado en la interacción del contenido y su experiencia como juicio base.

Se definió el modelo de aprendizaje en función de sus objetivos, operatividad y bases que responden a constructos pedagógicos inmersos en escenarios no tecnológicos, pero con la salvedad de una nueva demanda y configuración de competencias genéricas arraigadas en el modelo de educación tradicional.

Para esto, se determinaron las competencias que, según el MinTic, el mercado laboral evalúa el desempeño a favor del desarrollo y adquisición de habilidades desde campo. Las competencias genéricas y las propuestas por el marco nacional del sector de las TIC complementan un modelo integral que

abarca no solo un sector de trabajo, siendo la programación web, sino que establece una integración de conceptos desde el acople de cualquier contexto de campo aterrizado al escenario académico.

También se determinaron las líneas teóricas en las que se basan las premisas pedagógicas, que tienen el fin de construir líneas de interacción y autocrítica a través del conocimiento del estudiante.

Por último, se traen al detalle múltiples propuestas de implementación de este modelo a modo de experiencia académica para demostrar su solvencia en el sector. Casos aledaños a la región, así como la operatividad europea que determina la integración de las competencias del sector académico tradicional en torno a las necesidades de un sector laboral. Esto, a función de acaparar problemáticas como el desempleo juvenil y la insuficiencia en capacidades de desarrollo que intervengan en la productividad de un país.

Bibliografía

- Ramírez, G. M., Collazos, C. A., Moreira, F., & Fardoun, H. M. (2018). Relación entre el U-Learning, aprendizaje conectivo y el estándar xAPI: Revisión Sistemática.
- Yahya, S., Ahmad, E. & Abd Jalil, K. (2010). The definition and characteristics of ubiquitous learning: A discussion. *International Journal of Education and Development using ICT*, 6(1). Open Campus, The University of the West Indies, West Indies. Retrieved September 11, 2022 from <https://www.learntechlib.org/p/188069/>.
- Reinoso, G. G. L., & Suárez, E. F. G. (2020). Aplicación del U-Learning en la educación superior del Ecuador frente al COVID-19. *INNOVA Research Journal*, 5(3.2), 19-32.
- Huang, Y. M., Chiu, P. S., Liu, T. C., & Chen, T. S. (2011). The design and implementation of a meaningful learning-based evaluation method for ubiquitous learning. *Computers & Education*, 57(4), 2291-2302.
- García, M., & Moreno, J. (2016). El U-Learning direcciona y enfoca al docente a un nuevo rol: el TEACHERPRENEUR.
- Azpíri, M. Á. P., & Nahón, A. E. (2020). Aproximaciones al aprendizaje ubicuo en ambientes educativos formales. Una revisión sistemática de la literatura, 2014-2019. *Revista Trilogía*, 12(23), 187-212.
- Pascual, M. A., Ortega-Carrillo, J. A., Pérez-Ferra, M., & Fombona, J. (2019). Competencias digitales en los estudiantes del grado de maestro de educación primaria. El caso de tres universidades españolas. *Formación universitaria*, 12(6), 141-150.
- Hassan, Y., Martín Fernández, F. J., & Iazza, G. (2004). Diseño web centrado en el usuario: usabilidad y arquitectura de la información. *Hipertext. net*, (2).
- Bravo, Á. H. (2009). El SaaS y el Cloud-Computing: una opción innovadora para tiempos de crisis. *REICIS. Revista Española de Innovación, Calidad e Ingeniería del Software*, 5(1), 38-41.
- Almenara, C. (1992). *Diseño de software informático*. Universidad de Sevilla. Bordón, 44(4), 383-391.
- Trujillo, J. A., & Jaramillo, C. M. (2006). Estrategias didácticas en educación superior con la mediación de la computación móvil. *Revista Educación y Pedagogía*, 18(45), 93-107.

La importancia de la innovación en los procesos de relocalización empresarial: una revisión de la literatura



Cómo citar este artículo:

Luna-Amador Jorge Armando; Álvaro Andrés Escobar-Espinoza; Alexander Mauricio Caraballo-Payares (2023). La importancia de la innovación en los procesos de relocalización empresarial: una revisión narrativa de la literatura. En revista Encuentros, vol. 21-01. Universidad Autónoma del Caribe.

Doi: 10.15665/encuen.v21i01-Enero-junio.3010

Jorge Armando Luna-Amador¹, Universidad de Cartagena
jlunaa@unicartagena.edu.co, <https://orcid.org/0000-0002-2427-6090>

Álvaro Andrés Escobar-Espinoza², Universidad de Cartagena
aescobare@unicartagena.edu.co, <https://orcid.org/0000-0003-4108-3650>

Alexander Mauricio Caraballo-Payares³, Universidad de Cartagena
acaraballo@unicartagena.edu.co, <https://orcid.org/0000-0002-7382-3783>

Recibido: 8 de julio de 2022 / Aceptado: 10 de octubre de 2022

RESUMEN

Diferentes fenómenos globales han llevado a que empresas en todo el mundo consideren estrategias de relocalización con el propósito de configurar cadenas de suministro más eficientes y menos susceptibles a estos eventos disruptivos. Con base en lo anterior, se han desarrollado investigaciones donde se busca determinar los factores que motivan a las empresas para tomar decisiones de relocalización, encontrándose el factor de la innovación como reiterativo en muchas de estas investigaciones, de hecho, se ha encontrado que es un factor que incide en otros factores. En este sentido, este artículo busca reconocer la importancia que tiene la innovación en los procesos de relocalización empresarial, a través de una revisión narrativa de la literatura donde se exploran algunos antecedentes sobre las decisiones de localización, se describen las principales tendencias de relocalización desde finales del Siglo XX hasta la actualidad, y se establece la importancia de la innovación dentro de estos procesos de relocalización con base en las investigaciones de diferentes referentes teóricos. Entre los hallazgos principales de esta revisión se encontró que la innovación en los sistemas de transportes llevó a que muchas empresas tuvieran unas escalas geográficas más amplias para localizar su operación y configuraran cadenas de suministro globales; el acceso a la innovación es un factor que se suele tener en cuenta para la creación de políticas gubernamentales enfocadas en la relocalización de empresas; la innovación es un factor con un grado de transversalidad, ya que incide en otras variables que se tienen en cuenta para la relocalización.

Palabras clave: Innovación, relocalización, Nearshoring, Backshoring, revisión de la literatura, Covid-19.

1 Doctorando en Administración – Universidad de Cartagena. Magíster en Gestión de Organizaciones – Universidad de Cartagena. Administrador de Empresas – Universidad de Cartagena. Investigador Junior reconocido por Minciencias. Docente investigador de la Universidad de Cartagena.

2 Ph.D en Economía – Università Cattolica del Sacro Cuore, Italia. Magíster en Economía – Università Degli Studi di Pavia and Instituto Universitario di Studio Superiori di Pavia IUSS, Italia. Especialista en Cooperación y Desarrollo – Universidad San Buenaventura y Escuela Latinoamericana de Cooperación y Desarrollo, Colombia. Ingeniero Industrial – Universidad Católica Boliviana “San Pablo”, Bolivia. Investigador Senior reconocido por Minciencias. Docente investigador de la Universidad de Cartagena.

3 Doctorando en Administración – Universidad de Cartagena. Magíster en Gestión y Dirección de Proyectos – Universidad Iberoamericana. Magíster en Administración – Universidad Nacional de Colombia. Economista – Universidad de Cartagena. Investigador Junior reconocido por Minciencias. Docente investigador de la Universidad de Cartagena.

The importance of innovation in reshoring processes: a literature review

ABSTRACT

Some global phenomena such as globalization, the US-China trade war and Covid-19, have led companies around the world to consider reshoring strategies – backshoring and/or nearshoring – with the purpose of configuring more efficient supply chains and less susceptible to these events that generate disruptions in the world economy. Based on the foregoing, research has been developed in order to determine the factors that motivate companies to make reshoring decisions, finding the innovation factor as reiterative in many of these research works, in fact, it has been found that It is a factor that influences other factors. In this sense, this article aims to recognize the importance of innovation in companies' reshoring processes, through a narrative literature review where some background on location decisions is explored, the main relocation trends are described, and the importance of innovation within these relocation processes is established based on the work of different theoretical references. Among the main results of this review, it was found that i) innovation in transportation systems led many companies to have broader geographic scales to locate their operation and configure global supply chains; ii) access to innovation is a factor that is usually taken into account for the creation of reshoring government policies; iii) Innovation is a factor with a degree of transversality, since it affects other variables that are taken into account for reshoring.

Keywords: Innovation, reshoring, nearshoring, backshoring, literature review, Covid-19.

A importância da inovação nos processos de relocalização de negócios: uma revisão da literatura

RESUMO

Diferentes fenômenos globais levaram empresas de todo o mundo a considerar estratégias de realocação para configurar cadeias de suprimentos mais eficientes e menos suscetíveis a esses eventos disruptivos. Com base no exposto, investigações têm sido realizadas buscando determinar os fatores que motivam as empresas a tomar decisões de realocação, encontrando o fator inovação como repetitivo em muitas dessas investigações, de fato, verificou-se que é um fator que influencia outros fatores. Neste sentido, este artigo procura reconhecer a importância da inovação nos processos de deslocalização de empresas, através de uma revisão narrativa da literatura onde são explorados alguns antecedentes sobre as decisões de localização, são descritas as principais tendências de deslocalização desde o final do século XX até à atualidade, e a importância da inovação dentro desses processos de realocação é estabelecida com base nas investigações de diferentes referenciais teóricos. Entre os principais achados desta revisão, verificou-se que a inovação em sistemas de transporte levou muitas empresas a terem escalas geográficas mais amplas para localizar sua operação e configurar cadeias de suprimentos globais; o acesso à inovação é um fator que costuma ser levado em consideração para a criação de políticas governamentais voltadas para a realocação de empresas; A inovação é um fator com certo grau de transversalidade, pois afeta outras variáveis que são levadas em conta para a realocação.

Palavras-chave: Inovação, realocação, Nearshoring, Backshoring, revisão de literatura, Covid-19.

1. Introducción

La teoría de la localización planteaba que las empresas debían establecer su localización geográfica con base en la distancia al lugar de donde obtienen sus insumos, la distancia al lugar donde se encuentran sus clientes, lo que le cuesta contratar trabajadores en esa zona y las empresas similares que se encuentran en esa área – economías de aglomeración -. Todo lo anterior, con el objetivo de ubicarse en un mercado estratégico con minimización de costos de transporte y mano de obra (Friedrich, 1929).

Con el paso del tiempo, la economía mundial fue cambiando en el marco de un modelo capitalista que se sustentaba en la apertura económica y el libre cambio entre países (Lehtinen et al., 2017). Así las cosas, el auge de esta apertura económica conllevó a un fenómeno que se conoce como la globalización, un término que trasciende de lo netamente económico e incorpora dimensiones sociales, culturales, políticas, jurídicas, ambientales y tecnológicas (Cuervo, 2006; Krugman et al., 2016).

La globalización no solo derribó las barreras comerciales entre países, sino que mitigó las barreras asociadas a los costos de transportes en función de la distancia para los procesos de localización y relocalización empresarial en todo el mundo. Lo anterior, gracias a la innovación y desarrollo en los sistemas de transporte, así como la evolución en tecnologías de información y comunicación, lo cual conllevó a que los costos de transporte y otros costos de transacción espacial perdieran relevancia para las empresas (McCann & Shefer, 2003; McCann, 2008).

A partir de lo anterior, en el mundo se empezó a gestar un proceso masivo de deslocalización de empresas, principalmente americanas y europeas, hacia economías en vías de desarrollo donde podían acceder a renta del suelo y mano de obra de menor costo (Van Hassel et al., 2021). Unos años más tarde, el desarrollo de la innovación y la tecnología, las crisis económicas mundiales, las disrupciones en las cadenas globales de suministro y el papel cada vez más relevante de la sostenibilidad, entre otros aspectos, llevaron a que gobiernos y empresas repensaran sus decisiones de localización y consideraran alternativas de relocalización (Tate, 2014; Bofelli et al., 2020; Barbieri et al., 2018).

En esta instancia, se empieza a dar forma a un debate en la literatura académica alrededor del tema de la relocalización (Ellram et al., 2013; Fratocchi et al., 2016) adquiriendo relevancia conceptos como el Nearshoring – relocalizar la empresa en países cercanos al país de origen – y el Backshoring – relocalizar la empresa en el país de origen – (Di Mauro et al., 2018; Vona & Cosimato, 2021). Este es un área temática de gran importancia ya que la decisión de “dónde” relocalizar una empresa debe analizarse cuidadosamente por los impactos que puede tener en la empresa, en su cadena de suministro, en el país de donde se va y a donde llega, y los impactos ambientales que cada vez toman mayor importancia en el marco de la sostenibilidad (Cosimato & Troisi, 2015; Orzes & Sarkis, 2019; Fratocchi & Di Stefano, 2019).

Siguiendo el argumento anterior, las empresas deben considerar diversos factores y, con base en ellos, tomar una decisión sobre una posible relocalización. Algunos de estos factores son los riesgos de disrupción en la cadena de suministro, la normatividad en el país de destino, las condiciones económica globales, los indicadores macroeconómicos del país de destino, las condiciones ambientales, los costos de relocalización – mano de obra, infraestructura, aduanas, transporte, servicios públicos, entre otros –, red de proveeduría de insumos, protección a la propiedad intelectual, mano de obra cualificada y acceso a fuentes para la innovación, entre otros (Benstead et al., 2017).

El factor innovación, de acuerdo a Martínez & Merino (2020), se constituye como uno de los más relevantes para las decisiones de localización empresarial, ya que se interrelaciona con los demás factores, incidiendo en su grado de importancia dentro del proceso de relocalización. En este punto toma relevancia esta investigación que busca analizar la importancia de la innovación en los procesos de relocalización empresarial, a través de una revisión exhaustiva de la literatura escrita sobre el tema.

Los resultados del documento se dividen en cuatro subsecciones que son: los antecedentes sobre decisiones de localización y relocalización empresarial, donde se revisa como han cambiado los factores que inciden en las decisiones de relocalización a través del tiempo; tendencias de relocalización empresarial a nivel global, donde se describen algunas de las corrientes en el área temática de la relocalización – Nearshoring y Backshoring – ; la Innovación como factor determinante en los procesos de relocalización, donde se establece la importancia de la innovación en estos procesos, por medio de la referenciación de diferentes trabajos investigativos que soportan esta idea.

Finalmente, se establecen unas conclusiones y recomendaciones donde se resumen los principales resultados de esta revisión narrativa de la literatura y se señalan unas líneas de investigación a futuro con base en los vacíos encontrados en la literatura del tema.

2. Metodología

Para desarrollar este estudio, se realizó una rigurosa revisión narrativa de la literatura en la cual se seleccionaron artículos académicos de bases de datos especializadas – Scopus, Web of Science, ScienceDirect, Ebsco -, libros – Springer, Elsevier, Sage Publishing, Google Books, Sage -, periódicos relevantes de diferentes países, documentos gubernamentales e institucionales (Gunaratne et al., 2021) relacionados con relocalización empresarial.

Las búsquedas iniciales de los documentos se realizaron en inglés y español, sin embargo, la búsqueda exhaustiva para profundizar sobre las políticas de relocalización de algunos países como Italia y Francia, condujeron a llevar búsquedas adicionales en los idiomas nativos de estos países – en esta búsqueda adicional se encontraron y referenciaron los documentos de Fotina (2020) y Les Echos (2020). Adicionalmente, para la contextualización teórica del concepto de relocalización industrial, se referenciaron los textos originales de Von Thunen (1826) y Christaller (1933), que se encuentran escritos en alemán.

La temporalidad de la búsqueda documental se sitúa entre 1980-2022, teniendo en cuenta que según Van Hassel et al. (2021) los procesos de relocalización empresarial se empezaron a presentar entre los años 80 y 90 desde países desarrollados hacia países en vías de desarrollo en el marco de la globalización. A pesar de lo anterior, el estudio más reciente sobre relocalización empresarial teniendo en cuenta el factor de innovación fue del año 1998 (Bruinsma & Rietveld, 1998). Los documentos que se mencionan y que se encuentran por fuera de la temporalidad indicada (Von Thunen, 1826; Weber, 1909; Friedrich, 1929; Christaller, 1933); Hoover, 1948; Isard, 1956; Moses, 1958; Alonso, 1964), se incluyeron para hacer una contextualización teórica e histórica sobre la localización industrial

Con base en el objetivo de la investigación, se utilizaron palabras claves que se ajustaran a los objetivos de la revisión sobre la importancia de la innovación en los procesos de relocalización empresarial: “(Location OR Reshoring OR Backshoring OR Friendshoring OR Nearshoring OR Relocalización) AND (Innovation OR Innovación)”. En este punto, se identificaron 459 documentos, de los cuáles se eliminaron 81 documentos repetidos. De los 358 documentos restantes, se excluyeron 96 documentos por estar fuera del rango de tiempo seleccionado y 105 documentos por estar por fuera del área temática. De los documentos restantes, se hizo una lectura de los resúmenes para determinar su relevancia de acuerdo a los objetivos de la investigación. Luego de esta lectura preliminar, se descartaron 80 artículos para quedar con una muestra de 77 documentos a ser leídos en su totalidad. El procedimiento anterior fue utilizado para los artículos académicos y libros.

A partir de las lecturas de los documentos académicos, se realizó una búsqueda adicional de documentos periodísticos, informes gubernamentales e institucionales para profundizar la información revisada de estrategias y procesos de relocalización empresarial en países como India, Japón, Taiwán, República

de Corea, Italia, Francia y Reino Unido y Estados Unidos; lo cual es fundamental para entender las decisiones que toman las empresas y gobiernos respecto a la relocalización. En esta búsqueda adicional, se encontraron 18 documentos relevantes para quedar con una muestra total de 95 documentos para la revisión de la literatura.

Los artículos seleccionados fueron evaluados en dos niveles: (1) Para captar una imagen global más completa de los procesos de localización y relocalización empresarial a través del tiempo; (2) Analizar la importancia o el rol que juega la innovación, desde su multidimensionalidad (Yrigoyen, 2013), en los procesos de relocalización empresarial que se presentaron y que se están presentando en el mundo.

Evaluar los conceptos y prácticas identificados en el contexto de Sri Lanka con el objetivo de aplicarlos localmente. La figura 3 presenta una descripción general del proceso de estudio.

3. Análisis y Resultados

3.1. Antecedentes sobre decisiones de localización y relocalización empresarial

Una de las decisiones más importantes que deben tomar las empresas es el lugar donde localizan su producción. Es por esto que referentes teóricos como Von Thunen (1826), Weber (1909), Christaller (1933), Hoover (1948), Isard (1956), Moses (1958) y Alonso (1964) yhan cimentado algunas bases sobre lo que se conoce como la teoría de la localización en el área temática de la geografía económica y desarrollo regional.

Friedrich (1929) en su libro de notas sobre “La Teoría de la Localización Industrial de Alfred Weber” indica que la localización de una empresa está determinada por cuatro factores específicos que son: la distancia a los recursos naturales, la distancia a los mercados de consumo, el costo de la mano de obra y las llamadas economías de aglomeración, las cuales hacen referencia a los beneficios que obtienen las empresas al localizarse cerca de otras con actividades similares (Strange, 2005). Para Weber (citado en Friedrich, 1929) los costos de transporte se constituían como el principal determinante para la localización, en este orden de ideas, se plantea que las empresas deben ubicarse estratégicamente en un lugar cercano a sus materias primas y su mercado de consumidores, con el objetivo de lograr minimizar los costos asociados al transporte.

Ahora bien, en el contexto de la globalización, se ha presentado un aumento en las escalas espaciales de localización empresarial, lo cual lleva a que se tengan que analizar nuevas variables para determinar la distribución geográfica de las actividades económicas en el mundo (Storper et al., 2000). En otras palabras, la teoría de la localización pasa de ser un área temática del orden regional a un área temática de orden global, en donde las localizaciones estables y sólidas pueden ser remplazadas por comportamientos organizacionales nómadas (Gorter & Nijkamp, 2001).

Entonces, autores como Lang (2010) y McCann & Shefer (2003), quienes al igual que Alfred Weber, consideran que los costos de transporte son fundamentales para la localización empresarial, traen a colación algunos factores adicionales que deben tenerse en cuenta. En el caso de McCann & Shefer (2003), se plantea que los costos de transporte no deben limitarse a la distancia física de la empresa a las materias primas y al mercado, ya que existen otros aspectos que afectan estos costos como la infraestructura disponible para el transporte- carreteras, puertos, aeropuertos, etc.- y el nivel de desarrollo que se tenga en los sistemas de transporte –terrestre, marítimo, fluvial, férreo y/o aéreo-. En este sentido, el desarrollo de infraestructura y sistemas de transporte representan una mejor “accesibilidad” para un país o región.

En este punto, toma relevancia el término de accesibilidad que según Bruinsma & Rietveld (1998) se define como el potencial de interacción entre los agentes económicos de una región/país con otros

de regiones/países diferentes. En otras palabras, McCann & Shefer (2003) concluyen que lo más importante en términos de costos de transporte para una empresa no es la distancia física sino la accesibilidad, la cual se entiende como la disponibilidad de una buena infraestructura y sistemas de transporte que permitan a una región/país tener un alto nivel de conectividad para interrelacionarse eficientemente con empresas ubicadas en diferentes regiones/países en el mundo.

Además de la infraestructura y los sistemas de transportes, hay otros elementos que se deben tener en cuenta y que influyen en las decisiones de localización empresarial. Por ejemplo, el desarrollo de las tecnologías de información y comunicación relegan a un segundo plano la anteriormente forma presencial – cara a cara – de hacer negocios. Lo anterior, disminuye las restricciones y costos de transacción espacial en las empresas, ya que la tecnología facilita la transmisión de información y la comunicación entre empresas de diferentes países, independientemente de la distancia física existente entre ellas (McCann, 2008).

Según McCann (2008), los costos de transacción están asociados con la participación y la coordinación de actividades económicas en espacios determinados. Así, estos costos se pueden dividir en costos de transporte – mover bienes y servicios de un espacio a otro-, costos de transmisión de conocimiento/información y los costos asociados con tarifas y aranceles para moverse, los cuales dependen de las instituciones de cada país.

Como se mencionó anteriormente, el desarrollo tecnológico en las comunicaciones ha permitido disminuir los costos de transmisión de conocimiento/información gracias al internet y herramientas tecnológicas disponibles para comunicarse en todo el mundo. El rápido crecimiento de la tecnología “Roll On-Roll Off” en camiones, la sofisticación de la carga contenerizada, la última milla y la mayor eficiencia en el transporte aéreo, han permitido disminuir los costos de transporte y que el factor de distancia física no represente un gran inconveniente para las decisiones de localizar o relocalizar empresas en casi cualquier parte del mundo (McCann, 2008). Finalmente, los costos institucionales asociados a tarifas y aranceles también han sido reducidos con la amplia aplicación de acuerdos de cooperación económica y tratados de libre comercio entre diferentes países (Gerbasí & Warner, 2007).

En términos generales, se puede decir que la globalización ha reducido en gran medida las barreras de distancia física y los costos que esta acarrea, principalmente, a través de la innovación en el desarrollo de tecnologías para la información, la comunicación y el transporte.

Todos estos continuos avances tecnológicos han aumentado en las empresas la capacidad de coordinar sus actividades económicas en áreas geográficas más grandes. Con base en lo anterior, las empresas han trascendido de modelos para la toma de decisiones de localización y relocalización basados en costos de transportes, a modelos que incorporan la asignación y utilización del tiempo, así como la transmisión de la información (McCann, 2008). Esto quiere decir que, con los cambios presentados en los costos espaciales de transacción, se debe pasar de la visión limitada de costos de transporte basados en la distancia, a “costos logísticos” que incorporan, además de la distancia, aspectos relacionados con la infraestructura y los sistemas de transporte, el tipo de producto, la incertidumbre, el riesgo, entre otros (Kinra, 2015).

Siguiendo el argumento del desarrollo tecnológico, el cual plantea que los costos de transporte y de transmisión de información han disminuido en el marco de la globalización, se puede decir que la periferia geográfica ya no es una limitación para acceder a otros mercados que antes se consideraban de difícil acceso. Lo anterior, debido a que la oferta de bienes y servicios tendrá menores costos en mayores escalas espaciales (McCann, 2008). Esta reducción de costos para desarrollar actividades económicas en grandes distancias, también confiere mayor libertad para la localización empresarial y que todos los productos lleguen a todos los mercados con mayor facilidad (Takatsuka & Zeng, 2013).

Como tal, el desarrollo tecnológico en transporte y comunicación sugiere que las diferencias en la ubicación geográfica parecen volverse cada vez menos importantes con el tiempo, de hecho, algunos autores como Nijkamp (2017) han planteado que la distancia dejó de ser un factor determinante en la nueva teoría de la geografía económica.

Producto de todo lo anterior, en las décadas finales del siglo XX, se vieron grandes procesos de relocalización de empresas originarias de Estados Unidos y Europa hacia países con mano de obra y rentas de tierra de bajo costo como China y otros países del Sudeste Asiático (Van Hassel et al., 2021). Esto, llevó a que las empresas empezaran a configurar cadenas de suministro globales en donde las materias primas se obtenían de una parte del mundo, los productos intermedios en otra parte del mundo, los productos terminados en otra parte del mundo y los clientes finales estaban en otra parte del mundo, eliminando la distancia como factor determinante para su decisión de relocalización, y dando relevancia a otra serie de factores políticos, económicos, sociales, ambientales y tecnológicos (Wu & Yang, 2018; Knudstorp et al., 2017).

3.2. Tendencias de relocalización empresarial a nivel global

Las cadenas globales de suministro –y la globalización en términos generales – se han visto amenazadas por las disrupciones ocasionadas por la pandemia Covid-19. Algunos de los efectos negativos producto de la pandemia son: el desabastecimiento de bienes y servicios de primera necesidad (El Din et al., 2021), las afectaciones que ponen en riesgo la seguridad alimentaria mundial debido al rompimiento de las cadenas de suministro del sector alimento (Alabi & Ngwenyama, 2022), cuellos de botella en la producción industrial que depende de materias primas provenientes de mercados extranjeros (Deconinck et al., 2020), cierre de empresas de diferentes sectores y despidos masivos de empleados (Kubinec et al., 2021), ralentización de la economía y pérdida del poder adquisitivo en los consumidores (Meiryani et al., 2021), y la inflación que produce el desabastecimiento (Apergis, E. & Apergis, N., 2021)

Todo lo anterior, ha llevado a que las empresas, especialmente las que forman parte de las cadenas de suministro globales, tomen decisiones estratégicas para lograr reinventarse y adaptarse a las nuevas condiciones que impone el mercado.

Es aquí donde diferentes autores han retomado el término resiliencia (Lechuga, 2021) y utilizarlo como la capacidad de una empresa de adaptarse a partir de las disrupciones causadas por la pandemia Covid-19 (Mohammed et al., 2021). Ozdemir et al. (2022) es un poco más específico y contextualiza el término de resiliencia en las cadenas de suministro, indicando que la resiliencia aquí no está asociada a la capacidad de adaptación de una empresa sino a la adaptación y desempeño integrado de las diferentes empresas que conforman la cadena, es decir, que en la medida en que más empresas logren adaptarse a las disrupciones de la pandemia, la cadena de suministro se vuelve más resiliente.

Cuando el Covid-19 se convirtió en un fenómeno mundial, los integrantes de las cadenas de suministro implementaron estrategias reactivas a modo de salvavidas como mercados virtuales, sistemas de información y comunicación con Big Data, simulaciones de inventarios y capacidad de reversa, entre otros (Ozdemir et al., 2022).

Ozdemir et al. (2022) plantea que las empresas y sus cadenas de suministro no están implementando estrategias proactivas y/o reactivas de largo plazo que promuevan una resiliencia sostenible frente a las disrupciones que están siendo ocasionadas por la pandemia. En este mismo sentido, Ivanov & Dolgui (2020) plantean que las estrategias reactivas, salvavidas y de supervivencia de corto plazo, tienen una eficacia cuestionable para alcanzar una verdadera resiliencia.

En medio de la discusión sobre las disrupciones que ha causado la pandemia Covid-19 en las cadenas globales de suministro, ha emergido una postura apoyada por algunos gobiernos, entidades multilaterales

y referentes teóricos, quienes plantean que una alternativa de solución es remplazar las cadenas globales de suministro por cadenas regionales o cadenas locales (Procolombia, 2020; Stefano et al. 2021; Cepal, 2020). La regionalización de las cadenas se le conoce como Nearshoring y la atracción de las empresas nacionales en el extranjero al mercado local para conformación de cadenas de suministro domésticas, se le conoce como Backshoring.

Es importante resaltar que el Nearshoring y el Backshoring no son conceptos que surgieron a raíz de la pandemia, de hecho, Auteserre (2012) definió el Nearshoring como la tercerización de la operación empresarial en países extranjeros con salarios más bajos y con una menor distancia o diferencia de zona horaria, esperando beneficiarse de constructos de proximidad geográfica, temporal, cultural, política, económica, entre otros. Por su parte Capik (2017), define el Backshoring – también conocido como Back-Reshoring, Inshoring, Home-Shoring, Reverse Offshoring, Insourcing, entre otros - como el proceso de relocalizar algunas o todas las actividades de la cadena de valor de una empresa en su país de origen.

Con base en lo anterior, Van Hassel et al. (2021) indican que hay una tendencia de relocalización empresarial – Nearshoring y Backshoring - que empezó a presentarse unos años antes de la pandemia, sin embargo, tomó una mayor fuerza y relevancia debido a las afectaciones al comercio internacional causadas por el Covid-19.

Van Hassel et al. (2021) cuentan que los procesos de relocalización empresarial en los años 80 y 90 desde países desarrollados hacia países en vías de desarrollo, causados por el fenómeno de la globalización, conllevaron a que la renta del suelo y los costos de mano de obra en estos países aumentara, lo cual influyó para que las empresas empezaran a considerar retornar a los países desarrollados o buscar nuevos países en vías de desarrollo cercanos, con el propósito de optimizar el transporte y acercar la producción al cliente final. Aquí, según Van Hassel (2021) es cuando se empieza a hablar de Nearshoring y Backshoring. Más adelante, la guerra comercial entre Estados Unidos y China, grandes protagonistas del comercio transfronterizo global, llevó a que estos términos adquirieran mayor importancia en el año 2018. Aquí, se pueden mencionar los trabajos de algunos autores como (Kearney, citado en Braun, 2020; Schott & Goodman, 2021), quienes ponen de manifiesto en sus investigaciones la tendencia de gobiernos y empresas a buscar relocalizar su producción, teniendo en cuenta las afectaciones de la guerra comercial.

La Unctad (2020) señala que el Nearshoring y el Backshoring son dos megatendencias que marcarán la producción internacional en la etapa pos pandemia. En este sentido, la Unctad (2020) indica que las cadenas de suministro regionales y/o locales evitan los riesgos asociados al libre comercio, pueden ayudar a mitigar las tensiones nacionalistas y contribuyen a cumplir con los compromisos de sostenibilidad al tener menos distancia en el transporte – menos contaminación - y tener mayor control sobre las buenas prácticas de los proveedores.

Stefano et al. (2021) indican que, aunque las políticas públicas del país de destino no suelen considerarse como un factor determinante en las decisiones de relocalización industrial (Srai & Ane, 2016; Zhai et al., 2016; Fratocchi et al., 2016), muchos gobiernos han venido implementando políticas públicas sectorizadas que se encaminan a la configuración de cadenas regionales y domésticas de suministro en el marco del Covid-19.

En India, por ejemplo, en marzo del año 2020 se establecieron políticas de Backshoring para reducir la dependencia de China en las materias primas necesarias para el sector farmacéutico. Las estrategias del gobierno se basaron en la construcción de parques industriales especializados para el sector farmacéutico y la financiación de costos para la construcción de las plantas de producción. Adicionalmente, se estipuló un apoyo de seis años a las empresas que garantizaran el suministro de materias primas y la fabricación de ingredientes farmacéuticos activos dentro de la India (Stefano et al., 2021).

En abril del año 2020, el gobierno japonés apoyó la relocalización de empresas de su país que años atrás se habían ido a China. La política planteaba financiar a estas empresas para que se regresaran a Japón o se relocalizaran en otros países de la región del sudeste asiático (Sim, 2020). Para las empresas de sectores de la salud, los incentivos de financiación ascendían hasta el 70% de todos sus costos de relocalización (Stefano et al., 2021). Para julio del año 2020, se habían recibido cerca de 57 solicitudes para retornar a Japón y 30 para relocalizarse en otros países de la región por valor de 535 millones de euros, lo cual representaba una tercera parte del presupuesto aprobado para esta iniciativa (Denyer, 2020). Otras iniciativas similares de relocalización en el sector de la salud se presentaron en Francia para regionalizar la cadena de suministro de este sector en la Macroregión de la Unión Europea (Sarantis, 2020), y en Estados Unidos para disminuir su dependencia de las importaciones de medicamentos desde China e India (Wiley, 2020).

En la República de Corea – Junio del año 2020 – el gobierno se enfocó en apoyar la relocalización de empresas del sector tecnológico, suministrando subsidios a aquellas empresas innovadoras que invirtieran en procesos de robotización y automatización de procesos de producción (Stefano et al., 2021). Adicionalmente, esta política pública apoyaba a las iniciativas de relocalización con financiamiento de gastos de relocalización, exenciones tributarias y facilitación en la obtención de visas de trabajos para los trabajadores extranjeros (Chang, 2020; Eun, 2020; Jung, 2020; Strangarone, 2020). Similarmente, se han diseñado políticas públicas como estas en otros países y sectores como: Francia, Italia y Australia en el sector manufacturero (Les Echos, 2020; Fotina, 2020; Smyth, 2020), y Estados Unidos en la industria militar (Eversden, 2021).

3.3. La innovación como factor determinante en los procesos de relocalización empresarial

A lo largo del presente documento se han establecido una serie de factores que, según la revisión de la literatura, inciden en las decisiones de localización y relocalización de las empresas. Algunos de estos factores son: los costos de transporte (Friedrich, 1929), las economías de aglomeración (Strange, 2005), el nivel de desarrollo de la infraestructura y sistemas de transportes (McCann & Shefer, 2003), la accesibilidad (McCann & Shefer, 2003), el desarrollo de tecnologías de información y comunicación (McCann, 2008), costos de mano de obra (Van Hassel et al., 2021), políticas gubernamentales (Stefano et al., 2021) y otros costos de transacción (McCann, 2008).

Ahora bien, hay un concepto que parece interrelacionarse con la mayoría de los factores mencionados y que, por consiguiente, puede catalogarse como un componente de análisis fundamental para comprender los procesos de relocalización empresarial. En este punto, se hace referencia al término innovación, el cual ha sido tenido en cuenta como variable principal de análisis en los trabajos de autores como Cosimato & Vona (2021), Van Hassel et al. (2021), Piatanesi & Arauzo (2019), Stefano et al. (2021) y Martínez & Merino (2020) sobre relocalización empresarial.

Para contextualizar teóricamente el concepto de innovación, Schumpeter (citado en Sawhney et al., 2007) indica que la innovación no debe confundirse con la creación de cosas nuevas, sino de crear valor para los clientes o usuarios de bienes y/o servicios. Drucker (1998), adiciona que la innovación parte de un esfuerzo que se realiza para generar un cambio con un propósito definido y potencial comercial. Finalmente, Albornoz (2009) complementa diciendo que la innovación se encuentra presente en todas partes, siendo un mecanismo utilitario para encontrar alternativas de solución a las situaciones problemas que se presentan en un entorno cambiante.

Con base en lo anterior, se puede plantear que la innovación se constituye como un componente que se encuentra presente en los procesos de relocalización empresarial desde diferentes perspectivas, tal como se describe a continuación.

En primera instancia, cuando la distancia física entre la empresa, sus clientes y sus proveedores dejó de ser un factor determinante para la localización de las actividades productivas de las empresas, se debió a que - en el contexto de la globalización - se implementaron iniciativas innovadoras que permitieron desarrollar sistemas de transporte más eficientes que abarataron los costos de transporte en función de la distancia, generando escalas geográficas de localización más amplias para las empresas (McCann & Shefer, 2003). Como se mencionó anteriormente, la innovación tecnológica permitió la incorporación de tecnología “Roll On-Roll Off” en camiones, la sofisticación de la carga contenerizada, la última milla, la mayor eficiencia en el transporte aéreo y el transporte auto sostenible (McCann, 2008).

Seguidamente, los procesos de innovación y desarrollo en los sistemas de transporte, en conjunto con el desarrollo de la infraestructura para el transporte, permitieron una mayor accesibilidad y conectividad a nivel global, por consiguiente, se puede decir que, en el marco de la globalización, las empresas tienen en cuenta la innovación y desarrollo de los sistemas de transporte para localizar su operación en un lugar determinado. Adicionalmente, la innovación en tecnologías de información y comunicación para sustituir la forma tradicional de hacer negocios – de la presencialidad a la virtualidad-, o para facilitar la transmisión de información en tiempo real, llevaron a que las empresas no restringieran o limitaran sus procesos de relocalización con base en potenciales inconvenientes asociados con los costos asociados a la distancia física. Ejemplo de lo anterior, es el gran flujo de empresas que se trasladaron de países desarrollados a países en vías de desarrollo en el marco de la globalización (Van Hassel et al., 2021).

La revisión de la literatura también ha mostrado que los gobiernos, desde antes de la disrupción económica global ocasionada por el Covid-19, se percataron de la importancia del acceso a fuentes de innovación como mecanismo de atracción de empresas hacia el país. Algunos ejemplos se describen a continuación:

- Estados Unidos (2012): el “Plan de una América Construida para Durar” (White House, 2012) fue una política pública que buscaba el Backshoring de compañías americanas en el extranjero. Uno de los incentivos para la relocalización de las empresas fue la creación de “Hubs de Producción Especializados”, destinados a promover sistemas de cooperación orientados a la innovación con la participación del sector empresarial, sector público y universidades (Piatanesi & Arauzo, 2019).
- Reino Unido (2014): esta política de Backshoring se basó en encontrar proveedores locales para las empresas británicas localizadas en el extranjero (United Kingdom Government, 2014). La estrategia fue brindar apoyo e implementar iniciativas relacionadas con innovación y desarrollo tecnológico en los proveedores locales para que fueran más atractivos para las empresas localizadas en el extranjero. Aquí, el gobierno británico era consciente que el acceso a fuentes de innovación y desarrollo tecnológico sería fundamental para la relocalización empresarial (Stefano et al., 2021).

Otras iniciativas similares a las anteriores se presentaron en la República de Corea en el año 2016 y en Taiwan en el año 2019. Estas iniciativas encaminaron sus esfuerzos en industrias específicas, priorizando aquellas con potencial para el desarrollo tecnológico y la innovación (Stefano et al., 2021).

Con la pandemia Covid-19, se fomentaron las iniciativas gubernamentales para buscar la relocalización de empresas, principalmente, aquellas industrias con alta dependencia de las cadenas globales de suministro. La Unctad (2020) establece que el desarrollo tecnológico será una de las megatendencias que definirá el futuro de la producción internacional, apuntando a que la innovación jugará un papel fundamental para aumentar la productividad en las empresas- gracias a la automatización-, mejorar la coordinación de sus cadenas de suministro – gracias a plataformas en la nube, sistemas de Blockchain y Big Data- e implementar estrategias de personalización masiva y ubicaciones de fabricación generalizadas cerca del cliente final - a través de la impresión 3D- (Stefano et al., 2021).

A diferencia de las iniciativas de relocalización pre pandemia, se pudo observar que en las políticas públicas para Nearshoring y Backshoring durante el Covid-19, el factor innovación no tuvo gran relevancia. De hecho, Tajitsu et al. (2020) señalan que una de las principales críticas de la política gubernamental implementada por Japón en el año 2020 fue la ausencia de iniciativas de investigación, desarrollo e innovación.

A pesar de lo anterior, y como se ha podido constatar a lo largo de este documento, la innovación juega un rol fundamental para las decisiones de relocalización empresarial. De hecho, con la irrupción del Covid-19, muchas empresas insertadas en las cadenas de suministro globales se vieron obligadas a innovar en sus procesos organizacionales – mercados virtuales, sistemas de información y comunicación de Big Data, simulaciones de inventarios, entre otras - para reaccionar y sobrevivir a las afectaciones de la pandemia sobre las actividades empresariales y la economía mundial (Ozdemir et al., 2022). Es importante resaltar que la innovación como factor determinante de las decisiones de relocalización empresarial, no depende exclusivamente de las políticas gubernamentales, sino que puede ser analizada desde diferentes perspectivas. Por ejemplo, Martínez & Merino (2020) realizaron una investigación donde analizaron si las innovaciones tecnológicas son un factor aislado o transversal que afecta otros factores determinantes de la relocalización empresarial.

El trabajo de Martínez & Merino (2020) usa la metodología de estudio de caso y se enfoca en el sector textil. Los resultados muestran que la innovación incide en todos los factores determinantes de relocalización empresarial indicados por Benstead et al. (2017), quienes elaboraron un marco teórico a partir de una extensa revisión de la literatura, donde agruparon y clasificaron los principales factores de relocalización. A continuación, se mencionan algunos de estos factores y cómo la innovación incide en ellos, según Martínez & Merino (2020):

- Legislación en el país extranjero: algunas industrias contaminantes tomaron la decisión de relocalizarse en países donde la normatividad ambiental era flexible y permisiva. La innovación en los procesos de producción, incluyendo el desarrollo tecnológico y la utilización de tecnologías limpias, permite que la decisión de relocalización de este tipo de industrias, no tenga un alto grado de dependencia de las normas ambientales del país de destino. Adicionalmente, Stefano et al. (2021) señalan la importancia que un país tenga una legislación que favorezca el acceso a fuentes y proyectos para la innovación, porque se constituye como un factor atractivo para empresas en el extranjero que quieren hacer una transición hacia economías limpias.
- Condiciones globales: este factor se refiere cuando la relocalización es producto de una situación económica turbulenta. Aquí, la innovación tecnológica puede hacer que la producción de una empresa se diferencie de la de los competidores, complejizando la cadena de suministro y haciendo que las decisiones de relocalización sean aún más sensibles a las condiciones económicas globales. En este sentido, Ozdemir et al. (2022) también resaltan el papel que jugó la innovación frente a la resiliencia de las cadenas de suministro globales durante el Covid-19, cuando las empresas se vieron obligadas a implementar estrategias reactivas e innovadoras como los mercados virtuales, simulación de inventarios y tecnologías de Big Data, entre otras.
- El costo de la mano de obra: muchas empresas tomaron decisiones de relocalizarse en el extranjero debido al bajo costo de la mano de obra, especialmente en sectores donde se necesitaba mucha fuerza laboral para la producción. En este sentido, la innovación tecnológica y la automatización de procesos de producción, lleva a que se necesite menos mano de obra – que es gradualmente remplazada por maquinas -, haciendo que el costo de mano de obra de baja cualificación pierda relevancia en las decisiones de relocalización.
- Competitividad: otra de las razones por las cuales las empresas deciden relocalizarse en lugares

específicos, es para alcanzar ventajas competitivas. En este sentido, la innovación juega un papel fundamental ya que para obtener ventajas competitivas de diferenciación necesitas de acceso a fuentes y recursos para la innovación - capital, mano de obra calificada, infraestructura de punta, entre otras- que te permitan crear y/o combinar conocimiento para agregar más valor a los bienes y servicios ofertados. Por otro lado, la innovación y el desarrollo tecnológico permiten aumentar la productividad, por consiguiente, es un medio para llegar a alcanzar una ventaja competitiva de liderazgo en costos.

Es importante resaltar que el trabajo de Martínez & Merino (2020) fue un estudio de caso de un sector específico, por lo cual no se pueden generalizar los resultados para todas las industrias. Sin embargo, es una investigación que, al igual que las que se han analizado en esta revisión de la literatura, contribuyen a la tesis que plantea que la innovación se constituye como un factor con un alto grado de importancia en los procesos de relocalización empresarial. Asimismo, como plantean Martínez & Merino (2020), la intención de la investigación no es mostrar como la innovación tecnológica obliga a reconsiderar el resto de factores utilizados para analizar las decisiones de relocalización, sino poner de manifiesto cómo la innovación puede llevarnos a reconsiderar la forma en que se están analizando esos factores en la actualidad.

Adicionalmente, otros autores como Hasan (2018), Hoque et al. (2021), Fratochi & Stefano (2019b), Pal et al. (2018), Foster (2016), Abbasi (2016), Saki (2016), Anson (2016), Moore et al. (2018) también han realizado estudios donde se analiza la innovación como un factor determinante para las decisiones de relocalización en la industria textil.

A pesar de lo anterior, es importante mencionar que la literatura académica que analiza los procesos de relocalización, incluyendo la innovación como factor de análisis, se ha centrado en estudiar el sector manufacturero en general, siendo pocas las investigaciones que se encontraron de subsectores específicos. Para validar lo anterior, se pueden citar los trabajos de Unterberger & Muller (2021), Stentoft et al. (2016), Theyel & Hofmann (2020), Lampón & Rivo (2022), Bailey et al. (2018), Lampón et al. (2020), solo por mencionar algunos.

Recientemente, Cosimato & Vona (2021) realizaron un estudio donde relacionan la innovación - como factor para la relocalización- con los términos competitividad y sostenibilidad – términos de gran importancia en la economía internacional contemporánea (Jacomossi et al., 2021). En este sentido, el desarrollo de nuevas tecnologías para bienes – internet de las cosas, Big Data, Blockchain, fabricación en la nube, robótica, inteligencia artificial/aumentada, entre otras – y servicios – Servitización -, contribuye a la implementación de estrategias de relocalización sostenibles (Agostini & Filipini, 2019; Boute et al., 2021), razón por la cual, muchas empresas buscan trasladar su operación a lugares donde se tenga acceso a fuentes de innovación para el desarrollo de tecnologías avanzadas (Kinkel et al., 2021). De hecho, las decisiones de relocalización Backshoring a lugares con acceso a fuentes y recursos necesarios para la innovación, permite compensar la falta de mano de obra calificada y pérdida de eficiencia propia de países en vías de desarrollo, donde muchas empresas se habían localizado anteriormente buscando mano de obra de bajo costo y con baja cualificación (Mora et al., 2019; Morillo, 2021).

Finalmente, en el contexto actual del cambio climático y de la creación cadenas de valor amigables con el medio ambiente, la innovación juega un rol importante (Cosimato & Vona, 2021), pues las empresas están configurando cadenas de suministro más cortas con estrategias de Backshoring y/o Nearshoring que permitan disminuir la contaminación de los largos trayectos de transporte (Ashby, 2016; Uluskan et al., 2017). Complementariamente, estas nuevas cadenas de suministro se desarrollan con iniciativas de innovación ambiental y digital (Awathsi et al., 2018; Krenz et al., 2021), encaminándose a establecer procesos de producción sostenible que reduzcan la contaminación y permitan cumplir los compromisos ambientales que han asumido países y empresas en todo el mundo (Cosimato & Vona, 2021).

4. Conclusiones

Este trabajo investigativo ha contribuido al desarrollo de la literatura sobre los procesos de relocalización empresarial en el mundo, especialmente, entendiendo la importancia de un factor fundamental como lo es la innovación. En este sentido, se obtuvieron algunas conclusiones principales que se describen a continuación.

En primera instancia, la innovación y el desarrollo en los sistemas de transporte y en las tecnologías de información y comunicación, permitieron ampliar las escalas geográficas para la localización empresarial, restando relevancia a los costos de transporte en función de la distancia, los cuales se tenían como un factor fundamental para la localización empresarial (Friedrich, 1929). Lo anterior, desencadenó una deslocalización de empresas originarias de países desarrollados que llevaron parte o toda su operación a países en vías de desarrollo debido a los ahorros costos asociados a la mano de obra y renta de la tierra, dándole origen a las conocidas cadenas globales de suministro.

Eventualmente, se presentó un aumento paulatino en los costos de mano de obra y de renta en los países en vías de desarrollo, donde se estaban relocalizando las empresas provenientes del primer mundo. Adicionalmente, se presentaron crisis globales como la financiera del 2008, la guerra comercial USA-China y el Covid-19, eventos que causaron grandes disrupciones en las cadenas globales de suministro. En este punto, algunos gobiernos empezaron a diseñar e implementar políticas públicas para reemplazar las cadenas de suministro globales por cadenas regionales – Nearshoring – o cadenas locales – Backshoring -. Aquí, el acceso a fuentes y recursos para la innovación juegan un rol fundamental en la atracción de empresas que ven en el desarrollo tecnológico la posibilidad de reemplazar gradualmente el trabajo manual por la automatización y robotización, por consiguiente, aumentar sus niveles de productividad y competitividad.

A partir de la revisión de la literatura, también se pudo concluir que la innovación no es un factor aislado, sino que logra incidir en otros factores de relocalización empresarial como las condiciones globales – aumento de la sensibilidad ante estos cambios y la implementación de estrategias innovadoras para reaccionar a los mismos -, el costo de la mano de obra – la innovación tecnológica y la automatización de procesos hace que el costo de mano de obra pierda relevancia como factor para la relocalización- y la competitividad – se necesita de innovación para alcanzar ventajas competitivas de diferenciación y de liderazgo en costos-, entre otros.

Asimismo, se concluyó que la innovación es un factor determinante en los procesos de relocalización empresarial en el marco de la sostenibilidad y la competitividad, ya que las empresas para cumplir los compromisos ambientales, están configurando cadenas de suministro más cortas que le permitan disminuir la contaminación por largos trayectos de transporte. Adicionalmente, se están implementando iniciativas de innovación ambiental y digital.

Finalmente, con la revisión de la literatura se pudo constatar que la mayoría de los estudios realizados sobre factores de relocalización empresarial, se enfocan en el sector manufacturero en general. Por este motivo, se recomienda desarrollar proyectos de investigación sectorizados para determinar si los factores de relocalización varían dependiendo del subsector de la industria. Más aún, se recomienda realizar investigaciones sobre la relocalización en el sector de servicios, que es un fenómeno que se está presentando en el mundo, donde empresas prestan servicios de call center, data center, programación, servicios en la nube, entre otros, en países donde pueden encontrar mano de obra cualificada con un costo menor.

Referencias

Abbasi, H. (2016). It is not offshoring or reshoring but right-shoring that matters. *Journal of Textile and Apparel, Technology*

- and Management, 10 (2), 1–6. Recuperado de <https://ojs.cnr.ncsu.edu/index.php/JTATM/article/view/9847>
- Agostini, L. & Filippini, R. (2019). Organizational and managerial challenges in the path toward Industry 4.0. *European Journal of Innovation Management*, 22, <https://doi.org/406–421>. 10.1108/EJIM-02-2018-0030
- Alabi, M. & Ngwenyama, O. (2022). Food security and disruptions of the global food supply chains during COVID-19: building smarter food supply chains for post COVID-19 era. *British Food Journal (Article in Press)*. Recuperado de <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/BFJ-03-2021-0333/full/html>
- Albornoz, M. (2009). Indicadores de Innovación: Las dificultades de un concepto en evolución. *CTS*, 13(5), 9-25. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/41150842> Indicadores de innovación las dificultades de un concepto en evolución
- Alonso, W. (1964). Location and Land Use: Towards a General Theory of Land Rent. *Harvard University Press*. <http://dx.doi.org/10.4159/harvard.9780674730854>
- Anson, R. (2016). Reshoring – a renaissance for the textile and apparel industries in advanced economies or a passing fad? *Textile Outlook International*, 180. Recuperado de <https://www.textilesintelligence.com/tistoi/index.cfm?pageid=3&repid=TISTOI&issueid=180&artid=2164>
- Apergis, E., & Apergis, N. (2020). Inflation expectations, volatility and Covid-19: evidence from the US inflation swap rates. *Applied Economics Letters*, 28 (15), 1327–1331. <https://doi.org/10.1080/13504851.2020.1813245>
- Ashby, A. (2016). From global to local: Reshoring for sustainability. *Operations Management Research*, 9, 75–88. <https://doi.org/10.1007/s12063-016-0117-9>
- Autesserre, A. (2012). Outsourcing: The Role of Nearshoring. University of Antwerp. Recuperado de https://books.google.com.co/books/about/Outsourcing_the_Role_of_Nearshoring.html?id=060jrgEACAAJ&redir_esc=y
- Awasthi, A., Govindan, K., Gold, S. (2018). Multi-tier sustainable global supplier selection using a fuzzy AHP-VIKOR based approach. *International Journal of Production Economics*, 195, 106–117. <https://doi.org/10.1016/j.ijpe.2017.10.013>
- Bailey, D., Corradini, C., & De Propriis, L. (2018). 'Home-sourcing' and closer value chains in mature economies: the case of Spanish manufacturing. *Cambridge Journal of Economics*, 42(6), 1567-1684. <https://doi.org/10.1093/cje/bey020>
- Barbieri, P., Ciabuschi, F., Fratocchi, L., & Vignoli, M. (2018). What do we know about manufacturing reshoring? *Journal of Global Operations and Strategic Sourcing*, 11 (1), 79–122. <https://doi.org/10.1108/JGOSS-02-2017-0004>
- Benstead, A., Stevenson, M., & Hendry, L. (2017). Why and how do firms reshore? A contingency based conceptual framework. *Operations Management Research*, 10, 85-113. <https://doi.org/10.1007/s12063-017-0124-5>
- Boffelli, A., Colini, R., Orzes, G., & Dotti, S. (2020). Open the box: A behavioural perspective on the reshoring decision-making and implementation process. *Journal of Purchasing and Supply Management*, 26 (3), 600–623. <https://doi.org/10.1016/j.pursup.2020.100623>
- Boute, R., Disney, S., Gijsbrechts, J., & Van Mieghem, J. (2021). Dual sourcing and smoothing under nonstationary demand time series: Reshoring with speed factories. *Management Science*, 1 32–46. <https://doi.org/10.1287/mnsc.2020.3951>
- Braun, M. (2020). Nearshoring to the Americas. *Global S&T Development Trend Analysis Platform of Resources and Environment*. <http://119.78.100.173/C666/handle/2XK7JSWQ/271827>
- Bruinsma, F. & Rietveld, P. (1998). The accessibility of European cities: theoretical framework and comparison of approaches, 30(3), 499–521. <https://doi.org/10.1068/a300499>
- Capik, P. (2017). Backshoring: Towards international business and economic geography research agenda. *Advances in International Management*, 30, 141-155. <https://doi.org/10.1108/S1571-502720170000030006>
- Cepal (2020). América Latina y el Caribe ante la pandemia del COVID-19: efectos económicos y sociales. *Covid-19 Respuesta No. 1*. Recuperado de <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/45337>
- Chang, L. (2020). Pandemic prompts companies to weigh reshoring. *Korea Joong Ang Daily*, 10 May. Recuperado de <https://koreajoongangdaily.joins.com/2020/05/10/finance/company-korean-companies-korea-companies/20200510203500109.html>
- Christaller, W. (1933). Die zentralen Orte in Süddeutschland. Eine ökonomisch-geographische Untersuchung über die Gesetzmäßigkeit der Verbreitung und Entwicklung der Siedlungen mit städtischen Funktionen. Darmstadt, 1980 (1ère édition : Jena, 1933). Recuperado de <https://katalog.ub.uni-heidelberg.de/cgi-bin/titel.cgi?katkey=65931513>
- Cosimato, S., & Troisi, O. (2015). Green supply chain management: Practices and tools for logistics competitiveness and sustainability. The DHL case study. *The TQM Journal*, 27 (2), 256–276. <https://doi.org/10.1108/TQM-01-2015-0007>

- Cosimato, S., & Vona, R. (2021). Digital Innovation for the Sustainability of Reshoring Strategies: A Literature Review. *Sustainability*, 13, 7601. <https://doi.org/10.3390/su13147601>
- Cuervo L. (2006). *Globalización y Territorio*. ILPES. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/73151/S0600224_es.pdf
- Deconinck, K., Avery, E., & Jackson, L. (2020). Food Supply Chains and Covid-19: Impacts and Policy Lessons. *EuroChoices*, 19 (3), 34-39. <https://doi.org/10.1111/1746-692x.12297>
- Di Mauro, C., Fratocchi, L., Orzes, G., Sartor, M. (2018). Offshoring and backshoring: A multiple case study analysis. *Journal of Purchasing and Supply Management*, 24 (2), 108–134. <https://doi.org/10.1016/j.pursup.2017.07.003>
- Denyer, S. (2020). Japan helps 87 companies to break from China after pandemic exposed overreliance. Washington Post, 21 July. Recuperado de https://www.washingtonpost.com/world/asia_pacific/japan-helps-87-companies-to-exit-china-after-pandemic-exposed-overreliance/2020/07/21/4889abd2-cb2f-11ea-99b0-8426e26d203b_story.html
- Drucker, P. (1998). The Discipline of innovation. *Harvard Business Review*. Reprint 98604, 1-8. Recuperado de <https://hbr.org/2002/08/the-discipline-of-innovation>
- El Din, M., Reason M., & Neube, M. (2021). The Impact of Post-Covid-19 Container Shortage Crisis on Global Supply Chains. *Proceedings of the International Conference on Industrial Engineering and Operations Management*, 459-468. Recuperado de <http://www.ieomsociety.org/china2021/papers/211.pdf>
- Ellram, L., Tate, W., & Petersen, K. (2013). Offshoring and reshoring: An update on the manufacturing location decision. *Journal of Supply Chain Management*, 49 (2), 14–22. <https://doi.org/10.1111/jscm.12019>
- Eun, P. (2020). Made in Korea becomes a must as supply chains collapse. Korea Joong Ang Daily, 13 September. Recuperado de <https://koreajoongangdaily.joins.com/2020/09/29/imageNews/videoNews/Covid19-PostCovid19-New-normal/20200929175300301.html>
- Eversden, A. (2021). Semiconductors, minerals: supply chain review to cover key military tech. C4ISRNET, 25 February. Recuperado de <https://www.c4isrnet.com>.
- Foster, K. (2016). A prediction of US knit apparel demand: making the case for reshoring manufacturing investment in new technology. *Journal of Textile and Apparel, Technology and Management*, 10 (2), 1–10. Recuperado de <https://ojs.cnr.ncsu.edu/index.php/TATM/article/view/9834>
- Fotina, C. (2020). Si studia una mini Ires per le imprese che riportano la produzione in Italia. Il Sole 24 Ore, 14 February. Recuperado de www.ilsole24ore.com.
- Fratocchi, L., Ancarani, A., Barbieri, P., Di Mauro, C., Nassimbeni, G., Sartor, M., & Zanoni, A. (2016). Motivations of manufacturing reshoring: An interpretative framework. *International Journal of Physical Distribution & Logistics Management*, 46 (2), 98–127. Recuperado de <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/IJPDLM-06-2014-0131/full/html>
- Fratocchi, L., & Di Stefano, C. (2019). Does sustainability matter for reshoring strategies? A literature review. *Journal of Global Operation & Strategic Sourcing*, 12 (3), 449–476. <https://doi.org/10.1108/JGOSS-02-2019-0018>
- Fratocchi, L., & Di Stefano, C. (2019b). Manufacturing reshoring in the fashion industry: A literature review. *World Review of Intermodal Transportation research*, 8 (4), 338-365. <https://doi.org/10.1504/WRITR.2019.103289>
- Friedrich, J. (Ed) (1929). *Alfred's Weber Theory of location of industry*. Northwestern university. Recuperado de <http://www.economia.unam.mx/cedrus/descargas/Libro%20de%20Weber.pdf>
- Gerbas, J., & Warner, M. (2007). Privatization, Public Goods, and the Ironic Challenge of Free Trade Agreements. *Administration & Society*, 39(2), 127–149. <https://doi.org/10.1177/0095399706297211>
- Gorter, C., & Nijkamp, P. (2001). Spatial Economics en S. Hanson, *International Encyclopedia of the social & Behavioral Science*. Elsevier. Recuperado de <https://research.vu.nl/en/publications/location-theory-2>
- Gunaratne, M, Radin R. & Rathnasooriya, S. (2021). Climate change and food security in Sri Lanka: towards food sovereignty. *Humanity & Social Sciences Communication*, 8, 229. <https://doi.org/10.1057/s41599-021-00917-4>
- Hasan, R., Moore, M., & Handfield, R. (2020). Addressing Social Issues in Commodity Markets: Using Cost Modeling as an Enabler of Public Policy in the Bangladeshi Apparel Industry. *Journal of Supply Chain Management*, 56 (4), 25-44. <https://doi.org/10.1111/jscm.12228>
- Hoover, E. (1948). The Location of Economic Activity. *The economic Journal*, 59 (234), 221-223. <https://doi.org/10.2307/2226687>
- Hoque, M., Rasiah, R., Furuoka, F., & Kumar, S. (2021). Linkages among automation, job displacement and reshoring: evidence from the Bangladeshi apparel industry. *Research journal of Textile and Apparel*. <https://doi.org/10.1108/>

RJTA-04-2021-0044

- Isard, W. (1956). Location and Space-Economy: a General Theory Relating to Industrial Location, Market Areas, Land Use, Trade and Urban Structure. University of Florida Libraries. Recuperado de [http://www.economia.unam.mx/cedrus/descargas/locationspaceeco00isar%20\(1\).pdf](http://www.economia.unam.mx/cedrus/descargas/locationspaceeco00isar%20(1).pdf)
- Ivanov, D., & Dolgui, A. (2020). Viability of intertwined supply networks: extending the supply chain resilience angle towards survivability. A position paper motivated by COVID-19 outbreak. *International Journal of Production Research*, 58 (10), 2904-2915. Recuperado de <http://eds.a.ebscohost.com.ezproxy.unal.edu.co/eds/detail/detail?vid=6&sid=9f6c7273-431c-4229-9342-0a0a3ff119d6%40sdc-v-sessmgr01&bdata=Jmxhbm9ZXMmc2l0ZT1lZHMtG12ZQ%3D%3D#AN=143154111&db=bth>
- Jacomossi, R., Feldmann, P., Barrichello, A., & Morano, R. (2021). Does Ecological Sustainability Really Matter? Evaluation of Its Mediating Role in the Relationship between Innovation and Competitiveness. *Brazilian Administration Review*, 18 (3), e200126. Recuperado de <https://www.scielo.br/bar/a/BbtMwD99Nczdn8w8TSFgzhR/?format=html&lang=en>
- Jung, S. (2020). South Korea struggles to lure factories home from China. *Financial Times*, 8 September. Recuperado de <https://www.ft.com/content/9e6fe3e3-7121-4f35-80d5-013bdda3bf3d>
- Kinkel, S., Capestro, M., Di Maria, E. (2021). Artificial intelligence and backshoring strategies: A German-Italian comparison. In *Handbook of Research on Applied AI for International Business and Marketing Applications*; IGI Global: Hershey pp. 227–255. Recuperado de <https://www.igi-global.com/chapter/artificial-intelligence-and-backshoring-strategies/261942>
- Kinra, A. (2015). Environmental complexity related information for the assessment of country logistics environments: Implications for spatial transaction costs and foreign location attractiveness. *Journal of Transport Geography*, 43, 36–47. <https://doi.org/10.1016/j.jtrangeo.2014.12.005>
- Knudstorp, J., Maskus, K., Teece, D. & Christensen, B. (2017). Globalization en Business on Globalization—A Panel, (Chapter 23), 587–600. https://doi.org/10.1007/978-3-662-49502-5_23
- Krenz, A., Prettner, K. Strulik, H. Robots, reshoring, and the lot of low-skilled workers. *European Economic Review*, 136, 103–744. <https://doi.org/10.1016/j.euroecorev.2021.103744>
- Krugman, P., Obstfeld, M. y Melitz, M. (2016). *Economía Internacional: Teoría y Política*, 10 edición. PEARSON. Recuperado de <https://www.casadellibro.com/libro-economia-internacional-10-ed/9788490352960/2984383>
- Kubinec, R., Lee, H., & Tomashevskiy, A. (2021). Politically connected companies are less likely to shutdown due to COVID-19 restrictions. *Social Science Quarterly*, 102 (5), 2155-2169. <https://doi.org/10.1111/ssqu.13040>
- Lampón, J., & Gonzalez, J. (2020). Backshoring and improved key manufacturing resources in firms' home location. *International Journal of Production research*, 58 (20), 6268-6282. <https://doi.org/10.1080/00207543.2019.1676479>
- Lampón, J., & Rivo, E. (2022). The effect of the industry technology intensity on the drivers of manufacturing backshoring. *Journal of Manufacturing Technology Management*, 33 (1), 1-21. <https://doi.org/10.1108/JMTM-03-2021-0071>
- Lang, C. (2010). *Heterogeneous transport costs and spatial sorting in a model of New Economic Geography*, 89(1), 191–202. <https://doi.org/10.1111/j.1435-5957.2009.00245.x>
- Lechuga, M. (2021). La resiliencia como competencia potenciadora del emprendimiento universitario ante el distanciamiento social. *Panorama Económico*, 29(4), 236–255. <https://doi.org/10.32997/pe-2021-3655>
- Lehtinen, A., Donner, J., & Saether, B. (2017). Introduction: Northern Forest Regimes and the Challenge of Internationalization en A. Lehtinen, J. Donner & B. Saether (Eds.) *Politics of Forest*. Routledge. Recuperado de <https://www.taylorfrancis.com/chapters/mono/10.4324/9781315246482-9/introduction-northern-forest-regimes-challenge-internationalization-jakob-donner-amnell-ari-aukusti-lehtinen>
- Les Echos (2020). Covid : les aides à la relocalisation industrielle font fureur. 20 October, www.lesechos.fr
- Martínez, C., & Merino, F. (2020). Consequences of sustainable innovations on the reshoring driver's framework. *Journal of Manufacturing Technology Management*, 31 (7), 1373-1390. <https://doi.org/10.1108/JMTM-12-2019-0426>
- McCann, P. (2008). Globalisation and economic geography: the world is curved, not flat. *Cambridge Journal of Regions, Economy and Society*, 1 (3), 351-370. <https://doi.org/10.1093/cjres/rsn002>
- McCann, P. & Shefer, D. (2003). Location, Agglomeration and infrastructure. *Springer*, 83 (1), 177-196. <https://doi.org/10.1007/s10110-003-0182-y>
- Meiryani, M., Yonerang, R., Setiadi, D., Sun, Y., & Wahyuningtias, D. (2021). The Effect of Community Income On Purchasing Power in the Condition of the Economic Crisis. *ACM International Proceedings Series*, 25-32. Recuperado de <https://dl.acm.org/doi/abs/10.1145/3483794.3483798#:~:text=The%20economic%20>

recession%20occurred%20due.of%20the%20Covid%2D19%20pandemic.

- Mohammed, A., Lopez, A., & Diabat, A. (2021). COVID-19 pandemic disruption: a matter of building companies' internal and external resilience. *International Journal of Production Research*. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00207543.2021.1970848?journalCode=tprs20>
- Moore, M., Rothenberg, L. & Moser, H. (2018). Contingency factors and reshoring drivers in the textile and apparel industry. *Journal of Manufacturing Technology Management* 29 (6), 1025–1041. <https://doi.org/10.1108/JMTM-07-2017-0150>
- Mora, C.M.; de Lucas, F.M. Reshoring the Spanish production of footwear: Its importance and determinants. *Studies of Applied Economics*, 35, 777–800. <https://doi.org/10.25115/eea.v35i3.2507>
- Morillo, O. (2021). Comprometidos con el subdesarrollo: una visión alternativa para el desarrollo económico de América Latina y el Caribe. *Panorama Económico*, 29 (4), 194-205. <https://doi.org/10.32997/pe-2021-3652>
- Moses, L. (1958). Location and the Theory of Production. *The Quarterly Journal of Economics*, 72 (2), 259-272. <http://hdl.handle.net/10.2307/1880599>
- Nijkamp, P. (2017). The Death of Distance. In: Frey, B., Iselin, D. (eds) *Economic Ideas You Should Forget*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-47458-8_40
- Orzes, G., & Sarkis, J. (2019). Reshoring and environmental sustainability: An unexplored relationship? *Resource, Conservation & Recycling*, 141, 481–482. <https://doi.org/10.1016/j.resconrec.2018.11.004>
- Ozdemir, D., Sharma, M., Dhir, A., & Daim, T. (2022). Supply chain resilience during the COVID-19 pandemic. *Technology in Society*, 68, 101847. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2021.101847>
- Pal, R., Harper, S. & Vellesalu, A. (2018). Competitive manufacturing for reshoring textile and clothing supply chains to high-cost environment: a Delphi study. *The International Journal of Logistics Management*, 29 (4), 1147–1170. <https://doi.org/10.1108/IJLM-10-2017-0270>
- Piatanesi, B., & Arauzo, J. (2019). Backshoring and nearshoring: an overview. *Growth Change*, 50 (3), 806–823. <https://doi.org/10.1111/grow.12316>
- Procolombia (2020). Boletín de Inversión, Diciembre del año 2020. Recuperado de https://investincolombia.com.co/sites/default/files/2020-12/documento_1.pdf
- Saki, Z. (2016). Disruptive innovations in manufacturing—an alternative for re-shoring strategy. *Journal of Textile and Apparel, Technology and Management*, 10 (2), 1–7. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/311822667/Disruptive_innovations_in_manufacturing_-_an_alternative_for_re-shoring_strategy
- Sarantis, M. (2020). Commission's new pharmaceutical strategy wants to touch core issues. 12 March. Recuperado de www.euractiv.com
- Sawhney, M., Wolcott, R., & Arroniz, I. (2007). The Twelve Different Ways for Companies to Innovate. *Engineering Management Review, IEEE*, 35, 45-45. <https://doi.org/10.1109/EMR.2007.329139>
- Schoot, J., & Goodman, M. (2021). Bringing Supply Chains Back to Mexico: Opportunities and Obstacles. Peterson Institute for International Economics. Recuperado de https://books.google.es/books?id=KrRLEAAAQBAJ&dq=nearshoring+trade+War+&lr=&hl=es&source=gbs_navlinks_s
- Sim, W. (2020). Coronavirus: Japan PM Shinzo Abe calls on firms to cut supply chain reliance on China. *Straits Times*, 16 April. Recuperado de <https://www.straitstimes.com/asia/east-asia/coronavirus-japan-pm-shinzo-abe-calls-on-firms-to-cut-supply-chain-reliance-on-china>
- Smyth, J. (2020). Coronavirus shortages prompt Australia to bring manufacturing home. *Financial Times*, 15 April. Recuperado de <https://www.ft.com/content/04ac783d-8ced-4e66-9437-78b607cbd8d4>
- Srai, J. & Ane C. (2016). Institutional and strategic operations perspectives on manufacturing reshoring. *International Journal of Production Research*, 54 (23), 7193–7211. <https://doi.org/10.1080/00207543.2016.1193247>
- Stefano, E., Fratochi, L., Barbieri, P., Boffelli, A., Kalchschmidt, M. (2021). Post-pandemic reconfiguration from global to domestic and regional value chains: The role of industrial policies. *Transnational Corporations*, 28 (2), 67-96. Recuperado de https://unctad.org/system/files/non-official-document/diaeia2021d2a3_en.pdf
- Stentoft, J., Mikkelsen, O., & Jensen, J. (2016). Offshoring and backshoring manufacturing from a supply chain innovation perspective. *Supply Chain Forum: An International Journal*, 17 (4), 190-204. <https://doi.org/10.1080/16258312.2016.1239465>
- Storper, M., Chen, Y., & DePaolis, F. (2000). The effects of globalization on the location of industries in the oecd

- and european union. DRUID, Copenhagen Business School. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/4899978> The Effects of Globalization on the Location of Industries in the OECD and European Union
- Strange, W. C. (2005) *Urban Agglomeration*. New Palgrave Dictionary of Economics, 2nd Edition. Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-349-95121-5_2838-1
- Strangarone, T. (2020). South Korea's struggle to bring manufacturing home. *Diplomat*, 14 September. Recuperado de <https://thediplomat.com/2020/09/south-koreas-struggle-to-bring-manufacturing-home/#:~:text=Like%20other%20countries%20around%20the,reshore%20production%20%E2%80%93%20with%20limited%20success.&text=With%20COVID%2D19%20disrupting%20global,businesses%20to%20return%20production%20home>.
- Tajitsu, N., M. Yamazaki and R. Shimizu (2020). "Japan wants manufacturing back from China, but breaking up supply chains is hard to do. *Reuters*, 9 June. www.reuters.com
- Takatsuka, H., & Zeng, D. (2013). Industrial Configuration in an Economy with Low Transportation Costs. *Electronic Journal* (January 9, 2013). <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2198669>
- Tate, W. (2014). Offshoring and reshoring: US insights and research challenges. *Journal of Purchasing and Supply Management*, 20 (1), 66–68. <https://doi.org/10.1016/j.pursup.2014.01.007>
- Theyel, G., & Hofmann, K. (2020). Manufacturing location decisions and organizational agility. *Multinational Business review*, 29 (2), 166-188. <https://doi.org/10.1108/MBR-02-2020-0035>
- Uluskan, M., Godfrey, A., & Joines, J. Impact of competitive strategy and cost-focus on global supplier switching (reshore and relocation) decisions. *The Journal of the Textile Institute*, 108, 1308–1318. <https://doi.org/10.1080/00405000.2016.1245596>
- UNCTAD (2020). *World Investment Report 2020. International Production Beyond the Pandemic* (Geneva: United Nations Conference on Trade and Development). Recuperado de https://unctad.org/en/PublicationsLibrary/wir2020_en.pdf.
- Unterberger, P., & Muller, J. (2021). Clustering and Classification of Manufacturing Enterprises Regarding Their Industry 4.0 Reshoring Incentives. *Procedia Computer Science*, 180, 696-705. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2021.01.292>
- United Kingdom Government (2014). World Economic Forum (Davos) 2014: speech by David Cameron, 24 January, <https://conservative-speeches.sayit.mysociety.org/speech/601932>
- Van Hassel, E., Vanelander, T., Neyens K., Vandeborre H., Kindt, & D. Kellens, S. (2021). Reconsidering nearshoring to avoid global crisis impacts: Application and calculation of the total cost of ownership for specific scenarios. *Research in Transportation Economics*, 101089. <https://doi.org/10.1016/j.retrec.2021.101089>
- Vona, R., & Cosimato, S. (2021). Green operation management. En N. Di Paola *Management Della Produzione e Della Logistica Vona*. Wolters Kluwer. Recuperado de <https://img.ibs.it/pdf/9788813363406.pdf>
- Von Thunen, J. (1826). *Der Isolierte Staat in Beziehung auf Landwirtschaft und Nationalökonomie*. Puthes. https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=T-5BAAAACAAJ&oi=fnd&pg=PA1&ots=D5FyIrlJ8BY&sig=I8jN9eRidfHKpa-fC2LP2umlwM8&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Weber, A. (1909) *Über den Standort der Industrien*. Traducido por Friedrich CJ (1929) Alfred Weber's theory of the location of industries. University of Chicago Press.
- White House (2012). *Blueprint for an America Built to Last* (Washington, DC: White House). https://obamawhitehouse.archives.gov/sites/default/files/blueprint_for_an_america_built_to_last.pdf
- Wiley (2020). Summary of recently proposed reshoring, manufacturing, and Buy America Initiatives. 19 May. Recuperado de www.wiley.com/assets/html/documents/summary-of-recently-proposed-reshoring-manufacturing-and-buy-america-initiatives.pdf.
- Wu, S., & Yang, Z. (2018). Optimizing location of manufacturing industries in the context of economic globalization: A bi-level model based approach. *Physica A: Statistical Mechanics and its Applications*, 501, 327-337. <https://doi.org/doi:10.1016/j.physa.2018.02.042>
- Yrigoyen, J. (2013). Explorando distintos tipos de innovación en Micro y Pequeñas empresas Peruanas. *Journal of Technology Management & Innovation*, 8. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-27242013000300062>
- Zhai, W., Sun, S. & Zhang G. (2016). Reshoring of American manufacturing companies from China. *Operations Management Research*, 9 (3–4), 62–74. <https://doi.org/10.1007/s12063-016-0114-z>

Rupturas y continuidades de la necropolítica: una revisión de la producción académica en Iberoamérica (2017-2021)¹



Como citar este artículo:

Leonardo Parra-Cubides (2023) Rupturas y continuidades de la necropolítica: una revisión de la producción académica en Iberoamérica (2017-2021). Revista Encuentros, vol. 21-01. Universidad Autónoma del Caribe.

Doi: [10.15665/encuen.v21i01-Enero-junio.3003](https://doi.org/10.15665/encuen.v21i01-Enero-junio.3003)

Leonardo Parra-Cubides², Universidad de Caldas (Colombia).
leonardo.9620138683@ucaldas.edu.co - leonardo.cubides@edu.univali.br
<https://orcid.org/0000-0001-9031-0608>

Recibido: 25 de junio de 2022 / Aceptado: 12 de octubre de 2022

RESUMEN

Este artículo presenta un estado del arte, basado en una revisión documental de las investigaciones en tesis de maestría y doctorado, sobre el concepto de necropolítica en Iberoamérica entre los años 2017-2021. Los objetivos que orientaron su realización fueron los siguientes: 1) identificar las tendencias relevantes de los estudios en necropolítica, 2) describir los nuevos conceptos que demuestran su polisemia y 3) discutir las rupturas y continuidades a partir de la biopolítica. Esta revisión permite concluir que el estudio del necropoder es dinámico y funciona como teoría y categoría de análisis en el estudio de las diferentes formas de violencia y muerte, según las ciencias sociales contemporáneas.

Palabras clave: necropolítica, biopolítica, poder, muerte, racismo.

Ruptures and continuities of necropolitics: a review of academic production in Iberoamerica. (2017-2021)

ABSTRACT

This paper presents a state of the art, based on a documentary review of research in master's and doctoral theses, on the concept of necropolitics in Ibero-America between the years 2017-2021. The objectives that guided its realization were the following: 1) to identify the relevant trends of the studies in necropolitics, 2) to describe the new concepts that demonstrate their polysemy and 3) to discuss the ruptures and continuities from biopolitics. This review allows to conclude that the study of necropower is dynamic and works as a theory and category of analysis in the study of the different forms of violence and death, according to contemporary social sciences.

Keywords: necropolitics, biopolitics, power, death, racism.

¹ El presente escrito se basó en el estado del arte de la tesis titulada "Necropolítica en tiempos de Coronavirus: De la pandemia a la sindemia, casos Pereira, Manizales y Armenia durante los años 2019-2021", como requisito para obtener el título de Maestría en Estudios Políticos de la Universidad de Caldas (Colombia) y el título de Maestría en Ciencia Jurídica de la Universidade do Vale do Itajaí (Brasil).

² Abogado de la Universidad Libre (Sede Pereira); Administrador Público de la Escuela Superior de Administración Pública –ESAP (Sede Pereira).

Rupturas e continuidades da necropolítica: uma revisão da produção acadêmica na Ibero-américa (2017-2021)

RESUMO

Este artigo apresenta um estado da arte, baseado em uma revisão documental das pesquisas em tese de mestrado e doutorado, sobre o conceito de necropolítica em Ibero-américa entre os anos 2017-2021. Os objetivos que orientaram sua realização foram os seguintes: 1) identificar as tendências relevantes dos estudos em necropolítica, 2) descrever os novos conceitos que demonstram sua polisemia e 3) discutir as rupturas e continuidades a partir da biopolítica. Esta revisão permite concluir que o estudo do necropoder é dinâmico e funciona como teoria e categoria de análise no estudo das diferentes formas de violência e morte, segundo as ciências sociais contemporâneas.

Palavras chave: Necropolítica, biopolítica, poder, morte, racismo.

1. Introducción

El giro epistemológico, originado por el concepto de “necropolítica” de Achille Mbembe -desde los estudios sobre la biopolítica-, permitió pensar el poder, de manera novedosa, en diferentes temas sociales y políticos. Estos temas, a su vez, están relacionados con las distintas formas en que se desarrollan las violencias y la muerte. La biopolítica –esto es: el conjunto de prácticas vinculadas con la gestión de la vida y la administración de los cuerpos- y la necropolítica –o sea: gestión de la muerte y destrucción de los cuerpos- constituyen una díada que puede interpretarse ora de manera complementaria, ora en términos opuestos (Estévez, 2018). Mbembe justificó el giro de la biopolítica a la necropolítica por la insuficiencia de aquel concepto, para explicar la forma como se ejerce el poder en un contexto neocolonial. La necropolítica, por consiguiente, invierte: la relación foucaultiana del “hacer vivir/dejar morir”, por la de “hacer morir/dejar vivir”; y la concepción agambeniana del Estado de Excepción, al servicio de la civilización, por la “relación de enemistad en la base normativa del derecho a matar” (Mbembe, 2011, pág. 21), cuando se ejerce la producción del enemigo. La “necropolítica” o “necropoder” de Mbembe³ implica, además, un viraje conceptual y un cambio de perspectiva: del pensamiento esencialista y universal a un pensamiento contingente, en la comprensión de los territorios coloniales: se da, pues, una interpretación de los escenarios donde el poder opera vestido de verdad; mientras sus prácticas desnudan las formas de violencia y dominación como ontología de la muerte. La necropolítica, por lo tanto, no posee un significado unívoco; sino que funciona como una categoría polisémica.

El presente artículo describe la producción académica de los estudios sobre necropolítica; el “status quaestionis” de las principales investigaciones, desarrolladas en tesis de maestría y doctorado entre los años 2017 a 2021. Se identifican los campos y enfoques estudiados, el diálogo con otros conceptos teóricos y la interrelación de la variable “necropolítica” o “necropoder”, según diferentes lecturas de la biopolítica.

El desarrollo del presente texto está organizado de la siguiente manera: una vez aclarados los supuestos metodológicos que orientaron la elaboración del presente escrito, se muestra, en primer lugar, los resultados de la compilación bibliográfica alrededor del concepto de necropolítica: se describe las tendencias generales de los estudios sobre necropolítica y se expone los nuevos conceptos que señalan la polisemia del necropoder; en segundo lugar, se plantea, como discusión, el contraste entre la

³ Así como no existe distinción entre biopolítica y biopoder en Michel Foucault y Giorgio Agamben, Mbembe no diferencia la necropolítica del necropoder.

necropolítica y la biopolítica, retomándose las diferentes perspectivas de Foucault, Agamben y Mbembe sobre estos conceptos, en relación a otras nociones como “dispositivo” y “tecnología”. En consecuencia, se puede concluir que la necropolítica es un concepto dinámico, el cual facilita el diálogo con cualquier área del conocimiento en ciencias sociales: bien sea desde el Derecho o la Psicología, como también en estudios culturales, comunicacionales, sociológicos y educativos, entre otros. Asimismo, su importancia se ve reflejada al posibilitar la denuncia de las diferentes formas de violencia: la necropolítica funciona como una categoría por medio de la cual la muerte se estudia como un medio para ejercer el poder y como una oportunidad para formular alternativas de resistencia vital.

En este orden de ideas, los objetivos que orientaron el presente texto fueron los siguientes: 1) identificar las tendencias relevantes de los estudios en necropolítica, 2) describir los nuevos conceptos que demuestran su polisemia y 3) discutir las rupturas y continuidades a partir de la biopolítica.

2. Metodología

Este artículo se trata de un ejercicio cualitativo de revisión documental, donde surge de un Estado del Arte, el cuál es más que una simple técnica, empleado en la indagación de nuevos sentidos que establecen relaciones hermenéuticas y posibilitan la comprensión crítica del aprendizaje de un tema o de una disciplina (Guevara Patiño, 2016). Por otra parte, cabe mencionar que se encontraron con los términos “necropolítica” y “necropoder”, 90 trabajos de investigación; de los cuales se compilaron un total de 75 tesis de maestría y doctorado, que fueron seleccionadas según los siguientes criterios:

1. Criterio geográfico: tesis de maestría o doctorado realizadas en Iberoamérica,
2. Criterio temporal, el cual se definió en el periodo comprendido entre los años 2017 y 2021;
3. Criterio de prioridad teórica, según el cual la necropolítica fue empleada como concepto clave o variable relevante o como instrumento metodológico -sin lugar a menciones insustanciales del término-.

De otro lado, las plataformas que se utilizaron para la búsqueda de las tesis fueron Google Scholar, Dialnet, La Referencia, Tesis Doctorales en Xarxa (TDX), The Networked Digital Library of Theses and Dissertations, Open Access Theses and Dissertations y EBSCO. Además, se elaboró una serie de fichas bibliográficas y analíticas con reseñas reconstructivas de sus principales contenidos: en tales fichas, por cada obra consultada, se dejó registro de la pregunta de investigación, los objetivos, la metodología utilizada, la estructura del texto, los resultados, el análisis crítico y las conclusiones.

3. Resultados: tendencias en los estudios sobre el Necropoder

Durante los últimos años, varios autores en Iberoamérica han destacado el concepto de necropolítica en relación con fenómenos tan diversos como el neoliberalismo o la migración: ejemplo de ello son las contribuciones de Sayak Valencia (2010), Clara Valverde Gefaell (2015) y Ariadna Estévez (2018). Lo anterior es indicio de que la necropolítica ha dejado de ser un neologismo, para convertirse en un término con diferentes aplicaciones. Por otra parte, durante la búsqueda y selección de material bibliográfico, se encontró que el país que lidera los estudios relacionados con la necropolítica es Brasil, con 56 tesis enfocadas en diferentes áreas de las ciencias sociales, seguido de Colombia, España y México. Además, las dos áreas donde más se investiga la aplicación del necropoder son el derecho y la psicología⁴. Por una parte, existe un fuerte vínculo entre la ausencia de garantías en derechos

4 Además del Derecho (15 estudios) y Psicología (14), otras áreas del conocimiento que han estudiado el necropoder son las siguientes: Filosofía, Metafísica, Antropología, Sociología e Historia (12); Políticas, Paz, Desarrollo Sostenible (11); Literatura, Educación, Cultura y Desarrollo Humano (6); Comunicación y Multimedia (4); Geografía (3); Medicina, Salud y Bioética (2); Arte (2); Arquitectura y Urbanismo (2); Relaciones Internacionales (2), y Estudios Políticos y Ciencia Política (2).

humanos y las formas de necropoder; por otra, la necropolítica encaja dialógicamente con aspectos psicosociales de diferentes poblaciones y comunidades. Asimismo, en la presente sección, se destacan algunos estudios que consideran la necropolítica como una cuestión estructural y sistémica, ligada al neoliberalismo y como un asunto de la esfera del individuo, específicamente con el cuerpo.

3.1. Estudios Necropolíticos en Derecho

En Derecho y Ciencias Jurídicas, la política criminal y la política de drogas son los principales temas que se abordan desde la necropolítica. Bortolozzi Junior (2018) la analiza desde la trayectoria de la gubernamentalidad de Michel Foucault, según la cual eliminar al otro como enemigo implica eliminar el crimen. En consecuencia, el problema de las drogas se gestiona corporeizándola, toda vez que las subjetividades construidas son las de los enfermos, los viciados, los traficantes, etc.; siendo la prisión el destino calculado y necropolítico para estas. De ahí el repaso a los saberes, técnicas y dispositivos en los hospitales, centros de atención y cárceles con un enfoque crítico de resistencia que posibilite la “re-existencia”. Repensar la política criminal implica, por lo tanto, repensar la política prohibicionista del delito. Por su parte, Miranda Da Silva (2018) la considera una estela de la herencia colonial; Pinto Ferreira (2019) y Gomes Sampaio (2019), por su parte, proponen superar el racismo, toda vez que la población jurídicamente más vulnerada, tanto en la vida civil como en el hacinamiento carcelario, es la población afrodescendiente. En el mismo orden, Lisboa (2019) encontró que la denominada Nueva Derecha en Brasil consolidó la política de drogas en la criminalización del sujeto “negro”.

Otros estudios como los de Torres da Silva (2019), Gonçalves (2020) y Nora de Souza (2020) encuentran esa política represiva como una verdadera excusa para disminuir el gasto público en aspectos sociales. Es decir: la necropolítica opera cuando el Estado decide cuál cuerpo debe morir por ser criminal, excluido de la salud pública con carácter preventivo; se atacan los sujetos catalogados como “anormales” y no los problemas “normalizados” de desigualdad, pobreza y obstrucción de la justicia. No obstante, la cuestión jurídica no se limita a la política criminal y de drogas. Otros estudios, como el de Alves do Nascimento (2021), estudian la protección de derechos, en el marco del Estado de Excepción, como paradigma de gobierno, frente a la gestión de la pandemia del COVID-19. Alves analiza la trayectoria del Estado de excepción, desde las filosofías de Carl Schmitt -poder soberano sobre la vida y la muerte-, Walter Benjamin -poder soberano que encuentra su “locus” cuando la excepción y la regla se mezclan mediante la violencia-, Michel Foucault -poder sin límite en la soberanía- y Giorgio Agamben, el autor principal en su estudio, para argumentar cómo el Estado de excepción captura la “vida nuda”. Se concluye que la necropolítica, durante la pandemia, conduce a otra faceta del poder soberano: la colonia, en consonancia con Mbembe, es el espacio por excelencia del Estado de Excepción del derecho a matar. Con la pandemia, se democratiza ese “derecho” (Babún & Merino Lubetsky, 2020), normalizándose así las muertes diarias por contagios de la enfermedad, lo cual constituye un proyecto político marcado por las desigualdades sociales.

La ausencia de derechos también se vincula con otras problemáticas sociales que han ganado fuerza en los últimos años -como los linchamientos-. Pacheco (2019) argumenta que el linchamiento se justifica por la ausencia de las instituciones y por la política del enemigo al interior de las sociedades. La necropolítica opera, por consiguiente, cuando el Estado atraviesa a las personas, hasta ser reducidas a dispositivos de muerte. En igual sentido, esos dispositivos de muerte se ven reflejados en espacios de deshumanización, cuando un Estado emplea la etiqueta del “desarrollo económico”; aunque destruya la identidad de territorios ancestrales (Alves Pereira, 2020).

Todas estas investigaciones, en materia de derechos, muestran, por una parte, la faceta ideológica de algunos gobiernos para hacer frente a políticas de gestión del delito y la criminalidad; y, por otra, la genealogía discriminatoria que ha transcurrido desde la génesis colonial moderna hasta los tiempos actuales. Por consiguiente, la necropolítica es vista en la falta de garantías a las poblaciones

afrodescendientes, indígenas y socialmente estandarizadas como rechazables, en diferentes aspectos como el acceso a bienes y servicios. Esto deriva en muertes directas o indirectas por parte de agentes del Estado.

3.2. Estudios Necropolíticos en Psicología

En las Ciencias de la Salud, en especial la Psicología, las investigaciones son más diversas. Temas como la salud mental, la clínica ampliada, la habitanza en calle y las violencias juveniles protagonizan las tendencias de estudio. El necropoder se ejerce en las realidades juveniles, cuando existen “necroprácticas” en zonas periféricas: parte de la juventud queda sometida a códigos de conducta crueles, en medio de un sistema económico excluyente (Brito Miranda, 2018). De manera simultánea, vidas precarizadas son destruidas por medio de necroprácticas o movimientos necropolíticos, caracterizados por la falta de inversión en la educación pública, lo cual es el inicio de la operacionalización de la necropolítica (Sodré Machado, 2020). Por consiguiente, el necropoder queda descubierto, cuando los gobiernos prefieren invertir más en seguridad policial y menos en temas de seguridad pública, resolviéndose necesidades estatales que dan lugar, subrepticamente, a genocidios contemporáneos (Braga Netto, 2018; De Lima Cavalcante, 2018). Por su parte, el joven marginalizado carga con el estigma de ser considerado como “enemigo público”, condición que se agrava por cuestiones étnicas y con el costo de una permanente violencia simbólica y física (Ferreira Da Silva, 2020). Las necropolíticas públicas operan, contra la juventud marginalizada, en dos sentidos: mediante la acción directa de eliminación y mediante la omisión administrativa, es decir: entre el hacer y el no hacer institucional (Andrade e Barros, 2021). De otro lado, las implicaciones psicosociales van desde la invisibilización de estas injusticias, normalizando su perpetuidad -aspecto social-; hasta afectar los núcleos familiares -aspecto individual- (Rodrigues Silva, 2019).

El análisis documental también permitió conocer que la salud mental está estrechamente ligada a la necropolítica. El poder de muerte se desprende del padecimiento emocional, producto de realidades sociopolíticas (Barros de Sousa, 2021). El suicidio se convierte en técnica de muerte indirecta, debido a la sinergia de problemas que tocan la condición humana (Dassoler, 2020). Por lo tanto, la acción del hacer morir necropolítico también se predica de las vidas que no son impactadas directamente, pero vulneradas en el ámbito mental. En ese caso, el necropoder deviene biopolítica: se disciplinan los cuerpos (“anatomopolítica”) y se reproducen colectivamente cuando las instituciones educativas buscan interiorizar discursos hegemónicos del capitalismo (priorizándose nociones como “empresa”, “producción” y “riesgos”). En consecuencia, el poder de muerte se reproduce, cuando los sueños y deseos del capitalismo no son alcanzados, criminalizándose aquellos que optan por otras formas de vida (Duarte, 2020).

3.3. Estudios Estructurales y Sistémicos

En la lectura de la necropolítica, como un asunto estructural, es común comprender la muerte condicionada por la construcción de metrópolis modernas. Rangel Tavares (2020), a partir de un estudio de caso desde la geografía, encontró que la metropolización funciona como proceso biopolítico, cuando se alinean intereses de Estado y los agentes económicos; aunque dicho proceso es también necropolítico, cuando se niega la dignidad del sujeto. Por ende, en la metrópoli se combinan jerarquías para establecer las funcionalidades del territorio: la biópolis y la necrópolis (Alves, 2020). Martins (2018), desde una perspectiva colectiva de la salud, denomina esa combinación “necrobiopoder”: en la estructura territorial, lo social incide simbólicamente en las personas y en la reproducción de discursos necropolíticos, como sucede con la gentrificación. Esta, a su vez, conlleva a la limpieza social contra, por ejemplo, los habitantes de calle. Se trata entonces de una guerra estructural, mediante redes urbanas que tejen ese entramado necropolítico, como lo consideran Álvarez (2018) desde la Sociología. Araujo (2019), desde la Historia, prefiere llamar a estas redes urbanas como “necroarquitectura”: un complejo

sistema de redes burocráticas, sociales, simbólicas y materiales que tienen como objetivo la segregación espacial. En estas fronteras, se separa el mundo del ser -el de blancos europeos, libres y civilizados- del mundo del no ser -el de negros, esclavizados y salvajes-.

Estos territorios se construyen para que el poder de muerte tenga la efectividad esperada en su gestión. En efecto, Rocha Lemos (2018) plantea la “necromodernidad”, para describir cómo estos territorios pertenecen a una invención delineada desde el siglo XVI, como producto de la expansión marítima europea. Esta es la episteme sobre la que se desarrolla el “hacer morir” en los territorios postcoloniales. En ese sentido, las construcciones arquitectónicas y espaciales se clasifican según cómo el Estado garantiza el derecho soberano de regulación y administración de la población; enfocado en el caso de sus muertes. Da Silva (2021) se refiere a estas construcciones como las “necrozonas”, donde la democracia se reduce a un mito para aquellas poblaciones que ven limitada su existencia por la violencia.

Del mismo modo, el neoliberalismo, desde una lectura sistémica y estructural, se interpreta como la condición de posibilidad de la necropolítica y de diferentes formas de muerte. Castrillón (2021), en su estudio histórico y humanístico, logró demostrar cómo, en Colombia, el miedo, el odio y el rumor son construcciones sociohistóricas que producen el “Shock” y la resistencia a la muerte, gracias a la economía globalizante. El “Shock” y la resistencia denotan la lógica nacional en medio de una historia global: es el mismo necrocapitalismo⁵ que opera en medio de un sistema heredado de muerte. El neoliberalismo posibilita, además, la ciudadanía sacrificial, cuestionando derechos como el acceso a la salud y, por extensión, el derecho a la vida. En la ciudadanía sacrificial, la biopolítica como tecnología neoliberal globaliza los sistemas de salud; aunque persista la herencia de la exclusión colonial. El mejor ejemplo de esto es, nuevamente, la pandemia del Coronavirus: su contagio es democrático; pero su tratamiento es excluyente, porque no todos pueden confinarse (dos Santos, 2021). El neoliberalismo, además, desde la antropología de Ramos (2019), reproduce técnicas como el parto humanizado para exterminar humanos política y económicamente indeseables.

En último lugar, el neoliberalismo como necropolítica se entiende, sistémica y estructuralmente, como inseparable de las prácticas extractivistas que extienden el asesinato a territorios, poblaciones y ecosistemas, como lo evidencian Lima de São José (2021) y Olivato (2021) en estudios desde la Arquitectura y el Urbanismo. En las prácticas extractivistas, existe todo un círculo del necropoder: confluyen lógicas coloniales de amo y esclavo, dispositivos necropolíticos como el licenciamiento para la expropiación de los territorios y, finalmente, la negociación de los productos en la bolsa de valores. Este círculo se repite gracias a la financiarización, como proceso que incide en el sistema económico mundial.

3.4. Estudios Necropolíticos del Cuerpo

La necropolítica del cuerpo se da como “poiesis” de sujetos que nacieron para la vida; pero que son, finalmente, reducidos a “máquinas de guerra” o a “máquinas políticas de muerte”. Estas máquinas se producen cuando los cuerpos son educados para el combate; así lo demostró Arcila (2017) quien, en su estudio en educación y desarrollo Humano, relató el caso de Marcus, un joven que personifica una parte de la amarga realidad colombiana: ante la falta de oportunidades económicas, su cuerpo fue desplazado y sumergido al conflicto. Las máquinas de muerte también se producen cuando los cuerpos recorren guerras sin batallas: guerra económica, guerra social, guerra política o cuerpos confiscados como los migrantes en zonas de retención⁶, en medio de la dimensión bélica de la exclusión (Vega, 2021). De

5 Castrillón equipara el necrocapitalismo, al capitalismo gore, “entendido como un engranaje económico y simbólico que produce otros códigos, gramáticas, narrativas e interacciones sociales por medio de la gestión de la muerte” (Valencia, 2012 citado en Castrillón, 2021, p. 62).

6 El caso de los migrantes expone una lógica de importación y exportación de sujetos desechables, mediante controles que son negro y biopolíticos. Se origina, por lo tanto, una bifurcación del control, cuando el individuo huye de contextos necropolíticos y se encuentra con otra realidad necropolítica; es decir, emigra de un sistema bionecropolítico a otro (Lara San Luis, 2019). La necropolítica que opera en la colonia se da según contextos sociales y circunstancias políticas; en contraste, en una situación de alta precariedad –como la padecida por los migrantes- la muerte y la exposición a ella pierden toda ideología.

la misma manera, Mateigueira de Sousa (2021), desde los Estudios Comparatistas, y Oblitas (2018), desde la Historia del Arte, explicitaron mediante análisis comparativos la representación del cadáver que se constituye y se representa en contextos sociohistóricos: Mateigueira analiza el cuadro “Le Radeau de La Méduse” de Théodore Géricault y la fotografía “The Raft of George W. Bush” (2006) de Joel-Peter Witkin; por su parte, Oblitas estudia la obra de Teresa Margolles. Según ambas investigadoras, la anatomopolítica configura, por medio del cuerpo, la docilidad ante la muerte, construyéndose una administración del necropoder.

Finalmente, en las investigaciones que analizan el cuerpo gestionado por el necropoder, se resalta la idea del epistemicidio. Martins Viana (2019), en su tesis sobre Literatura -a partir de la obra “Tierra Sonámbula” de Mia Couto-, desarrolla una visión de la realidad colonial que impone nuevas culturas, relaciones sociales y religiosas. Dicha visión da una idea del sentido de epistemicidio: la idea de que “o colono é obrigado e tem sua mentalidade dominada pelo poder ideológico do colonizador” (Martins Viana, 2019, p. 31). Por otra parte, Pessanha (2018) desde la Metafísica, a partir de una lectura de la filosofía africana, mostró cómo la discriminación racial es, en sí misma, epistemicidio: la negación de la humanidad a personas afrodescendientes condiciona la muerte del saber y del cuerpo, determinando quiénes pueden saber y quiénes pueden ser conocidos. La necropolítica, entonces, es tanto física como inmaterial: la muerte del cuerpo es la muerte de un pensamiento hecho carne.

3.5 Nuevos conceptos

En los estudios sobre el necropoder, han surgido extensiones del concepto en cuestión, mediante metodologías innovadoras que demuestran su dinamismo. Sus significados se aplican conforme al campo de estudio y a la problemática o fenómeno que se investiga. El propósito, en esta sección, es describir esos nuevos conceptos que los investigadores han propuesto con base en la necropolítica, hasta revelar su carácter polisémico, tal y como ha sucedido con la biopolítica⁷.

El concepto más utilizado es el de “necroprácticas”, introducido por Sayak Valencia (2010, p. 147), definidas como el conjunto de técnicas que producen dolor y muerte. Posteriormente, Brito Miranda (2018) y Machado Sodré (2020) lo utilizaron para referirse a la segregación social y racial. Luego, Morales Romero (2021) lo expuso como la forma en que se desarrolla la violencia de Estado por medio de la militarización y la sujeción de cuerpos mediante acciones de desaparición forzada, ejecuciones y cualquier despliegue público de la violencia. Por su parte, De Sousa Ribeiro (2019) cita la interpretación del término hecha por Bello Ramírez y Parra Gallego (2016), para definir a las necroprácticas como tácticas y discursos que se ejercen en las cárceles. En cambio, Das Neves Teixeira (2019) prefirió llamar la segregación no como una necropráctica, sino como “necroracialidad”, la cual produce sufrimiento como consecuencia de la condición de “ser negro”.

Por otra parte, Franco (2018), en vez de referirse a la necropolítica, prefiere utilizar la “necrogubernamentalidad”. En su investigación, interpreta la biopolítica de Foucault, Agamben y Espósito para demostrar que, cuando operan los dispositivos de gobierno, no opera solamente en el “hacer morir”; también en la gestión posterior minuciosa de la muerte. La diferencia entre la necrogubernamentalidad y la necropolítica es que aquella socava la vida, incluyendo la administración de la muerte (evidenciada en registros de defunción, certificados, entierros, etc.), para así clasificar a los cuerpos que pueden ser objeto del luto y ser llorados; por su parte, la necropolítica llega a influir en la gestión como tecnología de la muerte. Esto implica todo un entramado de la subjetividad entre vivos y muertos: “Dessa forma, o poder não só gera corpos, mas afetos; governando os mortos, governa-se, por meio da morte, os vivos” (Franco, 2018, p. 205). En igual sentido, Sánchez Zepeda (2019), se refiere a las vidas de las víctimas de desaparición forzada como “necroburocracia”: vidas que, cuando terminan,

⁷ “Como se ha sugerido, más que de «biopolítica» sería preciso hablar de «biopolíticas» o de «formas de biopolítica»” (Cayuela Sánchez, 2008, p. 34).

no permiten lamentos o duelos. En consecuencia: al no admitirse su llanto, tampoco se admite la justicia de sus muertes.

Por otra parte, existe similitud entre el concepto de “necrogobernanza” y el de “necropolíticas públicas”. Leal Mendes (2020) lo explica como aquella encriptación de la muerte, cuando una política pública busca resolver problemas frente a una determinada población; aunque termine institucionalizando mecanismos donde los individuos vagan en su propia suerte. Como corolario, Leal aborda las políticas públicas de infancia y adolescencia que prometen soluciones a largo plazo; sin embargo, la pobreza y la desigualdad limitan el futuro de esas vidas que seguirán en circunstancias de injusticia. Se formulan políticas como eficientes promesas; pero se implementan decisiones que no transforman los problemas sociales de fondo. Esto garantiza la exposición a la muerte legitimada.

De otro lado, las necropolíticas públicas contienen una ironía en su interior: el Estado condiciona los flagelos sociales y procura su resolución mediante acciones; sin embargo, los dispositivos para superar dichos flagelos generan la supresión de las vidas y no de los problemas. Rocha (2020) denomina a esto como “necronormatividad”, esto es: la experimentación de la muerte formal y la muerte informal. La muerte formal o lícita va desde la negación de los derechos hasta la judicialización de la delincuencia por su extracción social, al cometerse actos que se desligan de la norma – en medio de la “normación” de la sociedad-. Por su parte, la muerte informal es la ejercida en relación con las fuerzas de Estado: “Surgen entonces dos mundos de muerte: el originado por parte del Estado, en su “guerra contra el narcotráfico” y aquella guerra desarrollada de forma paralela en el propio crimen organizado” (Rocha, 2020, p. 214). Estos combates contra enemigos estatales generan encrucijadas: sin importar las condiciones de pobreza, se cumple la norma o se muere. En todo caso, la norma implícita en esta lógica es la aporofobia tácita y culturalmente aceptada.

Esta variante de la necropolítica también se concibe como “necropolítica social” (Sousa de Carvalho, 2020). Esto se genera cuando las demandas sociales se encuentran distanciadas de las políticas de gobierno. Este tipo de necropolítica es más intensa durante el choque entre la presencia gubernamental y las exigencias sociales. Tal necropolítica se inscribe en el imaginario colectivo de la violencia, hasta ser legitimada como poética del genocidio, donde el régimen semiótico del racismo actúa a partir de las formas culturales, de la política, de lo ético y lo estético (Ferreira dos Santos, 2019). La necropolítica como imaginario mueve los deseos heredados de la colonización: la política de eliminación del cuerpo es legítima, conforme a la homogeneización de los cuerpos que se adaptan a la norma –ya sea como regla o como lo normal-

A este imaginario de la segregación, Cunha Paz (2019) la denomina “necropolítica de las memorias negras”. Este es el silenciamiento de todo lo que es y ha sido “negro” desde la perspectiva colonial; hasta censurarse todo esfuerzo, desde la disciplina histórica, contra el silencio y el olvido. Las memorias negras mueren al silenciarse dialectos, pueblos y culturas por medio del dictamen de lenguas oficiales. Esto es denominado por Silva Oliveira (2018) como “necropolítica lingüística”, la cual antecede a la ocupación del espacio, la imposición de nombres occidentales y el abandono de todo saber ancestral. La necropolítica lingüística implica, entonces, “(...) Uma nova categoria teórica que poderá ser explorada para englobar todos os crimes de genocídios lingüísticos autorizados por um Estado que segrega e silencia os não-falantes de uma língua –oficial” (Silva Oliveira, 2018, p. 101).

Además de estas necropolíticas racistas, existen otras formas coloniales donde se construyen espacios de muerte y segregación no necesariamente racial. Gomes (2018) denominó como “necropolítica espacial” a las cartografías de la pobreza que establecen un poder soberano, según las condiciones sociales. Su estudio de caso, desarrollado en la ciudad de Ponta Grossa, Brasil, reveló que la violencia selectiva contra grupos vulnerables es multiescalar y relacional. Las zonas donde puedan situarse los cuerpos dan cuenta de la gestión de la muerte, al constituirse, por medio del poder del Estado, una tercera área de

relegación: “A terceira zona se manifesta atualmente enquanto uma gestão dominadora de identidades e corporalidades historicamente empobrecidas e geograficamente restritas” (Gomes, 2018, p. 262).

Todo este complejo régimen de muerte, donde se expone la ciudadanía a diferentes guerras -reales o ficticias-, es lo que Badassian (2019, p. 11) denomina “poder necrológico”: “la creación y destrucción en el fenómeno y estructura del poder”. El poder necrológico se combina con el biológico, en tanto aquel se enmarca en el poder de muerte: este, que está inmerso en el sistema capitalista, gestiona la vida por medio de la biología. Esta relación dialéctica también la expone da Silva Avelar (2017) donde el cuerpo se convierte en una mercancía, hasta ser susceptible de ser desechada. En consecuencia, la acumulación de muerte, como “contrabiopoder” (Archambault, 2011), prevalece sobre la acumulación de la vida, hasta constituirse un sistema “necroeconómico” (Montag, 2005).

En último lugar, el necropoder ha adquirido nuevos significados en situaciones de violencia de género. Este tipo de violencia abarca tanto los feminicidios como los ataques por la orientación sexual. Figueira Cerqueira (2018) enmarca tales actos en una “necropolítica de género”, la cual naturaliza todo atentado contra la vida de las mujeres -en especial, si son afrodescendientes-. Figueira desarrolla este concepto a partir de la noción de “Estado paralelo” de Rita Segato, ante la existencia de violaciones contra los derechos humanos de las mujeres en ambientes patriarcales. El cuerpo de la mujer como víctima se constituye como una extensión del poder soberano; por su parte, el papel del Estado queda al descubierto, cuando se banalizan las luchas contra esta violencia. La violencia de género se extiende hasta la “transnecropolítica” o “necropolítica tropical” (Medeiros, 2019; De Andrade, 2021) como agresión generalizada contra las personas de la comunidad LGTBIQ+, por manifestar sus identidades sexuales y de género. Esto lleva a un doble abandono, donde las personas de esta comunidad -y, especialmente, las personas transexuales- padecen la desigualdad social y la exposición a la muerte, bien sea ejercida por un agente del Estado o por el linchamiento como explosión de intolerancia.⁸

4. Discusión: continuidades y rupturas entre la necropolítica y la biopolítica

Es frecuente encontrar en los estudios de la necropolítica, referencias al biopoder y a sus diferentes interpretaciones. La mayoría de las investigaciones dialogan con la biopolítica de Michel Foucault y, después, con la de Giorgio Agamben⁹; otras veces, la interpretación combina las ideas de diferentes autores.¹⁰ Aquí vale recordar que Mbembe se basa en la etapa final del pensamiento de Foucault, la etapa postestructuralista (Álvarez Yágüez, 2001). En ese momento de su evolución, Foucault precisó que las prácticas sociales son, ante todo, contingentes e históricas, las cuales racionalizan regímenes de verdad, conforme a las relaciones de poder. Por su parte, el filósofo africano acude a la biopolítica foucaultiana, sin caer en el error de considerarla solamente una teoría; también la asume como una forma de investigar: situar la necropolítica es situar las diferentes formas de violencia ya no solo como medio, sino como fin (Archambault, 2011). Luego, Mbembe acude a Agamben para ejemplificar

8 El crimen de la travesti Dandara Dos Santos es la evidencia más destacada de la “transnecropolítica” en Brasil. (Cavichioli, 2020).

9 Con Agamben, la necropolítica es considerada desde el derecho de soberanía, ejercido en aquellas ocasiones donde el poder de Estado es autor de violencias entendidas desde las nociones de “nuda vida” y “homo sacer” -como pasa con la explotación, las desapariciones, la desigualdad, la discriminación o la segregación-; dentro de ese marco, el cuerpo se convierte en diana e instrumento del poder. Ejemplos de la influencia de Agamben son los estudios de Rocha Lemos (2018), Fazzini (2019), Ferreira da Silva, (2020) y Alves do Nascimento (2021).

10 Otros investigadores han interpretado la necropolítica a partir de otros autores, como Roberto Espósito, quien propone el paradigma de la “inmunitas”, esto es: cuando los sujetos son clasificados entre inmunes o peligrosos. Ejemplos de la influencia de este autor son los estudios de Nobrega Franco (2018) y Bortolozzi (2018). Por otra parte, Michael Hardt y Toni Negri han sido citados en la elaboración de una comprensión entre capitalismo, necropolítica y biopolítica (Oblitas, 2018; Morales Romero 2021). Asimismo, Hannah Arendt ha sido citada, por su concepción sobre la barbarie y el totalitarismo (Sánchez Zepeda, 2019; Mateigueira de Sousa, 2021; Lira Bento, 2021). También debe mencionarse el aporte de Judith Butler en relación a cómo las vidas precarizadas son afectadas por la necropolítica (De Sousa Ribeiro, 2019; Sodrê Machado, 2020; Rodrigues Silva, 2019; Morales Roa, 2021; Andrade e Barros, 2021).

esas violencias en contextos coloniales a partir del derecho a matar; es decir: la necropolítica que deviene biopolítica, según Foucault, es racional, sistémica y relacional; según Agamben, es irracional, sistemática y excepcional.¹¹

No obstante, la influencia de Foucault es todavía dominante, en relación a su discurso alrededor del poder estatal y de la voluntad de saber. El biopoder en Foucault nace precisamente como oposición al concepto de soberanía y del modelo bélico¹². Los conceptos de “tecnologías”, “dispositivo” y “prácticas” hacen parte de su analítica del poder, hasta constituir un lenguaje que ha sido utilizado en los diferentes estudios de necropolítica. Foucault describía los dispositivos como “la implementación de un sistema o aparato que tiene *una función práctica y un propósito específico*” (Foucault, 1991 citado en Castro, 2010, p. 63, cursiva fuera del texto). Luego, la tecnología, según Foucault, es la forma en que estratégicamente se desarrolla la racionalidad del gobierno donde *operan prácticas discursivas*. Al respecto, Gilles Deleuze (1987, citado en Castro, p. 29) señalaba a las prácticas como un enunciado oculto, el cual se hace presente cuando se manifiestan palabras, frases y proposiciones. La práctica es lo que se ve después de ser pensado, dado el plano histórico, heterogéneo y contingente donde puede operar una tecnología. Dentro de ese debate, Foucault identifica al neoliberalismo como la última tecnología donde funcionan, discursivamente, prácticas de libertad alrededor de los presupuestos sintetizados en la expresión “*laissez faire, laissez passer*” (Castro Gómez, 2010). Por consiguiente, un dispositivo –como vehículo convocación práctica- permite el funcionamiento de una tecnología –formulada en términos discursivos-.¹³

A partir de lo anterior, puede entenderse cómo los dispositivos jurídicos, disciplinarios y securitarios son articulados según una tecnología y se activan para resolver o gestionar asuntos como el crimen. Siguiendo este último ejemplo, se entiende cómo los mecanismos jurídicos tipifican lo que es delito y estructuran el procedimiento para la sanción; por su parte, los mecanismos disciplinarios funcionan para implementar la educación moral y cívica, vigilar a la ciudadanía y aplicar técnicas de corrección como el encarcelamiento, trabajo social, etc; finalmente, los mecanismos securitarios corresponden a un cálculo de riesgos y costos del delito y la criminalidad mediante mediciones y tasas (Castro, 2010, p. 67). Dicho esto, debe recordarse que Foucault (2000) exponía que no se trataba de eliminar el riesgo; sino de gestionarlo y medirlo según situaciones probabilísticas (en relación con la existencia de enfermos, delincuentes, indigentes, etc). Esta es la biopolítica inscrita en la gubernamentalidad.

La necropolítica de Mbembe contiene sus propias técnicas y dispositivos y origina una racionalidad diferente mediante prácticas de muerte: la necropolítica es, por consiguiente, una tecnología autónoma.

11 Esta aclaración es pertinente en relación con una lectura insuficiente, de corte ideológico, sobre el necropoder. Dicha lectura pertenece exclusivamente al ámbito de la soberanía y el derecho. Mbembe aclara esto, cuando lanza su crítica hacia la influencia de Marx: la hipótesis de la presencia de lo “real” y de la emancipación de la humanidad, como consecuencia de la llegada del Comunismo y la abolición de la producción de mercancías, implica una abolición violenta de las relaciones de intercambio: “En otros términos, el sujeto de la modernidad marxista es fundamentalmente un sujeto que intenta demostrar su soberanía mediante la lucha a muerte” (Mbembe, 2011, p.31). Al evidenciarse esto, Foucault y Mbembe se apartan del modelo marxista, el cual conllevaría a errores de interpretación ideológica. En consecuencia, el necropoder no se agota en la crítica de un modelo económico de o una doctrina política; así como la biopolítica no es exclusiva del capitalismo (Álvarez Yáñez, 2001).

12 “Las relaciones propias del poder, por eso mismo, no podrían ponerse en un sitio de violencia o de lucha, ni en uno de vínculos voluntarios (todos los cuales pueden ser, en el mejor de los casos, sólo instrumentos de poder), sino más bien en el área del modo de acción singular (ni belicosa ni jurídico), que es el gobierno” (Foucault, 2001 citado en Castro Gómez, 2010, p. 44).

13 Algunas investigaciones fundamentan el necropoder como un dispositivo biopolítico, pertenece a la racionalidad gubernamental. El estudio de Santos Cardoso (2018), sobre la dimensión moral de la gestión hospitalaria, muestra cómo, en el sistema biopolítico de salud, la ausencia de una capacidad médica adecuada termina convirtiéndose en un dispositivo necropolítico, donde la fórmula sería el “dejar matarse”. Esto implica disponer de la muerte para que el sistema biopolítico médico no colapse. Por otra parte, el biopoder internaliza problemas de la administración del territorio. Couto de Oliveira (2017), muestra cómo los espacios expuestos al delito generan la “narcosobreexposición” o exposición de sujetos a fenómenos como el narcotráfico. Esto se origina mediante la posibilidad de los sistemas centro-periferia. En ese mismo sentido, los estudios con enfoque en la periferia resaltan a la necropolítica como dispositivo (Sodré Machado, 2020; Gomes Sampaio 2019; Cavichioli, 2020). Ejemplo de ello es cómo se distribuye el espacio desde una biopolítica global. Esto determina la existencia de “necrópolis” al interior de cada ciudad; por consiguiente, las subjetividades construidas son de “muertos vivientes” -como el caso de muertos indigentes- (Nascimento Santos, 2019).

Mbembe se inspiró en la analítica del poder de Foucault y su estudio sobre la gubernamentalidad.¹⁴ Sin embargo, de manera semejante al de biopolítica, el concepto de necropolítica se ha extrapolado (Castro Gómez, 2010, p. 62): a veces, interpretado como tecnología autónoma de biopoder; otras, como dispositivo de éste y, luego, como una racionalidad indisociable. Esto se debe, principalmente, al enfoque que se le ha dado según cada problema estudiado y no a una supuesta imprecisión conceptual.¹⁵

El concepto de la biopolítica fue utilizado en varias ocasiones por el pensador francés, como el eje más importante de la gubernamentalidad: la historia del poder, no solo del Estado; también de los procedimientos y técnicas que tienen como objetivo el control de la población. Es decir: este concepto es ético y político. Según Foucault (2009), la biopolítica es una disciplina que se genera de la relación de fuerzas y de mecanismos que determinan conductas y fenómenos relacionados con el ser humano como organismo viviente; a partir de tal definición, se entiende cómo el individuo es sujeto de procesos como la natalidad, la mortalidad, la morbilidad, la higiene, etc.

En ese sentido, Achille Mbembe propuso el necropoder a la luz de Foucault, toda vez que la gestión de la vida se basa en una mirada eurocentrista; en contraste con los contextos coloniales, donde se genera la gestión de la muerte: la muerte directa o indirecta y sus diversas modalidades (la muerte del cuerpo, de las poblaciones, etc.) Es decir: la necropolítica no sólo invierte la fórmula “hacer vivir/dejar morir”; también la gestión “anatomo-política” como docilidad de los cuerpos y la biopolítica de la administración de las poblaciones. En otras palabras: se distingue la maximización de la vida, en la producción económica de los países económicamente desarrollados, del menoscabo de aquella, implícita en conflictos armados, contextos de narcotráfico, violación de derechos humanos, racismo, desigualdad estructural, desplazamiento, refugiados, etc., padecidos en el sur global¹⁶.

14 En la mayoría de las investigaciones, se entiende la necropolítica según la concepción de Mbembe. Mendoza Sánchez (2018) contrastó la necropolítica con el capitalismo gore de Sayak Valencia, demostrando bibliográficamente que el pensador africano la concibe fuera de la biopolítica; mientras que, para la pensadora mexicana, necro y biopolítica se encuentran en el mismo registro. Martins (2018), Oliveira Moreira, (2019) y Prestes de Araujo (2019) interpretaron la necropolítica como un conjunto de aparatos que reproducen discursos de muerte. Pesanha de Melo (2018) considera que Foucault ignoró los mecanismos de poder que todavía contienen algunos escenarios postcoloniales -como, por ejemplo, la muerte pública-. Almeida (2019) refuerza esta tesis manifestando que la necropolítica genera dispositivos negrogubernamentales, propios de control social, hasta traspasar las instituciones, -tales como la limpieza social y la discriminación-. Por lo tanto, la necropolítica, como tecnología autónoma, contiene sus propias técnicas y cálculos en los contextos postcoloniales, en busca de un constante equilibrio social en términos institucionales, políticos, normativos, etc. Por tal razón, autores como Pinto Ferreira (2019) sugieren estudiarla conforme a las epistemologías del sur para descubrir su complejidad.

15 Algunos investigadores consideran la biopolítica y la necropolítica como conceptos indisociables, donde “necro” y “bíos” hacen parte de una racionalidad constitutiva. En los estudios sobre migración y refugiados, los procedimientos, reglas y decisiones migratorias pertenecen a la biopolítica del control; mientras que la exclusión, la explotación y la exposición a las maneras de morir pertenecen a la economía de la muerte. Todo esto opera en unas mismas lógicas y prácticas de gestión social y política. La profesora Ariadna Estévez (2018) resalta la existencia de dispositivos biopolíticos concretados en leyes de asilo o en centros de detención; en cambio, los dispositivos necropolíticos se materializan en forma de masacres, feminicidios, linchamientos, esclavismo, etc. Por su parte, Lira Bento (2021, pág. 45) expone que los conceptos de biopoder y necropoder tienen una existencia conjunta y dialéctica: “Justamente no caso dos campos de refugiados fica evidente tal coexistência, onde é possível verificar regulamentações biopolíticas que cedem espaço para inações necropolíticas, formando uma gestão brutal”.

Además, “biopolítica” y “necropolítica” son conceptos indisociables cuando existe una interdependencia normalizada entre los que pueden vivir y los expuestos a morir, como consecuencia de una tecnología que es indiferente a un cálculo marginal de vida o de muerte. Bento (2018), Martins (2018), Rodrigues Silva (2019) y Barbosa Alencar (2019) llaman a esa dependencia como “necrobiopoder”, según la cual se articula, por medio de una serie de técnicas de control, el “hacer morir” y el “hacer vivir”. Dicha dependencia es objeto de estudios sistémicos, los cuales también consideran los problemas generados por el neoliberalismo. En ese sentido, Lima (2018) y Fazzini (2019) prefieren llamar a esa interrelación como “bionecropolítica”, dado que el poder, tanto biopolítico y necropolítico, contribuye, epistémica y metodológicamente, en la comprensión de contextos latinoamericanos; de ahí que ambos concluyan que la importancia para un gobierno es que no exista cambios significativos en los índices de muerte y sus formas (en cuanto a descensos o ascensos), no así de sus causas agenciales y estructurales.

16 Un ejemplo de esto es la tasa de muertes por diferentes causas, en las cuales los países de la periferia económica presentan los más altos indicadores (CNN en español, 2022).

La pregunta formulada por Mbembe en su ensayo (2011), sobre las condiciones en que se ejerce el poder de matar, de dejar vivir o de exponer a la muerte, es respondida mediante el “locus” postcolonial: la necropolítica sigue siendo “tanatopolítica”; pero adquiere sus características modernas en la “post-colonia”. Dicho de otra forma: la necropolítica, propuesta por Mbembe, adquiere una racionalidad diferente y autónoma de la racionalidad biopolítica; no obstante, en algunas de las investigaciones, objeto de este estudio, la necropolítica es asumida como un elemento indisociable.

5. Conclusiones

La producción académica sobre la necropolítica es ampliamente diversa. Su variedad se enmarca tanto en las disciplinas y ciencias que la estudian -estudios jurídicos, psicosociales, artísticos, médicos, literarios, geográficos, etc.- como en los enfoques interpretados sobre las violencias. Desde el área del Derecho y las ciencias jurídicas, se asocia el necropoder con la investigación de la política criminal y de drogas. Los investigadores coinciden en que la visión prohibicionista, la cual niega la recuperación social del sujeto, deja entrever una lógica de muerte y segregación. Desde la Psicología, los análisis son más diversos, encontrándose que uno de los problemas más relacionados con la exposición a la muerte es la salud mental. Los límites de esta problemática van desde desigualdades que condicionan subjetividades hasta el suicidio, en la fórmula del “dejar matarse”. En este orden, el necropoder se inscribe en su forma sistémica y estructural -construcción de subjetividades en el neoliberalismo y de territorios con exposición a las muertes- y en su forma corporal -cuerpos creados para la guerra y cuerpos silenciados vía epistemicidio-.

La necropolítica, además, es polisémica y se agota conforme a las diferentes problemáticas investigadas. El concepto se ha extendido como interpretación de diferentes prácticas políticas, donde la vida y la muerte operan en una misma díada. Cuando se habla del necropoder, es necesario remitirse primeramente a la biopolítica, como control de las poblaciones y como anatomopolítica, de docilidad de los cuerpos. Los estudios demuestran que el necropoder, entendido desde diversos temas -como las desigualdades, las violencias de género, las políticas públicas o la continuación de imaginarios colonizadores- se revela como un concepto transdisciplinario.

Los estudios del necropoder evidencian, además, que el concepto en cuestión funciona de manera dinámica, en relación con diversos problemas más allá del ámbito teórico. Es una categoría de análisis que posibilita aplicarse a diversas problemáticas de investigación. Lo anterior señala cómo la dupla conceptual “necropoder-necropolítica” propone una forma novedosa de teorizar y de investigar. Asimismo, en el análisis de la producción de la investigación, se identificó la relación de diferentes tendencias políticas y económicas con un solo propósito: el empleo de la muerte al servicio del poder.

Cabe resaltar la idea mencionada por Foucault, de que gestionar la vida implica gestionar la muerte¹⁷. Mbembe se basó en el pensamiento de Michel Foucault a la luz del postestructuralismo: el pensador francés precisó que las prácticas sociales son, ante todo, contingentes e históricas; simultáneamente dichas prácticas racionalizan regímenes de verdad, conforme a las relaciones de poder. Posteriormente, Mbembe se basó en Agamben, para ejemplificar esas violencias en contextos coloniales, a partir del derecho a matar, es decir: la necropolítica deviene biopolítica según Foucault, de manera racional, sistémica y relacional; en la de Agamben, es irracional, sistemática y excepcional. Es por tal razón, que se recomienda situar cualquier investigación documental acerca del necropoder especificando la biopolítica sobre la cuál se interpreta. De esta manera, se evita que la necropolítica sea hipostasiada:

17 “No se trata, entonces, de un simple ‘hacer vivir’ a toda la población mediante intervenciones sanitarias, médicas, alimenticias, laborales, etc., sino de hacer vivir a un sector de la población por medio de la muerte biológica de otro. La biopolítica deviene tanatopolítica, como bien diría Agamben” (Castro, 2010, p. 211).

no toda muerte es necropolítica¹⁸ como tampoco toda biopolítica busca la maximización de la vida. Del postestructuralismo de Foucault al postcolonialismo de Mbembe, los estudios del poder son multifacéticos, en relación no solo con lo que fue; también con lo que está siendo.

El Estado del Arte, expuesto en este artículo, lleva también a concluir que la necropolítica funciona como un medio para la denuncia y la lucha social: por un mundo donde los conflictos puedan ser resueltos por medio de una política de la vida, “a contrario sensu” de los caminos de la muerte.

Referencias

- Álvarez Álvarez, W. A. (2018). *Pandillas en la periferia: necropolítica, cultura del terror y la violencia en el Caribe colombiano* [tesis de doctorado, Universidade Federal de São Carlos]. Repositorio Institucional. Obtenido de <https://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/2857036>
- Álvarez Yágüez, J. (2001). *Michel Foucault: verdad, poder, subjetividad. La modernidad cuestionada*. Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- Alves do Nascimento, K. (2021). *Estado de exceção, poder soberano de vida e de morte : entre o paradigma de governo e a necropolítica* [tesis de maestría, Universidade Federal do Paraná]. Obtenido de <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/71897>
- Alves Pereira, L. A. (2020). *Necropolítica del desenvolvimiento y territorialidade quilombola : a experiência de Contente e Barro Vermelho (PI)* [tesis de maestría, Universidade de Brasília]. Obtenido de <https://repositorio.unb.br/handle/10482/39187>
- Alves, J. A. (2020). Biópolis, necrópolis, 'blackpolis': notas para un nuevo léxico político en los análisis socioespaciales del racismo. *Geopauta V.4 no 1*, 3-33. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=574363075011>
- Andrade e Barros, R. (2021). *A VIDA E A MORTE INVISÍVEIS DOS ADOLESCENTES QUE CUMPREM MEDIDA SOCIOEDUCATIVA: as implicações das avós e das analistas de políticas públicas* [tesis de doctorado, Universidade Católica de Minas Gerais]. Obtenido de http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Psicologia_RobertaAndradeEBarros_19019.pdf
- Araujo de, Í. I. (2021). *Costuras errantes* [tesis de doctorado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro]. Repositorio Institucional. Obtenido de <https://www.bdt.uerj.br:8443/handle/1/17012>
- Archambault, E. F. (2011). Introducción. En A. Mbembe, *Necropolítica -seguido de Sobre el Gobierno Privado Indirecto-* (págs. 9-16). Melusina.
- Arcila Estrada, D. A. (2017). *Construcción y reconstrucción de un cuerpo educado para la guerra* [tesis de maestría, Universidad de Manizales]. Obtenido de <https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/2316/Diego%20Andrés%20Arcila.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Babún , C., & Merino Lubetsky, A. (2020). *Pandemia capitalismo y crisis ecosocial*. León, Guanajuato: tsunun.
- Badassian Davtian, A. (2019). *Cerebro, psyché y poder* [tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona]. Repositorio Institucional. Obtenido de <https://www.tesisenred.net/handle/10803/669761>
- Barbosa Alencar, F. A. (2019). *“Envolvidos” na necropolítica: trajetórias e cotidianos de adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa* [tesis de maestría, Universidade Federal do Ceará]. Repositorio Institucional. Obtenido de <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/50693>
- Barros de Sousa, A. (2021). *As transversalidades da clínica ampliada: uma cartografia no NASF-AB* [tesis de doctorado, Universidade Católica de Pernambuco]. Obtenido de <http://tede2.unicap.br:8080/handle/tede/1498>

18 Mendoza Sánchez (2018), expone lo que Mbembe en una conferencia dictada en México quería referirse al concepto: “Primero referirme a aquellos contextos en que los que comúnmente tomamos como el estado de excepción se ha vuelto normal [...] Segundo, lo usaba para referirme a miradas sobre un fascismo insistente aquellas figuras de la soberanía cuyo proyecto central es la instrumentalización generalizada de la existencia humana, y la destrucción material de los cuerpos y poblaciones humanas juzgados como desechables o superfluos. Y también lo usé para referirme, como el tercer elemento, a aquellas figuras de la soberanía en las cuales el poder, o el gobierno, se refieren o apelan de manera continua a la emergencia, y a una noción ficcionalizada o fantasmática del enemigo” (Mbembe, 2012 citado en Mendoza, 2018 p. 14).

- Bello Ramírez, A., & Parra Gallego, G. (2016). Cárceles de la muerte: necropolítica y sistema carcelario en Colombia. *Universitas Humanística*, 82, 365-391. doi:<http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.uh82.cmns>
- Bento, B. (2018). Necrobiopoder: Quem pode habitar o Estado-nação? *Cadernos Pagu*, Campinas n.53.
- Bertani Gomes, F. (2018). *Necropolíticas Espaciais e a Instituição de Masculinidades de Jovens Homens envolvidos na Violência Homicida na Cidade de Ponta Grossa, Paraná* [tesis de doctorado, Universidade Estadual de Ponta Grossa]. Repositorio Institucional. Obtenido de <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2518>
- Bortolozzi Junior, F. (2018). *Resistir para re-existir : criminologia (d)e resistência diante do Governmentamento necropolítico das drogas* [tesis de doctorado, Universidade Federal do Paraná]. Obtenido de <https://acervodigital.ufr.br/handle/1884/57850>
- Braga Netto, T. L. (2018). *A carne mais barata do mercado é a (jovem) negra: percursos de (necro)políticas no Brasil* [tesis de maestría, Universidade Federal de Alagoas]. Obtenido de <http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/6030>
- Brito Miranda, G. (2018). *A polícia militar e o denominado "crime organizado" na gestão da periferia urbana: notas acerca das experiências juvenis* [tesis de maestría, Universidade Federal do Rio Grande do Norte]. Obtenido de <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/25089>
- Carvalho Pitta, A. (2019). *O rap do fim do mundo: modernidade tardia brasileira e insurgência nas canções de Criolo e Emicida* [tesis de doctorado, Universidade Federal da Bahia]. Repositorio Institucional UFB. Obtenido de <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/29377>
- Castrillón, L. F. (2021). *Shock y resistencia* [tesis de doctorado, Universidad Pablo de Olavide]. Repositorio Institucional. Obtenido de <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=z0%2B6%2BmnPrbA%3D>
- Castro Gómez, S. (2010). *Historia de la gubernamentalidad I: Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Obtenido de Sinismos: <https://sinismos.files.wordpress.com/2012/11/52157693-castro-gomez-santiago-historia-de-la-gubernamentalidad.pdf>
- Cavalcanti Ramos, A. A. (2019). *La economía del nuevo parto y nacimiento : discursos, biopolíticas y feminismos por un parto humanizado* [tesis de doctorado, Universitat Autònoma de Barcelona]. Obtenido de <https://ddd.uab.cat/record/234204>
- Cavichioli, A. (2020). *Uma história de extermínio transfóbico no Brasil : a disputa de nomeação do assassinato da travesti Dandara Katheryn* [tesis de maestría, Universidade de Brasília]. Repositorio Institucional UnB. Obtenido de <https://repositorio.unb.br/handle/10482/37424>
- Cayuela Sánchez, S. (2008). ¿Biopolítica o Tanatopolítica? Una defensa. *Revista de Filosofía* No. 43 ISSN: 1130-0507, 33-49.
- CNN en español. (18 de Mayo de 2022). *CNN Español*. Obtenido de ¿Qué países tienen las tasas de homicidios más altas del mundo? El Salvador, entre los que encabezan la lista: <https://cnnespanol.cnn.com/2022/05/18/paises-tasas-homicidios-altas-mundo-salvador-encabezan-la-lista-orix/>
- Costa Araujo, L. G. (2019). *A morte feita de pedra: o mercado de escravizados do Valongo e a Necroarquitettura* [tesis de maestría, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro]. Repositorio Institucional PUC-Rio. Obtenido de <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=46990>
- Couto de Oliveira, A. C. (2017). *Do poder das redes as redes do poder: Necropolítica e Configurações Territoriais Sobrepostas do Narcotráfico na metrópole* [tesis de maestría, Universidade Federal do Pará]. Repositorio Institucional. Obtenido de <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/10461>
- Cunha Paz, F. (2019). *Na Casa de Ajalá : comunidades negras, patrimônio e memória contracoloniais no Cais do Valongo : a "Pequena África"* [tesis de maestría, Universidade de Brasília]. Repositorio Institucional UnB. Obtenido de <https://repositorio.unb.br/handle/10482/35647>
- Da Silva Avelar, L. (2017). "O 'pacto pela vida', aqui, é o pacto pela morte!" : o controle racializado das bases comunitárias de segurança pelas narrativas dos jóvenes do grande nordeste de Amaralina [tesis de maestría, Universidade de Brasília]. Obtenido de <https://repositorio.unb.br/handle/10482/23414>
- Da Silva, W. G. (2021). *Bautismo de sangre negra: afrojuenicídio en São Paulo* [tesis de maestría, Pontifícia Universidade Javeriana]. Obtenido de <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/58365>

- Das Neves Teixeira, A. (2019). *Voices no silêncio: Homicídios de jovens negros em Porto Alegre e sofrimento das que ficam* [tesis de maestría, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. Repositorio Institucional UFRGS. Obtenido de <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/201476/001105951.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Dassoler, V. A. (2020). *Suporte emergencial à crise como proposta de intervenção clínica* [tesis de doctorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. Obtenido de <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/230010>
- De Andrade, A. T. (2021). *Bixa preta: das narrativas de violência do estado às redes de enfrentamento ao genocídio de homens negros gays* [tesis de maestría, Universidade Estadual Paulista]. Obtenido de <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/216923>
- De Lima Cavalcante, A. J. (2018). *“Isso é uma guerra: a produção de sentido de jovens da periferia de Fortaleza sobre os homicídios juvenis* [tesis de maestría, Universidade Federal do Ceará]. Obtenido de https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/43432/1/2018_dis_ajlcavalcante.pdf
- De Sousa Ribeiro, D. (2019). *Madres Rebeladas: trabajo y ética del cuidado de mujeres negras frente a la necropolítica en Fortaleza, Brasil* [tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio Institucional UN. Obtenido de <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/76542>
- Deleuze, G. (1987). *Hender las cosas, hender las palabras*. Valencia: Pre-textos.
- dos Passos Almeida, P. (2019). *Processos de subjetivação, corpos negros e cabelos crespos : estudantes negras em aliança* [tesis de maestría, Universidade Federal do Espírito Santo]. Repositorio Institucional. Obtenido de <http://repositorio.ufes.br/handle/10/10989>
- dos Santos, C. (2021). *Quem tem direito à saúde?: o local e o global na construção do sistema de saúde brasileiro* [tesis de doctorado, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro]. Repositorio Institucional PUC-Rio. Obtenido de <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=52458>
- Duarte, A. E. (2020). *Pipas (po)éticas : narrativas sobre o cuidado em saúde mental coletiva à adolescência e à juventude periférica* [tesis de maestría, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. Repositorio Institucional UFRGS. Obtenido de <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/220458>
- Estévez, A. (2018). Biopolítica y necropolítica: ¿constitutivos u opuestos? *Espiral, Estudios sobre Estado y Sociedad* (eISSN: 2594-021X), 25(73), 9-43.
- Fazzini, L. (2019). *Cidades em trânsito: cultura, conflito e poder no espaço atlântico da língua portuguesa* [tesis de doctorado, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro]. Repositorio Institucional PUC-Rio. Obtenido de <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=45498>
- Ferreira Da Silva, T. (2020). *Configurações subjetivas de práticas policiais e estratégias de sobrevivência de jovens negros em uma cidade da Bahia* [tesis de maestría, Universidade Federal da Bahia]. Obtenido de <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/31370>
- Ferreira dos Santos, L. C. (2019). *O poder de matar e a recusa em morrer: filopoética afrodiáspórica como arquipélago de libertação* [tesis de doctorado, Universidade Federal da Bahia]. Obtenido de <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/30575>
- Figueira Cerqueira, I. B. (2018). *Entre conceitos e legislações: análises e reflexões sobre feminicídio, mulheres negras e violação de direitos humanos* [tesis de maestría, Universidade Federal de Goiás]. Repositorio Institucional UFG. Obtenido de <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9405>
- Foucault, M. (2000). *Defender la sociedad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2009). *Historia de la Sexualidad: 1. La Voluntad de Saber*. Siglo XXI Editores.
- Franco Nobrega, F. F. (2018). *Da biopolítica à necrogovernamentalidade: um estudo sobre os dispositivos de desaparecimento no Brasil* [tesis de doctorado, Universidade de São Paulo]. Repositorio Institucional. Obtenido de <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8133/tde-25022019-112250/pt-br.php>
- Gomes Sampaio, T. (2019). *Código oculto: política criminal, processo de racialização e obstáculos à cidadania da população negra no Brasil* [tesis de maestría, Universidade Presbiteriana Mackenzie]. Obtenido de <https://dspace.mackenzie.br/handle/10899/24120>
- Gonçalves, F. S. (2020). *Segurança pública e questão racial no Brasil: uma análise a partir da necropolítica* [tesis de maestría, Universidade Federal de Pelotas]. Obtenido de <http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/7700>

- Guevara Patiño, R. (2016). El estado del arte en la investigación: ¿análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos? *Folios*, 44, 165-179.
- Hilário, L. (2016). Da Biopolítica à necropolítica: variações foucaultianas na periferia do capitalismo. *Sapere aude*, v. 7, 194-210.
- Lara San Luis, T. E. (2019). *"I am broken, but I don't show it": experiencias fronterizas de hombres migrantes varados en Mexicali*, B. C. (2015-2017) [tesis de doctorado, Colegio de Michoacán]. Obtenido de <https://colmich.repositorioinstitucional.mx/jspui/handle/1016/770>
- Leal Mendes, G. Z. (2020). *Políticas públicas e à vulnerabilidade social de crianças e adolescentes acolhidos em Araguaína – TO* [tesis de maestría, Universidade Federal do Tocantins]. Repositorio Institucional. Obtenido de <http://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/2116>
- Lima de São José, M. (2021). *A necropolítica nos territórios minerários em Minas Gerais* [tesis de maestría, Universidade Federal de Minas Gerais]. Repositorio Institucional UFMG. Obtenido de <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/39206>
- Lima, F. (2018). Bio-necropolítica: diálogos entre Michel Foucault e Achille Mbembe. *Arquivos brasileiros de psicologia*, 20-33.
- Lira Bento, M. (2021). *Violência na migração: vivências de venezuelanos em Pelotas-RS* [tesis de maestría, Universidade Federal de Pelotas]. Obtenido de <http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/7876>
- Lisboa Lara, F. (2019). *Estado, nova direita e contrarreforma: uma análise sobre os atuais parâmetros da Política de Drogas no Brasil* [tesis de maestría, Universidade de Brasília]. Obtenido de <https://repositorio.unb.br/handle/10482/38075>
- Martins Viana, E. A. (2019). *Poética dos mortos em Terra sonâmbula, de Mia Couto* [tesis de maestría, Universidade Estadual de Paraíba]. Obtenido de <http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/3584#preview-link0>
- Martins, D. E. (2018). *Necropolítica e a produção de morte da população em situação de rua* [tesis de maestría, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. Repositorio Institucional UFRGS. Obtenido de <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/218269>
- Mateigueria de Sousa, C. C. (2021). *From the distance of death: "Le Radeau de La Méduse" (1818-1819) de Théodore Géricault e "The Raft of George W. Bush" (2006) de Joel-Peter Witkin* [tesis de maestría, Universidade de Lisboa]. Obtenido de <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/48937>
- Mbembe, A. (2011). *Necropolítica -seguido de Sobre el Gobierno Privado Indirecto-*. Santa Cruz de Tenerife, España: Editorial Melusina.
- Mbembe, A. (2018). *Políticas de Enemistad*. (T. p. Goldstein, Ed.) Barcelona: Ned Ediciones.
- Medeiros, E. S. (2019). *Necropolítica tropical em tempos pró-Bolsonaro: desafios contemporâneos de combate aos crimes de ódio LGBTfóbicos*. Obtenido de <https://www.reciis.icict.fiocruz.br/index.php/reciis/article/view/1728>
- Mendes Santana, C. (2021). *Um novo momento para narrativas plurais: impactos do empoderamento negro feminino no mercado editorial* [tesis de maestría, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro]. Repositorio Institucional PUC-Rio. Obtenido de <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=53242>
- Mendoza Sánchez, C. (2018). *Necropolítica y capitalismo gore. Un estudio comparativo* [tesis de maestría, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo]. Repositorio Institucional UMSNH. Obtenido de http://bibliotecavirtual.dgb.umich.mx:8083/xmlui/handle/DGB_UMICH/132
- Miranda Da Silva, I. (2018). *Racismo institucional y colonialidade do poder punitivo nos discursos e nas práticas criminais: os casos dos mortos de Pedrinhas (São Luís/ Maranhão)* [tesis de maestría, Universidade de Brasília]. Obtenido de <https://repositorio.unb.br/handle/10482/34006>
- Montag, W. (December de 2005). *Radical Philosophy*. Obtenido de *Necro-economics Adam Smith and death in the life of the universal*: <https://www.radicalphilosophy.com/article/necro-economics>
- Morales Roa, E. J. (2021). *La Casa de la Mujer: entrando experiencias feministas pacifistas en el acompañamiento a mujeres víctimas del conflicto armado (2016-2020)* [tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio Institucional UN. Obtenido de <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/81039>
- Morales Romero, R. (2021). *El acompañamiento psicosocial como dispositivo de resistencia y re-existencia*. Un

- acercamiento a la experiencia de la organización “Aluna Acompanhamento Psicosocial” en México [tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Institucional. Obtenido de <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/58720>
- Nascimento Santos, R. R. (2019). *A construção do morto indigente no Instituto Médico Legal de Pernambuco : “afinal de contas de quem se trata?”* [tesis de doctorado, Universidade Federal de Pernambuco]. Repositorio Institucional. Obtenido de <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/36808>
- Nora de Souza, L. N. (2020). *Política de drogas: uma análise crítica acerca do discurso do combate às drogas na gestão criminal da pobreza* [tesis de maestría, Universidade Federal de Juiz de Fora]. Obtenido de <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/12634>
- Oblitas Jordan, L. R. (2018). *Del cuerpo asesinado al cuerpo vivo segregado : Necropolítica, estado de excepción y biopolítica en la obra de Teresa Margolles* [tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica de Perú]. Obtenido de <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/12967>
- Olivato, P. (2021). *Traições ao trágico: uma (re)leitura do rompimento da barragem de rejeitos em Mariana/MG* [tesis de doctorado, Universidade Presbiteriana Mackenzie]. Obtenido de <https://dspace.mackenzie.br/handle/10899/28336>
- Oliveira Moreira, T. (2019). “Mas essa criança não tem perfil de abrigo!”: problematizações sobre raça, gênero e pobreza no acolhimento institucional de crianças e adolescentes [tesis de maestría, Universidade do Estado do Rio de Janeiro]. Repositorio Institucional. Obtenido de <https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/16568>
- Paterniani Zagatto, S. (2019). *São Paulo cidade negra : branquidade e afrofuturismo a partir de lutas por moradia* [tesis de doctorado, Universidade de Brasília]. Repositorio Institucional UnB. Obtenido de <https://repositorio.unb.br/handle/10482/35466>
- Pessanha de Melo, E. A. (2018). *Necropolítica & epistemicídio : as faces ontológicas da morte no contexto do racismo* [tesis de maestría, Universidade de Brasília]. Obtenido de <https://repositorio.unb.br/handle/10482/34771>
- Pinto Ferreira, N. D. (2019). *A necropolítica masculinista das prisões: uma análise do litígio estratégico brasileiro no Sistema Interamericano de Direitos Humanos* [tesis de doctorado, Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro]. Obtenido de <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=52073>
- Prestes de Araujo, N. (2019). *Origens do Bairro Restinga, entre versões, a inversão do olhar sobre a memória : uma história autocentrada no discurso do sujeito subalterno sobre o processo de ocupação da comunidade entre 1967 – 1971* [tesis de maestría, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. Repositorio Institucional. Obtenido de <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/212730>
- Rangel Tavares, F. (2020). *Metropolização do espaço e enredamentos de rebeldia e resistência: Da biopolítica espacial de negação do ser político às tramas políticas de ação rebelde* [tesis de doctorado, Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro]. Obtenido de <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/51040/51040.PDF>
- Revel, J. (2009). *PDF COFFEE*. Obtenido de Diccionario Foucault: <https://pdfcoffee.com/revel-diccionario-foucault-4-pdf-free.html>
- Rocha Lemos, T. M. (2018). *Necropolítica nos trópicos: exceção, colonialidade e raça na invenção da Ibero-América* [tesis de maestría, Universidade Federal de Minas Gerais]. Repositorio Institucional. Obtenido de https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-B9HJWX/1/disserta_o_thaisa_lemos_versao_final.pdf
- Rocha, H. L. (2020). *Consumo de drogas, violencia y muerte: entre la institución de espacialidades y la configuración de masculinidades de adolescentes varones pobres implicados en el narcotráfico en el Gran Buenos Aires, Argentina* [tesis de doctorado, Universidad Nacional de la Plata]. Repositorio Institucional. Obtenido de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/117268>
- Rodrigues Silva, J. (2019). *Testemunhas da necropolítica: implicações psicossociais dos homicídios juvenis na vida cotidiana das suas mães* [tesis de maestría, Universidade Federal do Ceará]. Obtenido de https://www.lareferencia.info/vufind/Record/BR_2cd4a83cc173d474470d64e7e59b0d4a
- Sánchez Zepeda, A. K. (2019). *Ante la descorporación y la anulación ¡No socavarán nuestra existencia! Pautas hacia la reedificación* [tesis de doctorado, Universidad Nacional de La Plata]. Repositorio Institucional. Obtenido de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/86226>
- Santos Cardoso, L. L. (2018). *Moralidades correntes sobre suicídio em unidades de saúde e seu impacto na assistência*

- : *uma análise na perspectiva da Bioética de Proteção [tesis de maestría, Universidade de Brasília]*. Repositorio Institucional UnB. Obtenido de <https://repositorio.unb.br/handle/10482/32923>
- Silva de Oliveira, C. H. (2018). *Necropolítica linguística: silenciamento e resistência da língua Tenetehara nas aldeias do Guamá [tesis de maestría, Universidade Federal do Pará]*. Obtenido de <http://repositorio.ufpa.br:8080/jspui/handle/2011/12299>
- Silva Oliveira, L. (2018). *Racismo de Estado e suas vias para fazer morrer [tesis de maestría, Universidade Federal de Uberlândia]*. Obtenido de <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/21313>
- Silva Pachecho, P. V. (2019). *“Não quero ver, mas quero que aconteça” : linchamento, punição e justiça em uma comunidade negra em São Luís do Maranhão [tesis de maestría, Universidade de Brasília]*. Obtenido de <https://repositorio.unb.br/handle/10482/37290>
- Sodré Machado, K. M. (2020). *Potência de vida e necropolítica : relações de vida e morte no contexto das juventudes nas periferias [tesis de maestría, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]*. Obtenido de <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/219898>
- Sousa de Carvalho, L. (2020). *Condenados ao tronco, ao ferro e à prisão : o encarceramento como expressão do genocídio antinegro no Brasil [tesis de maestría, Universidade de Brasília]*. Repositorio Institucional UB. Obtenido de https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/38614/3/2020_LuizaSousadeCarvalho.pdf
- Torres da Silva, D. L. (2019). *A falência do sistema de combate às drogas no Brasil e seu discurso de manutenção [tesis de maestría, Universidade de Coimbra]*. Obtenido de <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/90239>
- Trancoso, M. V. (2020). *Educação feminista e antirracista na cibercultura: um mapa de narrativas, conflitos e desconstruções [tesis de maestría, Universidade do Estado do Rio de Janeiro]*. Repositorio Institucional. Obtenido de <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/16721>
- Valencia, S. (2010). *Capitalismo Gore*. Barcelona: Melusina.
- Valverde Gefaell, C. (2015). *De la necropolítica neoliberal a la empatía radical: violencia discreta, cuerpos excluidos y repolitización*. Icaria - Más Madera.
- Vega, D. E. (2021). *Holiday Inn Express: Estadios del cuerpo y tiempo en espacios de inmovilización [tesis de maestría, Universitat Politècnica de València]*. Obtenido de <https://riunet.upv.es/handle/10251/177058>
- Vianna, A. (2018). As mães, seus mortos e nossas vidas. *Cult São Pablo*, n. 232, 33-39. Obtenido de <https://revistacult.uol.com.br/home/as-maes-seus-mortos-e-nossas-vidas/>

Exploración de la construcción social del individuo colombiano plasmado por la propuesta animada Encanto¹



Cómo citar este artículo:

Álvarez-Merlano Nicolás; Jairo Rodríguez-Buevas (2023) Exploración de la construcción social del individuo colombiano plasmado por la propuesta animada Encanto. Revista Encuentros, vol. 21-01. Universidad Autónoma del Caribe.

Doi: [10.15665/encuen.v21i01-Enero-junio.2991](https://doi.org/10.15665/encuen.v21i01-Enero-junio.2991)

Nicolás Álvarez-Merlano, Corporación Universitaria Rafael Núñez
nicolas.alvarez@curnvirtual.edu.co, <https://orcid.org/0000-0002-6320-1470>

Jairo Rodríguez-Buevas, Corporación Universitaria Rafael Núñez
jairo.rodriguez@curnvirtual.edu.co, <https://orcid.org/0000-0003-1639-8319>

Recibido: 10 de junio de 2022 / Aceptado: 14 de octubre de 2022

RESUMEN

El presente artículo científico expone los resultados de una investigación que examina el producto cinematográfico Encanto bajo el propósito de identificar las categorías que conforman la identidad del sujeto colombiano. En respuesta a lo propuesto, se desarrolló un análisis de contenido del largometraje y de los planos cinematográficos a los cuales se circunscribieron los personajes y sus respectivos comportamientos. Se propone que el filme presenta una construcción social animada de carácter innovadora. Los resultados confirman lo propuesto distinguiendo la cooperación, bondad, amor y la alternancia entre la emocionalidad y raciocinio como categorías que perfilan al individuo nacional.

Palabras clave: animación sociocultural; comunicación audiovisual; género; identidad; integración social.

Exploration of the social construction of the Colombian individual embodied by the animated proposal Encanto

ABSTRACT

The present scientific article exhibits the results of an investigation that examines the cinematographic product Encanto under the intention of identifying the categories that shape the identity of the Colombian subject. In response to the proposed, there developed a content analysis of the full-length film and of the cinematographic planes to which the personages and his respective behaviors limited themselves. It is proposed that the film presents an animated social construction of an innovative nature. The results confirm the proposal distinguishing cooperation, kindness, love and the alternation between emotionality and reasoning as categories that profile the national individual.

Keywords: sociocultural animation; audio-visual communication; genre; identity, social integration.

¹ Este artículo deriva de la investigación académica: Animación y Sociedad: Un Análisis psicosocial del individuo colombiano en los productos audiovisuales animados, presentada al programa de Trabajo Social de la Corporación Universitaria Rafael Núñez, iniciada el día 9 de febrero de 2022 y finalizada el 30 de mayo del mismo año. Financiado por los autores. Se reconoce la ausencia de conflictos de interés. Dirección de correspondencia: Centro Calle de la Soledad N° 5 -70.

Exploração da construção social do indivíduo colombiano plasmado pela proposta animada Encanto

RESUMO

Este artigo científico apresenta os resultados de uma investigação que examina o produto cinematográfico Encanto com o objetivo de identificar as categorias que compõem a identidade do sujeito colombiano. Em resposta à proposta, foi desenvolvida uma análise do conteúdo do longa-metragem e das imagens cinematográficas às quais os personagens e seus respectivos comportamentos foram circunscritos. Propõe-se que o filme apresente uma construção social animada de natureza inovadora. Os resultados confirmam a proposta distinguindo a cooperação, a bondade, o amor e a alternância entre a emoção e o raciocínio como categorias que perfilam o indivíduo nacional.

Palavras-chave: animação sociocultural; comunicação audiovisual; gênero; identidade; integração social.

1. Introducción

La construcción social ha sido un eje temático de interés de los diversos campos del conocimiento y sus respectivas subdisciplinas, sin embargo, existe temor y recelo a intentar definirlo operativamente. Dicha aprensión reside en la cercanía que guarda el constructo con el hombre, de tal manera que la cotidianidad que carga corteja al investigador a pensarla desde la propia e íntima experiencia. Un acercamiento al concepto permite visibilizar que fue desarrollado de manera indirecta por Burke y Luckman los cuales lo asociaron con el proceso de ... “aprehensión del sujeto a su realidad cotidiana” (Burke y Luckman 1968, p.35). En ese mismo orden, los autores destacan la interacción e intersubjetividad como categorías coligadas a la construcción social, entendiendo la primera como una necesidad que dota de sentido y existencia al ser humano y la segunda como las discrepancias con respecto al otro en lo que fenómenos observados refiere.

Lo expresado en el párrafo anterior hace perceptible la necesidad del hombre de cooperar con su especie en aras de prolongar la existencia y conferirle a esta el logro de metas que de manera individual difícilmente conseguiría. A partir del principio hombre-cooperación, autores de vigorosa eminencia como Adorno y Horkheimer empalmaron al proceso de construcción la relación indisoluble con el término de sociedad, el cual distinguen como ... “la contextura interhumana en la cual todos dependemos de todos y ... todo solo subsiste gracias a la unidad de las funciones asumidas por los copartícipes” (Adorno y Horkheimer 1969, p.23).

Hasta este punto, la construcción social se percibe como un fenómeno que otorga al hombre una constancia de existencia en la unidad espacial, debido al uso de sus facultades mentales y a la interrelación que este ejecuta con su especie. No obstante, surge un cuestionamiento en torno a la esencia que caracteriza dicho proceso. Gordon le da una solución atribuyendo a la sociabilidad la propiedad distintiva estableciéndola como ... “el grado objetivo de desplazamiento o agrupación de las especies” (Gordon, 1991, p.14) y acuña niveles de sociabilidad: gregarismo, jerarquía, diferenciación biológica, especialización funcional y la conducta altruista.

En la longevidad del último decenio del siglo XX, el concepto de construcción social siguió teorizándose a través de paradigmas como el construccionismo social (Schütz 1993; Luckmann 1996; Schütz et al. 2009; Gaytán-Alcalá 2011) y por medio de campos científicos como la filosofía social (Desiato 1996; Lorenzano, 2008), el urbanismo (Martínez 2004), la antropología social (Zemelman y León

1997; Torres-Cubeiro y Enrique-Carretero 2020) y la sociología (Pintos 1995). La llegada del nuevo milenio condujo aportes novedosos desde el trabajo social (Cardona-Diana 2017) y la psicología social, disciplinas clave en la comprensión actual de los procesos de construcción social (Uribe-Valdivieso 2010; Sabucedo y Morales 2015; Flavell 2019).

Lo que dio inicio como una aprehensión a la realidad propiciada por la cotidianidad no solo creció en términos teóricos, sino también prácticos, los científicos sociales ejecutaron una serie de diseños experimentales, con el propósito de analizar el proceso de construcción social y otras categorías de interés. Dentro del corpus de trabajos es merecedor destacar los llevados a cabo desde la psicología por Milgram (1963), Zimbardo et al. (1971) y Ross y Ward (1996). Mientras que en trabajo social se hicieron significativamente visibles los productos empíricos sobre la sistematización de experiencias de Gagneten (1987), Zúñiga (1997) y Cifuentes (1999). Para el caso particular de Colombia es pertinente reconocer la sistematización del Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas (2005) e investigaciones focalizadas en el conflicto armado (Naranjo et al., 2003 y Maturana, 2007), y en los procesos educativos (Gutiérrez-Ruiz 2019 y Ocampo-Osorio 2021).

Si bien, el advenimiento de la modernidad a la nación trajo consigo antecedentes investigativos en materia de educación y conflicto interno, un tercer campo en el cual se produjo un interés significativo fue el de los productos animados². Un acercamiento a la razón de este fenómeno es efectuado por Martell (2011) el cual distingue la relación costo-calidad de este tipo de contenido; al ser un material de sumo coste y dificultad de reproducción, su propia existencia produce interés en la comunidad. Por otro lado, Oregui y Aierbe (2019) determinan que los procesos de ejecución (técnica de creación), el desarrollo del guion y la adaptación del producto a la población genera una predisposición de este a ser visualizado por las distintas comunidades.

A la conjunción de estos dos factores es necesario anexarle un tercero y es la incapacidad de América Latina de producir animaciones³. La ausencia de maquinaria, individuos y asociaciones nacionales y privadas interesadas en producir este tipo de contenido llevó a las naciones a importar en sus espacios dedicados a la grande y mediana pantalla productos audiovisuales provenientes de Japón y Estados Unidos, naciones precursoras de dos vertientes del material animado: los *cartoons* y el *anime* (Napier, 2001).

La representatividad que se generó frente a los dos tipos proyectos animados en Colombia (“Límites impredecibles,” 1991; “Vericuetos pasionales para los niños,” 1992 y “Hollywood contra América,” 1993) y alrededor de algunas naciones latinoamericanas (“El mundo Disney, en detalle,” 2009; Stiletano 2001; Amancio, 2009) durante la apertura y primera década del siglo XXI, ocasionó que los investigadores analizaran estos productos bajo el marco de métodos y técnicas rigurosas con el propósito de identificar las categorías vinculadas al proceso de construcción social.

Teniendo en cuenta lo mencionado, los teóricos más conservadores se orientaron al análisis de la categoría violencia; Sanson y Di Muccio (1993); Chu y McIntyre (1995); Prieto-Rodríguez et al. (1996); Ogletree et al. (2001) y Bringas et al. (2004) concluyeron en sus investigaciones que la audiencia visibiliza en el contenido animado una realidad social construida a través de conductas violentas de corte multivariado. De esa misma forma, el contexto de la trama argumental permite que estos patrones comportamentales sean justificados y que premien unos mecanismos coercitivos por encima

2 Entender la modernidad (más allá del debate existente) implica reconocer en Colombia los cambios en materia de acercamiento al contenido digital. Los contenidos audiovisuales se bifurcaron del cine a la pantalla televisiva. En ese mismo orden la apertura a las Tecnologías de la información y comunicación permitieron a la audiencia la interacción con el material animado desde la televisión analógica y la propuesta moderna (televisión digital). La apertura a cableoperadoras privadas y a la visualización del contenido en línea generó que la audiencia fragmentase su patrón de consumo.

3 Los primeros productos animados con sello Iberoamericano son: El siguiente programa (1997), El Santos (2000), Blanca y Pura (2001), Alejo y Valentina (2002). Fueron necesarios más de 40 años para que naciones del Mercado Común del Sur pudiesen elaborar productos audiovisuales animados, frente a los ya existentes desde la década del treinta por Japón y Estados Unidos.

de otros. Por otro lado, los más liberales descubrieron que la realidad social construida era intervenida por categorías como el desarrollo humano, el ciclo vital, la educación, el geoelecto y la identificación nacional (Scanlan y Feinberg, 2000; Chandler-Olcott y Mahar, 2003; Rajadell- Puiggròs et al., 2005; Moreno-García, 2008; Ryan, 2010).

Las divergencias en los resultados de las investigaciones previamente citadas promovieron dos vertientes académicas, la distinguida por considerar los productos animados como material nocivo para la teleaudiencia y la reconocida por argumentar el contenido como un estímulo audiovisual significativo en el desarrollo humano de los televidentes. En un intento por explicar la bifurcación entre estas dos cosmovisiones es necesario remitirse a Aducci (2015), la cual sugiere que esta contraposición dependerá de la función del contenido analizado. Por tal motivo los investigadores con intereses pedagógicos estrictos consideraran el producto como una estrategia manipuladora del nicho corporativo, mientras que los académicos más abiertos se aproximaran a la interpretación del contenido desde un escenario reconstruido integralmente.

Los vestigios de ambas prácticas investigativas son perceptibles actualmente, siendo preciso destacar los trabajos de Alvarez-Merlano (2021) y Mancilla-Valdez (2021) como los promotores de la primera vertiente y Arifani (2020); Lafuente-Gómez (2021) y Pacahuala y Medina-Gamero (2022) como los continuadores de la segunda.

A partir lo mencionado en los párrafos anteriores, se entiende que las animaciones han dejado de ser vistas desde la óptica del entretenimiento, para convertirse en foco investigativo de las diversas disciplinas que componen las ciencias sociales y humanas. Una revisión a la trayectoria de estos proyectos ha permitido reconocer a *Disney* como la casa por excelencia de los animados del cine y la televisión⁴.

1.1. Disney y construcción social animada. Qué nos dice la evidencia

Considerado el nicho más exitoso de serialización animada de Norteamérica (“Top-Grossing Movies 1995-2022, Adjusted for Ticket Price Inflation”, 2022) *Disney* no ha pasado inadvertido en materia de investigaciones que exploran la construcción social. Una aproximación a este interés científico es expuesta por Giroux (1994) el cual distingue la transmisión y el asentamiento del mensaje proyectado en los comportamientos sociales de occidente como categorías de sumo interés en la sociedad académica. Maeda (2011) por su parte, hace énfasis en las implicaciones directas que asocian al empoderado digital con el mundo de la niñez. De manera general este magnate corporativo es mejor definido en palabras de Monleón-Oliva, 2020 de la siguiente manera:

Disney se define como una productora de animación que no pretende simplemente distinguir el estilo particular de los Estados Unidos, sino reforzar los valores y las prácticas culturales de la América post-colonizada; perdurándolos a lo largo de un siglo de existencia. Además, se le conoce como una “fábrica de sueños” ya que tiene un gran potencial para adormecer a la comunidad consumidora del producto sin ser capaz de generar en esta una reflexión crítica sobre los mensajes transmitidos a través de los largometrajes (p.3).

En aras de establecer con nitidez los antecedentes investigativos recientes, se elaboró una revisión con los hallazgos más relevantes en el entorno geográfico heteronormativo (tabla 1):

⁴ En la pantalla grande esta casa audiovisual ha producido largometrajes desde la tercera década del siglo XX. Un balance en materia de cintas animadas permite determinar que en el periodo 1977-2021 se han producido 60 cintas cinematográficas con un promedio de aceptación superior al 50% (“With Walt Disney Pictures,” 2022). En lo que a televisión refiere, resulta llamativo el hecho de que desde el periodo 2014-2015 aumentase un 20% los ingresos por “Media Networks” (Pozzi, 2015), y el incremento de 26,5 a 118,1 millones de suscriptores en el periodo 2020-2021 (Orús, 2022).

Tabla 1. Estudios con respecto a las animaciones serializadas por Disney

Autores y origen geográfico	Objetivo	Principal Hallazgo
Al-Yasin y Rabab'ah (2021) (Jordania)	Indagar a través del discurso los patrones de expresión femeninos en <i>Beauty and the Beast</i> (1991), <i>Pocahontas</i> (1995) y <i>Mulán</i> (1998),	Presencia de expresiones sin modismos, lenguaje hipercorrecto y sesgado
Begum (2022) (Estados Unidos)	Establecer diferencias en las representaciones sociales de la figura femenina presentes en <i>The Little Mermaid</i> (1989) y <i>Mulán</i> (1998)	Inmovilismo en la cuantía e interacciones de los personajes femeninos
Cheung et al. (2021) (Estados Unidos)	Evaluar la significancia de la familia en la realidad construida por los personaje	Ausencia de figuras familiares en el 61,3% de las cintas analizadas
Elaziz-Mahmoud (2021) (Egipto)	Contrastar cambios discursivos en las coprotagonistas de <i>Snow White and the Seven Dwarves</i> (1937), <i>Beauty and the Beast</i> (1991) y <i>Tangled</i> (2010)	Caracterización de un lenguaje más contundente, sofisticado y complejo
Huuki y Kyrölä (2022) (Reino Unido)	Distinguir la naturaleza colonial en la realidad social construida por <i>Frozen 2</i> (2019)	Difusión de elementos pedagógicos significativos asociados a la realidad colonial
López-Fuentes y Fernández-Fernández (2021) (Reino Unido)	Examinar el potencial pedagógico de <i>Monsters, Inc.</i> (2001), <i>Tinker Bell and the Legend of the Never Beast</i> (2014) y <i>Zootopia</i> (2016)	Identificación de una realidad social construida con elementos inclusivos y formativos
López-García y Saneleuterio (2021) (España)	Analizar la realidad social construida por <i>The Princess and the Frog</i> (2009), <i>Tangled</i> (2010), <i>Brave</i> (2012) y <i>Frozen</i> (2013)	Distinción de perfiles sociales igualitarios en los diversos escenarios ambientados
Monleón-Oliva (2021) (Brasil)	Deconstruir la realidad de los personajes LGBTQ+ de sesenta largometrajes	LGTBIQofobia y reproducción de modelo conservador heteronormativo
Morales-Campos (2021) (México)	Estudiar las estructuras nocionales subyacentes en <i>Coco</i> (2017)	Tipificación y naturalización de una realidad estigmatizante a la cultura mexicana
Seybold (2021) (Estados Unidos)	Explorar la construcción social de género en <i>Moana</i> (2016) y <i>Zootopia</i> (2016)	Proliferación de un postfeminismo desempoderado acompañado de relaciones tóxicas

Fuente: Elaboración propia (2022).

Si bien las investigaciones citadas con anterioridad cumplen con los estándares de rigurosidad para ser consideradas adecuadas, es pertinente destacar los resultados contrapuestos entre autores que analizaron los mismos largometrajes, este evento reitera las bifurcaciones sugeridas en apartados previos. En ese mismo orden, resulta llamativo que solo un manuscrito de los expuestos haya analizado una animación del corto plazo.

El hecho de que una cuantía superior de cintas cinematográficas provenga del siglo anterior tampoco es un dato menor, estos trabajos reflejan resultados significativos, pero al asociarlos al contexto en el que fueron estrenadas las cintas, resultan predecibles.

Fijar la mirada sobre las aproximaciones efectuadas a la construcción social de cada animación investigada permite distinguir al sexismo, el colonialismo y la pedagogía como categorías comunes, sin embargo, los intentos de explicar el macroproceso quedan reducidos a la única arista de investigación propuesta por cada autor, dejando así de lado datos de segundo orden que dotarían a los documentos de mayor significancia.

Es por todo lo anterior, que los autores de este texto tuvieron la cognición de una revisión analítica cuyo enfoque redirigiese de manera armoniosa el estudio de la realidad social construida por una

animación reciente de este soberano animado, ajustando el método y las técnicas para poder propiciar resultados significativos y congruentes. Por tal motivo, como miembros de una comunidad académica circunscrita a la facultad de Ciencias Sociales y Humanas nos hemos planteado el interrogante entorno a las categorías que edifican el proceso de construcción social en el largometraje Encanto⁵(Spencer et al. 2021).

2. Metodología

Partiendo de las necesidades concebidas en los apartados anteriores, la presente investigación se estableció dentro del paradigma de los estudios empírico-analíticos (cuantitativos) con una aproximación descriptiva. En ese mismo orden, la naturaleza del trabajo es de carácter no experimental y teniendo en cuenta la unidad a investigar se adscribe al corte transversal. Previendo el objeto de estudio se optó por un análisis de contenido el cual es definido como una “técnica de investigación para la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de la comunicación” (Bardin 1996, p.13). Se estableció un libro de códigos para ejecutar el proceso de codificación y una ficha de análisis respectiva. Los datos obtenidos fueron digitalizados en una matriz de recepción de contenido con sus respectivas categorías, bajo el propósito de establecer acercamiento a personajes, conductas y perfil en el largometraje.

Como primera propuesta novedosa del equipo investigativo, se empleó una ficha de análisis espacial, esto debido a que la característica de los datos se fija previamente y a que de acuerdo con lo propuesto por Gil-Pascual (2016) se poseen elementos de carácter audiovisual y el investigador asume la mediación de la realidad observada y los datos obtenidos.

Una segunda propuesta innovadora subyace en la adaptación y uso de cuadros de frecuencia. Para el caso que nos atañe se decidió emplear el modelo de codificación propuesto por Wimmer y Dominik (1996), debido a que permite un mayor sistematizado de ítems. En ese orden de ideas, a través de este instrumento se compilaron los datos en función del papel que poseen los personajes y la tipología de los actos percibidos en cada uno.

Reflexionar los datos a visibilizar desde una perspectiva de género también llevo al equipo de trabajo a construir un indicador cuantitativo, siguiendo dicha línea construyo el siguiente:

Indicador de presencia masculina y femenina (Ipm e Ipf): valor calculable a través del cociente del número total de personajes masculinos o femeninos sobre el total de personajes presentes.

3. Resultados

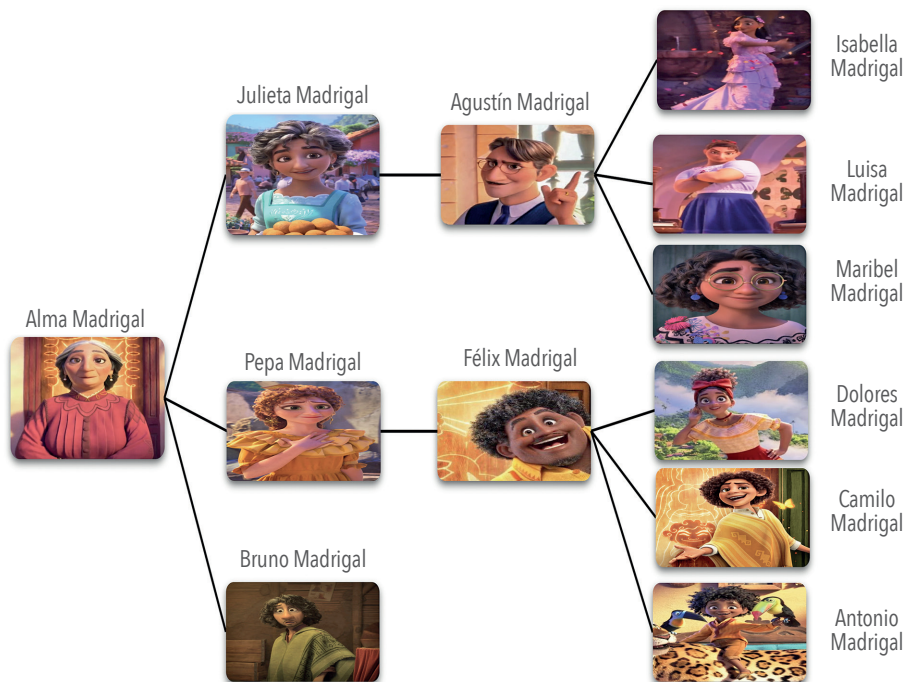
Se visibilizó el largometraje en dos ocasiones; durante el primer visionado se ejecutó una codificación piloto del 10% de las categorías fijadas y se calculó la fiabilidad mediante el coeficiente de acuerdo intercodificadores y el método de Holsti, para los cuales se obtuvo un índice de 0.8 La segunda visualización permitió el análisis completo del producto animado y un indicador de 0.91 en ambos coeficientes.

El animado presentó una estructura familiar extensa en la cual no se advirtieron diferencias acusadas en la repartición de interlocutores masculinos y femenino. Resulta sugestivo el hecho de que en el inicio

⁵ Esta es la sexagésima cinta animada producida por *Walt Disney Animation Pictures* y la segunda distribuida en el año 2021. El largometraje en cuestión proyecta la realidad de una familia colombiana la cual, afectada por el conflicto y en medio de vicisitudes devastadoras es premiada con poderes mágicos, que ponen a disposición del pueblo en búsqueda del crecimiento colectivo. Pese a que en su estreno no recaudo más que otros proyectos animados, fue la película con mejor fin de semana de estreno durante la pandemia de COVID-19 (D'Alessandro, 2021). Desde el veinticinco de noviembre hasta la fecha, este proyecto ha participado en más de treinta y cinco certámenes de reconocimiento internacional, resultando ganador en los premios Oscar

de la cinta (min 5:01- 6:03) se presentaron de manera emergente e impactante a las figuras femeninas, al contraste de las masculinas, insertadas de forma genérica (min 6:31). En ese mismo orden, al único personaje que se le otorgó un doble plano fue a la abuela Madrigal (min 5:10) y durante la primera pista musical de la banda sonora titulada “La familia Madrigal”, la película hizo un énfasis dominante en las particularidades de las figuras femeninas, dejando en un segundo plano a los protagonistas masculinos. La presentación de los personajes de acuerdo con su estructura familiar (figura 1), se puede observar a continuación

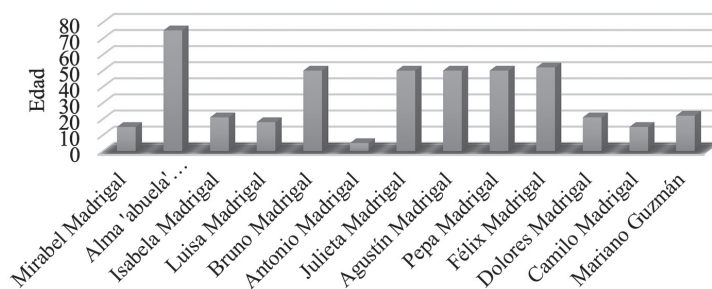
Figura 1: Distribución familiar de los personajes de Encanto



Fuente: Elaborado a partir de Disney Fandom (2022).

El compendio de datos obtenidos también permitió dilucidar patrones de edad variados. Mientras que en el género masculinos la media de edad fue de 32,3 dicho valor fue de 35,71 en los personajes femeninos. Se distinguió a Alma Madrigal como la más longeva (75) y a Félix Madrigal como su contraparte (52), mientras que Antonio (5) y Mirabel Madrigal (15) ejemplificaron el papel de individuos más jóvenes. Los descriptivos asociados a esta variable (gráfico 1) se observan a continuación.

Gráfico 1: Descriptivos asociados a la edad



Fuente: Elaboración propia (2022).

Al analizar el canon de elementos inmersos en el espacio presentados por la cinta, se hizo visible la predilección de dispositivos que ilustran la identidad nacional. En el microcontexto se percibieron mochilas tejidas, máquinas de bordar, instrumentos del folclor musical e indumentarias de carácter rural (vestidos bordados, sombreros vueltiaos y accesorios de vestir confeccionados artesanalmente).

El mesocontexto estuvo configurado por el componente arquitectónico y los dispositivos subyacentes al interior de la familia Madrigal y de la plaza del pueblo, siendo meritorio señalar a los platos gastronómicos, sus respectivos juegos de presentación, muebles del hogar (porta vajillas, dispensario de utensilios de cocina) y la estructura colonial de los espacios frecuentados por la mayoría de los personajes.

Por último, el macrocontexto avisto la presencia de elementos del espacio natural y simbólico que dotaron de sentido y pertenencia nacional a la película, destacando en este aspecto a los animales de transporte, el páramo, las plantaciones de café, la iglesia católica y el río que irrumpen en las inmediaciones del pueblo. Las frecuencias para estos objetos (tabla 2) se pueden ver a continuación

Tabla 2. Frecuencia de los elementos identificados en Encanto

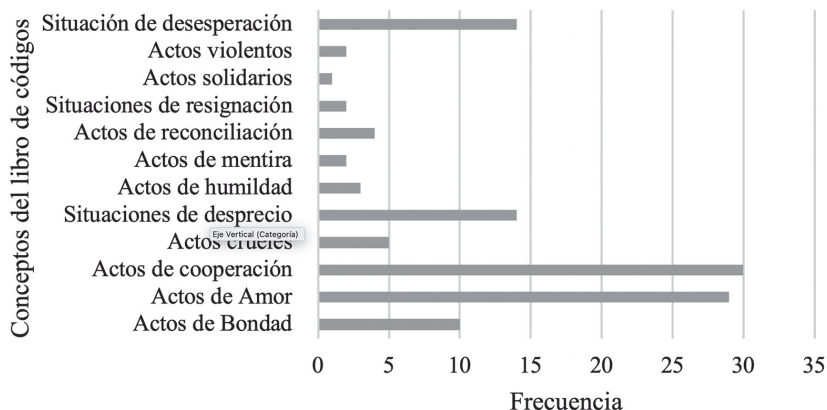
Contexto	Elementos	Frecuencia
Microcontexto	Máquina de bordar	0.93% (1/107)
	Sombrero Vueltiao	5.60% (6/107)
	Sombrero de paja	6.54% (7/107)
	Mapa geográfico nacional	0.93% (1/107)
	Mochila tejida	1.86% (2/107)
	Reloj de bolsillo	0.93% (1/107)
	Acordeón	9.34% (10/107)
	Vestidos artesanales	8.41% (9/107)
Mesocontexto	Poncho	2.80% (3/107)
	Portón colonial	2.80% (3/107)
	Ventanas	9.34% (10/107)
	Casas coloniales	9.34% (10/107)
	Porta vajillas	1.86% (2/107)
	Candelabro	4.67% (5/107)
	Baldosa Española	6.54% (7/107)
	Silletería de cuero	9.34% (10/107)
Macrocontexto	Platos gastronómicos	1.86% (2/107)
	Transporte animal	6.54% (7/107)
	Cultivo de café	2.80% (3/107)
	Río	0.93% (1/107)
	Zonas verdes	4.67% (5/107)
Iglesia católica	1.86% (2/107)	

Fuente: Elaboración Propia (2022).

3.1 Categorías implicadas en el proceso de construcción social

El libro de códigos construido para analizar este producto audiovisual constó de doce categorías; bondad, amor, cooperación, crueldad, desprecio, humildad, mentiras, reconciliación, resignación, solidaridad, violencia y desesperación. Se presenciaron en total 116 actos, de los cuales el 25.8% se enmarcaron en la categoría cooperación, seguidos del amor con un 25% y la desesperación y el desprecio, ambos con un 12%. Las frecuencias asociadas a los actos explorados en cada concepto (gráfico 2) se presentan a continuación

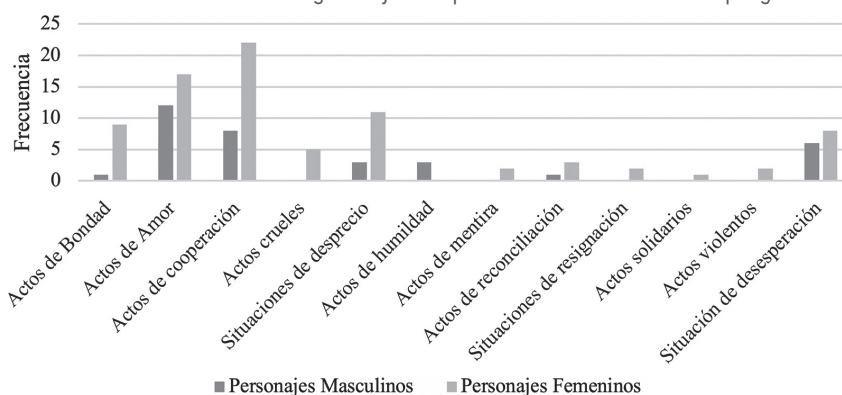
Gráfico 2: Frecuencia de las categorías eje en el proceso de construcción social



Fuente: Elaboración propia (2022).

Una mirada a los resultados desde la perspectiva de género permite determinar que las figuras femeninas obtuvieron una mayor relevancia que las masculinas, debido a que la frecuencia de los actos que efectuaron las primeras fue superior en el 91.6% de las categorías establecidas. En ese orden de ideas, se identificó a Luisa Madrigal como la personalidad con mayor frecuencia de actos de cooperación (n=13) y a Mirabel como protagonista con mayor número de actos bondadosos (n=4). Un detalle sugestivo subyace en la frecuencia de actos crueles y situaciones de desprecio, ya que es Alma Madrigal la mujer con mayor frecuencia en ambos indicadores. En lo que a comportamiento masculino respecta, Bruno y Agustín Madrigal fueron los personajes con mayor índice de actos humildes (n=3) mientras que Camilo ejemplificó la figura con mayor número de situaciones de desprecio (n=2). Los descriptivos de frecuencia de actos por género (gráfico 3) se pueden ver a continuación:

Gráfico 3: Frecuencia de las categorías eje en el proceso de construcción social por género



Fuente: Elaboración propia (2022)

El largometraje se visionó en español latino y se decidió trabajar con la pista de subtítulos del mismo idioma, en aras de establecer la relación entre categorías y citas textuales, siendo estas últimas un soporte de la existencia y pertinencia de las primeras en el libro de codificación. Para lograr lo anteriormente propuesto se trabajó con los paquetes ofimáticos *Subtitle Edit* (V. 3.6) en el proceso de extracción de la ficha textual subtitulada y *Nvivo* (V.22) para la codificación de esta. La categoría con más citas textuales fue situaciones de desprecio, seguido de situaciones de desesperación, siendo meritorio subrayar a Alma e Isabela Madrigal como las figuras promotoras de ambas categorías. En cuanto a los individuos

varones, es preciso señalar que las figuras paternas avistaron mayores citas en los actos de amor. La matriz de contingencia con una muestra de los ejes categoriales y sus respectivas citas (tabla 3), se puede encontrar a continuación:

Tabla 3. Matriz de Contingencia

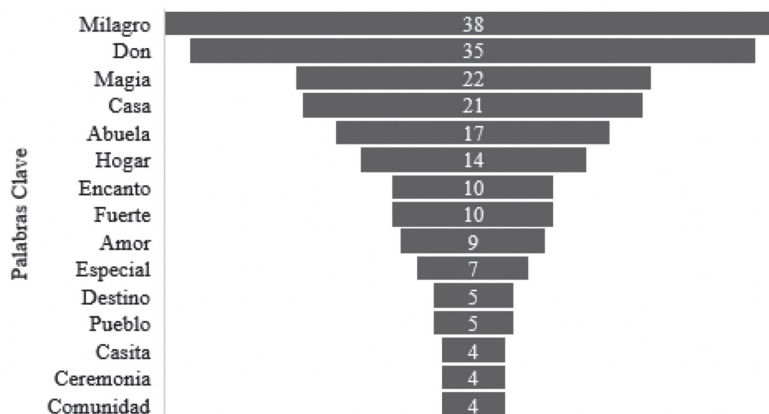
Personaje	Categoría	Citas textuales
Alma Madrigal	Situaciones de desprecio	"Mirabel, sé que quieres ayudar, pero hoy todo debe salir perfecto, Todo el pueblo depende de nuestra familia, de nuestros dones. La mejor forma de que algunos ayudemos es quedándonos al margen". "¡Tienes que parar, Mirabel!, las grietas empezaron contigo. Bruno se marchó por ti, Luisa pierde sus poderes, Isabela está descontrolada. ¡Por ti!, no sé por qué no se te dio un don, pero no es excusa para que hagas daño a la familia".
	Situaciones de desesperación	"Cuando mis tres bebés acababan de nacer, tu abuelo Pedro y yo tuvimos que huir de nuestro hogar y aunque se nos unieron muchos esperando encontrar un nuevo hogar no pudimos escapar de los peligros y perdimos a tu abuelo Pedro"
	Actos de crueldad	"He hablado con los Guzmán sobre la pedida de Mariano a Isabela. Un joven tan distinguido con nuestra perfecta Isabela traerá una nueva generación de bendiciones mágicas y hará más fuertes a las dos familias".
	Actos de reconciliación	"Pensaba que nuestra vida sería distinta. Que sería una mujer distinta, se me concedió un milagro, una segunda oportunidad, pero me daba tanto miedo perderla que perdí de vista para quién era nuestro milagro y lo siento mucho. Tú no has hecho daño a nuestra familia, estamos rotos por mi culpa".
Isabela Madrigal	Situaciones de desprecio	"Te doy un consejo de hermana, Si no te esforzaras tanto, no estarías en medio". "Todo era perfecto. La abuela estaba contenta, la familia también. ¿Quieres ser una hermana mejor? Pide perdón por arruinarme la vida. Vamos. Pide perdón".
Maribel Madrigal	Actos de reconciliación:	"Bruno dejó la familia, porque sólo veías lo malo. Él quiere a esta familia, yo quiero a esta familia. todos la queremos. Es a ti a quien no le importa, tú rompes nuestro hogar. El milagro se muere por tu culpa". "Por fin lo veo, perdiste tu hogar lo perdiste todo. Sufriste muchísimo sola para que no se repitiera jamás. Nos salvamos gracias a ti, recibimos un milagro gracias a ti, somos una familia gracias a ti y nada se rompe tanto que no podamos arreglar juntos".
Julieta Madrigal	Actos de amor	"Ojalá pudieras verte, como te veo yo, eres perfecta tal como eres. Eres tan especial, como todos en esta familia". "Te he curado la mano con mi amor por mi hija, que tiene un cerebro maravilloso, un gran corazón, unas gafas preciosas" ...

Fuente: Elaboración propia (2022)

Analizar los datos en función de la presencia o ausencia de sexismo hizo posible la distinción de cero citas verbales asociadas al concepto, no obstante, hubo una muestra mínima de esta práctica representada en Luisa Madrigal. Pese a que es la mujer con más acciones colaborativas en la cinta, su edad no corresponde con la complexión física. Aunque *Disney* pretendió maquillar dicho aspecto empleando el don que se le otorgo, no existió interés en modular su patrón de voz ni las gesticulaciones del personaje.

La exploración de datos desde reiteración de palabras también género resultados interesantes. Se encontraron un total de 1406 palabras, de las cuales resultaron clave quince con una frecuencia variada. El gráfico con la totalidad de las palabras clave seleccionadas (gráfico 4) se puede observar a continuación:

Gráfico 4: Palabras clave presentes en el largometraje



Fuente: Elaboración propia (2022)

La distinción de la capacidad de decisión teniendo como indicador la ejecución de actividades de forma independiente permitió visualizar que solo el 15.38% de las personas necesitó de otro para poder desenvolverse en su cotidianidad. Finalmente, en lo que a indicador de presencia atañe, los personajes femeninos disfrutaron de una mayor representación que los masculinos (Ipf=53.84%/ Ipm=46.15%) ocupando estos últimos espacios y diálogos significativamente reducidos al contraste de sus homónimas.

4. Discusión

Los resultados que se han obtenido en esta investigación fueron acordes con estudios de esta temática llevados a cabo por López-García y Saneleuterio (2021); López-Fuentes y Fernández-Fernández (2021) y Huuki y Kyrölä (2022). La presencia de una cuantía dominante de mujeres permite comprender que *Disney* sigue apuntando a una construcción de la realidad donde reluzca un entorno feminizado. El hecho de que las personalidades femeninas obtuviesen mayores índices de frecuencia en once de las doce categorías fijadas resulta innovador, debido a que, en las propuestas cinematográficas del canon reciente, los personajes femeninos distaban de ser visibilizados interactuando con una intensidad similar.

A diferencia de los resultados encontrados por Morales-Campos (2021) en una cinta canónica de latitud cercana, la propuesta *Encanto* difirió de una realidad social que se estigmatizase al nacional colombiano, por el contrario, la película articuló armoniosamente los elementos del entorno geográfico con las diversas representaciones sociales ejecutadas en el pueblo, siendo oportuno reconocer las capacidades del departamento de guion para afinar y presentar a la audiencia el corpus extenso de artefactos y personalidades culturalmente diversas.

Respecto a la importancia de los personajes, también existieron diferencias con relación a lo planteado con Cheung et al. (2021), debido a que en este largometraje todos los individuos tuvieron envergadura y esta no correspondió a sus caracteres individuales sino a la unidad y cooperación familiar manifiesta. Este suceso fue detalladamente estudiado desde el año 2016 por la cúpula directiva, la cual selecciono la familia como valor central de la cinta, apelando a las historias que subyacen en esta, personalidades y cualidades únicas que tiene cada miembro (Agudo, 2021).

Con relación al lenguaje empleado y el epicentro del conflicto se pudieron observar diferencias de acuerdo con lo trazado por Al-Yasin y Rabab'ah (2021) y Begum (2022) en otras cintas, puesto que en este producto los modismos del discurso fueron de carácter coloquial y no existió una tendencia al lenguaje

hipercorrecto. En ese mismo sentido, todos los personajes emplearon mayormente la especialización funcional en actividades específicas y la conducta altruista como método de interacción.

Un elemento diferenciador percibido en esta propuesta animada es la caracterización de la figura antagonista. Pese a que en otras cintas este marcado por indicadores comportamentales y cognitivos específicos, en Encanto no existió un personaje destinado a proliferar maldad, si concurrió por el contrario una personalidad cuyos actos reflejaron crueldad como lo es Alma Madrigal, sin embargo, su patrón comportamental responde a errores sociocognitivos propios de su ciclo vital y el temor percibido a que su hogar no pueda responder a la ayuda que necesita el pueblo, esto la llevó a culpar a excluir a Mirabel por ser la única sin un don, a minimizar a Bruno Madrigal debido a que su don no era aprovechable en el hogar y a pretender arreglar el matrimonio de su nieta Isabela bajo el propósito de fortalecer estratégicamente a la familia.

El comportamiento de la abuela Madrigal ocasionó tensiones entre todos los miembros de la familia, no obstante, esta reconoció sus errores y se disculpó con las personas afectadas, para luego proceder a reconstruir la casa con ayuda del pueblo⁶.

Aunque otras cintas de *Disney* presentan una cuantía extensa de objetos, en muy pocas ocasiones los autores analizaron el elemento especial que difiere de los demás. Por tal motivo, el equipo investigativo al segmentar la cinta y documentar los objetos identificó la vela como el aparato simbólico determinante, ya que representa la esperanza de la familia Madrigal, esta fue presentada con frecuencia en diversos planos (figura 2), tal como se puede ver a continuación:

A pesar de que la vela se ha identificado como un distintivo que repercute en toda la familia, los artífices de este manuscrito se adhieren a la consideración de esta como una señal de respeto y esperanza dirigida por los guionistas hacia las víctimas del conflicto armado nacional. Este axioma es justificado por el uso de este símbolo dentro de los métodos y técnicas asociados a la apropiación de la memoria histórica (Cardona-González, 2015). En esa misma línea, los códigos verbales circunscritos al artefacto lo teorizan como una llama inextinguible, bendita y causal de los dones recibidos (min 1:50).

Finalmente, en lo que a recursos pedagógicos concierne, los resultados obtenidos se relacionan con lo explorado previamente en otra cinta por Huuki y Kyrölä (2022). La presencia e interrelación de un catálogo extenso de espacios y objetos presentados de forma sistemática, acompañado de un desarrollo argumental y espacios de interacción prolijos, permite establecer la posibilidad de usar este proyecto animado como estrategia de aprendizaje en disciplinas adscritas a las Ciencias Sociales y Humanas.

Figura 2. Planos del elemento simbólico de Encanto



Fuente: Disney Fandom (2022)

⁶ Las tensiones suscitadas entre Mirabel y Alma Madrigal ocasionaron que el don subyacente en la casa familiar desapareciese y esta se derrumbase. Este evento se puede observar en el intervalo 1:13:21- 1:16:14.

5. Conclusiones

En concordancia con los estudios realizados a la fecha, los datos hallados en la presente investigación permiten concluir que la propuesta animada Encanto presenta una realidad social del nacional colombiano constituida por hechos vinculados a categorías de valencia positiva. Aunque se perciben actos de carácter conflictivo, estos poseen una naturaleza autoconclusiva y son resueltos de manera grupal, apelando a la unidad familiar como recurso de afrontamiento.

A pesar de que los resultados obtenidos para esta cinta no permiten la generalización de una tendencia hacia escenarios animados de carácter constructivo, sí esperan a las comunidades digitales y a los académicos interesados en la investigar la realidad construida por estos proyectos.

La presencia de contrastes entre los datos obtenidos y los propuestos por una muestra de los investigadores citados, no solo demuestran la evolución de los productos, sino también que *Disney* se está interesando en América latina como espacio significativo en materia de reproducción cultural.

Pese a que la figura colombiana ya se ha internacionalizado hace tiempo por productos de ficción cinematográfica, las representaciones sociales existentes tienden a dotar al nacional actitudes transgresoras y delictivas. Por ello, el hecho de que un magnate internacional como el aquí expuesto retrató una muestra de la mixtura cultural del país y conceda a los personajes la alternancia entre la emocionalidad y el uso de razón, es de suma significancia.

Es plausible señalar la progresión en materia de investigaciones asociadas a este tipo de animaciones adelantadas por la sociedad científica juvenil, quienes han empleado con mayor originalidad la proliferación de contenido académico animado, en contraste con los inmensurables documentos presentados por expertos que solo reflexionan los largometrajes desde las consecuencias que este ocasiona en la misma muestra de animados.

A partir de todo lo expuesto aquí, se invita a la comunidad científica a diseminar las animaciones subsecuentes a Encanto (2022) desde una perspectiva integradora; visualizando el contenido sin sesgos atributivos, empleando métodos y técnicas de investigación que permitan la parametrización del corpus y validando la codificación del contenido entre pares académicos, en aras de que las divergencias puedan reflexionarse cooperativamente. Esta suerte de pasos, propiciarán al interior del macroproceso una introspección en el equipo investigador, la cual los acercará a un *insight* con su producto y con la línea investigativa.

Referencias bibliográficas

- Adorno, T y Horkheimer, M. (1969). *La Sociedad. Lecciones de Sociología*. Editorial Proteo.
- Aducci, E. (2015). Sujetos u objetos: la construcción del imaginario infantil en la producción audiovisual para niños. Acerca de Víctor Iturralde Rúa y Goar Mestre. *Questión*, 1(46), 260-269. <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/2494>
- Agudo, J. (2021). Cómo se hizo Encanto, la nueva joya de Walt Disney Animation con una banda sonora de escándalo. *E-cartelera*. Recuperado el 30 de mayo de 2022 de <https://www.ecartelera.com/noticias/como-hizo-encanto-walt-disney-animation-banda-sonora-66337/>.
- Alvarez-Merlano, N. (2021). Violencia televisiva: análisis de la figura abusiva como manifestación social en una reconocida serie de dibujos animados. *Amauta*, 19(37), 217-245. <https://doi.org/10.15648/am.37.2021.2884>
- Al-Yasin, N. y Rabab'ah, G. (2021). Female Disney Characters Linguistic Features in the 1990's. *Jordan Journal of Modern Languages and Literatures*, 13(1), 121-142. <https://doi.org/10.47012/jjml.13.1.8>
- Amancio, A. (2009). Río de Janeiro bajo la mirada del cine extranjero. *Ciencia Ergo-Sum*, 16(1), 82-86.
- Arifani, Y. (2020). Cartoon video-assisted learning: An investigation into the acquisition of EFL children's incidental vocabulary. *Computer-Assisted Language Learning Electronic Journal*, 21(2), 17-31. <http://callej.org/journal/21-2/Arifani2020.pdf>

- Bardin, L. (1996). *Análisis de Contenido*. Akal
- Begum, S. (2022). He Said, She Said: A Critical Content Analysis of Sexist language used in Disney's The Little Mermaid (1989) and Mulan (1998). *Journal of International Women's Studies*, 23(1), 208-230. <https://vc.bridgew.edu/jiws/vol23/iss1/18>
- Bringas, C., Clemente, M. y Díaz, F. (2004). Violencia en televisión: análisis de una serie popular de dibujos animados. *Aula Abierta*, 83, 127-140. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1173772.pdf>
- Burke, P. y Luckman, T. (1968). *The Social Construction of Reality*. Penguin Books.
- Cardona-Diana, K. (2017). Aproximación a la construcción de capital social en procesos de asociatividad para el trabajo. *Trabajo Social*, 19, 177-195. <https://doi.org/10.15446/ts.v0n19.67466>.
- Cardona-González, L. (2015). Imágenes en duelo. Víctimas del conflicto armado colombiano en la cámara de Erika Diettes. *Aletheia*, 5(10), 1-30. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6689/pr.6689.pdf
- Chandler-Olcott, K. y Mahar, D. (2003). Adolescents Anime-Inspired "Fanfictions": An Exploration of Multiliteracies. *Journal of Adolescent y Adult Literacy*, 46(7), 556-566. <https://www.jstor.org/stable/40015457>
- Cheung, M., Leung, C. y Huang, Y.J. (2021). Absentee Parents in Disney Feature-length Animated Movies: What are Children Watching? *Child Adolescence Social Work Journal*, 1-14. <https://doi.org/10.1007/s10560-021-00799-0>
- Chu, D. y McIntyre, B. (1995). Sex role stereotypes on children's TV in Asia a content analysis of gender role portrayals in children's cartoons in Hong Kong. *Communication Research Reports*, 12(2), 206-219. <https://doi.org/10.1080/08824099509362058>
- Cifuentes, R. (1999). *La sistematización de la práctica del trabajo social*. Lumen
- D'Alessandro, A. (2021). Encanto & Ghostbusters: Afterlife Split Families, House of Gucci Best Opening for Drama in Two Years – Thanksgiving Box Office, Sunday Update. *Deadline*. Recuperado el 30 de mayo de 2022 de <https://deadline.com/2021/11/encanto-house-of-gucci-thanksgiving-box-office-weekend-summary-1234881076/>
- Desiato, M. (1996). *Construcción social del hombre y acción humana significativa*. Universidad Católica Andrés Bello.
- Disney Fandom. (2022). Encanto. Recuperado el 30 de mayo de 2022 de <https://disney.fandom.com/wiki/Encanto>
- El mundo Disney, en detalle. (2009). *La Nación*. Recuperado el 30 de mayo de 2022 de <https://www.lanacion.com.ar/turismo/viajes/el-mundo-disney-en-detalle-nid1108420/>
- Elaziz-Mahmoud, N. y Kamal-Eldin, A. (2021). Language and Gender Analysis of Three Walt Disney Movies: A Study of Female Language Features of Three Princesses. *Journal of the Faculty Arts of Helwan*, 52(1), 1-23. <https://dx.doi.org/10.21608/kgf.2021.218701>
- Flavell, J. (2019). *El desarrollo cognitivo*. Machado libros.
- Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas. (2005). La tradición, la semilla y la construcción: Sistematización de tres experiencias de resistencia de organizaciones de mujeres frente al conflicto armado en Colombia. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/51374>
- Gagneten, M. (1987). *Hacia una metodología de sistematización de la práctica*. Humanitas.
- Gaytán-Alcalá, F. (2011). El regreso del sujeto... ¿hacia dónde? Perspectivas sociológicas sobre acción y orden social. *Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle*, 9(35), 67-77. <http://revistasinvestigacion.lasalle.mx/index.php/recein/article/view/139/83>
- Giroux, H. (1994). Animating youth: The Disneyfication of children's culture". *Socialist Review*, 24(3), 23.
- Gordon, S. (1991). *The History and Philosophy of Social Science*. Routledge.
- Gutiérrez-Ruiz, M. (2019). Sistematización de experiencias de aula: cinemática y la metodología de aprendizaje significativo crítico. Tesis de Maestría no publicada, Universidad Nacional, Bogotá, Colombia.
- Hollywood contra América. (1993). *El Tiempo*. Recuperado el 30 de mayo de 2022 de <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-87121>.
- Huuki, T. y Kyrölä, K. (2022). Show yourself: Indigenous ethics, Sámi cosmologies and decolonial queer pedagogies of Frozen 2. *Gender and Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/09540253.2021.2023112>
- Lafuente-Gómez, G. (2021). Cartoons as a teaching vehicle in neurology. *Kranion*, 16, 112-119. <https://doi.org/10.24875/KRANION.M21000010>.

- Limites impredecibles. (1991). *El Tiempo*. Recuperado el 13 de enero de 1991 de <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-9337>.
- López-Fuentes, A. y Fernández-Fernández, R. (2021) Analysing the potential of Disney-Pixar films for educating young children in inclusive values. *International Journal of Inclusive Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.2008532>
- López-García, R. y Saneleuterio, E. (2021). In/Dependencia de Hombres y Mujeres en cuatro producciones de Disney y su impacto social. *Comunitania. Revista Internacional De Trabajo Social y Ciencias Sociales*, 21, 109-21. <https://doi.org/10.5944/comunitania.21.5>.
- Lorenzano, C. (2008). La construcción social de los individuos. *Discusiones Filosóficas*, 9 (12), 75-96. <https://revistasoj.s.ucaldas.edu.co/index.php/discusionesfilosoficas/article/view/651>
- Luckmann, T. (1996). Nueva Sociología Del Conocimiento. *Reis* 74, 163–72. <https://doi.org/10.2307/40183889>
- Maeda, C.M. (2011) Entre princesas y brujas: análisis de la representación de las protagonistas y antagonistas presentes en las películas de Walt Disney, en *Actas del III Congreso Internacional Latina de Comunicación Social*. Tenerife, España.
- Mancilla-Valdez, E. (2021). Religión, Tardomodernidad y Violencia en Series Animadas. *Journal of the Sociology and Theory of Religion*, 12(1), 82-116. <https://doi.org/10.24197/jstr.Extra-1.2021.82-116>
- Martell, F. (2011). *Cultura Mainstream. Cómo nacen los fenómenos de masas*. Taurus.
- Martínez, G. (2004). Internet y ciudadanía global: procesos de producción de representaciones sociales de ciudadanía en tiempos de globalización. En Daniel, M. (coord.), *Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización* (pp. 181-200). Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Maturana, L. (2007). *Sistematización de la Experiencia de Prevención de la Violencia Intrafamiliar en Quibdó*. Organización Panamericana de Salud.
- Milgram, S. (1963). Behavioral Study of Obedience. *Journal of Abnormal and Social Psychology* (67), 371-378. <https://doi.org/10.1037/h0040525>
- Monleón-Oliva, V. (2020). La lucha Cinematográfica entre Oriente y Occidente. Studio Ghibli versus Disney. *Cuestiones Pedagógicas. Revista De Ciencias De La Educación*, 1(29), 112–122. <https://doi.org/10.12795/CP.2020.i29.09>
- Monleón-Oliva, V. (2021). LGTBIQfobia audiovisual. La ocultación de colectivos sexualmente diversos en Disney *Revista Apotheke, Florianópolis*, 6(3), 88-104. <https://doi.org/10.12795/CP.2020.i29.09>
- Morales-Campos, A. (2021). Prototipos mexicanos y el conflicto migratorio en el filme Coco, de Walt Disney. *Sincronía*, 79(1), 475-498. <https://doi.org/10.32870/sincronia.axxxv.n79.25a21>
- Moreno-García, L. (2008). La transmisión de valores en los programas infantiles. *Comunicar* (31), 411-415. <https://doi.org/10.3916/c31-2008-03-027>
- Napier, S. (2001). *Anime from Akira to Princess Mononoke: Experiencing Con-temporary Japanese Animation*. Nueva York: Palgrave.
- Naranjo, G., González, A., Restrepo, A., Giraldo, C. y Pineda, Á. (2003). *Sistematización de experiencias de atención psicosocial en Antioquía: Municipios afectados por el conflicto armado y población desplazada 1999-2003*. Organización Panamericana de Salud.
- Ocampo-Osorio, N. (2021). *Sistematización participativa de U-Niños: Una experiencia de Extensión Solidaria para la ocupación del tiempo libre con niños y niñas del barrio el Carmen. Manizales, Colombia. Tesis de Maestría no publicada. Universidad, Bogotá, Colombia.*
- Ogletree, S. M., Mason, B., Grahmann, T. y Raffeld, P. (2001). Perceptions of two television cartoons: Powerpuff girls and Johnny Bravo. *Communication Research Reports*, 18(3), 307-313. <https://doi.org/10.1080/08824090109384810>
- Oregui, E. y Aierbe, A. (2019). Estructura de los dibujos animados, habilidades narrativas y percepción de valores/contravalores en Educación Primaria. *Cultura y Educación*, 31(3), 609–639. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1630954>
- Orús, A. (2022). Números de suscriptores de Disney+ en todo el mundo 2020-2021. *Statista*. Recuperado el 30 de mayo de 2022 de <https://es.statista.com/estadisticas/1289316/numeros-de-suscriptores-de-disney-en-todo-el-mundo/>

- Pacahuala, E. y Medina-Gamero, A. (2022). Los dibujos animados en la atención médica infantil. *Atención Primaria Práctica*, 4(1), 100115. <https://doi.org/10.1016/j.appr.2021.100115>
- Pintos, J. L. (1995). *Los Imaginarios Sociales: La nueva construcción de la realidad social*. Fe y Secularidad.
- Pozzi, S. (2015). La fuerza está con Disney. *El País*. Recuperado el 30 de mayo de 2022 de https://elpais.com/economia/2015/11/19/actualidad/1447936295_605891.html.
- Prieto-Rodríguez, M.Á., Cerdá-March, J.C. y Argente del Castillo, C. (1996). Violence and sexism in television cartoons for children. Analysis of the contents. *Atención Primaria* 17(6), 382-388.
- Rajadell-Puigròs, N., Pujol-Maura, M.A y Violant-Holz, V. (2005). Los dibujos animados como recurso de transmisión de los valores educativos y culturales. *Comunicar*, 13(25), 1-14. <https://doi.org/10.3916/C25-2005-190>
- Ross, L. y Ward, A. (1996). Naive realism in everyday life: implications for social conflict and misunderstanding. En Eduard S., Elliot T. y Terrance Brown (Coord), *Values and Knowledge* eds. (pp.103-136). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ryan, E. (2010). Dora the Explorer: Empowering Preschoolers, Girls, and Latinas. *Journal of Broadcasting y Electronic Media*, 54(1), 54-68. <https://doi.org/10.1080/08838150903550394>
- Sabucedo, J. y Morales J. (2015). *Psicología Social*. Editorial Panamericana.
- Sanson, A. y Di Muccio, C. (1993). The influence of aggressive and neutral cartoons and toys on the behaviour of preschool children. *Australian Psychologist*, 28(2), 93-99. <https://doi.org/10.1080/00050069308258882>
- Scanlan, S. y Feinberg, S. (2000). The Cartoon Society: Using “The Simpsons” to Teach and Learn Sociology. *Teaching Sociology*, 28(2), 127-139. <https://doi.org/10.2307/1319260>
- Schütz, A. (1993). *La Construcción Significativa Del Mundo Social. introducción a La Sociología Comprensiva*. Paidós
- Schütz, A. y Thomas L. (2009). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Seybold, S. (2021) It's Called a Hustle, Sweetheart: Zootopia, Moana, and Disney's (Dis) empowered Postfeminist Heroines. *International Journal of Politics, Culture and Society*. 34, 69–84. <https://doi.org/10.1007/s10767-019-09347-2>
- Spencer, C. y Merino-Flores, Y. (Productores) y Bush, J., Howard, B., Castro-Smith, C. y Miranda, L. (Guionistas/ Dirección). (2021). Encanto [Cinta cinematográfica]. EE.UU.: Walt Disney Animation Studios.
- Stiletano, M. (2001). Disney, el animador del siglo. *La Nación*. Recuperado el 30 de mayo de 2022 de <https://www.lanacion.com.ar/espectaculos/disney-el-animador-del-siglo-nid356597/>
- Top-Grossing Movies 1995-2022, Adjusted for Ticket Price Inflation. (2022). *Box Office*. Recuperado el 30 de mayo de 2022 de <https://www.the-numbers.com/market/distributor/Walt-Disney>.
- Torres-Cubeiro, M, y Enrique-Carretero, A. (2020). The Social Imaginaries Sociologies: The Beginning of a Needed Conceptual Clarification. *Sociedad Hoy*, 28(2), 141-61. <https://doi.org/10.29393/SH28-7SIMT20007>
- Uribe-Valdivieso, C. (2007). Una introducción a la cognición social: procesos y estructuras relacionados. *Contextos: Revista virtual del programa de Psicología*. 1-10. http://www.contextos-revista.com.co/Revista%204/Revista4_a_05.html
- Vericuetos pasionales para los niños. (1992). *El Tiempo*. Recuperado el 30 de mayo de 2022 de <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-155206>.
- Wimmer, R. y Dominick, J. (1996). *La investigación científica de los medios de comunicación: Una introducción a sus métodos*. Barcelona: Bosh
- With Walt Disney Pictures. (2022). *Internet Movie Data Base*. Recuperado el 30 de mayo de 2022 de <https://www.imdb.com/search/title/?companies=co0008970>.
- Zemelman, H. y León, E. (1997). *Subjetividad: Umbrales Del Pensamiento Social* Anthropos.
- Zimbardo, P., Haney, C., Curtis-Banks, W. y Jaffe, D. (1971). *The Stanford Prison experiment*. Universidad de Stanford.
- Zúñiga, R. (1997). Sistematización y Supervisión en Trabajo Social: Hacer y Decir. *Revista Perspectivas. Notas sobre intervención y acción social*. 5, 66-87.

Una mirada del racionalismo al constructivismo en la generación de conocimiento en la escuela



Cómo citar este artículo:

Herrera-Pérez Jhan Carlos; Efraín Darío Ochoa-Londoño (2023) Una mirada del racionalismo al constructivismo en la generación de conocimiento en la escuela. Revista Encuentros, vol. 21-01. Universidad Autónoma del Caribe.

Doi: [10.15665/encuen.v21i01-Enero-junio.2849](https://doi.org/10.15665/encuen.v21i01-Enero-junio.2849)

Jhan Carlos Herrera-Pérez, Institución Educativa Distrital Reuven Feuerstein
jhan4445@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1158-3494>
Efraín Darío Ochoa-Londoño, Institución Educativa Joaquín Vallejo Arbeláez
eolomix@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5851-1880>

Recibido: 10 de noviembre de 2021 / Aceptado: 29 de agosto de 2022

RESUMEN

El presente artículo de revisión bibliográfica tiene como objetivo brindar información relevante sobre origen del conocimiento y su influencia en los modelos pedagógicos en la escuela a lo largo de la historia. Se utilizó una metodología con enfoque cualitativo, método basado en la guía PRISMA, la técnica de análisis documental y como instrumento una ficha de registros de recolección de datos. Los resultados muestran diversas posiciones desde el punto de vista epistemológico en donde se ha adoptado el abordaje del origen del conocimiento en los modelos pedagógicos según los criterios personales e institucionales. Las conclusiones develan que hoy en día en las instituciones educativas, los docentes fijan más su interés en las cuestiones concernientes al modelo pedagógico, pero sin entrar en detalle sobre el debate epistemológico.

Palabras clave: Modelos pedagógicos; racionalismo; empirismo; constructivismo; conductismo.

A look from rationalism to constructivism in the generation of knowledge at school

ABSTRACT

This bibliographic review article aims to provide relevant information on the origin of knowledge and its influence on pedagogical models in schools throughout history. A methodology with a qualitative approach was used, a method based on the PRISMA guide, the documentary analysis technique and a data collection record sheet as an instrument. The results show diverse positions from the epistemological point of view where the origin of knowledge approach has been adopted in the pedagogical models according to personal and institutional criteria. The conclusions reveal that today in educational institutions, teachers focus their interest more on issues concerning the pedagogical model, but without going into detail about the epistemological debate.

Keywords: Pedagogical models; rationalism; empiricism; constructivism; behaviorism.

Um olhar do racionalismo ao construtivismo na geração do conhecimento na escola

RESUMO

Este artigo de revisão bibliográfica tem como objetivo fornecer informações relevantes sobre a origem do conhecimento e sua influência nos modelos pedagógicos nas escolas ao longo da história. Utilizou-se metodologia com abordagem qualitativa, método baseado no guia PRISMA, técnica de análise documental e como instrumento uma ficha de coleta de dados. Os resultados mostram diversas posições do ponto de vista epistemológico onde a abordagem da origem do conhecimento tem sido adotada nos modelos pedagógicos segundo critérios pessoais e institucionais. As conclusões revelam que, hoje, nas instituições de ensino, os professores concentram seu interesse mais em questões relativas ao modelo pedagógico, mas sem entrar em detalhes sobre o debate epistemológico.

Palavras-chave: Modelos pedagógicos; racionalismo; empirismo; construtivismo; behaviorismo.

1. Introducción

Sin lugar a duda el origen del conocimiento ha sido planteado por muchos autores a lo largo de la historia, desde los debates sostenidos por parte de los filósofos en las plazas públicas como en textos, luego han surgido una serie de posiciones cuyo propósito es el de brindar algunos elementos para encarar la enseñanza, la investigación científica partiendo de un marco de referencia. Entre los enfoques epistemológicos más destacados se encuentran el racionalismo y el empirismo, los cuales serán abordados a lo largo de este artículo, así mismo como estos han influenciado en los modelos pedagógico conductista y constructivista.

En primera instancia se aborda el concepto de conocimiento desde el punto de vista de diversos autores, así como acudir a sus definiciones etimológicas, que es de trascendental valor para saber los orígenes de la palabra. En ese mismo contexto, se establecerá una distinción entre distintos tipos de conocimiento como el científico y el a científico, con sus características teniendo en cuenta el sujeto y objeto de estudio. Seguidamente, una descripción de los diferentes enfoques epistemológicos entre los que se destacan el empirismo y racionalismo. Luego, se establece una línea de tiempo teniendo en cuenta diversas épocas de la historia, en estas mostrar en cada una de ellas, algunas particularidades de la educación y la influencia del racionalismo y empirismo.

Por último, un análisis de como estos enfoques epistemológicos han calado en el pensamiento de algunos autores con grandes aportes en los modelos pedagógicos; así como su acogimiento por parte de los ministerios de educación de algunos países, instituciones educativas, etc. Es importante este estudio ya que permite generar en los profesionales de la educación una consciencia sobre las bases sólidas que debe poseer sobre la adquisición del conocimiento, lo cual le permitirá tener mejor dominio conceptual que le representará una mejor práctica docente. En virtud de lo anterior, es menester indagar en torno a: ¿Cómo ha sido la relación entre los diferentes enfoques epistemológicos de acuerdo al origen del conocimiento (racionalismo, empirismo) y los modelos pedagógicos (conductismo, constructivismo) ?, pregunta que resulta de mucho valor ya que posibilita el reconocimiento integral por parte del docente en cuanto a su formación pedagógica y dominio investigativo que serán de gran aporte en el mejoramiento de las practicas docentes en diferentes escenarios educativos.

2. Metodología

Se utilizó una metodología de tipo cualitativo, la técnica de análisis documental y como instrumento una ficha de registro de recolección de datos; se realizó una revisión sistemática de artículos y tesis actualizadas, cuyos ejes centrales son: corrientes epistemológicas, modelos pedagógicos y edades de la historia. Se seleccionó este tipo de metodología ya que se enfoca en las cualidades, descripciones del objeto de estudio, se emiten algunos conceptos y las relaciones entre estos, haciéndose poco o nulo el uso de cantidades o valores numéricos para el posterior análisis de datos.

Se utilizó un procedimiento que implica la búsqueda, organización, sistematización y análisis de los documentos electrónicos. Se realizó una búsqueda bibliográfica con esos descriptores y la combinación de estos a través del buscador de Google Académico, Redalyc, Dialnet y Scielo. El método empleado en esta investigación, se basó a través de la guía PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta Analyses), muy útil para revisiones sistemáticas, la cual permitió identificar, seleccionar, sintetizar, analizar y evaluar las investigaciones plasmadas en las revistas científicas indexadas. Se realizó una reflexión en donde emergen las categorías asociadas en la fase de desarrollo heurística. A continuación, en la Tabla 1, se describen las categorías de análisis, así mismo el tipo y cantidad de artículos utilizados en este estudio.

Tabla 1. Categorías de análisis

Categorías	Tipos y cantidad de Artículos revisados
Escuelas epistemológicas en cuanto al origen del conocimiento	8 Artículos. Relacionados con las dos grandes escuelas epistemológicas como lo son el empirismo y racionalismo, en qué consisten, sus representantes, etc. Artículos de revisión con enfoque cualitativo.
Empirismo y Racionalismo en la edad antigua, media, renacimiento y edad contemporánea	14 Artículos. Se concentra en hacer una línea de tiempo del empirismo y el racionalismo, así como mostrar algunas características de la escuela en cada una de edades de la historia (antigua, media, renacimiento y contemporánea). Artículos de revisión y reflexión.
Influencia de las corrientes epistemológicas en los modelos pedagógicos conductistas y constructivistas	25 Artículos. Expone la relación entre las corrientes epistemológicas con los modelos pedagógicos, su influencia en cada uno de los representantes más importantes del constructivismo y el conductismo. Artículos de análisis documental y descriptivos.

Fuente: Elaboración propia.

El primer protocolo se estructuró en: idioma, línea de tiempo, palabras clave, recursos de información y estrategias de búsqueda. Por su parte, el segundo protocolo se estructuró en: criterios de revisión, criterios de exclusión, criterios de inclusión representados en los tópicos relevantes a la investigación y la estrategia de extracción de datos. En la Tabla 2 se aprecia la guía de fase heurística, mostrando aspectos directos de su aplicación. A continuación, se presenta el protocolo de búsqueda de fuentes de información.

Tabla 2. Guía de desarrollo de fase heurística

Idioma	Español, inglés
Periodo de tiempo	2000- 2021
Palabras clave	Educación, pedagogía, corrientes epistemológicas, escuelas epistemológicas, modelos pedagógicos, conductismo, constructivismo, empirismo, racionalismo.
Recursos de información	Google Académico, Redalyc, Dialnet y Scielo, en formato digital.
Estrategias de búsqueda	Búsqueda de términos, restringiendo la indagación según resultado precedentes; consulta a páginas personales de expertos y revisión de citas y referencias bibliográficas

Fuente: Elaboración propia.

A. Protocolo de revisión de fuentes de información.

Normas de revisión

Identificar la existencia de documentos similares o análogos al tema central abordado, teniendo en cuenta el problema de investigación, los objetivos, autores, año de publicación con el fin de tener una relación entre la línea de tiempo; realizar una lectura juiciosa del resumen e introducción pues en ellas se condensan las ideas más importantes del documento lo que nos permitirá determinar si serán de utilidad y representarán un valioso aporte en nuestro estudio.

Criterios de inclusión

Para realizar el proceso de selección fue necesario establecer unos criterios de inclusión en los cuales se encuentran: palabras clave referenciadas, problema de investigación, metodología, y referentes conceptuales, todas ligadas al tema de estudio.

Criterios de exclusión

En tal sentido, los criterios de exclusión de los documentos se basaron en identificar las publicaciones que no estaban relacionadas con el objeto de estudio, documentos que no se encuentren en revistas científicas, bases de datos o productos no investigativos, documentos de acceso restringido.

S. Evaluación de los hallazgos encontrados

En total se encontraron 110 documentos, se seleccionaron los de mayor relevancia de acuerdo a una lectura crítica de los documentos y teniendo en cuenta los más actualizados y relevantes al tema en cuestión. Luego se realizó una tabla en el programa Microsoft Office Word en donde se organizó la información de cada uno de los documentos seleccionados, la cual permitió comparar los resultados de cada estudio, sus similitudes y diferencias, hallazgos y demás información relevante de los mismos. Esta rejilla tiene aspectos como título, autor, año de publicación, revista, objetivos, tipo de estudio, muestra, resultados y conclusiones.

De esta manera se realizó la selección de 52 documentos en su gran mayoría artículos. Se descartaron aquellos que no están directamente relacionados con las categorías de análisis e igualmente los que proporcionaban información redundante. En el criterio de búsqueda se tuvo en consideración documentos del año 2000 hasta el 2021 y en menor medida algunos anteriores de este rango fecha por su importancia para la investigación. Este proceso de búsqueda se llevó a cabo durante el periodo comprendido entre agosto de 2020 y septiembre de 2021, se hizo en el idioma español.

Para evaluar la pertinencia de los contenidos o las fuentes de información a utilizar a fin de garantizar rigurosidad en la investigación, es por ello que la calidad científica del presente estudio se consideró ciertos criterios como el de confiabilidad. El criterio de confiabilidad permitió determinar los datos del autor y su trabajo en la temática abordada mediante una pequeña reseña bibliográfica, también es importante el impacto o clasificación de la revista donde se encuentran publicados los artículos, la información anterior consignada en la ficha de registro de datos, igualmente la profundidad teórica del documento teniendo en cuenta la relación con los constructos teóricos del presente artículo y a partir de allí, el número de ítems pertenecientes a cada constructo fuesen pertinentes a juicio de tres investigadores con el grado de Doctor en Educación, se utilizó el gestor Mendeley el cual permitió gestionar y administrar los documentos utilizados en las referencias bibliográficas de una forma rápida y eficiente en la investigación.

3. Resultados y Discusión

3.1 Definiciones de conocimiento

El conocimiento ha sido trascendental para el ser humano a lo largo de la historia, ya que mediante éste ha logrado obtener ciertos recursos al hombre permitiéndole sobrevivir en términos de obtención del alimento, los mejores lugares para sembrar, donde alojarse y qué materiales son los mejores para la construcción, la fabricación de herramientas. Es por ello que su estudio puede encontrarse analizado, discutido por los grandes filósofos de la antigüedad como Platón, Aristóteles, hasta Edgar Morin en nuestros días. De acuerdo a lo anterior, existen múltiples definiciones sobre conocimiento que serán abordadas a continuación.

Etimológicamente, la palabra conocimiento viene del verbo conocer y su radicación es la siguiente: El prefijo con, que se asocia con una raíz indoeuropea Kom, que significa - junto, cerca de -, que a su vez en griego proviene de la palabra Kolvoc - Koinos = Común. El verbo g-noscere, se relaciona con gno, presente en el griego Γνωσι - gnosis - y de ahí las palabras gnóstico, agnóstico y gnosticismo. Por último, el sufijo - miento que indica instrumento, medio o resultado como en discernimiento, sarmiento y yacimiento. DECEL (2020).

Por su parte, el diccionario de la RAE (s.f) -Real Academia de la Lengua Española- define el conocimiento como: Acción y efecto de conocer. Entendimiento, inteligencia, razón natural. Noción, saber o noticia elemental de algo. En este sentido, para que se dé el proceso de conocer, tienen que existir unos elementos los cuales deben estar estrechamente relacionados entre sí. Al respecto, Martínez y Ríos (2006) hacen alusión a un “sujeto que conoce, el objeto de conocimiento, la operación misma de conocer y el resultado obtenido que no es más que la información recabada acerca del objeto” (p. 3).

Es decir, a través del conocimiento se adquieren herramientas para: abordar un problema determinado de la mejor forma, tomar mejores decisiones, emprender acciones coherentes y eficientes, con la ayuda de los sentidos y la razón, para tratar de entender el objeto del conocimiento o el mundo que lo rodea. Esto es consecuente con lo que expresa Ramírez (2009), el cual afirma que “el conocimiento, tal como se le concibe hoy, es el proceso progresivo y gradual desarrollado por el hombre para aprehender su mundo y realizarse como individuo, y especie” (p. 2).

Luego de entrar en contacto con el objeto de estudio, el individuo o sujeto del conocimiento hace una representación interna, teniendo en cuenta sus características - tamaño, color, sabor -, es decir, sus propiedades y su susceptibilidad de cambio ante determinados eventos, que pueden ser simulados para observar su comportamiento en diferentes escenarios, lo que indica que el conocimiento puede variar de acuerdo al grado de relación que se dé entre los elementos, dando origen a un conocimiento científico o científico.

En este orden, el conocimiento científico, es aquel de tipo vulgar o común, el cual es espontáneo, superficial, se obtiene en el contexto a través de la práctica, en la vida diaria, también puede ser transmitido de generación en generación, es muy ligado al aspecto cultural o religioso, sostiene verdades que carecen de pruebas y argumentos razonables, fáciles de desvirtuar a través de premisas o preguntas sin respuestas por parte de quienes las defienden. En este sentido, Carbonelli, Cruz e Irrazábal (2017) afirman que:

Sí únicamente nos quedamos con el conocimiento obtenido a partir de un hecho singular, será imposible trasladar ese saber a otras manifestaciones del mismo fenómeno, pero bajo circunstancias distintas. De allí el carácter disperso del conocimiento obtenido a partir del sentido común. (p. 18)

En concreto, éste se origina en experiencias particulares, por lo que, no se analizan a profundidad las características del objeto de estudio, ni las variables que influyen en determinado evento, es decir, la relación entre los elementos no es muy significativo. Por el contrario, el conocimiento científico, el cual es objetivo, sistemático, riguroso, es verificable porque puede contrastarse, esto no significa que no pueda incurrir en equivocaciones, a lo largo de la historia hemos visto cómo se han aclarado teorías, ya sea por medio de cálculos matemáticos, experimentación, a través del mejoramiento de las ciencias, la tecnología, lo importante y fundamental es que se lleve a cabo la investigación con una serie de procesos, metodologías apropiadas y que estén disponibles para ser replicadas o utilizadas por otras personas y poder afirmar o refutar tales argumentos o posturas.

3.2 Escuelas epistemológicas en cuanto al origen del conocimiento

Indudablemente el conocimiento a lo largo de la historia ha atravesado por un sinnúmero de etapas con sus respectivos eventos que han determinado los avances o estancamientos que ha tenido la humanidad, desde la edad media en donde el conocimiento giraba en torno a los textos sagrados del cristianismo, estos contenían la verdad absoluta, el hombre debía actuar de conformidad a lo que se encontraba consignada en ella sin refutar so pena de recibir castigos que podrían incluir la muerte a través de diversos mecanismos de la época.

Dentro de la filosofía encontramos diferentes corrientes filosóficas que tratan de explicar según Palacios y Muñoz (1989), un sinnúmero de problemas acerca del mundo, de la vida, del hombre, de su conducta y del conocimiento. Entre las más importantes podemos destacar el racionalismo en donde se le otorga total relevancia a la razón como mecanismo fundamental para alcanzar la verdad, entre sus máximos exponentes encontramos a René Descartes, Malebranche, Spinoza y Leibniz. Los racionalistas se apoyaron en gran medida como modelo el método utilizado por las matemáticas y la geometría, igualmente se fundamenta en que los conocimientos son derivados de la razón con total independencia de la experiencia (Racionalismo, 2006).

Mientras que, por otro lado, tenemos otra corriente de pensamiento en contraposición al racionalismo la cual es el empirismo que sostiene que la única causa de conocimiento humano es la experiencia que sea adquirida por el hombre por observación natural en los espacios en que se desenvuelve en la realidad, por las cosas que le suceden en su cotidianidad y en su constante búsqueda de resolver problemáticas a sus necesidades propias o de la sociedad, en este sentido González (2011) afirma que el empirismo responde directamente a una u otra demanda social, a una u otra necesidad práctica y que las investigaciones empíricas que se valoran por la práctica. A continuación, en la Tabla 3, se describen los aspectos diferenciados entre el empirismo y racionalismo, teniendo en cuenta sus máximos exponentes, la fuente del conocimiento en que se apoyan, el método y objeto del conocimiento, entre otros.

Tabla 3. Comparativa entre racionalismo y empirismo

Racionalismo	Aspecto Empirismo	Aspecto Empirismo
La fuente del conocimiento es la razón	Origen del conocimiento	La fuente de conocimiento es la experiencia
Matemáticas	Área del conocimiento	Física
Descartes, Leibniz, Espinosa	Autores o exponentes	Hume, Locke, Berkeley
Deducción	Método del conocimiento	Inducción
¿Qué es esto?	Responde a la pregunta	¿Cómo funciona esto?
Las ideas son innatas	Surgimiento de las ideas	Las ideas son adquiridas
Nace en Francia en el siglo XVII	Surgimiento y época	Nace en Inglaterra, siglos XVII y XVIII

Fuente: Elaboración propia.

Una de las corrientes filosóficas procedentes del empirismo, que destaca por su importancia, es el Positivismo (y el Positivismo Lógico), que indica que la ciencia es el conocimiento de los hechos, de los sucesos observables y medibles. El empirismo y el positivismo tienen sus principales representantes en Bacon, Locke, Hume, Berkeley, Comte y el Círculo de Viena (Ramírez, 2009).

Luego existen algunas posiciones intermedias en donde el problema del origen del conocimiento trata de resolverse primero por la razón y después por los sentidos a esto se le ha denominado apriorismo, en Nava (2017) se expone un ejemplo al respecto: ajustar la conducta de los seres humanos a las normas institucionales (racionalismo) en la medida en que dichas instituciones respeten y promuevan los intereses subjetivos de los mismos (empirismo). Ahora bien, en el lado opuesto al apriorismo se encuentra otra suposición filosófica denominada intelectualismo que también intenta conciliar la razón y los sentidos, pero que toma como punto de partida primero los sentidos y luego la razón.

Por otro lado, encontramos otra escuela epistemológica que da su explicación en cuanto al origen del conocimiento denominada la fenomenología es el conocimiento de las realidades en diferentes contextos en el proceso formativo y cuya generación de conocimientos se hace desde la propia introspección o reflexión del individuo, es decir por sus pensamientos, emociones, experiencias, por lo cual hay subjetividad a la hora de iniciar una investigación durante la construcción del conocimiento (Frías, 2018), en este sentido Martínez y Ríos (2006) afirman que el conocimiento es resultado de la vivencia del individuo y estas hacen parte del proceso de comprensión del fenómeno objeto de investigación. Entre sus más grandes exponentes encontramos a Husserl su fundador y Martin Heidegger su discípulo (Soto, Vargas, 2017).

3.3 Empirismo y Racionalismo en la edad antigua, media, renacimiento y edad contemporánea

Como bien sabemos, existen diversos periodos en la historia, uno de ellos es la edad antigua en donde surgen las primeras civilizaciones tales como la egipcia, mesopotámica, griega y la romana. En la Grecia antigua, se realizaron grandes aportes como por ejemplo las matemáticas, la astronomía, la escritura jeroglífica, la agricultura. Las enseñanzas eran transmitidas de generación en generación, el enseñante tenía pleno dominio incluso de castigar físicamente a quien estaba aprendiendo aspecto que era bien visto en aquel tiempo, los políticos tenían que tener gran dominio de la oratoria. Las escuelas egipcias eran un privilegio casi exclusivo de las élites, esta se impartía en los palacios del faraón, cabe anotar que la escritura jugó un papel fundamental en este sentido Salas (2012) afirma que:

La escuela egipcia también servía de resguardo de los rollos de papiro, que eran el equivalente de los libros de la actualidad. El desarrollo de la escritura egipcia, refleja la complejidad y refinamiento de su cultura, pues los conocimientos no sólo se transmitían por medio de la transmisión oral como en las culturas arcaicas, sino que, además, eran capaces de conservar el conocimiento en los rollos de papiro. (p. 36)

Este tiempo se caracteriza por una adquisición de conocimientos dependiendo las riquezas y poder y una de las razones era el tiempo disponible para recibir la instrucción, esta se hacía a través de una enseñanza oral, los niños comenzaban su educación alrededor a los siete años, los que tenían posibilidades económicas continuaban alrededor de 10 años con su educación en aspectos intelectuales como gramática, aritmética, astronomía, etc (Avial, 2019).

En esta época se destaca Platón con sus grandes obras como la República en donde propone un sistema educativo obligatorio garantizado por el Estado y Aristóteles su discípulo cuya contribución más importante fue la de crear un sistema pedagógico fundamentado en cuatro aspectos, el primero es ¿para qué se ha de educar?, se educa para la vida, pero en términos de llevar una vida digna, es educar para alcanzar la felicidad, la segunda cuestión es: ¿por qué se ha de educar?, la razón fundamental es

que biológicamente desde pequeños hay que enseñarles a escribir, leer, sumar, restar y más adelante transmitir conocimientos más complejos y especializados, ¿cómo se ha de educar?, esencialmente en cuanto a los hábitos que tenga la persona y luego a través de la razón a medida que la persona crece se vuelve más consciente de ello; y ¿a quién corresponde educar?, al Estado a través de las leyes que regulen el proceso educativo desde la niñez.

En la antigüedad Platón y Aristóteles, tienen una visión diferente del conocimiento, incluso de ellos se desprenden las más importantes corrientes epistemológicas en cuanto al estudio sobre origen del conocimiento a lo largo de la historia como lo son el racionalismo y el empirismo. En este sentido, González (1999) afirma que: “para el primero, el conocimiento, es producto tan solo de la actividad teórica. En cambio, para el segundo, el conocimiento es imposible sin la experiencia, ya que esta lo produce” (p. 15).

Y es que para Platón las personas estaban llenas de muchas ideas que son innatas, que muchas veces estas se encuentran allí dormidas y que pueden extraerse por medio del diálogo, mientras que, para Aristóteles, el sujeto obtiene los conocimientos a través de las experiencias, prácticas, costumbres, tradiciones, etc (Nava, 2017). Luego, la edad media heredó de la antigüedad el concepto de escuela, esta época se encuentra impregnada de formación teológica y servicio pastoral cuyo libro guía fundamental era la Biblia.

Los pensadores medievales no se limitan al método aristotélico de la prueba, sino que lo completan con una especie de reviviscencia de la dialéctica platónica. De tal manera que, no contentos con el método aristotélico de la deducción y la prueba, lo complementarán con la comparación de opiniones planteada por Platón. La combinación de ambos métodos será la que, a juicio de los medievales, provea al hombre de las conclusiones más firmes (Sánchez, 2010, p. 34).

Es en este periodo que se da el origen de la escuela, en cuanto a la estructura escolar que conocemos hoy en día. Las escuelas se caracterizaban según algunos historiadores por ser de carácter privado, dependientes de la iglesia, había pocas escuelas y se distinguían por ser diferenciadas en cuanto al sexo, su principal objetivo era formar individuos con valores cristianos. El método de enseñanza era la repetición. Los alumnos eran pocos y se agrupaban sin importar sus edades. El conocimiento transmitido era escaso, puesto que las necesidades formativas eran elementales y los archivos acumulativos reducidos (Brunner, 2001). Después de esta época oscura de la humanidad, el hombre tenía más libertades para explorar el mundo, comienza a explorar el medio que lo rodea, la naturaleza, los fenómenos físicos a través de la ciencia, pero sin limitaciones, podemos encontrar innumerables posturas, teorías, por parte de diversos pensadores y autores (Azcárraga; 2002, 2003).

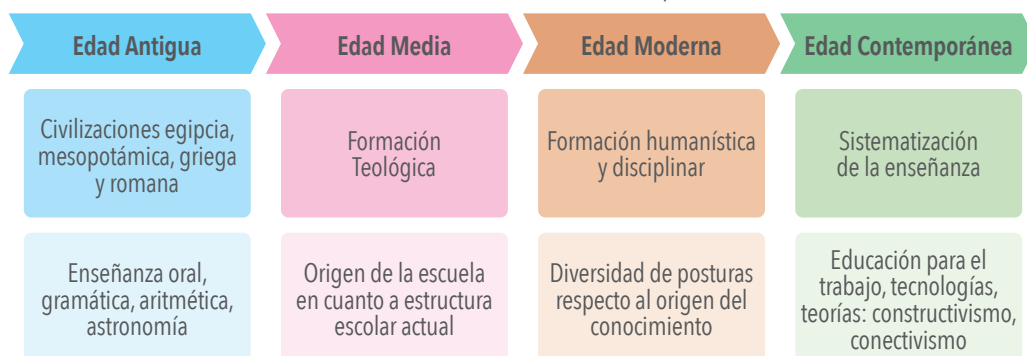
Lo anterior hace referencia a la época renacentista, que en sus albores ocurrieron algunos eventos significativos como la invención de la imprenta, la cual posibilitó que circularan las ideas y la democratización del conocimiento, el segundo evento fue la formulación de la teoría heliocéntrica por parte de Nicolás Copérnico cuya tesis era que la tierra giraba alrededor del sol, además de enunciar que la tierra tiene tres movimientos uno de rotación diaria, uno de revolución anual y la inclinación anual sobre su eje, el último de los eventos significativos fue la llegada de Cristóbal Colón a América hecho con el cual quedó probado que la tierra era circular.

Ya en la edad moderna Descartes y Hume, reviven esas diferencias sobre el modo en que se concibe el origen del conocimiento, el primero apoyando a la razón y el segundo a la experiencia como punto de partida y fundamental. Entre el Renacimiento (1300-1600) y la Revolución Industrial (1760). Se pone entonces en movimiento la creación de sistemas escolares públicos, predominantemente en las naciones europeas. Por primera vez aparecen componentes de lo que hoy conocemos como un sistema estatal de educación. Por lo tanto, instituciones dedicadas netamente a la enseñanza, organizadas formalmente, supervisadas y distribuidas en todo el territorio nacional.

En el Renacimiento predomina una universidad elitista, mientras que en la Revolución Industrial esta institución trabajaba en función a las necesidades de la sociedad y la empresa, luego las investigaciones científicas estaban encaminadas a mejorar los procesos de tipo empresarial, siendo el trabajo realizado por su personal de forma eficiente representando mayor rentabilidad en términos económicos. Los maestros de esta época, se separan de las ideas y enseñanza eclesiástica, comienzan a especializarse en diferentes áreas del saber. Se instaura la división de clases separadas, progresivas con un cuerpo profesional específico. Todo esto se va a dar en un espacio escolar, con un mobiliario y materiales específicos. Con los jesuitas y los protestantes comienza un diseño arquitectónico para estos espacios escolares exclusivos (Ginestet, 2016, p.20).

En el renacimiento, podemos encontrar que hay diversidad de posturas en cuanto al estudio del origen del conocimiento, como por ejemplo Francis Bacon quien se decanta por el empirismo en el cual basó en el método inductivo que consistía en hacer observaciones de la naturaleza y luego tomar apuntes haciendo registros de algunos eventos importantes y poder observar similitudes, diferencias, cambios y comportamiento de los objetos en diferentes escenarios. Mientras que personajes como Galileo o Descartes son racionalistas y parten de planteamientos, hipótesis para realizar sus investigaciones científicas. Luego, llega en la edad contemporánea cuyo evento principal es la revolución francesa, termina la concentración del poder de las grandes monarquías en la mayoría de los países, pasando a uno democrático elegido por el pueblo y modelo el cual es adoptado por la mayoría de los países en el mundo. A continuación, en el Gráfico 1, se realiza una caracterización de la educación en diversos periodos de la historia.

Gráfico 1. Caracterización de la educación en diversos periodos de la historia



Fuente: Elaboración propia.

La aplicación de las distintas corrientes filosóficas en el ámbito de la educación en los diferentes países tienen que ver con las posturas políticas a lo largo de la historia, por ejemplo en el año de 1918 se realizó un congreso en Yucatán acerca de la educación en México, se propuso una escuela racionalista la cual tendría talleres, huertas y gabinetes de experimentación, el trabajo diario y libre sería fuente de las deducciones y obtención del conocimiento científico por lo tanto se tendría que contar con docentes con este tipo de formación enmarcada en explicaciones reales y prácticas (Montes de Oca, 2004).

En Colombia, por ejemplo, en la época de la independencia, año 1819 hasta la regeneración, inicialmente personajes como Francisco José de Caldas, José Celestino Mutis, orientan la educación hacia el campo racionalista y practico, áreas que fueran más allá de lo abstracto y teórico, es decir fijarse en las ciencias naturales que ayudarían a resolver necesidades de la comunidad y dinamizar la economía a través de la explotación de los recursos naturales (Torrejano, 2012). De esta forma logró desmarcarse de una educación clerical imperante bajo el dominio español. Ya en la regeneración se retomaron estos conceptos, pero se retomaron las enseñanzas religiosas de la mano de Miguel Antonio Caro y Rafael Núñez.

Dentro del empirismo, surgieron diversos grupos con variadas concepciones para explicar la realidad, uno de ellos fueron los empiristas lógicos, quienes buscan encontrar un criterio de certeza para el conocimiento, para ello proponen las condiciones que debe cumplir una proposición para adquirir el rango de verdadera y justificada. En este sentido, Carbonelli, Cruz e Irrazábal (2017) afirman que:

A principios del siglo XX los empiristas lógicos llegaron a la conclusión que el conocimiento científico difería de otras explicaciones y descripciones del mundo porque se derivaba de los hechos: tomando como punto de partida la observación de la realidad y siguiendo el método inductivo de explicación, se podían alcanzar generalizaciones sobre los fenómenos estudiados. Dentro de la perspectiva inductiva, los datos de la experiencia adquieren un protagonismo central puesto que constituyen la fuente del descubrimiento teórico; la teoría resulta generada a partir de los datos (p. 47)

Para Popper, el aprendizaje es de carácter activo y gracias a esto se promueve el espíritu crítico, se propicia el desarrollo del conocimiento y se crea un ambiente favorable para la libertad y el desarrollo de la democracia; además, el aprendizaje se logra acentuando la deducción y recurriendo al método de ensayo y error para mejorar los procesos (Burgos, 2010). Los trabajos de Chiptin (2013, 2016) señala algunas pautas de como adoptar el pensamiento de Karl Popper en la escuela, propone un liderazgo libre de penalizaciones para estudiantes y docentes por parte de las directivas institucionales, además insta a la buena formación del profesorado el cual debería estar enmarcado en la construcción del conocimiento fundamentado en el razonamiento crítico. En la concepción de Popper sobre el abordaje del conocimiento se integra racionalismo como empirismo, en la cual se postulan unos enunciados (conjeturas) que pueden ser refutadas de acuerdo a la experimentación (Burgos, 2011). Así, si encontramos falsedad en el enunciado, podemos realizar nuevas propuestas de solución.

3.4 Influencia de las corrientes epistemológicas en los modelos pedagógicos conductistas y constructivistas

Los modelos pedagógicos son representaciones de las corrientes pedagógicas, estos le permiten a las instituciones educativas orientar los procesos formativos de forma organizada de acuerdo a sus propósitos, orientar la práctica docente, establecer las estrategias y metodologías teniendo en cuenta el contexto, en este sentido Pinto, Castro, Siachoque (2019) afirman que: “el conocimiento del modelo pedagógico por parte de los docentes es un factor importante para generar cambios no solo en el aula de un docente sino un cambio institucional, que beneficie a la comunidad”.

En el constructivismo los profesores proporcionan a los estudiantes las estrategias necesarias para promover un aprendizaje significativo, interactivo y dinámico, despertando la curiosidad del estudiante por la investigación; mientras que la educación tradicional se enfoca en enseñar, memorizar e imponer contenidos, dando como resultado estudiantes pasivos (Tigse, 2019).

La teoría constructivista del conocimiento se puede comprender a nivel histórico desde las corrientes cognoscitivas que se originaron en el siglo XVII y XVIII, como fueron el racionalismo y el empirismo. Kant afirmará que “aunque nuestro conocimiento comience con la experiencia, no por eso todo él procede de la experiencia”. De este modo, en Kant encontramos los caminos empiristas y racionalistas coordinados en el sujeto: los elementos a priori son condición de posibilidad del conocimiento objetivo. El sujeto construye la posibilidad y categoriza la realidad (López, Blanco, 2008).

Durante el siglo XX imperó el racionalismo crítico y postpopperianismo, luego de que el positivismo sostenía una posición en que el empirismo limitaba el alcance del conocimiento y el racionalismo pretendiendo alcanzar un conocimiento seguro e inamovible. Es por ello que Popper propone una epistemología crítico-racionalista en donde la razón estaría apoyada siempre de los hechos, de acuerdo con su postulado las teorías muestran su validez cuando pueden ser falseadas es decir que están sujetas a probarlas empíricamente para demostrar que estas podrían ser falsas, la ciencia no puede hablar de

verdad, en tanto que todo conocimiento puede ser contrastado (Chajín, 2019). Es decir que solo se puede obtener la verdad a través de dos pasos fundamentales: conjeturar y refutar (Villalobos, Guerrero, Ramírez, Díaz, Enamorado, Ruiz, 2020).

El racionalismo crítico permite que los estudiantes razonen refutando las teorías de sus demás compañeros de clase y del docente, ya que expone sus puntos de vista con total libertad, es allí donde el estudiante se convierte en el centro del aprendizaje, el docente es un provocador de respuestas por parte del alumno, este último es solucionador de problemas y generador de ideas (Álvarez, 2018). En este sentido, cobra vigencia en este modelo pedagógico donde el docente se convierte en un facilitador, el aula de clases es un espacio en donde se confrontan diferentes puntos de vista y se comparten ideas, recursos, lo que permite mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El Constructivismo, a diferencia del innatismo y del empirismo incorpora a la noción de conocimiento, la capacidad del sujeto sobre su propia realidad para actuar sobre ella transformándola y construyendo sus propios conocimientos. Como podemos ver entonces, el constructivismo trata de una cuestión más compleja que abarca de manera integral algunos elementos de los enfoques epistemológicos que le anteceden para dar origen a una nueva forma de concebir el proceso de conocimiento y, por ende, el proceso de enseñanza-aprendizaje (Sosa, 2015). Algunos autores como Piaget afirman que las operaciones mentales se desarrollan rápidamente en el niño, pero no se reducen al empirismo, pues, el conocimiento no es una copia de la experiencia. El conocimiento también implica una elaboración y estructuración mental por parte del sujeto y descarta el apriorismo ya que considera que el conocimiento no es la mera actualización de posibilidades preexistentes o heredadas (Ramírez, 2008). Esto quiere decir que para Piaget el conocimiento se obtiene cuando ejercemos ciertas acciones sobre los objetos.

Piaget no se dice ni empirista (por lo que la razón humana sería el resultado de un conjunto de conocimientos, inicialmente_ adquiridos en forma pasiva en las percepciones), ni idealista (con muchas ideas innatas o preformadas), porque tanto los contenidos como las formas o las estructuras de conocimiento se construyen históricamente y tienen una génesis a partir de la actividad del sujeto. Con el pasar de los años, Piaget se confirmó más en la idea de que la razón es algo que se construye (constructivismo), no es el resultado de algo innato (racionalismo) o pasivamente adquirido (empirismo). (Darós, 1999).

El constructivismo se desmarca de las posiciones racionalistas y empiristas como marco de referencia de apoyo en cuanto al origen o formación del conocimiento. Jean Piaget se aleja de posiciones innatistas y empiristas que predominaban en la época, en su lugar sostuvo que es a través de la interacción entre el sujeto y su contexto que se obtiene el conocimiento. A medida que este va explorando la realidad conoce las propiedades que esta posee y al actuar sobre ella la transforma y de esta forma las estructuras de su propia mente. (Araya, Alfaro, Andonegui, 2007). En este mismo sentido Daros (2000) afirma que Jean Piaget no encuadraba con el empirismo, ni el idealismo, en su lugar tenía una perspectiva desde el punto de vista del “kantismo dinámico”, que reconoce algunas facultades innatas del individuo, pero que a su vez actúa y adapta las condiciones del medio que lo rodea.

Por otro lado, existen algunos puntos de vista que encajan al constructivismo más hacia el racionalismo, separándola del empirismo como fuente epistemológica del conocimiento, en este sentido, Casañas (2011) expresa que en el constructivismo “el sujeto participa en la construcción del conocimiento a partir de los esquemas, que bien sean innatos o adquiridos guían el aprendizaje” (p.6). Igualmente, López y Blanco (2008) afirman que las características de un conocimiento determinado pueden ser razonadas mediante el dialogo estableciendo vínculos entre el conocimiento en general y aquel que está siendo objeto de estudio y la forma en que cada uno se produce. Al mismo tiempo, Escobar (2007) afirma que el docente debe tener primordialmente una base teórica adquirida desde su formación inicial para que cuente con suficientes conocimientos y teorías muy útiles y necesarias en su desempeño.

Evidentemente algo discutible debido a que es importante el desarrollo de la práctica docente antes de graduarse e ir corrigiendo y ajustando la forma de trabajar, tiempos, metodologías, conductas en la aplicabilidad en el aula de clases. No obstante, los autores constructivistas se han basado en los fundamentos epistemológicos propuestos por Kant en donde logra conciliar el empirismo y el racionalismo, para ello expone que mediante la experiencia que percibe el sujeto a través de los sentidos, la mente construye el conocimiento, al ordenar y representar en esquemas la información que proviene de la realidad (Ruiz, 2017). Algunos países, han adoptado ciertos modelos educativos de referencia, por ejemplo, en Sandoval (2017) se menciona que, en Costa Rica, en el año 2009, la política educativa denominada Hacia el siglo XXI, realizó ciertos cambios a los planes de estudios orientados al constructivismo, el humanismo y el racionalismo como fuentes filosóficas, vinculando la realización de proyectos educativos en el aula. En esta experiencia se puede apreciar la vinculación entre el constructivismo y el racionalismo como marcos de referencia.

Para algunos autores encuentra una relación estrecha con el empirismo, es así como en Orozco (2009) afirma que: “el conductismo es la más empirista de las teorías del aprendizaje” (p.7), mientras que en este mismo sentido Morales e Irigoyen (2016) mencionan que Watson fundador de la psicología conductista centraba su interés en lo observable, medible, verificable y que los fundamentos epistemológicos estaban enmarcados en el empirismo, el ambientalismo, etc. De igual forma, Romero (2012) afirma que algunos psicólogos encajan el conductismo como un modelo que toma como fundamento el empirismo, ya que utiliza el método de la observación y las experiencias. Asimismo, Skinner importante representante del conductismo privilegia los métodos experimentales, en este sentido Yone (2016) afirma que:

Skinner aclaro que hay una influencia de la base biológica en la conducta, el paradigma conductista usa el método científico usada por las ciencias y principalmente el método experimental, para realizar sus investigaciones científicas rigurosas con un control de las variables, el producto es el conocimiento científico que se pone a discusión, se cuestiona, se corrige y se vuelve a experimentar. (p.41)

Mientras tanto, Alarcón (2017) afirma que “el pensamiento conductista llega a un empirismo gnoseológico extremo cuando sostiene que la validez de todo conocimiento radica solo en la experiencia. El conductismo rechaza utilizar proposiciones hipotéticas, quedándose en la observación empírica” (p.7), por lo que difiere de los conceptos emitidos por los autores anteriores, aunado a esto, Nava (2017b) expresa que “es la inteligencia humana la que trata de poner orden en la realidad educativa (racionalismo)” (p.21), debido a la necesidad del sujeto que financia tales instituciones de poder controlar la conducta humana. Es importante la postura del docente con respecto a su concepción epistemológica lo cual determina su visión de cómo se origina el conocimiento, esto se traduce en su forma de enseñanza, que medios utiliza, como evalúa, entre otras.

En García y de Rojas (2003) se realizó una investigación con docentes de la Universidad UPEL (Universidad Pedagógica Experimental El Libertador), se muestra un grupo de docentes que no se encasilló en una relación modelo pedagógico-concepción epistemológica determinada, puesto a que aplican en sus clases para cada proceso algo diferente, por ejemplo para la evaluación un conductismo, para la enseñanza un constructivismo, que a juicio de los autores “se tiene una problemática a nivel de los docentes que amerita ser atendida institucionalmente para adecuar la praxis pedagógica” (Sección de conclusiones y recomendaciones, párrafo 1). Particularmente, en la educación contable se entrevé una preeminencia de lo empírico y lo funcional en tanto se trata de una disciplina práctica, encuadrada en la vida económica de las personas y de las empresas (Zambrano, 2015; León, 2016 y Gómez y Sarmiento, 2016). La metodología de enseñanza contable se encuentra permeada por un modelo pedagógico de tipo conductista, lo cual hace que el estudiante dependa mayormente del punto de vista del docente y no tenga incentivos para buscar otras fuentes informativas, y por ende se vean reducidas sus habilidades de lectura, escritura, análisis y comunicación verbal (Gómez, Monroy, Bonilla, 2019).

Finalmente, es importante realizar ingentes esfuerzos desde las diferentes instituciones educativas y en especial las que conciernen a educación superior por evaluar los conocimientos de los estudiantes particularmente de las carreras de pregrado orientadas a la pedagogía, licenciaturas, y aun más en los niveles de postgrados, indagando exhaustivamente, si se posee una visión integral de las corrientes epistemológicas y como estas pueden responder a los diferentes modelos pedagógicos que podrían encontrarse aplicándose en los futuros establecimientos educativos donde laboren con ello podrían tener pautas claras orientativas para conseguir los propósitos y fines educativos que respondan a la misión y visión institucionales que indudablemente repercutirán en optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje que traerá como consecuencia mejores resultados académicos y formativos por parte de los estudiantes.

4. Conclusiones

Indudablemente que el pensamiento filosófico y científico han influenciado en la generación del conocimiento desde la antigüedad hasta la actualidad. Diferentes concepciones por parte de filósofos han contribuido a tener una visión distinta de abordar el tema del conocimiento. Los docentes están llamados hoy en día ser facilitadores que tengan dominio sobre su área disciplinar, utilice metodologías activas y cuente con múltiples herramientas para que el estudiante pueda desenvolverse en sociedad como alguien productivo (Altablero, 2005).

Luego, están llamados a estar actualizados aún más en estos tiempos donde las tecnologías de la información y las comunicaciones están al alcance de todos, eso incluye a los estudiantes, es por ello que se han de utilizar estrategias efectivas en concordancia con la dinámica con la que se está moviendo el mundo. Así mismo las organizaciones, empresas están en la imperiosa necesidad y obligación de gestionar el conocimiento para que este sea aprovechado de forma efectiva por sus empleados y que estos sean competitivos.

Es importante resaltar la importancia de la implantación de los distintos modelos pedagógicos en las escuelas, independientemente de la concepción epistemológica que se oriente, aunque como afirma Rincón (2006) como educadores debemos tratar de considerar que la parte experimental, de observación debe fundamentarse en unos conceptos teóricos, racionales y, por otro lado, la teoría debe ser demostrada con pruebas, experimentación, la realidad para que sea clara y no haya especulaciones. Se hace necesario que los programas de formación de docentes, orienten en cuanto a las concepciones epistemológicas para abordar el conocimiento (Henaó, 2011), y a partir de allí desarrollar ciertas habilidades en la construcción de estrategias metodológicas que logren apalancar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

Lo anteriormente expuesto, debe estar fundamentado en una buena gestión educativa, que es uno de los roles que tiene que desempeñar a cabalidad un buen docente (Robalino, 2005), que puede tener sus bases en un enfoque conductivista como en los años treinta y cuarenta (Quitián, 2015), pero independientemente de ello se busca un docente eficiente que es de trascendental importancia en la educación (Vaillant, 2005), el cual tendrá mayor dominio sobre el plan de estudio, los recursos a utilizar, las metodologías y sobre todo como abordar el conocimiento. Para concluir, decir que la educación pública después de mitad de siglo XX se decantaron en su gran mayoría por las ideas del constructivismo (Ducret, 2001), poco o nada se habla de las concepciones epistemológicas como el racionalismo y el empirismo en las reuniones de docentes en las instituciones educativas, quienes se centran principalmente en los aspectos del modelo pedagógico sin tener en cuenta este aspecto tan fundamental en el abordaje y construcción del conocimiento.

Referencias bibliográficas

- Alarcón, R. (2017). En torno a los fundamentos filosóficos de la psicología positiva. Recuperado de: <https://doi.org/10.26439/persona2017.n20.1737>.
- Atablero. (2005). Ser maestro hoy. El sentido de educar y el oficio docente. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/propertyvalues-31232_tablero_pdf.pdf.
- Álvarez, I. (2018). Popper y el homeschooling: inspiración de una educación alternativa. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6828678.pdf>.
- Araya, V., Alfaro, M., y Andonegui, M. (2007). Constructivismo: orígenes y perspectivas. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/761/76111485004.pdf>.
- Avial, L. (2019). La Educación en la Grecia Clásica y Helenística. Recuperado de: <https://www.revistalibertalia.com/single-post/2019/11/13/La-Educacion-Grecia-clasica-y-helenistica>.
- Azcárraga, J. (2002, 2003). Ciencia y Filosofía. Recuperado de: <http://www.uv.es/~azcarrag/pdf/2003%20CienciaFilosofia%20sin%20ilustr.pdf>.
- Brunner, J. (2001). Globalización, educación, revolución tecnológica. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001249/124945so.pdf>.
- Burgos, C. (2010). Teoría de la educación según Racionalismo Crítico de Karl R. Popper: Bases Epistemológicas y Teoría Sociopolítica. Bogotá: Universidad Sergio Arboleda.
- Burgos, C. (2011). Hacia una teoría educativa desde el pensamiento de Karl Popper. Recuperado de: <http://www.cite2011.com/Comunicaciones/Escuela/145.pdf>.
- Carbonelli, M., Cruz, J., e Irrazábal, G. (2017). Introducción al conocimiento científico y a la metodología de la investigación. Recuperado de: <https://www.unaj.edu.ar/wp-content/uploads/2017/02/Introduccion-al-conocimiento-cientifico-y-a-la-metodologia.pdf>.
- Casañas, M. (2011). Bases epistémicas de la educación. Recuperado de: <http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v4n1/v4n1a13.pdf>.
- Chajín, M. (2019). Estilos de pensamiento como paradigmas. una propuesta de José Padrón guillén. Recuperado de: <https://revistas.unilivre.edu.co/index.php/dictamenlibre/article/view/5764>, <https://doi.org/10.18041/2619-4244/dl.25.5764>, <https://doi.org/10.18041/2619-4244/dl.25.5764>.
- Chiptin, S. (2016). Popper's Approach to Education: A Cornerstone of Teaching and Learning. Nueva York, Routledge. Recuperado de: <https://doi.org/10.4324/9781315674063>.
- Chitpin, S. (2013). "Should Popper's View of Rationality Be Used for Promoting Teacher Knowledge?". *Educational Philosophy and Theory*, 45 (8), pp. 833-844. Recuperado de: <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2011.00803.x>.
- Daros, W. (1999). Problemática filosófica sobre el Constructivismo. Observaciones desde una perspectiva cristiana. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7366268.pdf>.
- Daros, W. (2000). La construcción de los conocimientos en los niños según el empirismo de John Locke. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/877/87730503.pdf>.
- DECEL (2020). Diccionario Etimológico Castellano en Línea. Etimología de Conocimiento. Recuperado de: <http://etimologias.dechile.net/?conocimiento>.
- Ducret, J. (2001). Globalización, educación, revolución tecnológica. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001249/124945so.pdf>.
- Escobar, N. (2007). La práctica profesional docente desde la perspectiva de los estudiantes practicantes y tutores. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2968746.pdf>.
- Frías, A. (2018). La fenomenología como fuente de generación de conocimientos: un breve recorrido crítico por sus principales exponentes. Recuperado de: http://servicio.bc.uc.edu.ve/multidisciplinarias/estudios_culturales/num22/art06.pdf.
- García, M., de Rojas, N. (2003). Concepciones epistemológicas y enfoques educativos subyacentes en las opiniones de un grupo de docentes de la UPEL acerca de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Investigación

- y Postgrado, 18(1), 11-21. Recuperado de: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872003000100003&lng=es&tlng=es.
- Ginestet, M. (2016). Historia de la educación Culturas escolares, saberes, disciplinamiento de los cuerpos. Historia de la Educación General. Representaciones y diálogos con y entre imágenes. Recuperado de: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/52231/Documento_completo__pdf-PDFA.pdf?sequence=3.
- Gómez, J., Monroy, L., Bonilla, C. (2019). Caracterización de los modelos pedagógicos y su pertinencia en una educación contable crítica. Recuperado de: <https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.1.5428>.
- González, R. (1999). Percepción – Teorías: Desde el positivismo lógico hacia la ciencia cognitiva. Recuperado de: http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/108765/gonzalez_r.pdf?sequence=3&isAllowed=y.
- González, E. (2011). Conocimiento empírico y conocimiento activo transformador: algunas de sus relaciones con la gestión del conocimiento. Recuperado de: <http://scielo.sld.cu/pdf/aci/v22n2/aci03211.pdf>.
- Henao, L. (2011). Concepciones-obstáculo sobre cómo construyen conocimiento los niños, presentes en los docentes de preescolar. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20130319120247/Tesislilian.pdf>.
- López, M., Blanco, J. (2008). Construcción del conocimiento. Recuperado de: <http://www.esap.edu.co/portal/wp-content/uploads/2017/10/4-Construccion-del-Conocimiento.pdf>.
- Martínez, A y Ríos, F. (2006). Los Conceptos de Conocimiento, Epistemología y Paradigma, como Base Diferencial en la Orientación Metodológica del Trabajo de Grado. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10102508>.
- Montes de Oca, E. (2004). La escuela racionalista. Una propuesta teórica metodológica PARA LA ESCUELA MEXICANA DE LOS AÑOS VEINTE DEL SIGLO PASADO. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6148447.pdf>.
- Morales, H., Irigoyen, A. (2016). El Paradigma Conductista y Constructivista de la Educación a través del Decálogo del Estudiante. Recuperado de: <https://www.medigraphic.com/pdfs/medfam/amf-2016/amf162a.pdf>.
- Nava, J. (2017). El problema del origen del conocimiento humano. Los supuestos filosóficos con los que se pretende resolver. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6195240.pdf>.
- Nava, J. (2017b). La esencia del conocimiento. El problema de la relación sujeto-objeto y sus implicaciones en la teoría educativa. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4981/498154006032.pdf>.
- Orozco, E. (2009). Las teorías asociacionistas y cognitivas del aprendizaje: diferencias, semejanzas y puntos en común. Recuperado de: <https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/8200/Las%20teor%C3%ADas%20asociacionistas%20y%20cognitivas%20del%20aprendizaje%20diferencias%2C%20semejanzas%20y%20puntos%20en%20com%C3%BAn.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Palacios, I y Muñoz, V. (1989). Caracterización de la filosofía y su contexto histórico-cultural. Recuperado de: http://www.conevyt.org.mx/bachillerato/material_bachilleres/cb6/5sempdf/filosofia1pdf/fil_fas1.pdf.
- Pinto, J., Castro, V., Siachoque, O. (2019). Constructivismo social en la pedagogía. Recuperado de: https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/10042/8540.
- Quitián, D. (2015). Enfoques y tendencias de la gestión en la educación superior desde la política de calidad en Colombia. Recuperado de: <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/924/TO-18096.pdf?sequence=1>.
- Racionalismo (2006). Racionalismo. Recuperado de: <http://concurso.cnice.mec.es/cnice2006/material003/Recursos%20Materiales/Terminos/Racionalismo.pdf>.
- RAE. (s.f). Conocer. Recuperado de: <https://dle.rae.es/conocer>.
- Ramírez, A. (2009). La teoría del conocimiento en investigación científica: una visión actual. Recuperado de: <https://doi.org/10.15381/anales.v70i3.943>.
- Ramírez, E. (2008). Historia crítica de la pedagogía en Colombia. Estudio y valoración de las ideas y mentalidades que han orientado la educación en Colombia. Recuperado de: <https://doi.org/10.15381/anales.v70i3.943>.

- Robalino, M. (2005). Protagonismo docente en el cambio educativo. ¿Actor o Protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144666s.pdf>.
- Romero, C. (2012). Fundamentos epistemológicos del conductismo: de la causalidad moderna hacia el pragmatismo. Recuperado de: <http://repositorio.iberamericana.edu.co/bitstream/001/536/1/Fundamentos%20epistemol%C3%B3gicos%20del%20conductismo%20Implicaciones%20te%C3%B3ricas%20y%20experimentales.pdf>.
- Ruiz, E. (2017). fundamentos epistemológicos y pedagógicos de las competencias investigativas para la formación universitaria en el área de las prácticas docentes. Recuperado de: <http://mriuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/handle/123456789/4623/eruiiz.pdf?sequence=1>.
- Salas (2012). Historia general de la educación. Recuperado de: http://www.aliat.org.mx/BibliotecasDigitales/economico_administrativo/Historia_general_de_la_educacion.pdf.
- Sánchez, M. (2010). EL PAISAJE: Síntesis y evolución del pensamiento humano: (el concepto de naturaleza desde la antigüedad hasta el renacimiento. Recuperado de: <https://eprints.ucm.es/12306/1/H1011201.pdf>.
- Sandoval, L. (2017). El aprendizaje por proyectos: una experiencia pedagógica para la construcción de espacios de aprendizaje dentro y fuera del aula. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6095686.pdf>.
- Sosa, N. (2015). La construcción de conocimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Recuperado de: <http://200.23.113.51/pdf/31542.pdf>.
- Tigse, C. (2019). El constructivismo, según bases teóricas de César Coll. Recuperado de: <https://revistas.uasb.edu.ec/index.php/ree/article/view/659/635>.
- Torrejano, R. (2012). Los pilares de la política pública educativa durante el siglo XIX: 1810-1899. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4707853.pdf>.
- Vaillant, D. (2005). Protagonismo docente en el cambio educativo. Reformas Educativas y Rol de docentes. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144666s.pdf>.
- Villalobos, J., Gutiérrez, J., Ramírez, R., Diaz, L., Ramos, Y., Enamorado, J., Ruiz, G. (2020). Karl Popper y Heráclito: Antecedentes y problemas actuales de la Filosofía de la Ciencia. Recuperado de: <http://www.produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/32710/34209>.
- Yone, E. (2016). Actitudes hacia los fundamentos de la psicología conductual skineriana en estudiantes de educación inicial y educación primaria de Huancayo. Recuperado de: <http://repositorio.uncp.edu.pe/bitstream/handle/UNCP/4294/Esteban%20Hilario.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Discurso escolar y tecnologías del yo “El cuidado de sí”



Cómo citar este artículo:

Correa-Páez Jesús A. (2023) Discurso escolar y tecnologías del yo “El cuidado de sí”. Revista Encuentros, vol. 21-01. Universidad Autónoma del Caribe.

Doi: [10.15665/encuen.v21i01-Enero-junio.3026](https://doi.org/10.15665/encuen.v21i01-Enero-junio.3026)

“La ley dice: No matarás. Esto quiere decir: No negarás a otro su lugar de interlocutor”

Lyotard, J. F., 1994)

Jesús A. Correa-Páez, Universidad del Atlántico (Barranquilla, Colombia)
Nuevo Círculo de Análisis del Discurso-CADIS
jesuscorrea@mail.uniatlantico.edu.co, ORCID 0000-0001-5984-9875

Recibido: 5 de junio de 2022 / Aceptado: 10 de agosto de 2022

RESUMEN

Esta investigación, más que un trabajo académico que arrojara resultados cuantitativos o cualitativos, comporta una cavilación sobre el discurso en la escuela en relación con el proyecto de una reflexión ética bajo los parámetros del *‘buen-vivir’*. Bajo la anterior premisa adoptamos *la ontosemiótica o semiótica de la subjetividad-afectividad*, cuyo principal postulado argumental radica en la consideración del sujeto a modo de texto que puede leerse mediante el cuadrante enunciativo: autor-texto-lector-contexto. En ese sentido el trabajo va dirigido a evidenciar si el accionar discursivo docente apunta al reconocimiento del sujeto escolar como un sujeto trascendente; es decir, al reconocimiento de un sujeto consciente y consecuente en el marco de la relación pedagógica, en el entorno de la familia y que se refleje, en general, colectivamente en la sociedad en que transite su existir.

Palabras clave: sujeto, relación pedagógica, discurso escolar, tecnologías del yo.

School discourse and technologies of the self “Self-care”

ABSTRACT

This research, more than an academic work that yielded quantitative or qualitative results, involves a deliberation on the scholar discourse in relation to the project of an ethical reflection under the parameters of ‘good-living’. Under the above premise we adopt the ontosemiotics or semiotics of subjectivity-affectivity, whose main argumentative postulate lies in the consideration of the subject as a text that can be read through the enunciative quadrant: author-text-reader-context. In this sense, this researching is aimed at evidencing whether the scholar discursive action points to the recognition of the school subject as a transcendental subject; that is, the recognition of a conscious and consistent subject within the framework of the pedagogical relationship, in the environment of the family and that is reflected, in general, collectively in the society in which its existence transits.

Keywords: subject, pedagogical relationship, school discourse, technologies of the self.

Discurso escolar e tecnologías do eu “Autocuidado”

RESUMO

Esta investigação, mais do que um trabalho académico que deu resultados quantitativos ou qualitativos, envolve uma ruminação sobre o discurso na escola em relação ao projeto de uma reflexão ética sob os parâmetros de “boa vida”. Sob a premissa adotamos a ontosemiotica ou semiotica da afetividade-subjetividade, cujo principal postulado argumentativo está na consideração do sujeito como um texto que pode ser lido pelo quadrante enunciativo: autor-leitor-contexto. Nesse sentido, a pesquisa visa evidenciar se a ação discursiva docente aponta para o reconhecimento do sujeito escolar como sujeito transcendente; isto é, ao reconhecimento de um sujeito consciente e consistente no âmbito da relação pedagógica, no ambiente da família e que se reflete, em geral, coletivamente na sociedade em que transita a sua existência.

Palavras-chave: assunto, relação pedagógica, discurso escolar, tecnologias do eu.

1. Introducción

Consideramos importante tener en cuenta la aseveración de Zilberberg (2016)

Si se concibe la semiótica como una disciplina insular, orgullosa, replegada sobre sí misma, que genera por análisis y catálisis sus categorías, sin deber nada a nadie, entonces se podría decir que la semiótica se desarrolla en virtud de las carencias que descubre o que inventa. Pero si, al contrario, se concibe la semiótica como una disciplina abierta, acogedora, como dirección de pensamiento entre otras no menos estimables, entonces podemos reconocer convergencias con las contribuciones de aquellos a los que R. Char llama los “*grandes precursores*”, aunque no usen la jerga semiótica (p. 60).

Lo anterior con el propósito de visibilizar que esta investigación está enmarcada bajo criterios semióticos, y concretamente asume postulados de la ontosemiótica¹, y que tiene como capital referente el trabajo de Foucault (2008). A renglón seguido, acudimos al aserto el cual enuncia que los sujetos que configuran la relación docente/discente son seres racionales al tiempo que patémicos (con inteligencia sentiente), quienes, obviamente, resultan ‘*afectados*’, de alguna forma, en la interacción discursiva². En estas líneas no se pretende un ortodoxo análisis semiótico del discurso, sino allegar argumentos sobre algo en lo que han concluido los estudios lingüísticos, v.gr. Courtés (1997), en cuanto a que “el lenguaje es considerado como lo que revela tanto, o más, de lo que esconde” (p. 57), extensivo a lo semiótico, por una parte, y por la otra, sustentar elementos que conduzcan a una reflexión para la “reorientación del imaginario colectivo y generación de nuevos valores” señalado en el Informe de los sabios (1994). En ese sentido, tomamos evidencias de discursos orales y escritos en la interacción discursiva escolar que servirán de soporte argumental, en aras de focalizar los aspectos atinentes a: “el cuidado de sí”³.

Este trabajo argumental ha sido organizado estructuralmente, inicialmente se asumen los enunciados del marco jurídico o legal. Luego se aborda la conceptualización sobre las tecnologías del yo, donde es

1 “Como semiótica de la afectividad-subjetividad quiero inferir la semiótica intermedia entre la que podríamos considerar críptica y la semiótica crítica de la cultura. La primera es aquella que se radicaliza en el texto, (...). La segunda es la que hace énfasis entre el texto y el contexto, la gran lectura de los textos dentro del conglomerado social a partir de las tensiones y distensiones que producen las referencialidades culturales”. Hernández, L. (2013, p.55)

2 Tal y como lo plantea Bajtín (1929), en Silvestri (1993, p. 250)

3 Esta aseveración no comporta una crítica radical, sino que resalta una necesidad olvidada en el marco de la vida social y educativa en la construcción de una mirada bioética.

caracterizada la relación pedagógica como un campo semiótico; en este punto se resalta el concepto de **autoridad**. Para finalmente ofrecer un análisis de muestras discursivas, que nos permiten reflexionar sobre el ámbito actitudinal, en torno del cuidado de sí, reflejado en el discurso docente. En este acápite se tiene en cuenta los principios de la acción conforme a Habermas (1992).

2. Marco metodológico

En esta investigación cualitativa, se aplican principios de la ontosemiótica a situaciones discursivas en la escuela, teniendo en cuenta el enfoque de los modelos de acción-situación. La investigación plantea el fenómeno discursivo en la escuela desde la semiótica de la afectividad-subjetividad en perspectiva metodológica, a través de la cual se asume el sujeto dentro de su etiología textual, es decir, se asume la intersubjetividad a manera de texto; de ahí el enfoque del ser enunciante como ser sintiente y sensibilizado.

Las muestras discursivas fueron acopiadas de publicaciones periódicas nacionales; otra es extraída de un grupo de chat de una Institución educativa del Distrito de Barranquilla ubicada en la Localidad Metropolitana. Una tercera se allegó de un video en la plataforma You Tube. Y, una más, fue tomada de una investigación del autor la cual data de un poco más de 2 décadas, con el propósito de rastrear en el tiempo la actitud frente al “cuidado de sí”.

Se decidió iniciar este trabajo partiendo del Marco jurídico para realizar el contraste entre lo que reza la norma y el accionar discursivo palpable en el *corpus* de análisis.

3. Marco legal o jurídico de la Educación en Colombia Diapo de título y de Marco legal

Caracterización de los enunciados normativos

A manera de concesión debemos empezar diciendo con Greimas (1982) que “en el marco del enunciado elemental, el sujeto aparece, pues, como un actante cuya naturaleza depende de la función en la que se inscribe [...]” (p. 396); es decir, para este caso, un sujeto discursivo que se erige en las Normas, el cual es capaz de difuminarse hasta casi ocultarse, la mayoría de las veces, a la percepción del lector. No obstante, no hay que olvidarse de que “el sujeto de la enunciación es un actor sincrético, que integra a dos actantes, el enunciatario y el enunciatario”, (p.74).

Resulta claro que toda relación comunicativa comporta una relación pragmática como también lo asevera Greimas (1982):

La comunicación llegará a configurarse, oportunamente, como “acción (de hombre) sobre otros hombres”, es decir, precisamente, como *manipulación*: “A diferencia de la operación (en cuanto a la acción del hombre sobre las cosas), la manipulación se caracteriza como una acción del hombre sobre otros hombres, para hacerles ejecutar un programa dado: en el primer caso, se trata de un “hacer-ser”, en el segundo, de un “hacer-hacer” (p. 251).

Desde luego la manipulación, además que como “hacer-hacer” (que puede hacer que el sujeto sea capaz de hacer), puede plantearse también como “hacer-crear”, o sea un proceso que solo se dirige a la creación, en el sujeto manipulado, de un estado emocional.

El discurso legal o normativo comentado está enmarcado en la Declaración Universal de Derechos Humanos DUDDHH donde está prescrito que “Toda persona tiene derecho a la educación”; declaración suscrita por nuestro país y que está reflejada en la Constitución Política de Colombia (1991) que a la letra reza:

ARTÍCULO 67. La educación es un **derecho de la persona** y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca **el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura**⁴.

La educación formará al colombiano en el respeto a los **derechos humanos**, a la paz y a la democracia.

El Estado, la sociedad y la familia son **responsables de la educación** [...].

Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de **velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos** [...].

Consecuentemente, la Ley 115 de 1994 –Ley General de Educación– establece normas generales para regular el Servicio Público de la Educación el cual cumple una **función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad**.

En consonancia con todo lo anterior, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) contempla este mismo hecho en los cuarenta y cuatro (44) derechos expresados para la protección de los niños, las niñas y adolescentes en nuestro país, que recogen derechos generales, protección y libertades fundamentales, preceptuados en la LEY N° 1098 de 2006 (noviembre 8). Entre los Derechos fundamentales resaltamos aquellos que explícitamente se refieren al “cuidado de sí”: 1. Derecho a la vida y a la calidad de vida y un ambiente sano. 2. Derecho a la integridad personal. 3. Derecho a la libertad y seguridad personal. 4. Custodia y cuidado personal. Además, se tiene en cuenta los Derechos de protección en caso de abandono físico, emocional y psicoafectivo de sus padres, representantes legales o **de las personas, instituciones y autoridades**, que tienen la responsabilidad de **su cuidado y atención**; y la protección contra “La tortura y **toda clase de tratos y penas crueles, inhumanos, humillantes y degradantes**”⁵.

De la misma manera, enfocado con la temática de esta investigación se trae a colación lo recomendado en el Informe “Colombia: al filo de la oportunidad” (1994), que a la letra dice:

Colombia requiere **un nuevo sistema educativo** que fomente actividades científicas y tecnológicas, así como culturales y socio-económicas. Ello permitirá una reestructuración conceptual y organizativa, una **reorientación del imaginario colectivo y la generación de nuevos valores, comportamientos, actitudes cognitivas y prácticas organizacionales adaptadas al mundo moderno**, (p. 33).

Atendiendo a lo anterior, se puede aseverar que dadas las características de la educación y los fines que debe cumplir, la norma resalta “la formación moral y los intereses de las personas, de la familia y de la sociedad”. En consecuencia, se evidencia cómo emerge la función regulativa del lenguaje organizadora del carácter finalístico de la norma, a manera de vector importante en la consecución de los fines establecidos. Pero en el resaltado último se evidencia los fenómenos dinámicos que acontecen y que deben provocar un viraje en la conceptualización y en la práctica educativa, pues esta se considera desfasada –tal como se puede inferir de las expresiones “un nuevo sistema educativo” y “adaptadas al mundo moderno”–, por lo que imperiosamente debe reajustarse atendiendo a ejes puntuales como: “reorientación del imaginario colectivo, generación de nuevos valores, actitudes cognitivas y prácticas organizacionales adaptadas al mundo moderno”(ver parte final de la cita anterior).

4 Las negrillas que aparecen en el presente texto son nuestras y tienen la finalidad de enfatizar los apartes que comportan intereses de la presente investigación

5 Estos pueden ser consultados en: <https://www.canalinstitucional.tv/derechos-fundamentales-ninos-colombia> Y, en: <https://www.unicef.org/colombia/30-a%C3%B1os-de-la-convencion-sobre-los-derechos-del-nino>

De otra parte, llama la atención que en el marco legal de la Evaluación docente (Decreto-Ley 1278 de 2002) no se tenga en cuenta evaluar a los docentes bajo consideraciones de su competencia emocional y moral, sino que únicamente se centra en la dimensión cognoscitiva en el área concerniente a: “dominio de estrategias y habilidades pedagógicas y de evaluación, manejo de didáctica propia del área o nivel educativo de desempeño, nivel de conocimiento”, siendo que las normas que regulan la educación contemplan las dimensiones cognitivas y patémicas.

Pero antes de abordar de lleno la temática creemos necesario presentar apartes de una investigación publicada en Documentos CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe), de 2017, “Las violencias en el espacio escolar”, de Trucco, D., e Inostroza, P., la cual percibimos como de carácter pertinente y necesaria.

[...]

Con el objetivo de resumir la información y hacer más comparables los resultados, se agruparon los 15 países en cuatro grupos, utilizando el porcentaje de gasto público en educación sobre el PIB y el porcentaje de jóvenes de 20 a 24 años que concluyeron la educación secundaria, además de clasificar los países por la tasa de homicidios, identificando aquellos con un contexto nacional más violento (tasas por sobre 18 por 100.000 habitantes). Estos indicadores permiten establecer contextos nacionales similares y de ese modo no se comparan situaciones muy disímiles y heterogéneas, que es lo que ocurre a nivel de promedios regionales.

[...]

Los grupos quedaron conformados de la siguiente manera:

- Grupo 1: Chile, Costa Rica y Uruguay (altos logros educativos y violencia baja)
Son los países donde hay un mayor gasto en educación y un mayor porcentaje de jóvenes que concluyen la educación secundaria (a excepción del Uruguay que tiene menor nivel de conclusión de la secundaria), pero con bajos grados de violencia (se excluye Brasil por ser un país con alto nivel de violencia). Uruguay se incluye en este grupo a pesar de los menores niveles de conclusión de la secundaria porque tiene altos niveles de inversión y baja violencia, además de condiciones similares de desarrollo y tamaño con respecto a los otros dos países del grupo.
- Grupo 2: Argentina, Panamá, Paraguay, Perú y República Dominicana (logros educativos medios y violencia baja)
Son países que tienen menores niveles de gasto público en educación, pero un alto porcentaje de jóvenes concluyen la educación secundaria. En general, los niveles de violencia no son excesivos.
- Grupo 3: Brasil, **Colombia**, Ecuador y México (logros educativos medios y violencia alta)
Son países que cuentan con niveles de conclusión de la secundaria medios y altos, pero también altos niveles de violencia (con una tasa de homicidios mayor al 18/100.000 habitantes).
- Grupo 4: Guatemala, Honduras y Nicaragua (bajos logros educativos y violencia alta)
Son países donde se encuentra el menor gasto en educación y el menor porcentaje de jóvenes que concluyen la educación secundaria. Además, Guatemala y Honduras tienen altos índices de violencia a nivel nacional y Nicaragua alcanza niveles medios. (p. 32).

Se resalta la información del grupo tres (3) en el que aparece Colombia. Esta registra como país “altos niveles de violencia”, situación que indica la necesidad de tener en cuenta como una variable interviniente, la alta tasa de homicidios que incidiría en la referencia con “logros educativos medios”, en cualquier investigación que se emprenda. Además, la investigación busca, como lo predice el Proyecto, determinar “Las violencias en el espacio escolar”, como ya se dijo, y que podría ser abocada en vías de restaurar la educación atendiendo a “el cuidado de sí”, desde una ética del *‘buen vivir’*.

4. La Escuela y las Tecnologías del yo

En el enunciado “velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación **moral, intelectual y física de los educandos**” (artículo 67 de la Constitución nacional), por ejemplo, se percibe el espíritu que rige y propendería por el ‘cuidado de sí’; pero, consideramos que este aserto no se encuentra expresado claramente en relación con una práctica, una técnica, para alcanzar la plenitud en la que redundaría en ese fin.

El ‘**cuidado de sí**’ está inscrito en lo denominado por Foucault (2008) como uno de los cuatro (4) tipos de “**tecnologías del yo**”:

que permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad. (p. 48).

Las tecnologías según este autor son de cuatro tipos: tecnologías de producción, tecnologías de sistemas de signos, tecnologías de poder y las tecnologías del yo, “cada una implica ciertas formas de aprendizaje y de modificación de los individuos, no sólo en el sentido más evidente de adquisición de ciertas habilidades, sino también en el sentido de adquisición de ciertas actitudes”, (p. 49).

Además, ellas –las tecnologías– casi nunca actúan de forma aislada, aunque cada una se presenta “**asociada con algún tipo particular de dominación**” (p. 48). Lo cual podría corresponder en cuanto a que en el ejercicio hermenéutico de la norma, en este caso constitucional, debe ser interpretada más allá de lo crasamente literal –como es obvio–. Además de resaltar la imperiosa necesidad de la Educación que apunte no sólo lo cognitivo (lo “intelectual”), sino lo patémico y hasta el cuidado del cuerpo (lo físico). De tal suerte que se reconozca expresamente la dimensión ética de los ciudadanos –individual y colectivamente– inmersa en el Servicio Público y que se halla amparada por los preceptos constitucionales. Lo anterior se fundamenta en la consideración de que el Estado debe “velar por su calidad [de la Educación] por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación **moral, intelectual y física** de los ciudadanos”, tal como lo expresa el artículo constitucional ya citado.

Por tanto, en ese orden, hay que considerar que la relación pedagógica viene a ser un ámbito en el cual resulta como eje rector preponderante una relación de dominación, donde se configura un ejercicio del Poder. Lo cual es el argumento para atender a la perspectiva de Althusser (1971), en la consideración de la Escuela como “Aparato ideológico del Estado”. Así que de alguna manera este ejercicio del servicio público arrastra consigo una relación de dominación, y de alguna forma de violencia, en que, quizá, el más afectado sea el más “*débil*”: el discente. Sin minimizar el hecho, y como concesión, de que el docente también puede verse afectado por hechos violentos, de todo tipo.

En este punto cabe referirse al principio de autoridad en que se erige la relación jerárquica en la educación.

5. La Autoridad como prejuicio en la acción educativa

“La fuerza o violencia se utilizan cuando la autoridad fracasa”
Arendt, H. (1993) La condición humana; Barcelona, Paidós

Una de las entradas léxicas, quizá la más extendida y acogida, del término “autoridad” se refiere a ella como la facultad o potestad que se tiene para gobernar o ejercer el mando. Asimismo, es entendida como el atributo que otorga a una persona, en un cargo u oficio, el derecho para dar órdenes, y colateralmente viene a ser la cualidad que propicia que una orden se cumpla. Concomitantemente, tener autoridad

supone, por un lado, mandar, y, por el otro, ser obedecido. No obstante, cabe acuñar la premisa que la autoridad puede ser atendida de mejor forma, es decir, una facultad delegada, pero también una facultad merecida o ganada. Teniendo en cuenta lo anterior se debe atender el concepto de ‘respeto’ ligado al de ‘autoridad’, pues aquel también suele ser entendido de manera distorsionada: unas veces asumido por miedo, otras por vías del reconocimiento.

Etimológicamente la lexía “autoridad” viene del latín *auctoritas*, *auctoritās*, procedente de *auctor*, lo cual remite a una figura modelo o de liderazgo, ligada al término *auctus*, participio de *augere*, en referencia a: aumentar, potenciar o crear. Es por esto, quizá, que la circulación del imaginario soporte la propia creencia del docente, y con ello la falacia acerca de ‘su sí mismo’, su *ethos*, como figura modélica a quien debe tributarse respeto y obediencia ciega, que viene a ser el fundamento de las relaciones autocráticas.

Gadamer (1984) en el capítulo Fundamentos para una teoría de la experiencia humana (p. 331) nos alerta sobre el prejuicio que circula a través de la Tradición y arrastra consigo el concepto “autoridad” –al que considera dentro de los “prejuicios por precipitación” (p. 338)– como “fuente de prejuicios”⁶. Y es que a partir de la invocación de la autoridad como fuente de poder se caracteriza a las relaciones pedagógicas, que devienen en posturas autocráticas que resquebrajan la relación y, de esta manera, materializan una forma de violencia en contra del sujeto en formación.

Y, como asevera Gadamer (1984),

[...] es verdad que la autoridad es en primer lugar un atributo de personas. Pero la autoridad de las personas no tiene su fundamento último en un acto de sumisión y de abdicación de la razón, sino en un acto de reconocimiento y de conocimiento: se reconoce que el otro está por encima de uno en juicio y perspectiva y que en consecuencia su juicio es preferente o tiene primacía respecto al propio, (p. 347).

Esto último es lo que hemos anticipado como concesión⁷. Recordemos que en las instituciones educativas el docente es el representante del Estado, pues se encuentra inmerso en la prestación de un servicio público, y más aún si se trata de una Institución escolar pública, en que bajo tal función se les denomina “servidor público”. Por lo tanto, el docente debe atender, con especial cuidado, lo preceptuado en la norma. Esto último, con muchísima frecuencia, es olvidado por lo que se generan los desafueros que impelen diversas formas de violencia. Ahora bien, no puede pasarse por alto que sobre el docente recae la mayor carga en la relación profesor/alumno, pues conforme al imaginario que impera contiene una fuerte carga coercitiva en el docente, pues ‘el estudiado es él, el de mayor edad es él, quien debe tener control de sí es él, él es el «formador»’. Si bien los valores se han trastocado, está presente la necesidad de aprender a conocerse a sí mismo para comprender al otro y al mundo, y poder en consecuencia cuidar de sí y del otro.

6. La Escuela y el Discurso

Se acepta, casi de manera tautológica, que el contexto escolar es uno de los entornos comunicativos más influyente en la formación de la conciencia a través de la función reguladora del lenguaje (Halliday, 1982); de la misma manera en que se asume la conciencia, como acción racionalizada, como rectora del comportamiento de los individuos, y de allí su importancia en el ámbito escolar. Desde esta perspectiva, reiteramos que el discurso escolar es un discurso del poder que propende hacia la hegemonía social y la homogenización de los sujetos en torno al colectivo ideologizante e idealizador.

⁶ “La oposición entre fe en la autoridad y uso de la propia razón, instaurada por la Ilustración, tiene razón de ser. En la medida en que la validez de la autoridad usurpa el lugar del propio juicio, la autoridad es de hecho una fuente de prejuicio. Pero esto no excluye que pueda ser también una fuente de verdad”, (Gadamer, 1984, p. 346)

⁷ Ver *supra*: autoridad merecida o ganada.

Bajo esta circunstancia es importante revisar los enfoques de la Escuela en torno al sujeto y su desdoblamiento representacional para determinar, a través de las relaciones comunicativas, de qué manera la institución Escuela ha atendido 'el cuidado de sí'. Por ello, se busca mostrar cómo desde la recepción/percepción, el sujeto escolar representa un rol dentro de la escuela, que posteriormente va a ser proyectado en el colectivo. Se hace caer en la cuenta de que es un movimiento de interacción entre escuela-comunidad teniendo presente el sujeto como puente en la interacción. En tal movimiento se destaca el rol actancial del sujeto escolar dentro de la diversidad discursiva y la altamente probable teatralización de la cotidianidad de ese acontecimiento pedagógico, que tendría como resultante, muchas veces, sujetos descentrados del sí mismo.

No se puede dejar pasar por alto que el principio de autoridad impuesta fundamenta falazmente, en la mayoría de los casos, la relación pedagógica, puesto que el docente equivoca, por alguna razón el principio de autoridad, sustentándose en el concepto generalizado asumido como fuente de poder autocrático. Lo anterior deja de lado el concepto de 'autoridad ganada o merecida'; esto es, autoridad legada por el accionar respetuoso del otro que se ajusta al 'cuidado de sí' y que impele el respeto hacia ese otro, fundándose en el 'argumento de mayor validez'. En este punto resultaría importantísimo acudir a la ética de Lévinas (1972) en el marco de un humanismo centrado en el otro hombre, lo cual redundaría en establecer una divergencia en la consecución del 'cuidado de sí' centrado en sí mismo para conseguir la felicidad -lo cual es de un egoísmo abstruso-, sino bajo el principio de reconocimiento del otro, el humanismo del otro; fundamentado en una profunda confianza en la condición humana, poniendo en discusión la razón tenida a modo de instancia primordial conforme a los principios del humanismo de la Ilustración.

Enunciación. Identidad. Discurso escolar

Para acercarnos al discurso escolar partimos del proceso de enunciación en la Escuela, por lo que decimos con Benveniste (1983) que en el acto de puesta en escena del discurso

[...] el locutor se apropia del aparato formal de la lengua y enuncia su posición de locutor mediante indicios específicos [...] Pero inmediatamente, en cuanto se declara locutor y asume la lengua, implanta al otro delante de él, cualquiera que sea el grado de presencia que atribuya a ese otro, (p. 85).

En ese sentido avizoramos la presencia sincrética de un sujeto constituido por un Yo y otro (Greimas, 1982), que va a ser reflejado en el concepto de Identidad, la cual se presenta como unidad dinámica que comprende la relación *ídem/ipse*, argumentada por Ricoeur (2006). Bajo esos parámetros, se debe tener en cuenta la necesidad imperiosa de la instauración del diálogo para llevar a cabo una transformación que valde al Otro –en este caso el estudiante desde la posicionalidad del docente, asimismo desde la posicionalidad del discente– tenido como sujeto con identidad a quien se le debe respetar su mundo primordial. Esto es, su mundo constituido con base en la Tradición, su infancia, su memoria y su experiencia.

Y dado que la Identidad es un proceso dinámico, de construcción permanente que concatena referencialidades, en la configuración y reconfiguración de procesos de intersubjetividad en continuo diálogo con la alteridad, consideramos que sólo si se cumple esa condición de construirse como Yo y el otro, como sujeto sincrético, se podría pensar en la construcción del sujeto autónomo, libre, que vislumbrara la Modernidad. No obstante, la experiencia vital nos enseña que la fractalización del Mundo de la vida que se nos presenta con la globalización y la agudización del enseñoramiento del neoliberalismo, nos conduce a una profunda encrucijada que falsea aquel postulado humanista.

7. Caracterización de las situaciones de enunciación

Bajo estas perspectivas nos detendremos a analizar el discurso de la autoridad escolar y su escenificación. Inicialmente, para este ejercicio de análisis se acude a un micro *corpus* obtenido

de una investigación sobre el discurso de autoridades escolares⁸; luego, se acude a una situación discursiva con carácter de tendencia a través de Twitter, recogida por el diario El Tiempo (26/11/2021) y otros medios de comunicación; y finalmente, acudimos a un discurso de una docente de Básica de una IED, en una interacción discursiva por *WhatsApp*.

En el primer caso, una docente investida como coordinadora de convivencia del Instituto X, en Barranquilla, realiza una ronda por las aulas. Llega a la puerta de un salón y entra. Sólo cuando está ya adentro, interrumpiendo abruptamente la clase al profesor, manifiesta: “Permiso”, el profesor de la clase dirige la mirada hacia ella, pero no tiene tiempo para responderle, ni siquiera para conceder el respectivo permiso.

Inmediatamente, la Sra. coordinadora, ignorando al docente, se dirige al puesto de un estudiante y lo inquiera. (Se transcribe de la grabación obtenida):

-Coordinadora: “¡Firma aquí!” –Señala en un libro de anotaciones el cual mantiene abierto– “Me anota su nombre y el curso, y mañana quiero verlo motilado”.

-Estudiante: –en tono molesto–: “Profesora...”

-Coordinadora: –interrumpiéndole– “Allá abajo hay un niño de primaria con corte de cabello similar...”

-Estudiante: –intentando hacerse oír– “Pero...”

-Coordinadora: –interrumpe y con un gesto le impide hablar. Continúa hablando en tono displicente- “No sé mi vida, pero usted sabía que eso –señalando su corte de cabello– no se lo podía hacer. ¡A ver! ¡Hágame un favor! ¡Acérquese!”.

La segunda muestra, fue difundida a través de Twitter, publicado en un Twitter por #pereiraen vivo, recogido por el diario El Tiempo (26 de noviembre de 2021). Publicado, además, en www.rcnradio.com/Colombia (publicado el 24/11/2021). También puede consultarse en: <https://www.youtube.com/watch?v=t-1Q3m8GYII>. Transcripción del discurso del video:

“[Ruido] ... [ininteligible] ¿Ustedes creen que esta pendejada es un juego? ¿Ustedes creen que aquí estamos *mariqueando*? Mejor dicho, ustedes saben claramente saben cómo yo [voz *in crescendo*] ... pero ustedes son unos huevones, [Da el apellido de uno de los dos estudiantes] ... Donde usted sea más huevón le cuento que no camina. ¡Usted es estúpido! [lo enfatiza con el tono], se lo digo con todo el cariño [...]

La tercera muestra, es tomado del chat de WhatsApp de un grupo correspondiente a una IED de Barranquilla⁹, son de fecha 21 de julio de 2021. A continuación, los mensajes de texto:

1. Y reitero si su hijo(a), acudido(a), se llega a contagiar y ni Dios permita se agrava su salud, la docente, el colegio, el Estado está libre de responsabilidad, no podrá exigir nada ni mucho menos acusar y demandar. La responsabilidad de la vida de los estudiantes recae sobre los padres de familias o acudientes, el Estado no le va a dar ningún tipo de ayuda.

2. Van preparando a los niños en cuanto al contacto no pueden acercarse a sus compañeros ni a la docente, distanciamiento mínimo de 1 metro, no puedo aceptar abrazos ni choques de manos, ni codos, separados un metro del uno del otro y de mí, les digo esto para que el niño o niña no vaya a pensar que lo estoy rechazando.

8 El *corpus* se obtuvo subrepticamente (en ese momento no estaba normado que era ilegal, hace ya 25 años), para la investigación de maestría “Discurso de autoridades escolares y su incidencia en los alumnos de media vocacional en la ciudad de Barranquilla”, adelantada por este investigador en entre los años 1995 y 1996.

9 Estos *chats* fueron facilitados al investigador por una de las personas que integra el grupo. Contextualizado en los tiempos cuando el gobierno colombiano autorizó la denominada “alternancia” en los colegios, a mediados de julio de 2021.

3. Les recuerdo que hay portadores del virus asintomáticos y pueden contagiar, antes que me vacunaran me hice la prueba, hace 15 días me la volví hacer.
4. Lamentablemente es así, voy a tener el distanciamiento de un metro, no puedo estar manipulando pertenencias de los niños.
5. Las evidencias seguirán [sic] por correo. La secretaria de educación [sic] fue la que estimó el metro de distanciamiento [sic] entre las personas en el aula de clases y fuera de ellas.

Después de surtirse este episodio escrito, la docente decide enviar mensajes de voz, como respuesta a mensajes de voz de una acudiente quien los remite preguntando acerca de: "¿entonces qué van a hacer los niños al colegio? A continuación, se transcribe los mensajes orales:

Madre de familia:

Los niños se van a sentir como si usted los estuviera despreciando... ellos son niños, ellos no saben. Se supone que van a ir ellos con un protocolo, y allá [el colegio] tienen que tener otro protocolo, con su tapabocas, su alcohol pa' lavase [sic] las manos... ellos pueden acercarse, pues creo yo, o en su casa su hija tampoco se puede acercar a usted, porque si se acerca también le puede pegar el covid. Las cosas no son así tampoco".

Profesora:

Vea, eeeehhhh... acudiente de [da nombre de un niño] eeehh... que mandó los audios. Yooo [alarga la vocal para centrarse en ella misma] lo que he expresado es la realidad y la situación con... cómo se va a manejar la presencialidad en las instituciones. No estoy de acuerdo con su expresión de que dice que yo las cosas que estoy diciendo es para que ustedes no manden a sus hijos... nooo... Eso es decisión de cada uno. Eso sí, yo me estoy cuidando, ¡yo me voy a cuidar! Por eso les estoy diciendo que [enfatisa] no voy a aceptar saludos de los niños, no voy a aceptar... este que... se acerquen a mí, una distanciamiento de un metro, legalmente eh... establecido. No voy a revisarles hojas, no voy a tocarles nada de lo que ellos tengan. No voy a revisarles tampoco trabajos, no voy a estar recibiendo sus... este... las cosas... no me voy a acercar a ellos, ni ellos a mí, ni yo a ellos. Entre ellos tampoco se van a acercar. Y ese trabajo les toca a ustedes a los papás de decirles todos los días a los niños que no pueden acercarse a la maestra, al menos de una distancia de dos (2) metros, ni tampoco pueden acercarse a sus compañeros; no pueden prestar nada, ni nadie les va a prestar nada. ¡No pueden compartir absolutamente nada! Y van a estar en el salón, tomando la merienda, tomando cosas ahí mismo en el salón, porque no pueden compartir el espacio con los demás estudiantes de los otros cursos, porque es que no solamente va a estar segundo grado B, van a estar desde transición hasta quinto, en todos los salones. Y como lo dice otra mamita [dulcifica el tono] o sea, es cada quien, cada quien, [reitera] es responsable de la vida de sus hijos. Y usted lo ha dicho [reasume el tono beligerante], cada quien es responsable de la vida de sus hijos. Si usted decidió mandar a su hijo o a su hija es su decisión y se respeta, pero no con ello vaya usted a decir de que yo estoy colocando las cosas, o yo estoy expresando es para que ustedes no manden a los niños, no señor, yo lo que he escrito y lo que yo he expresado es la realidad [enfatisa, se reafirma]. Y de qué es lo que le espera los niños en los salones. Reitero, yo no voy a tocar sus cosas, ni ellos van a tocar las mías; no puedo estar revisándoles a ellos las hojas, ni tocándoles las hojas, ni acercándose, ni permitir que ellos se acerquen a mí, al menos hasta un metro, ni mucho menos yo acercarme a ellos. ¡Yo sí sé! [enfatisa] lo que es la agonía [enfatisa la palabra, mediante el artilugio del silabeo probablemente con la intención de atemorizar] de la muerte por covid, yo sí lo sé y por eso ¡me cuido! [entonación descendente, enfatisa]; yo también me voy a cuidar. ¡Yo más que nadie! Me cuido, porque ya yo pasé por eso. Y cuido a mi familia, cuido a mis hijas. Yo tengo mi hija que está en un colegio, y a mi hija no la voy a mandar; es mi decisión [enfatisa], porque no voy a arriesgarla a ella, ni mucho menos, que ella nos traiga [reitera el amedrantamiento] el virus a la casa y arriesgue la vida de mi otra hija que ya es mayor y yo [se interrumpe] y la mía.

Acercamiento analítico a las muestras discursivas

En el marco de la primera muestra discursiva allegada, el de la coordinadora, tal como puede apreciarse, la modalización imperativa empleada por ella denota el carácter autoritario y violento en la relación, por lo que el Programa argumentativo de la coordinadora sería: Hacer-hacer; es decir, la coordinadora, paradójicamente, de *convivencia*, con la finalidad de reafirmar su condición jerárquica sobre el estudiante emplea –como ya se dijo– el modo imperativo, que evidencia el carácter vertical de la relación discursiva, su forma de persuasión (manipulación) está fundamentada en su estatus de ‘*autoridad delegada*’¹⁰. Confía en el mecanismo que –en apariencia– siempre funciona en el marco social y por ende en el sistema educativo: El estudiante debe **obedecer** a la autoridad escolar, correspondiente al Programa narrativo hacer-hacer. En este esquema se aprecia el rezago del modelo pastor-rebaño que, desde la Institución religiosa, ha venido tradicionalmente caracterizando a la relación pedagógica y que ratifica a la Escuela como “aparato ideológico del Estado” (Althusser, 1971).

De otra parte, la modalidad imperativa de la docente al dar órdenes podrá ser eficaz conforme a su querer, en cuanto al contenido, pero resulta ‘infeliz’ pragmáticamente, pues es completamente descortés y por tanto absolutamente inadecuada a la situación pedagógica en la que se hallan.

De tal manera que en las interacciones discursivas citadas se evidencia una modalización de ejercicio autocrático, que aliena, que elide al sujeto y elimina la posibilidad de que el “sujeto sea capaz de acción y de palabra” (Habermas, 1992) hecho que le permitiría al estudiante su transformación de “sí mismo”, y que lo conduciría a alcanzar el “estado de felicidad” que augurara Foucault (2008), como resultado de “el cuidado de sí”. Por el contrario, la autoridad escolar en su discurso, en este caso, busca no que los estudiantes reflexionen e interioricen para crear consenso en torno a la autoridad, sino que se sometan y cumplan el Programa Narrativo “hacer-hacer”.

Así las cosas, tal discurso ratifica la premisa de Deleuze y Guattari (1982): “el lenguaje no está hecho para ser creído, sino para obedecer y hacer obedecer” (p.3). Bajo tal aserción se puede inferir que el modelo en el cual está inscrita, en este caso, la relación autoridad escolar/ estudiante es el modelo que niega al Otro, lo cual se evidencia en la anulación del diálogo. En este sentido, la cultura del silencio no es referida a la búsqueda interior para aprender a escuchar, sino al “asesinato del Otro” (Lyotard, 1994, p. 23) mediante la negación como interlocutor. De esta manera, los ‘juegos de verdad’ tienen que ver más con una práctica coercitiva y menos con una práctica de emancipación del sujeto, con miras a cualificar el desarrollo humano. En esa línea, dado que los docentes son actantes de la representación del poder, vienen a ser ejecutores del rol disciplinario –mal entendido– que les confiere la Institución educativa y la sociedad, y lo peor es que ellos así lo creen.

Es así como podemos formular la premisa siguiente: La conducta interaccional de las autoridades escolares entraña, muchas veces, procesos discursivos no conducentes a la construcción del consenso y el entendimiento con el estudiante para contribuir al desarrollo de su autonomía.

De lo anterior se desprende la necesidad de focalizar el discurso de la relación docente/estudiante destacando la situación periférica en que, con pocas excepciones, se ha asumido al estudiante en el ámbito escolar. Siguiendo a Foucault (1990), nos referimos a la subordinación de que ha sido presa el sujeto bajo las lógicas hegemónicas del poder disciplinario, y con base en la relación entre dominación, discurso y libertad, concluir con la materialización de esa caracterización que se refleja en el discurso

¹⁰ “Sobre la base de un concepto de ilustrado de razón y libertad, el concepto de autoridad pudo convertirse simplemente en lo contrario de la razón y la libertad, en el concepto de la obediencia ciega. Este es el concepto que nos es familiar en el ámbito lingüístico de la crítica a las modernas dictaduras”.

de autoridad escolar. Bajo esta mirada, el sujeto tendrá en los espacios sociales un lugar decantado, que se dirige no al ‘cuidado de sí’, sino al *descuido* del ‘sí mismo’ lo que le convierte en presa fácil de los detentadores del poder produciéndose entonces su desubjetivación y la aniquilación de su “sí mismo” basado en la baja autoestima.

En ese sentido podemos entonces aseverar que, por lo menos en el discurso analizado, la autoridad escolar contribuye con la reproducción de los intereses y finalidades del sistema económico-social para garantizar su propia pervivencia, sostenimiento y reproducción. Se sabe que el proceso educativo es por excelencia un proceso comunicativo donde la interlocución es eje dinamizador de la praxis vital de los sujetos que en la escuela interactúan, por lo que nos proponemos patentizar la necesidad de, a partir del proceso de enunciación, plantear la aparición ‘verdadera’ del sujeto en el contexto escolar.

En la segunda muestra que traemos se aprecia en ese espacio, sin que podamos determinar qué ocurrió antes de lo que aparece grabado, a un personaje visiblemente fuera de sí –se refleja en lo paralingüístico: tono, enfatización, gesticulación–. Inferimos que se trata de un docente –dados los elementos *escenográficos* que lo contextualizan: la proxemia u organización del espacio, la disposición y tipo de muebles; el vestuario uniforme de los jóvenes que aparecen en la escena–; y el monólogo del mismo personaje que para este caso es el que confrontamos en este ejercicio. Discurso cargado de preguntas retóricas que, obviamente, no exigen respuesta ubican a este locutor en un rango de superioridad frente a los dos estudiantes. Las palabras que expresa el docente visiblemente alterado, gesticulando violentamente a dos estudiantes de la ciudad de Pereira, sus insultos y los términos desobligantes “mariqueando”, “huevoes”, “huevoón”, “estúpido”, sustentan algo que no es expresado con las palabras, pero que está determinado pragmáticamente: “Yo estoy en capacidad de insultarles basado en la AUTORIDAD que detento”. Y para aparentemente matizar el insulto producido –“estúpido”– agrega “se lo digo con todo el cariño”, modalización muy utilizada en juegos coloquiales, en que la presunta sinceridad es sarcástica y burlona, y tiene el efecto de ridiculizar y reducir –aún más– psicológicamente al estudiante frente a sus condiscípulos.

Mientras eso ocurre, sus ‘interlocutores’ directos (los dos (2) estudiantes) están reducidos, alienados por él, sin reacción física visible, pero psicológicamente afectados, así lo enuncia la publicación del hecho en el Diario El Tiempo: “el video fue publicado como una denuncia ciudadana en el medio local #Pereira en Vivo y un hermano del menor asegura que se ha causado un daño psicológico al estudiante y que no quiere volver a estudiar”, reza en el mensaje de *Twitter* transcrito.

Como fácilmente puede apreciarse, el docente contraviene y desconoce la norma preceptuada (Ley N° 1098 de 2006) en lo que se refiere a la protección de los infantes y adolescentes de **“toda clase de tratos y penas crueles, inhumanos, humillantes y degradantes”**, que obviamente afectan al escolar.

Para la tercera y última muestra discursiva es necesario acotar que, si bien el discurso de la docente no va dirigido a los niños, sí está enmarcado en la relación docente-sujeto escolar en el marco de “el cuidado de sí”, particularmente. En el presente caso la docente construye un “*ethos protector*”, que en principio podría ser visto como atención al ‘cuidado de sí’ de sí misma, de los niños y sus familiares, pero que finalmente, centrada en sí misma, apunta es a impedir el tránsito a la presencialidad de sus estudiantes –niños de entre siete (7) y ocho (8) años– mediante la modalidad de alternancia decretada por el gobierno; recurre para ello al miedo como estrategia discursiva disuasora.

El *ethos* que intenta construir, como se dijo, es “ser protectora”, con lo cual podría adecuarse a “el cuidado de sí”, mas pareciera que su intencionalidad, ante todo, apunta es a mantener

inalterada la situación de confinamiento, esto es, continuar “atendiendo” a los estudiantes sin presencialidad a través de medios tecnológicos virtuales. La intencionalidad de la docente queda al descubierto por algunas madres de familia quienes le contraargumentan, tal como se aprecia en la intervención de una de las acudientes, transcripción que íteramos a continuación:

Madre de familia:

Los niños se van a sentir como si usted los estuviera despreciando... ellos son niños, ellos no saben. Se supone que van a ir ellos con un protocolo, y allá [el colegio] tienen que tener otro protocolo, con su tapabocas, su alcohol pa' lavase las manos... ellos pueden acercarse, pues creo yo, o en su casa su hija tampoco se puede acercar a usted, porque si se acerca también le puede pegar el covid. Las cosas no son así tampoco”.

Creemos que la docente en su afán de persuadir a los padres o acudientes para que no envíen a sus hijos a clases presenciales, en el intento de adaptarse a su auditorio¹¹, incurre en su argumentación en una apelación al miedo¹²; esto es, incurre en una falacia argumentativa, como artificio, lo cual acarrea que sus interlocutores no acepten el contrato discursivo propuesto por ella, tal como se percibe en la intervención discursiva de la madre de familia.

Regresando al discurso de la docente, el *ethos* de la profesora se erige, evidenciado en lo paralingüístico, como sujeto dominante. Además, reflejado en el empleo de vocablos, se resalta en primera instancia, el vocativo “vea...” con que se dirige a la madre de familia con lo cual establece una distancia y de alguna manera la descalifica, desconociéndola mediante un trato invisibilizante.

La profesora ante el dicho de otra acudiente sobre que iría a quejarse a la Secretaría de Educación, pues la titular es “su amiga”, la docente envía otro mensaje de audio, en el que se siente, inicialmente, un cierto dejo de suficiencia y de confrontación, el cual va modalizando, quizá para evitar una probable investigación y correspondiente sanción del ente distrital por su presunta ‘imprudencia’, por si realmente la acudiente tiene ese ‘poder’ que esgrime. Se transcribe:

Es más, dile a la secretaria de educación a ver si te recibe, y ves [sic] a la Secretaría de Educación a ver si están...[sic] te pueden atender. Es más Secretaría de Educación está cerrada, para que te des cuenta, ellos sí se cuidan, ellos no [enfatisa la negación] están atendiendo a nadie; ellos tienen las oficinas cerradas, pero sí... para no exponerse al contagio por la presencia de las personas [suaviza el tono, tratando de ser explicativa y justificando a la decisión de la Secretaría], así sea con un aforo... con un bajo aforo. Para que te des cuenta; nooo usted es libre de ir donde quiera, de presentar lo que quiera, yo solo estoy explicando la situación, cómo se va a presentar.

8. La escenificación del discurso de la autoridad escolar en el marco del desarrollo humano

Los discursos escolares presuntamente se encaminan a la consecución de efectos positivos en los destinatarios, lo que significaría que se desarrollan mediados por la acción comunicativa como lo plantea Habermas (1992), bajo los preceptos de una ética discursiva, y por ello involucrarían el horizonte del Mundo de la Vida, entendiendo mundo de la vida como el espacio vital donde se realiza la existencia humana y por lo tanto el desarrollo humano. De esta manera la relación pedagógica debería redireccionar la interacción hacia la utopía con la mirada puesta en que el Otro se construya como “sujeto capaz de acción y de lenguaje” (Habermas, 1992), o por lo menos que se atienda en el

11 Ver Perlman, Ch. (1997) “El orador si quiere obrar eficazmente con su discurso, debe adaptarse a su auditorio”, (p. 43).

12 Esta argumentación falaz consiste en intentar persuadir o convencer sobre una propia opinión, en este caso el probable contagio y la probable muerte causada por la virosis pandémica, usando un escenario hipotético que genere temor en vez de usar un argumento válido y adecuadamente construido.

ámbito escolar a: “el modo en que un individuo actúa sobre sí mismo, es decir, en las tecnologías del yo”, (Foucault. 2008, p. 49).

Así las cosas, se hace notar cómo, en las interacciones que nos han servido como pivote, se actualiza una puesta en escena en el teatro de la cotidianidad, donde se patentiza una representación, al respecto, estamos refiriendo a una supraestructura que en el ejercicio mimético construye un sujeto *actuante*, con un Yo y un Mí; asumido este Mí desde la teorización de Goffman (2001).

Siguiendo a este mismo autor “concebimos el ‘sí mismo’ representado como un tipo de imagen (...) que el individuo intenta efectivamente que le atribuyan los demás cuando está en escena y actúa conforme a su personaje”, y se entra en la consideración analógica que los seres humanos representamos roles en el teatro de la vida, y los emplean en los establecimientos sociales con diversas intencionalidades. En este punto se debe aclarar la diferencia entre actor y personaje debido a que se considera el ‘sí mismo’ como *personaje* representado como una construcción de puesta en escena; mientras se considera *actor* (*sujeto actuante*) a la persona inmersa en la interacción, dado que el ‘sí mismo’, (Goffman, 2001) “como personaje representado, no es algo orgánico que tenga una ubicación específica [...]; es un efecto dramático, que surge difusamente en la escena representada”, (p. 269). En la primera *escenificación*, la Coordinadora proyecta un *ethos* que exige ser reconocida no sólo por el estudiante, sino también por el profesor (otro actor en la escenificación, ante quien exhibe también su “autoridad”) quien está inmerso en la escena como *testigo* del acontecimiento.

Por lo anterior, nos ubicamos en el ámbito de la relación acción/lenguaje y nos adentramos en la teoría de los actos de habla y los diferentes actos (locutivo, ilocutivo, perlocutivo) que se cumplen en todo acto discursivo, mas es menester acotar que de acuerdo con Wolf (1994) “en el lenguaje están inscritos no solo funcionamientos que conducen a hacer-hacer algo al interlocutor (lo perlocutivo), sino también hacer-crear, a modificar las representaciones que lo designan” (p. 77), lo cual incluye otros tipos de acción.

En consonancia, acudimos a Habermas (1992) para quien la acción se desglosa en cuatro tipos diferenciados según las relaciones actor-mundo, que son:

1. Acción teleológica: supone la presencia de un actor que toma una decisión entre varias alternativas de acción, para lograr un propósito. Para llegar a la toma de tal decisión, el actor se apoya en una interpretación de la situación, en este sentido sería posible afirmar que gran parte de las acciones humanas están enmarcadas dentro de la acción teleológica.

2. Acción regulada por normas, la cual alude a miembros de un grupo social (actores) que orientan sus acciones conforme a unas normas ya establecidas, es decir conforme a un contexto normativo impuesto.

3. Acción dramática. Esta no hace referencia a un actor, sino a unos participantes en una interacción. Un participante se convierte en un público para el otro y cada uno se pone a sí mismo en escena, de tal modo que la noción de autoescenificación define este tipo de acción. Tal noción se refiere a la utilización de las expresiones de las propias vivencias en función de los espectadores. Y,

4. Acción comunicativa, ella supone la interacción de por lo menos dos sujetos capaces de lenguaje y de acción (ésta puede ser verbal o extraverbal). En la acción comunicativa la noción fundamental es la interpretación y por supuesto, que el lenguaje ocupa un puesto prominente, “la actitud que la determina [a la acción comunicativa] es la comprensión y el entendimiento mutuo” (Hoyos 1986, p. 82).

Entonces, centrándonos en el *corpus* bajo la perspectiva de la teoría habermasiana, vemos que la acción comunicativa es el tipo de acción que se encuentra negada, pues la acción teleológica, la acción regulada por normas y la acción dramática están plenamente enmarcadas en la interacción discursiva que nos ha servido a manera de vehículo en este ejercicio académico.

9. La escena escolar. Consideraciones desde la semiótica de la subjetividad-afectividad

Dado que hay representación es posible equiparar esta situación comunicativa en la escuela al teatro. Lo que nos lleva a considerar la escenificación referenciada en los mismos términos de producción/recepción en que los actores (docente-estudiante) se asimilan a un sujeto sincrético (Yo/Otro) bajo los preceptos de Greimas (1982) en cuanto a que el sujeto sincrético comparte un acontecimiento (texto) en un contexto específico. Por ello conforme al proceso de desdoblamiento del sujeto que se produce en la interacción se llega a la consideración de Sujeto como la confluencia de representaciones; esto es, se llega a la construcción del sujeto –escolar en este caso– el cual se define como la cosmovisión del discurso donde confluyen múltiples yoes –los desdoblamientos o figuraciones, pero también la complementariedad entre ellos. Por lo anterior, recurrimos a Gadamer (1984) acerca del “ensanchamiento de horizontes” (pp. 372-373)–, reflejando los mecanismos de la intersubjetividad como embrague del sujeto con él mismo, con los otros, con los contextos y con los textos. Esos ‘yoes’ los compendiamos bajo el concepto de cuadrante semiótico: sujeto-texto-contexto-lector, propuesto por Hernández (2013), por lo cual asumimos que este sujeto escolar resulta de una fusión simbólica entre los elementos que interactúan en el cuadrante semiótico, que hace –según este modelo teórico-metodológico– que se produzca esa comunicación escolar en los términos que se plantean, pues en los desdoblamientos o figuraciones del yo surge la intersubjetividad a manera de red de significaciones.

Y he ahí que desde esta perspectiva se consideraría al sujeto integralmente, es decir no sólo la dimensión cognitiva y la sociológica, sino también la dimensión simbólica, lo que permitiría apuntar hacia una relación pedagógica desde la sensibilidad la cual garantizaría una relación entre los interlocutores, más alejada de la idealización en la que ésta ha estado enmarcada.

10. Conclusión

Hemos visto cómo la interacción docente/estudiante se presentaría, con alguna frecuencia, como la antípoda de la comunicación y el entendimiento. Es por ello que pensamos que la acción pedagógica debe reconstruirse y resignificarse con la finalidad de enmarcarla en la búsqueda de acciones que contemplen la integralidad del sujeto. Esto es, tener en cuenta no sólo lo cognitivo y lo cognoscitivo, sino atender al individuo como un todo, de esta manera se debe buscar la realización de acciones que atiendan también lo patémico del sujeto, con miras de contribuir a la construcción del Humano Ser.

Considerando lo anterior, hay que atender a la dimensión de la subjetividad-afectividad en la interacción escolar para que se garantice el reconocimiento del sujeto psicosocial; validándolo como interlocutor para construir en comunidad una sociedad equitativa, más equilibrada y más humana, teniendo como referencia una Pedagogía de la sensibilidad (Hernández, 2014), pues solo desde estos postulados se podría construir una nueva (¿mejor?) relación pedagógica para la comprensión del ser y del mundo.

De otra parte, cabe resaltar que en esta investigación reflexiva se evidencia, muy a pesar de lo normado en las disposiciones legales vigentes que contemplan la protección individual y colectiva de niños y adolescentes, que estos derechos son vulnerados, muchas veces, bajo la figura de la autoridad. De tal suerte que si analizamos la diferencia cronológica de las muestras discursivas que configuran el *corpus* las más cercanas en el tiempo desconocen, con la misma contundencia, al sujeto como interlocutor válido, tanto o más, como se aprecia en la muestra de hace cerca de veinticinco (25) años. Es por ello que los titulares de prensa califican tales acontecimientos con los modalizadores “indignante”, “groseros”, entre otros, pues interpretan lo expresado en la norma. Pero, ¿qué consecuencias traen tales conductas? ¿La prensa hace algún tipo de seguimiento? Finalmente, las distintas Secretarías de Educación tampoco hacen público los resultados de las probables investigaciones encaradas. Así que no sabemos en qué fue a parar la alharaca mediática de estos actos.

Referencias Bibliográficas

- Aldana, E. et al. (1996) Colombia al filo de la oportunidad. Santafé de Bogotá: Tercer Mundo Editores
- Althusser, L. (1971) Ideología y Aparatos ideológicos de Estado. Oveja Negra. Medellín
- Correa Páez, J "Recepción teatral y semiótica de la subjetividad-afectividad. Algunos elementos teóricos". *Revista Ontosemiótica*. Año 2, N°4, septiembre de 2015, págs. 51 a 61 en <http://erevistas.saber.ula.ve/ontosemiótica/>
- Congreso de la República de Colombia (febrero 8. 1994). Ley 115. Ley General de Educación. DO. 41214
- Congreso de la República de Colombia (noviembre 8. 2006). Ley 1098. Código de la Infancia y la Adolescencia. DO. 46446
- Constitución Política de Colombia (1991) Artículo 26. *Gaceta Asamblea Constituyente de 1991 N°85*
- Courtés, J. (1997) Análisis semiótico del discurso. Del enunciado a la enunciación. Madrid: Gredos
- Deleuze-Guattari. Noviembre 20 de 1923: Postulados de la lingüística. Revista de la Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Colombia. Medellín. Volumen 2. N° 2. Julio de 1982
- Foucault, M. (2008) Tecnologías del yo. Buenos Aires: Paidós
- _____. (1994) Hermenéutica del sujeto. Madrid: Las ediciones de La Piqueta
- _____. (1999) Estética, ética y hermenéutica. Barcelona: Paidós
- Gadamer, H. (1984) Verdad y Método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica. Salamanca: Ediciones Sígueme
- Goffman, E. (2001) La presentación de la persona en la vida cotidiana. Buenos Aires: Amorrortu
- Greimas A. y Courtés, J. (1982) Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje. Madrid: Gredos
- Habermas, J. (1992) Teoría de la acción comunicativa I. Barcelona: Taurus
- Halliday, M.A.K (1982) El lenguaje como semiótica social. México: Fondo de Cultura Económica
- Hernández, L. (2013) Hermenéutica y semiosis en la red intersubjetiva de la nostalgia. Mérida: Ediciones Universidad de Los Andes (Venezuela)
- _____. (2014) La pedagogía de la sensibilidad y los acercamientos al sujeto descentrado. *Educere*. 18 (59), pgs. 229-236. (Consultado 2015 noviembre 15).
- Disponible en: <http://saber.ula.ve/bitstream/123456789/38871/articulo4.pdf>
- Lyotard, J.F. (1994) Los Derechos del Otro. Actualidad Estética. Medellín: Universidad Nacional
- Perelman, Ch. (1997) El imperio retórico. Retórica y argumentación. Santa fe de Bogotá: Grupo editorial Norma
- Ricoeur, P. (2006) Sí mismo como otro. México: Siglo XXI
- Silvestri, A. y Blanck, G. (1993) Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia. Barcelona: Anthropos
- Trucco, D., e Inostroza, P. (2017) Las violencias en el espacio escolar. Santiago: Naciones Unidas
- Wolf, M. (1994) Sociologías de la vida cotidiana. Madrid: Cátedra
- Zilberberg, C., (2016) Semiótica tensiva. Traducción Desiderio Blanco. Lima: Universidad de Lima Fondo editorial

Referencias electrónicas

- <https://www.canalinstitucional.tv/derechos-fundamentales-ninos-colombia>
- <https://www.unicef.org/colombia/30-a%C3%B1os-de-la-convencion-sobre-los-derechos-del-nino>
- <https://www.eltiempo.com/colombia/otras-ciudades/indignacion-por-insulto-de-profesor-a-estudiante-de-colegio-en-pereira-634567>

Las consecuencias del desconocimiento del precedente de la Corte Interamericana en el sistema de fuentes del derecho colombiano: una aproximación reflexiva sobre el papel que ha de asistir al juez y al abogado¹



Cómo citar este artículo:

Nieto-Ríos Wilson Alberto; García-Suarez José Enrique; Valencia-Jiménez Walter; Granados-Delgado Omar de Jesús (2023). Las consecuencias del desconocimiento del precedente de la Corte Interamericana en el sistema de fuentes del derecho colombiano: una aproximación reflexiva sobre el papel que ha de asistir al juez y al abogado. Revista Encuentros, vol. 21-01. Universidad Autónoma del Caribe.

Dois: 10.15665/encuen.v21i01-Enero-junio.3008

Wilson Alberto Nieto Ríos, Universidad de Manizales.
wnieto@umanizales.edu.co, <http://orcid.org/0000-0002-5648-744X>
José Enrique García Suarez, Universidad San Carlos de Guatemala
Jegs08@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0001-5346-0738>
Walter Valencia Jiménez, Universidad La Gran Colombia, Sede Bogotá.
walter.valencia@ugc.edu.co, <https://orcid.org/0000-0002-0935-5583>
Omar de Jesús Granados Delgado, Universidad Cooperativa de Colombia, Montería
omar.granadosd@campusucc.edu.co, <https://orcid.org/0000-0003-3483-9288>

Recibido: 7 de julio de 2022 / Aceptado: 18 septiembre de 2022

RESUMEN

El precedente como fuente directa del derecho es un tema relativamente nuevo en sistemas que se han erigido bajo las bases conceptuales de lo que se denominó, como el sistema continental o romano – germánico, el cual marcó la visión y la tradición de sistema legales- normativos como el colombiano, en donde el precedente parece aún tener muchos aspectos en que evolucionar para lograr, entenderse como parte de las fuentes formales y materiales del derecho, en nuestro medio y cuando esto suceda será necesario que se conciba en el mismo sentido al precedente de la corte interamericana, el cual tiene la misma fuerza vinculante que nuestras fuentes tradicionales; será la conjunción de todos estos criterios, lo que brinde la base para entender el alcance de los reconocimientos constitucionales y convencionales en nuestro medio.

Palabras clave: Precedente; convención; constitución; fuente; obligatoriedad; evolución.

¹ Resultado de la Tesis Doctoral el mundo globalizado y sus nuevos escenarios: una mirada a la precarización del Derecho al Trabajo, Los autores: Wilson Alberto Nieto Ríos, Abogado Universidad de Manizales, Magíster en Derecho del Trabajo de la Universidad Externado de Colombia, PhD (c) en Derecho en la Universidad Santo Tomas; Investigador del grupo Derecho y Sociedad Universidad de Manizales. José Enrique García Suarez, Abogado, especialista en Derecho de la Empresa y Derecho Comercial, candidato a Doctor en Derecho Constitucional Internacional de la Universidad san Carlos de Guatemala, ex Contralor de Bogotá (e). Walter Gerardo Valencia-Jiménez, Abogado, Magister en derecho y Magister en Educación; especialista en derecho administrativo, PhD(c). en Derecho Privado de la Universidad de Salamanca, Omar de Jesús Granados Delgado, Abogado, Especialista en Derecho Procesal, Magíster en Derecho Procesal, Docente, litigante e investigador.

The consequences of ignoring the precedent of the Inter-American Court in the system of sources of Colombian law: A reflexive approach on the role that the judge and the lawyer must assist

ABSTRACT

The precedent as a direct source of law is a relatively new topic in systems that have been built under the conceptual bases of what was called, as the continental or Roman-Germanic system, which marked the vision and tradition of legal-normative systems such as the Colombian, where the precedent still seems to have many aspects to evolve to achieve, When this happens, it will be necessary to conceive in the same sense the precedent of the Inter-American Court, which has the same binding force as our traditional sources, will be the conjunction of all these criteria, which will provide the basis for understanding the scope of constitutional and conventional recognitions in our environment.

Keywords: Precedent; convention; constitution; source; binding nature; evolution.

As consequências de ignorar o precedente da Corte Interamericana no sistema de fontes do direito colombiano: uma abordagem reflexiva sobre o papel que o juiz e o advogado devem assistir

RESUMO

O precedente como fonte direta do direito é uma questão relativamente nova em sistemas que foram construídos sob os fundamentos conceituais do que foi chamado, como o sistema continental ou romano-germânico, que marcou a visão e a tradição do ordenamento jurídico. como o colombiano, onde o precedente ainda parece ter muitos aspectos em que evoluir para alcançar, ser entendido como parte das fontes formais e materiais do direito, em nosso meio e quando isso acontecer será necessário conceber o precedente em o mesmo sentido da Corte Interamericana, que tem a mesma força vinculante de nossas fontes tradicionais, será a conjunção de todos esses critérios, que fundamenta a compreensão do alcance do reconhecimento constitucional e convencional em nosso meio.

Palavras-chave: Precedent;, convenção; constituição; fonte, obrigação; evolução.

1. Introducción

En Colombia, pese al avance que generó la expedición de la Constitución Política de 1991, y a que gran parte de los abogados que hoy ejercen la profesión se formaron a la luz de los contenidos esgrimidos en tal ordenamiento, la teoría del precedente genera, posiciones encontradas, en razón a su desconocimiento o su aplicación parcializada, lo cual constituye otro criterio de desconocimiento, fenómenos que a la larga han de afectar la forma en la cual se materializa el derecho en nuestro medio.

De esta manera cabe decir que el sistema de fuentes sobrepasó la tradicional visión que la misma Carta Política de 1991 instituyó, haciendo que juristas, abogados, jueces y magistrados, no cuenten con la claridad debida en cuanto a los componentes que han de servir como fuente para la realización del derecho, ello ha generado que en múltiples ocasiones mandatos que deberían fungir como fuente directa del derecho, se diluyan por un desconocimiento por parte de los sujetos que están llamados a hacer uso de los mismos, sin que en tal omisión guarde relevancia el tema del papel que ostenta el sujeto dentro de la estructura de la ecuación funcional del debate litigioso, lo verdaderamente trascendente es la temática de las fuentes, en la cual el precedente pese a su contundencia y relevancia, muchas veces se relega por el mentado desconocimiento, más cuando éste, no es emitido por un tribunal nacional de cierre, sino por un ente supranacional, como lo es; la Corte Interamericana de Derechos Humanos.

En el presente escrito con el propósito de alcanzar su objetivo, pretende abordar, la realidad que en el medio colombiano se gesta, en lo que respecta a la determinación de las fuentes del derecho, por cuanto se entiende que estas son el único medio a través del cual el sistema jurídico toma vida, sus garantías, sus exigencias y sus reconocimientos todos ellos, limitan su existencia a la fuente que se utilice, de igual forma jueces, abogados y la ciudadanía en general entienden el desarrollo de su vida práctica a la luz del derecho, a través de las fuentes que serán aplicadas, por lo cual es necesario ubicar al precedente de la Corte Interamericana dentro de tal sistema de fuentes, a fin de lograr dilucidar las afectaciones que la omisión a tal fuente puede generar en la realidad jurídica de nuestro medio.

2. Metodología

El presente documento científico es el resultado de un proceso de investigación permeado de rigor y vigor científico, en el ámbito de elaboración de una tesis doctoral, por tanto, para manejo de la información, la realidad problémica, objeto, objetivos y demás aristas situacionales, crisis, tensiones y choques que describen e identifican el precedente de la Corte Interamericana en el sistema de fuentes del derecho colombiano.

Para alcanzar el sujeto al objeto en aras de dar respuesta y síntesis conclusiva, se requirió hacer uso del enfoque de investigación cualitativa el cual va dirigido a la flexibilidad argumentativa y literaria de espacios de debates y conflictividades en aplicación de fuentes normativas a casos concretos, basados en el precedente judicial desarrollado por la Corte Interamericana.

Es así que dentro de este enfoque cualitativo en razón eminentemente lógica estructural se dispuso del tipo interpretativo documental a partir de la hermenéutica jurídica expresada en textos normativos, doctrinales y jurisprudenciales, para esto se necesitó las técnicas de observación, análisis documental, revisión bibliográfica, diseño de gráficos de textos y síntesis; asimismo se hicieron partícipes los instrumentos en los que se consideraron las fichas bibliográficas, mapas conceptuales, resumen, cuadros sinópticos y datos literaturas compiladas.

Entorno a la realidad que la Carta Constitucional brinda al sistema de fuentes del derecho en Colombia

Con la promulgación de la Constitución Política de 1991, se gestó una nueva realidad al interior de la sociedad colombiana, la cual, parece se construye día a día a partir de los criterios básicos que fijó la

mentada constitución, lo cual rápidamente superó los formalismos y literalidades del texto mismo, y se convirtió en una realidad tan diversa, plural y anti-formalista, que logra establecerse casi que todas las personas que han de trascurrir su existencia en vigencia de tal carta puedan entenderla y vivenciarla de una manera muy personal, superando la mera formalidad del texto, el cual al menos en vigencia de la Carta de 1886, parecía ser un objeto lejano y abstracto, que no tenía mayor injerencia en el desarrollo de la vida práctica de los distintos sectores que integran nuestra sociedad (Häberle 2002), lo cual hoy, no es más que una anécdota de la vida republicana, que existió hasta el decaimiento de tal ordenamiento.

A tiempo presente, se considera que la constitución, es un acto que se vive, que se materializa en el acontecer diario de las personas y de los distintos sectores sociales, el texto constitucional ha vivificado a grado superlativo las realidades que se pretenden valorar a la luz de su contenido material, la cual en no pocas ocasiones, nos lleva a que se supere la literalidad del texto, en razón a que este, se queda corto ante la realidad que debe atenderse desde una perspectiva jurídica que haga efectivos los principios y fines establecidos por la Carta Política para la organización estatal en pleno, lo que hace, necesario dar cabida a la interpretación extensiva de los contenidos constitucionales que puede llevar a desconocer el contenido de algunos que pese a ser parte del mismo texto rector, no constituyen una garantía fundamental, para los derechos de los individuos en general, es justo en ese escenario en donde se deprecia por la aplicación de la teoría del precedente en nuestro medio (Ramírez, 2020).

La Constitución de 1991, en diversos apartes, consagró algunas cláusulas que cuentan con una doble naturaleza, es decir fungen simultáneamente como una garantía y un deber, que se profesa en cabeza de toda persona y constituye un límite al ejercicio del poder público. Una de estas expresiones, se condensa en el artículo 230 de la Constitución Política, por la cual se entendía, que es una garantía, que tienen las personas que acuden a las instituciones de naturaleza jurídica, tendiente en contar con los criterios sustanciales que enmarcan la forma en la cual se ha de materializar el derecho en casos puntuales, son los criterios o disposiciones que se presentan ante los jueces, y que están recogidos en el ordenamiento legal.

Esta acepción de obligatoria referencia, se traduce en el deber del operador judicial, de hacer uso irrestricto en su labor, de las fuentes fijas que la Carta Constitucional estableció, pero esta confluencia entre obligación y derecho, se ha quedado anacrónica, frente a las realidades que tiene que abordar el sistema jurídico-normativo, repasemos brevemente el contenido del mentado artículo 230, el cual reza:

(...) Artículo 230. Los jueces, en sus providencias, sólo están sometidos al imperio de la ley. La equidad, la jurisprudencia, los principios generales del derecho y la doctrina son criterios auxiliares de la actividad judicial. (...) (Simbaqueva Vásquez 2018, p. 34)

Bajo la visión imperante, en cuanto a la interpretación en Colombia al tiempo de la elaboración, y promulgación de la Constitución Política, tendía por la aplicación directa sin dilaciones, de los contenidos constitucionales, es decir la aplicación positiva y exegética de los postulados de la Carta Constitucional, dando de paso prelación a lo que se denomina, como la subsunción (Guastini 2010), teoría para la aplicación y realización del derecho.

Como puede apreciarse, de lectura del referido artículo, es válido que cualquier interprete (sea calificado o natural) (Häberle 2002) que se encuentre frente a este clausulado, no podría entender, ni interpretar, nada diferente de lo que expresamente se consigna; por cuanto esta disposición constituye, en sí misma, el límite real para el ejercicio de la actividad judicial, involucrando en esta la labor, tanto a los miembros de la magistratura en todo nivel, así como a los denominados sujetos procesales, y finalmente de una manera menos directa a los distintos sectores sociales que establecen sus diversas relaciones de acuerdo con las pautas preestablecidas, lo que se traduce en lo que se ha conocido como seguridad jurídica, esta limitación de los criterios sobre los cuales exigir un derecho que en nuestro medio la brinda la utilización de las fuentes del derecho (Restrepo, 2017).

Para el constituyente de 1991, se entendía que el tema de las fuentes en el derecho se zanjaba del todo con la expedición del artículo 230 de la Constitución, se preconcebía que tal texto implica; la existencia de dos tipos de fuentes; unas directas y otras indirectas, en todo caso estas fuentes se entienden ser taxativas, criterio bajo el cual no tendría aplicación bajo ningún criterio, la teoría del precedente bien sea nacional o convencional. Criterio que ha sido objeto de una adecuación funcional por parte de la Corte Constitucional, a partir del cual se estableció en el precedente judicial, como fuente directa del derecho.

Sobre Las fuentes del derecho propiamente

De los postulados anteriores, es válido que se indique que en los primeros años de vigencia de la Carta Constitucional de 1991, que las fuentes del derecho aplicables en Colombia, se proyectaban en dos criterios a saber; las denominadas fuentes directas y las que concibieron como fuentes auxiliares (Restrepo, 2017). Las primeras obligatorias al momento de materializar el derecho, en un caso en concreto. Por su parte la fuente auxiliar, de observación opcional, por parte de quien pueda hacer uso de las mismas, al momento de materializar una decisión de naturaleza judicial.

Así las cosas, se entendió por parte del constituyente que solamente la ley, creada por el legislador, en desarrollo de las pautas que la constitución estableció, podría ser el medio sobre el cual se desarrollara el derecho, en los asuntos que la vida diaria de las personas pusiera a consideración del sistema jurídico y de la autoridad del Estado, representada en la magistratura, en los jueces.

Desde este enfoque se entendía que el sistema legal, necesariamente debe brindar todas las respuestas que la Litis pudiera presentar, y no se concibe que pueda encontrarse una respuesta que no se encuentre al interior de tal sistema, incluso las fuentes auxiliares toman tal calidad por el reconocimiento que la constitución les brinda, teniendo como premisa básica el hecho que todas ellas, son una expresión del desarrollo de una pauta legal, que les ha permitido existir (Bon, 1998).

Esta forma de materializar el mandato constitucional, que se consagró en el referido artículo 230, el cual en virtud de la forma, en la cual se estructuró, se entiende ser *exegético* y obligatorio, criterio que se ha visto ampliamente superado, por una visión extensiva de la funcionalidad que la misma Carta Constitucional, había consagrado para uno de los nuevos baluartes que la Constitución de 1991², estableció como parte de la estructura del poder estatal, como lo es, la Corte Constitucional, la cual vio la luz, al mismo tiempo que la cláusula de las fuentes del derecho, es decir en la misma Carta Política de 1991.

Como todo proceso de concreción, en el que se pasa de lo ideal a lo real, la semejanza que tendrá una y otra institución, puede generar distorsiones que terminen por vislumbrar efectos diversos en la materialización real de las cosas, tal como ocurrió cuando los integrantes de la incipiente Corte Constitucional, se encontraron con un potestad general y algo abstracta, que en primer lugar pareciese estar circunscrita a la literalidad del texto constitucional, pero con el tiempo, (en un espacio muy breve de 3 años), llevo el accionar de tal corte a niveles superlativos, cambiando de una vez y para siempre el alcance del artículo 230 de nuestra Constitución. Es este argumento, el que permite visualizar la influencia de la teoría del precedente en nuestro medio, lo que habrá de incluir pese al desconocimiento de muchos al precedente convencional (Alcalá, 2002).

Se dijo que la constitución política de 1991, transformó la realidad normativa y física de los colombianos, y gran parte de esta transformación la generó, la aparición y el desarrollo de lo que se conoció, como la jurisdicción constitucional (Naranjo Mesa 2006), en ella encontraron los colombianos, una solución directa a sus problemas del día a día, hallaron la forma de impactar la manera, en la cual se gestaban sus relaciones con la administración pública y con quienes ejercían una posición dominante, esta nueva forma de comprender el derecho trajo consigo, a su vez una nueva manera de comprender las

² Ejemplo de ello es la Acción de Tutela, la Acción de Cumplimiento, la Corte Constitucional y la Defensoría del Pueblo entre otras múltiples instituciones creadas por la constitución de 1991.

instituciones jurídicas, comprendida esta vez, por la visión de los jueces que desde la perspectiva que brinda la constitución, pretenden zanjar las problemáticas y conflictos que la vida en sociedad establece y que corresponde atender al derecho (Restrepo, 2017).

Esta nueva relación entre la comunidad en general y su Corte Constitucional, llevo a que está, cada día aumentase más y más la comprensión de su deber funcional y supera unilateralmente los límites que el artículo 241 estableció, cuando determino las competencias de esta corte, repárese por un momento en tal clausula, la cual a letra dice:

(...) Artículo 241. A la Corte Constitucional se le confía la guarda de la integridad y supremacía de la Constitución, en los estrictos y precisos términos de este artículo. Con tal fin, cumplirá las siguientes funciones:

1. Decidir sobre las demandas de inconstitucionalidad que promuevan los ciudadanos contra los actos reformativos de la Constitución, cualquiera que sea su origen, sólo por vicios de procedimiento en su formación.
2. Decidir, con anterioridad al pronunciamiento popular, sobre la constitucionalidad de la convocatoria a un referendo o a una Asamblea Constituyente para reformar la Constitución, sólo por vicios de procedimiento en su formación.
3. Decidir sobre la constitucionalidad de los referendos sobre leyes y de las consultas populares y plebiscitos del orden nacional. Estos últimos sólo por vicios de procedimiento en su convocatoria y realización.
4. Decidir sobre las demandas de inconstitucionalidad que presenten los ciudadanos contra las leyes, tanto por su contenido material como por vicios de procedimiento en su formación.
5. Decidir sobre las demandas de inconstitucionalidad que presenten los ciudadanos contra los decretos con fuerza de ley dictados por el Gobierno con fundamento en los artículos 150 numeral 10 y 341 de la Constitución, por su contenido material o por vicios de procedimiento en su formación.
6. Decidir sobre las excusas de que trata el artículo 137 de la Constitución.
7. Decidir definitivamente sobre la constitucionalidad de los decretos legislativos que dicte el Gobierno con fundamento en los artículos 212, 213 y 215 de la Constitución.
8. Decidir definitivamente sobre la constitucionalidad de los proyectos de ley que hayan sido objetados por el Gobierno como inconstitucionales, y de los proyectos de leyes estatutarias, tanto por su contenido material como por vicios de procedimiento en su formación.
9. Revisar, en la forma que determine la ley, las decisiones judiciales relacionadas con la acción de tutela de los derechos constitucionales.
10. Decidir definitivamente sobre la exequibilidad de los tratados internacionales y de las leyes que los aprueben. Con tal fin, el Gobierno los remitirá a la Corte, dentro de los seis días siguientes a la sanción de la ley. Cualquier ciudadano podrá intervenir para defender o impugnar su constitucionalidad. Si la Corte los declara constitucionales, el Gobierno podrá efectuar el canje de notas; en caso contrario no serán ratificados. Cuando una o varias normas de un tratado multilateral sean declaradas inexecutable por la Corte Constitucional, el presidente de la República sólo podrá manifestar el consentimiento formulando la correspondiente reserva.
11. Dirimir los conflictos de competencia que ocurran entre las distintas jurisdicciones.
12. Darse su propio reglamento.

PARÁGRAFO. Cuando la Corte encuentre vicios de procedimiento subsanables en la formación del acto sujeto a su control, ordenará devolverlo a la autoridad que lo profirió para que, de ser posible, enmiende el defecto observado. Subsanado el vicio, procederá a decidir sobre la exequibilidad del acto. (...) (Olano García, 2006, p. 67).

Como puede apreciarse la Corte Constitucional tenía una función misional estructurada, que le colocaba en sus manos la guarda e integridad de la constitución, pero que a reglón seguido especificaba que se trataba de una garantía para salvaguardarla de los vicios que se generaran en los tramites de los actos reformativos de ella, o de las leyes, y en pocas materias concretas estas potestades se desarrollaron hacia las temáticas alusivas al fondo de las modificaciones (Louis, 1990).

Lo que no todos los actuantes del sistema jurídico colombiano comprendieron, que así como la corte constitucional, al fungir como juez constitucional de cierre, genera precedentes que se convierten en fuente directa del derecho, impactando rotundamente la manera en la cual se vivifica la actividad judicial en Colombia, en nuestro medio también se ha reconocido por efecto directo del denominado bloque de constitucionalidad artículo 93 y 94 de la Constitución Política (Manili. 2017), que son parte integral de nuestra carta los tratados internacionales que versen sobre derechos humanos, dentro de los cuales inexorablemente se encuentra la Convención Americana de los Derechos Humanos, instrumento que determina explícitamente en su cuerpo, que los países que la suscriben reconocen la primacía del precedente de la Corte Interamericana, el cual bajo la implementación de tal teoría necesariamente tienen que entenderse como fuente directa del derecho (Ramírez, 2020).

El precedente como fuente directa del derecho

Pese a las limitación que se describieron en el párrafo anterior, no obstante el juez constitucional en extremis, en uso de una posición unilateral, llevó sus potestades a grados superlativos, cuando en la sentencia C-113 de 1993 (Corte Constitucional de Colombia 1994), se indica que el control que realiza la Corte a todos los temas que sean objeto de su competencia por tratarse de su función de protección de la constitución, puede proyectarse sobre aspectos de fondo y de trámite, sin que exista límite predicable en tal particular (Ramírez, 2020).

Esta posición, aparte de generar nuevas relaciones de poder al interior de Estado colombiano, fue la primera expresión que delineó el camino, para que en nuestro medio se gesticule la implementación de la teoría del precedente, como fuente directa del derecho (Ramírez, 2020), lo cual como puede inferirse desde ya, necesariamente ha de cambiar la aplicación material de lo dispuesto en el artículo 230 de la Carta Política.

En virtud de la prevalencia del precedente, los pronunciamientos de constitucionalidad proferidos por la Corte Constitucional son de obligatorio cumplimiento, por cuanto se entiende que estos necesariamente han de vincular al juez al momento de proferir sus sentencias, sin que le sea dable apartarse del precedente a menos que motive su decisión, aspecto que será objeto de control, por cuanto si esta decisión no se funda en verdaderas razones de hecho y de derecho, necesariamente será revocada, tal como ocurre, cuando se desconoce una ley pertinente y aplicable (Ramírez, 2020).

Es justo aquí en donde aparece el precedente originado en la Convención Americana De Los Derechos Humanos, o simplemente el precedente convencional, el cual es reconocido como tal por el texto de la convención misma, y al suscribirla el Estado colombiano, reconoce que, en el medio colombiano, este ha de fungir como fuente directa del derecho, sin que medie argumento en contrario. Ello en razón a la aplicación de la teoría monista que de manera directa plasma los artículos 93³ y 94⁴ de la

3 Constitución Política de Colombia, "(...) Artículo 93. Los tratados y convenios internacionales ratificados por el Congreso, que reconocen los derechos humanos y que prohíben su limitación en los estados de excepción, prevalecen en el orden interno. Los derechos y deberes consagrados en esta Carta, se interpretarán de conformidad con los tratados internacionales sobre derechos humanos ratificados por Colombia. El Estado Colombiano puede reconocer la jurisdicción de la Corte Penal Internacional en los términos previstos en el Estatuto de Roma adoptado el 17 de julio de 1998 por la Conferencia de Plenipotenciarios de las Naciones Unidas y, consecuentemente, ratificar este tratado de conformidad con el procedimiento establecido en esta Constitución. La admisión de un tratamiento diferente en materias sustanciales por parte del Estatuto de Roma con respecto a las garantías contenidas en la Constitución tendrá efectos exclusivamente dentro del ámbito de la materia regulada en él. (...)”

4 Constitución Política de Colombia, "(...) Artículo 94. La enunciación de los derechos y garantías contenidos en la Constitución y en los convenios internacionales vigentes, no debe entenderse como negación de otros que, siendo inherentes a la persona humana, no figuren expresamente en ellos. (...)”

Constitución Política, cuando consagra la integración del derecho supranacional relativo a la protección de los derechos humanos, como parte integral de la constitución, (bloque de constitucionalidad) y por ello de las fuentes del derecho en Colombia.

Lamentablemente son aún muchos, los que en nuestro medio, desconocen la trascendencia del precedente de la Corte Interamericana, por lo cual no se acercan al mismo, no lo estudian y menos lo exigen a los jueces, quienes están en la obligación de actuarlo, o si, se apartan del mismo deben motivar las razones por las cuales lo hacen, brindado legalidad y pertenencia con ello a su decisión (Velásquez y Velásquez, 2017).

3. Resultados

Luego de agotar el proceso de investigativo, adaptar fuentes bibliográficas, fuentes jurídicas, elemento de identificación de diálogo, análisis y discusión acerca de precedente judicial internacional regional dentro de la declaración interamericana de derechos humanos es menester expresar en este orden de ideas que básicamente un precedente es eminentemente relevante cuando se presenta un caso nuevo análogos por sus hechos, circunstancias, abordajes doctrinarios y normativos para resolver. (Chinchilla, 1999).

En este sentido, es claro afirmar que el precedente de la Corte Interamericana en el sistema de fuentes del derecho colombiano, tiene fuerza gravitacional que atrae la decisión de un caso nuevo análogo por sus hechos y circunstancias, el concepto jurídico utilizado vale decir que es caso anterior tiene alguna tendencia a ser utilizado de la misma manera en el caso nuevo (López, 2005).

Es válido decir que el presente hace parte del Bloque de Constitucionalidad dado a que este hace referencia a la existencia de normas constitucionales que no aparecen directamente en el texto constitucional, la significación de ello se explica en lo siguiente: algo que es muy simple, pero que al mismo tiempo tiene consecuencias jurídicas y políticas complejas: que una constitución puede ser normativamente algo más que el propio texto constitucional, esto es, que las normas constitucionales, o al menos supralegales, pueden ser más numerosas que aquellas que pueden encontrarse en el articulado de la constitución escrita (Louis, 1994).

Así las cosas, es loable expresar que el bloque de constitucionalidad tiene ciertas ventajas y potencialidades democráticas en cuanto al precedente regional e derechos humanos, ya que permite que la constitución sea más dinámica y se adapte a los cambios históricos, en la medida en que faculta a los jueces constitucionales a tomar en cuenta importantes principios y derechos que pueden no estar incluidos directamente en el texto constitucional, pero que en el curso del tiempo pueden llegar a adquirir una enorme importancia (Brennan, 1997).

Se destaca también que las normas jurídicas que sancionan el estatuto de los derechos fundamentales, junto a aquéllas que consagran la forma de Estado y las que establecen el sistema económico, son las decisivas para definir el modelo constitucional de sociedad. Sin que quepa considerar estas tres cuestiones como compartimentos estancos, habida cuenta de su inescindible correlación.

Así entonces, para seguir mostrando relaciones jurídicas en consideración de fuentes de derecho formal y vinculante de forma permanente y efectiva, se da un estrecho nexo de interdependencia, genético y funcional, entre el Estado de Derecho y los derechos fundamentales, ya que el Estado de Derecho exige e implica para serlo garantizar los derechos fundamentales, mientras que éstos exigen e implican para su realización al Estado de Derecho, están en armonía con el precedente judicial regional de la corte interamericana en defensa de derecho humanos fundamentales de los cuales Jueces y litigantes están sometidos.

4. Conclusión

Este breve repaso por la realidad entorno al sistema de fuentes que prima en Colombia y la manera en que el precedente de la Corte Interamericana se integra a tal sistema, demarca la evolución de las mencionadas fuentes, en virtud de las instituciones y entidades que en desarrollo de las pautas que faja la misma Carta Constitucional y el ordenamiento supranacional relativo a los derechos humanos, demandan por que prime el reconocimiento sustancial de los derechos, sobre textos y formas, logrando con ello que el derecho evolucione en pro de las personas y no de las instituciones legales.

Esa concepción ampliada de las fuentes del derecho, ha ingresado a nuestra realidad constitucional, legal y jurídica, en una nueva dimensión, en la cual el juez constitucional y convencional, puede influir en la forma en la cual se mide la vida desde la órbita de los derechos y la forma en la cual estos se conciben por los Tribunales Constitucionales de cierre o por la Corte Interamericana de Derechos Humanos, quien al menos en el caso colombiano, por mandato expreso de la Carta Política, tiene el mismo poder de vinculación que le asiste al precedente de la Corte Constitucional, siendo ambos precedentes fuentes directas del derecho, que necesariamente deben observarse por el juez y las comunidad en pleno, cuando se pretenda comprender el alcance de los derechos en el medio colombiano.

Hacer uso de las fuentes vinculantes del presente regional de derechos humanos es por la razón de vulnerabilidad de derechos fundamentales en la Constitución de 1991 en cuanto a toma decisiones o providencias judiciales, procedimientos administrativos y judiciales normados, por tanto, se hace de ello una materia de tal amplitud que resulta presentarla y sistematizarla, como los atropellos constante extracontractuales del Estado de derechos humanos, el cual consiste el daño antijurídico en materia de derechos humanos.

Desde esta perspectiva es válido anotar que en Colombia, es indudable que, en términos constitucionales, un particular puede ser responsable por la violación de un derecho fundamental, esto es un derecho humano constitucionalizado- puesto que el ordenamiento según el artículo 230 de la Carta, recoge la tesis alemana de la llamada “drittwirkung”, o eficacia frente a terceros u horizontal de los derechos fundamentales, esto es, que ellos son aplicables no sólo a la relación entre el Estado y el ciudadano sino que irradian todo el ordenamiento jurídico y se proyectan también a ciertas relaciones privadas. En cambio, es mucho más discutible que, frente al derecho internacional de los derechos humanos, pueda imputarse en Colombia, responsabilidad a un particular por la violación de los derechos humanos.

En este sentido, se considera que la eficacia horizontal de los derechos fundamentales representa un avance democrático del constitucionalismo social, puede sentirse obligado a ampliar el concepto clásico de responsabilidad en materia de derechos humanos, esto tiene incide en los derechos humanos en cuanto a una triple dimensión: son una categoría ética, puesto que constituyen uno de los marcos más aceptados de lo que podría ser una ética moderna secularizada que regula convivencia pacífica entre los ciudadanos en una democracia.

De otro lado, tienen una dimensión política, puesto que hoy muchas reivindicaciones sociales son expresadas en forma de derechos humanos y éstos aparecen como un instrumento de crítica a la actuación de los poderes políticos. Y, finalmente, los derechos humanos son una categoría jurídica del derecho internacional público, puesto que son valores que han sido positivizados en numerosos instrumentos internacionales, en los cuales se han definido diversos tipos de obligaciones, tanto positivas como negativas, para los Estados, esto en el sentido de las fuentes de la Corte Interamericana en el sistema de fuentes del derecho colombiano, para que se repete el precedente el cual vincula la decisiones judiciales, y el Estado esté libre de acreencias y responsabilidades de violación de derechos humanos.

Bibliografía

- Alcalá Humberto Nogueira (2000) “Las constituciones latinoamericanas, los tratados internacionales y los derechos humanos” en *Anuario de Derecho Latinoamericano*. Edición 2000. Buenos Aires: CIEDLA, Konrad Adenauer.
- Brennan William (1997) “The Constitution of the United States: Contemporary Ratification” en David O’Brien (Ed). *Judges on judging. Views from the Bench*. New Jersey: Chatham House Publishers Inc.
- Bon Pierre (1998) “Francia” en Eliseo Aja (Ed) *Las tensiones entre el Tribunal Constitucional y el Legislador en la Europa Actual*. Barcelona, Ariel.
- Chinchilla Tulio Elí (1999). *¿Qué son y cuáles son los derechos fundamentales?* Bogotá, Temis.
- Corte Constitucional de Colombia. 1994. “T-100-94 Corte Constitucional de Colombia”. Recuperado el 6 de julio de 2022 (<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1994/T-100-94.htm>).
- Guastini, Riccardo. 2010. *Nuevos estudios sobre la interpretación*. Universidad Externado.
- Häberle, Peter. 2002. “La Constitución como cultura”. *Anuario iberoamericano de justicia constitucional* (6):177–98.
- López Medina Diego Eduardo, (2005) *El derecho de los jueces*. Bogotá, Legis.
- Louis Favoreu (1990) “El bloque de constitucionalidad” en *Revista del Centro de Estudios Constitucionales*, No 5.
- Louis Favoreu. (1994) *Los tribunales constitucionales*. Barcelona, Ariel.
- Manili, Pablo Luis. 2017. *El bloque de constitucionalidad: la recepción del derecho internacional de los derechos humanos en el derecho constitucional argentino*. Astrea.
- Naranjo Mesa, Vladimiro. 2006. *Derecho Constitucional*. Temis.
- Olano García, H. A. 2006. *Constitución política de Colombia Comentada y Concordada (Vol. 1)*. Ediciones Doctrina y Ley Ltda.
- Ramírez, Manuel Fernando Quinche. 2020. *El precedente judicial y sus reglas*. Legis Editores SA.
- Restrepo, Gabriel Mora. 2017. *Justicia constitucional y arbitrariedad de los jueces: teoría de la legitimidad en la argumentación de las sentencias constitucionales*. Marcial Pons.
- Simbaqueva Vásquez, Edgar. 2018. *Constitución Política de Colombia / edición Édgar Simbaqueva Vásquez*.
- Velásquez, I., y V. Velásquez. 2017. *Corte Interamericana de Derechos Humanos, Extractos de Jurisprudencia Tomo II 1988/2015*. Medellín, Colombia: Editorial Librería Jurídica Sánchez R Ltda.

¿Estamos todas bien? El empoderamiento femenino por medio de la narrativa gráfica de tres autoras hispanas



Cómo citar este artículo:

Acosta Karen; Walczak, Grazyna. (2023) ¿Estamos todas bien? El empoderamiento femenino por medio de la narrativa gráfica de tres autoras hispanas. Revista Encuentros, vol. 21-01. Universidad Autónoma del Caribe.

Doi: [10.15665/encuen.v21i01-Enero-junio.2998](https://doi.org/10.15665/encuen.v21i01-Enero-junio.2998)

Karen Acosta, Valdosta State University
karacosta@valdosta.edu, 0000-0001-8854-4384

Grazyna Walczak, Valdosta State University
ghwalczak@valdosta.edu, 0000-0002-3439-6627

Recibido: 22 de junio de 2022 / Aceptado: 4 de noviembre de 2022

RESUMEN

Con la creciente popularidad de las narraciones gráficas se observa el aumento de la participación de las mujeres en los círculos literarios. Este trabajo enfoca la obra de tres autoras de cultura hispana, de diversas zonas geográficas, con el fin de examinar su contribución a ese terreno literario híbrido que combina el texto y la imagen: *Poncho fue* (2017) de Sole Otero, *Estamos todas bien* (2017) de Ana Penyas y *Cuarto oscuro* (2018) de Lila Quintero Weaver. Aunque sus obras se relacionan con diferentes épocas del siglo XX, sus trabajos encuentran un denominador común en la memoria individual y/o colectiva, la cual recuperan para construir su identidad y procesar problemas tales como el trauma y la opresión racial o de género. Este análisis revela cómo la combinación de la palabra escrita y la gráfica empodera a las autoras y les permite mostrar el pasado a una luz diferente de la que se tenía hasta entonces y reclamar una visión modificada del presente y el futuro.

Palabras clave: Mujer, Memoria, Trauma, Empoderamiento, Narrativa gráfica, Discriminación étnica

Are we all okay? Female empowerment in the graphic narrative of three Hispanic women authors

ABSTRACT

With the growing popularity of graphic narratives comes the increasing participation of women in literary circles. This work focuses on the work of three authors of Hispanic culture, from different geographical areas, in order to examine their contribution to this hybrid literary field, which combines text and image: *Poncho fue* (2017) by Sole Otero, *Estamos todas bien* (2017) by Ana Penyas, and *Cuarto oscuro* (2018) by Lila Quintero Weaver. Although their works relate to different periods of the 20th century, they show a common denominator in individual and/or collective memory, which they recover to build their identities and process issues such as trauma, and racial or gender oppression. This analysis reveals how the combination of the written word and the graphic rendition empowers the authors and allows them to show the past in a different light than before and reclaim a modified vision of the present and the future.

Key words: Women, Memory, Trauma, Empowerment, Graphic Narrative, Ethnic Discrimination.

Estamos todas bien? O empoderamento feminino na narrativa gráfica de três autoras hispánicas

RESUMO

Com a crescente popularidade das narrativas gráficas vem a crescente participação das mulheres nos círculos literários. Este trabalho centra-se na obra de três autoras de cultura hispânica, de diferentes áreas geográficas, a fim de examinar a sua contribuição para este campo literário híbrido que combina texto e imagem: *Poncho fue* (2017) de Sole Otero, *Estamos todas bien* (2017) de Ana Penyas y *Cuarto Oscuro* (2018) de Lila Quintero Weaver. Embora suas obras estejam relacionadas a diferentes períodos do século XX, seus trabalhos encontram um denominador comum na memória individual e/ou coletiva, que recuperam para construir sua identidade e processar problemas como traumas e opressão racial ou de gênero. Esta análise revela como a combinação da palavra escrita e do gráfico empodera os autores e lhes permite mostrar o passado sob uma luz diferente da anterior e reivindicar uma visão modificada do presente e do futuro.

Palabras-chave: Mulher, Memória, Trauma, Empoderamento, Narrativa gráfica, Discriminação étnica

1. Introducción

Hacer memoria es sumamente importante para los avances feministas, puesto que este es un factor crucial en la toma de conciencia, según afirma Gayle Green (1991). Sin embargo, hay que tener en cuenta que no todos los recuerdos tienen el mismo compromiso con el feminismo. Algunas críticas señalan que la nostalgia, es decir la complacencia con la imagen idealizada del pasado, resulta no solamente improductiva, sino hasta perjudicial por el deseo de perpetuar las realidades donde el lugar de la mujer era secundario al del hombre (Doane y Hodges, 1987; hooks, 1990). A pesar de ello, por lo menos ciertos aspectos de la nostalgia también pueden ser de utilidad, por ejemplo al contraponer las realidades lastimosas del presente con las de antes para reclamar el cambio (Green 1991). En todo caso, la narración sobre el pasado abre la posibilidad de examinar y redescubrir las realidades, independientemente de su intención retardadora o no.

En consonancia con la idea de Green, el presente ensayo examina tres trabajos de autoras de cultura hispana, cuya narración se centra en el pasado propio y/o de sus familiares, y cuya rememoración implica revisión del pasado con el propósito de redefinir su conexión con el presente y el futuro: *Poncho fue* (2017) de Sole Otero, *Cuarto oscuro* (2018) de Lila Quintero Weaver (2018)¹ y *Estamos todas bien* (2017) de Ana Penyas. El medio de la expresión de estas creadoras es la narración gráfica, que en las últimas décadas ha ganado importancia tanto como obra literaria, como artística. A pesar de que varios críticos guardan cautela ante la aceptación de este tipo de narrativa como parte de la literatura, al igual que el mundo de las artes le guarda recelo, muchas feministas lo reciben con entusiasmo, viendo en este arte liminal una posibilidad para las voces marginadas. Rita Felski (2000), por ejemplo, afirma que este medio puede contribuir notablemente a la discusión feminista por provide a model for a politically conscious yet post-avant-garde theory and practice” (p. 187). Consecuentemente, el análisis de las obras selectas se centra en descubrir cómo logran estas escritoras-artistas sus versiones de la realidad, cómo funcionan sus representaciones, de qué manera perturban las versiones establecidas sobre el pasado y cómo sus versiones se convierten en una herramienta para el empoderamiento femenino.

¹ La primera versión se publicó en inglés en 2012, con el título de *Darkroom: A Memoir in Black and White*.

En la literatura, entre los desafíos que encuentran las escritoras para expresar la condición femenina se encuentra el lenguaje, que – según observó Hélène Cixous en *Le Rire de la Méduse* (1975) – ha sido creado por el patriarcado para el uso del discurso falocéntrico. Paliativa a este problema resulta la adición de la representación visual que, como se verá adelante, es un recurso poderoso en el esfuerzo de transmitir el significado, además de aportar un contenido estético. El cómic resulta particularmente útil para la autorrepresentación. Con su característica de relativamente fácil distribución y acceso, abre espacio para que se representen las historias de diversos individuos en la jerarquía socio-cultural, incluyendo los seres política- o culturalmente marginados. Más importante aún: la combinación de la imagen y la palabra abre más opciones para las mujeres. En las obras de Otero, Quintero Weaver y Penyas los dos modos de la expresión se entretajan y se complementan en su cometido de narrar sus historias, envistiendo a sus creadoras de poder para imponer sus perspectivas sobre la realidad. Sus historias son – o asumen ser – autobiográficas, sin embargo, todas demuestran un propósito feminista que les permite expresar sus preocupaciones y revelar sus puntos de vista sobre las realidades presentadas a un nivel más amplio que el personal. El análisis va a mostrar que a través de sus narraciones gráficas ellas son capaces de mostrar el pasado a una luz diferente de la que se tenía hasta entonces y reclamar la transformación de la visión del presente y el futuro.

2. Metodología

Para examinar el contenido de las obras seleccionadas nos apoyamos por un lado en las indicaciones de la corriente feminista norteamericana bautizada con el nombre de ginocrítica (*gynocritics*), que propone que las mujeres desarrollan su escritura dentro de lo que llaman “zona salvaje” (*wild zone*). La máxima exponente de esta corriente, Elaine Showalter (1981), explica que “in the reality [...], women’s writing is a double-voice discourse ‘that always embodied the social, literary, and the cultural heritage of both the muted and the dominant’” (p. 201). Su idea concuerda con el concepto del dialogismo desarrollado por Mijaíl Bajtín (2003), quien sostiene que en un texto literario siempre existe una pluralidad de voces, aunque esas no se noten a primera vista. La lectura de esos textos implica, por tanto, siempre tener en cuenta que un enunciado no solamente sirve para describir un estado de cosas o informar sobre un hecho en el presente o en el pasado, sino que va más allá de su significado inmediato.

Por otro lado, se aprovechan los hallazgos de Roland Barthes (1971), según quien las imágenes que se producen de manera intencional siempre tienen una codificación. Su decodificación pone en funcionamiento los conocimientos culturales y competencias que tienen que ver con el contexto histórico y social de los espectadores. En una narración gráfica la interpretación depende entonces de la sensibilidad, conocimiento y, sin duda, voluntad de comprensión por parte de los lectores-espectadores.

Además, se toman en cuenta observaciones de estudiosos y estudiosas de la memoria, siendo esta la materia principal de la que están hechas las tres narraciones. Coincidimos con H. Chute (2010), quien observa que las imágenes de los cómics aparecen en fragmentos, así como ocurre con los recuerdos. Esta fragmentación es particularmente notable en la memoria traumática (p. 4). Por esta razón, en el análisis de las gráficas, el texto y lo que se puede leer en los espacios blancos entre las viñetas se toma en consideración la aseveración de Cathy Caruth (1995): “To be traumatized is precisely to be possessed by an image or event” (pp. 4-5). De utilidad resultan también las observaciones desde el campo de la psicología sobre el trauma. Se asume que la narración, sea en forma lingüística o por medio de las imágenes, o a través de la combinación de ambos medios, es el primer paso para procesar el problema y comenzar la transformación.

Antes de proceder con el análisis cabe aclarar que se usa aquí el término de narración gráfica o narrativa gráfica en referencia a las historias que usan cómics, es decir, combinación de palabras escritas y dibujos, sin importar la proporción entre los dos componentes. Mientras algunos usan la denominación

de “novela gráfica”, que ha estado en boga desde los años ochenta subrayando la capacidad de contar una historia, la realidad es que no siempre se trata de novelas. El carácter de los relatos seleccionados para este examen es más cercano al testimonio, cuyo desarrollo es diferente al de la novela. Por esta razón, en este artículo se privilegia el término de narración gráfica, que engloba tanto el de “novela gráfica”, como “historieta gráfica” o “cómic”.

3. Análisis

3. 1 Sole Otero, *Poncho fue* (2017)

El tono de la obra de Sole Otero, *Poncho fue* se deja sentir desde el título que alude a un juego rudo de niños en la calle, consistente en golpear a alguien al grito de “¡Poncho!” cada vez que se ve un auto VW Beetle, hasta que el otro o la otra diga “fue” o “no juego más”. La arbitrariedad de este pasatiempo se explica en la primera página del libro, donde aparecen los protagonistas, Santiago y Lucía, practicándolo de niños: mientras él anuncia con una sonrisa de satisfacción el conteo de los Beetles vistos – o de los golpes dados –, ella parece abatida. El texto que acompaña esa memoria de la narradora se limita a la explicación en qué consistía la práctica, sin embargo, las imágenes muestran que se trataba de una experiencia dolorosa para ella en más de un sentido. Si bien se puede asumir que los castigos impartidos por su compañero varón le dolían físicamente, el juego es de un impacto aún más relevante, puesto que marca simbólicamente los lugares de poder. La víctima, sin percatarse que ha sufrido un abuso, tiene que aceptar su lugar inferior, asumiendo que es ella quien ha fallado.

El esquema de la relación abusiva se repite años más tarde, de manera más severa, cuando los protagonistas tienen una relación de pareja. El primer conflicto narrado ocurre a raíz de que Santiago no puede aceptar que Lucía se desenvuelva profesionalmente mejor que él y tiene que depender económicamente de ella. Comienza por lo pequeño, con provocaciones verbales y manipulaciones para hacerla sentirse culpable por la supuesta intransigencia que él le adjudica torciendo sus palabras y convirtiendo en acusaciones los razonamientos con los que ella trataba de defenderse. Los argumentos se tornan en retos, el enfrentamiento va en aumento y se vuelve abrumador con el lenguaje abusivo y rabia. El conflicto llega a su clímax en la agresión física y destrozo de cosas.



Fuente: Sole Otero (2017). *Poncho fue*. Buenos Aires: Hotel de las Ideas.²

² Imagen reproducida con el permiso de la editorial Hotel de las Ideas, p. 16.

Otero demuestra con imágenes codificadas cómo el exceso verbal literalmente inunda a la mujer y quién es el que causa esa inundación (pp. 14-15). Las nubes hiper infladas de palabras y el estilo dramático de las ilustraciones devuelven el clima del enojo y la dimensión de la rudeza, los colores rojos representan la violencia y el caos del altercado (pp. 16-17). En contraste, los colores oscuros y azules representan la confusión que sigue después de la agresión. El aturdimiento se amplifica para el lector por el hecho de que no se puede ver la cara de la mujer en la mayor parte de la página, mientras ella trata de calmarse a sí misma, repitiendo la palabra “tranquila, tranquila, tranquila” como un mantra, tratando de templar el caos y enfocarse en el cuadro que estaba pintando (p. 19).

La calma de la víctima no es, sin embargo, el propósito de su agresor, de manera que éste entra en escena una vez más para dar su último golpe y, con él, sellar su supuesta supremacía: Santiago destruye el trabajo de Lucía, tras lo cual la deja sola para lidiar con las consecuencias del desafuero, literal y físicamente. Aunque desde la perspectiva ética la acción de limpiar y arreglar las cosas rotas corresponde al responsable de un conflicto, en este caso sirve para reforzar los sentimientos de culpa de la víctima. A pesar de que la violencia ha sido provocada por el hombre, éste actúa como si él fuera el agraviado, la acusa de loca y se muestra enojado con ella, reforzando así la narrativa de que la culpable es ella. Con esa técnica de abuso psicológico, conocida con el nombre inglés de *gaslighting*,³ Santiago se establece como el abusador y Lucía como la víctima de la violencia de pareja, que ha de marcar un impacto traumático en ella.

Los psicólogos describen la violencia como “una situación considerada como un acontecimiento negativo, que, en mayor o menor medida, produce un impacto en la vida de la víctima y una ruptura en su comportamiento y modo de vida habitual, generando una situación de desequilibrio” (López, L., et al., 2007, p. 4). En el caso de Lucía, los abusos verbales repetidos en múltiples ocasiones, además de otras vejaciones de parte de su pareja, tales como humillarla en un lugar público o dejarla sola y sin dinero en una ciudad extranjera, le ocasionan malestar físico y psicológico, y la llevan al borde de un colapso. La mujer pierde seguridad, se deprime, se vuelve farmacodependiente y empieza a fallar en su trabajo. En los momentos críticos Santiago juega el papel de su protector, ejerciendo a sus anchas la manipulación psicológica.

El desequilibrio de Lucía se presenta de manera textual y gráfica al mismo tiempo. Cuando su pareja usa el lenguaje abusivo, le grita y la acusa de loca, ella se dibuja mucho más pequeña que él, con pensamientos de culpa irradiando de su cabeza. Esas situaciones afectan su autoestima y la hacen sentirse inferior. El texto que acompaña los dibujos revela los pensamientos discordantes que la inmovilizan: “no puedo más, lo tengo que dejar, me acabo de mudar, no puedo, lo quiero, no puedo más, lo quiero, no puedo más, lo tengo que dejar, me acabo de mudar, no puedo” (p. 154).

El saneamiento de la situación de desequilibrio es complejo y, según los psicólogos, depende mucho de los estilos de afrontamiento del maltrato, además de otras variables, tales como la valoración cognitiva de la situación, el apoyo familiar, el apoyo social, etc. ((López, L., et al., 2007, p. 14). La narradora de *Poncho fue*, alter ego de la escritora, según declara la autora en la entrevista en RTVE (Jiménez, 2017), se observa en diversas etapas de afrontamiento de su situación, pasando desde la minimización del acto violento, el desafío de los recursos de adaptación, intentos de explicar por qué ocurrió y del significado de lo ocurrido, hasta la reevaluación positiva, cuando decide buscar ayuda y finalmente separarse de su pareja.

En su intento de comprender su situación, Lucía se pregunta cómo llegó a encontrarse en una relación

³ La expresión “hacer luz de gas” o *gaslighting*, se usa para describir una forma de abuso psicológico que consiste en suplir información falsa para hacerle dudar a la víctima de sus capacidades intelectuales tales como su percepción, su memoria o su cordura. La práctica puede consistir en acusaciones o simples negaciones por parte del abusador, que hacen dudar a la persona sobre si determinados sucesos ocurrieron o no, o bien llenar a la víctima del sentimiento de culpa o de duda, con el fin de manipular el sentido de realidad de esa persona. El término proviene de la obra de teatro británica *Gas Light* (1938), basada en la obra de Patrick Hamilton, seguida de adaptaciones cinematográficas.

tan tóxica. Esta es una pregunta frecuente a las mujeres en relaciones abusivas. Otero utiliza una perspectiva narrativa no lineal, para ilustrar de manera convincente la evolución de la relación y la lenta transición al abuso. Los episodios de atropello que se presentan a lo largo del libro son intercalados con las escenas retrospectivas o *flashbacks* de los comienzos de la relación de pareja. En esas escenas se observa a los personajes hablando amistosamente, enamorándose, teniendo sexo, y compartiendo momentos íntimos. Se utilizan colores claros y pasteles para acompañar el tiempo en que la relación era nueva y buena. El contrapeso de *gaslighting* son las palabras positivas del novio que hacen que la narradora se sienta liviana y parece flotar, inspirada y feliz (pp. 50-51). Esas escenas ilustran el poder de las palabras y aunque ejercían un efecto positivo en aquel momento, están lejos de la nostalgia de la protagonista, puesto que el contexto del resto de la historia demuestra que forman parte de la manipulación. Resulta claro que esas escenas se colocan allí para evidenciar que el estado emocional de ella depende de la opinión de él.

La narrativa disruptiva cumple un propósito doble, ya que a través de la misma la narradora intenta no solo mostrar la evolución de la relación sino también enfatizar que no fue una relación abusiva desde el comienzo. Los *flashbacks* sirven por tanto no solo de aclaración, sino también de justificación. Otero está consciente del ojo de su audiencia y de esta forma trata de responder las preguntas que el lector puede tener después de leer la primera sección de su historia. Su estrategia encaja en la teoría de Henri Berger (1972), quien sostiene que las mujeres siempre se perciben a través de la mirada del otro y no se necesita la presencia física de nadie porque el público ante el cual se desempeñan está integrado en su percepción:

Women watch themselves being looked at. This determines not only most relations between men and women but also the relation of women to themselves. The surveyor of woman in herself is male: the surveyed female. Thus, she turns herself into an object – and most particularly an object of vision: a sight. (p. 47)

Aunque la aseveración de Berger tiene mucho sentido en cuanto al dialogismo narrador-lector de *Poncho fue*, también merece una revisión. Queda claro que la narradora pinta literal y metafóricamente su imagen de la manera que quiere que la perciba su público. Sin embargo, no convence del todo la suposición de que ese público sea masculino. La alusión a la noción hegeliana del otro capta la tradicional dominación masculina en la cultura, pero no da cabida a la situación en la que esa construcción social se modifique. Según nuestra lectura, el voyeur masculino no está descartado y no cabe duda de que el objeto de la narración gráfica espera la mirada autoritaria, sin embargo, encontramos que también aguarda ser visto y comprendido por la otra, es decir por quien comparte su situación de género considerado inferior, potencialmente expuesto a maltratos similares.

La historia narrada por Sole Otero responde la necesidad de hablar sobre el trauma que ha pasado al ser víctima de abuso psicológico. Al mismo tiempo, es un intento de recobrar la dignidad ante los ojos del otro o de la otra para que no la juzguen mal por haber sucumbido a una situación lastimosa. Para tal fin, la narradora debe mostrar que ha superado el problema y lo hace por medio de un *flashforward*: un año después de la ruptura con su abusador, se observa a la protagonista recuperada, sin dolores de estómago, ni de cabeza, sin haber usado medicamento alguno, disfrutando de la vida sana, viajando y realizándose profesionalmente. Al estar contando su historia, Lucía – o Sole Otero – practica el afrontamiento postraumático que le ayuda sanar. La prueba más contundente de haber superado su desequilibrio es que rechaza volver a la relación tóxica con el hombre abusivo. Abandona el metafórico juego de “Poncho fue” golpeada, pero de manera definitiva. En cambio, crea una obra de alto valor estético y de contenido significativo para las personas que han estado sujetas a manipulaciones como las que ella sufrió.

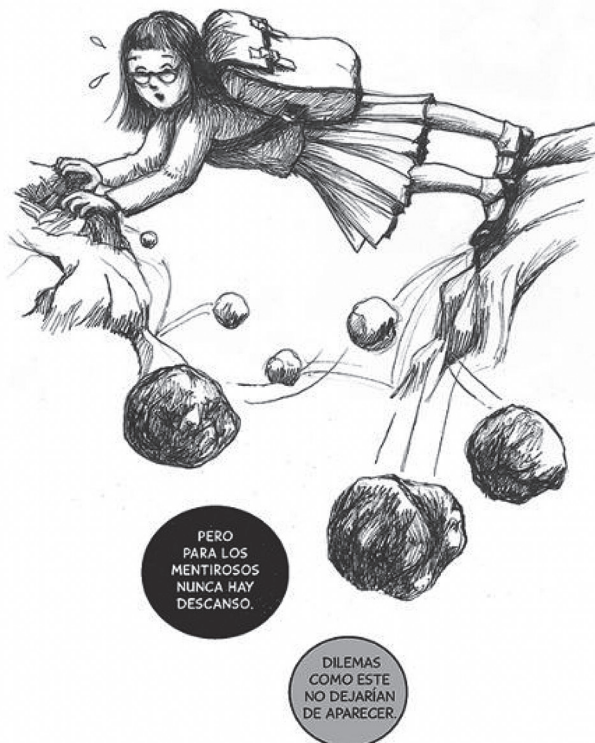
3.2 Lila Quintero Weaver, Cuarto oscuro (2018)

Cuarto oscuro es una narración autobiográfica en la que Lila Quintero Weaver procesa e investiga los hechos históricos y cambios culturales que ocurrieron durante su niñez, cuando su familia emigró de su país natal, Argentina, a los Estados Unidos. A través de la palabra y la imagen, la autora intenta reconstruir y hacer sentido del pasado que de pequeña no alcanzaba a entender del todo y, al mismo tiempo, construir su propia identidad. La narración de su historia personal incluye los eventos históricos ocurridos en el lugar de su nueva residencia, de modo que sus recuerdos son parte de la memoria colectiva norteamericana o, por lo menos, del sur estadounidense. Su necesidad de recordar sus años formativos dentro de un grupo nacional responde a la lógica definida por el filósofo y sociólogo francés Maurice Halbwachs (1992): “It is in society, that people normally acquire their memories. It is also in society that they recall, recognize, and localize their memories” (p. 38). Es decir que el individuo se nutre de la memoria colectiva y a la inversa, el yo narra a los otros a través de su perspectiva subjetiva. Sin embargo, para los inmigrantes esta tarea resulta más compleja ya que su identificación es con más de un solo grupo nacional, en adición a otros grupos con los que pueden tener ciertas afinidades, por ejemplo según el género, la época, la etnia, la raza, la afiliación política o religiosa, etc. Esta tarea también puede resultar dolorosa o conflictiva, si los recuerdos de ese grupo implican división y violencia, como es el caso de la comunidad imaginaria de esta autora.⁵⁻

En su memoria gráfica, la historia de Lila comienza cuando su familia se muda de Buenos Aires, Argentina a Marion, Alabama en el año 1961, motivada por las expectativas de una mejoría económica. Ella tenía entonces seis años de edad y aunque se verá más adelante que la parte argentina juega un rol cultural importante en su vida, la autora establece desde el principio que el período más impactante de su formación fue su experiencia en Alabama.

Cuando la familia Quintero llegó a Marion, esta era una ciudad pequeña, habitada en su mayor parte por la población afroamericana, pero dominada por la minoría blanca. Desde la llegada, la pequeña Lila observa con asombro la división racial entre los habitantes de raza blanca y de raza negra en la vida cotidiana del pueblo. En el libro abundan las imágenes que le impactaron como absurdas, tales como el

LA ASTUCIA ME SACÓ DEL APRIETO. ME PERMITIÓ OCULTARLES A MIS PADRES EL ASUNTO DEL CONCURSO Y A LAS MAESTRAS LA DESAPROBACIÓN DE ELLOS.



Fuente: Lila Quintero Weaver (2018). *Cuarto oscuro. Recuerdos en blanco y negro* (K. E. Vázquez, Trad.). Tuscaloosa: University of Alabama Press.⁴

⁴ Imagen reproducida con el permiso de la editorial University of Alabama Press, p. 123.

⁵ Usamos el término “comunidad imaginaria” en el sentido de Benedict Anderson (1983), quien se refiere con ello a amplios grupos de personas que no tienen interacción entre sí, pero mantienen las mismas imágenes mentales de su afinidad, es decir comparten las mismas referencias culturales y cultivan la misma memoria colectiva.

hecho de que los afroamericanos tenían que usar las puertas traseras cuando llegaban a las casas de la gente blanca o a la clínica, o sentarse en el balcón alejado de la pantalla del cine para no incomodar a los de la minoría dominante sentados en la sala principal. Los muchachos blancos se sentían con derecho de atisbar a las muchachas afroamericanas, mientras que los muchachos negros no debían ni siquiera mirar a las chicas blancas. La forma de dirigirse la palabra entre los representantes de los dos grupos raciales reflejaba el código de la diferencia: mientras un hombre afroamericano saluda respetuosamente a un blanco de su misma edad con “Buendía, señor Green”, su contraparte le responde “Buenas, Big Jim” (p. 69), es decir desde la posición superior.

Los Quintero eran la primera familia latina del pueblo y no encajaban en ninguno de los dos grupos. Como inmigrantes, necesitaban acoplarse a su nuevo entorno, mientras cultivaban las costumbres heredadas de su país de origen. Físicamente se asimilaban más a la población blanca y recibían el mismo trato, pero siendo extranjeros con su uso de lengua española en público y en privado, con su tono de piel y algunos rasgos físicos que no se adecuaban exactamente al “estándar” del grupo dominante, estaban en una posición única y vulnerable. El padre, quien trabajaba de maestro de idiomas, además de ser pastor y fotógrafo, era el más involucrado en la realidad americana. La madre era ama de casa, pero también era artista y hacía comisiones de retratos para clientes de Alabama y otros lugares. Ella era la conexión más fuerte con el país de origen: se mantenía en contacto con los familiares en Argentina, hablaba a sus hijos de las costumbres en su país natal y procuraba mantener las prácticas alimenticias y educativas de allí. Su idea, compartida por el esposo, era de mantener en los hijos la identidad cultural argentina, esperando volver a su país dentro de unos años.

A pesar de los esfuerzos de los padres, los hijos oían las historias de la vida en Buenos Aires cada vez más como “cuentos de hadas” (p. 111) y fueron asimilándose rápidamente a la cultura americana. Las dos hermanas, Ginny y Lissy, usaban la ropa, el peinado y el maquillaje que dictaba la moda de las revistas locales, para asimilarse a las chicas blancas. Una de ellas hasta trataba de esconder sus labios en las encías para aparentar tener la boca más fina y una sonrisa más anglosajona. Lila, más tímida, imitaba un poco a sus hermanas y cuando aprendió a hablar el inglés, se negó a usar el español, por lo menos en la década de su crecimiento.

La transición de la niñez a la adolescencia de Lila y sus hermanos se presenta con los problemas y ansiedades típicas de la edad: las inseguridades de las relaciones sociales, los gustos por la música, el interés en los libros controversiales y las actitudes ante la escuela. A diferencia de sus hermanos, la pequeña desarrolla su predisposición artística. Al lado de su padre, un fotógrafo consumado, y su madre, una pintora de retratos, excelente pastelera y modista, ella se manifiesta como una dibujante disciplinada y creativa. También es una lectora ávida y desarrolla su imaginación al soñar despierta.

Sin embargo, su tiempo de maduración está marcado también por las tensiones raciales. Encima de la segregación racista presente en el pueblo, Lila observa los actos de violencia sistemáticos por parte de la policía y los políticos locales, y toma consciencia de las consecuencias que estos actos implican. Ella y su familia deben aprender a navegar las aguas raciales de los conflictos que están muy presentes en su nuevo día a día porque “Las leyes que regían las relaciones raciales no estaban escritas en ninguna parte, pero se daba por sentado que uno las conocía” (p. 76). Al desafiar las imposiciones de conducta racista y hacerse amiga de estudiantes afroamericanos, la protagonista entra en conflicto con el grupo blanco. Su hermano Juani, a pesar de ser menor, llega a verse en la posición de tener que defenderla de unos niños que iban a confrontarla y quizás lastimarla. En el momento crítico, cuando el grupo de los bravucones se cerraba alrededor de ella, Juani la tomó de la mano y la llevó a casa. Sin embargo, este recuerdo la lastimó por años. De adulta, por fin pudo reescribir el final de este acto, por lo menos en su libro: “¡Cómo me gustaría rebobinar la escena! Y volver al instante en el que tomo a Juani de la mano. Dejando afuera ese momento, yo me dirigiría al líder del grupo y mirándole esos ojos llenos de odio, le

exigiría que me lo **dijera directamente en mi cara**". En los globos acompañando a los dibujos que siguen, el líder dice: "**Tú no eres más que una de esas a las que les gusta andar con negros**", ella responde: "¿Y tú consideras a eso un insulto? ¡Idiota!" (pp. 236-237)⁶ y respira feliz por haber defendido su terreno. Aunque es obvio que Quintero Weaver no puede cambiar los hechos del pasado, colocar su respuesta diferente como una posibilidad dentro de su libro es a todas luces una experiencia liberadora del trauma persistente desde su adolescencia.

La memoria individual de la protagonista abarca eventos históricos: las marchas exigiendo respeto de los derechos civiles, la represión policial, los arrestos y las protestas son eventos que marcaron la vida del estado de Alabama, entre otros, en la década de los sesenta. Uno de estos hechos fue el asesinato de un joven afroamericano llamado Jimmie Lee Jackson por parte de la policía, a tan solo una cuadra de su casa. De adulta, Quintero Weaver investiga este caso para tratar de entender lo que pasó y conectarlo con los susurros que ella había escuchado de niña. En su tarea de reconstruir lo ocurrido la autora se apoya en los periódicos de la época y en los trabajos que ha dejado su padre. Las fotografías y las filmaciones de las marchas y protestas en su área se convierten así en los sitios de la memoria no solamente familiar, sino colectiva, del pueblo de Alabama y de los Estados Unidos.

Es significativo que las ilustraciones de este libro se realizan en blanco y negro, en parte replicando el estilo de los periódicos, películas y documentos históricos de la época, y en parte por el simbolismo implícito. Siguiendo el pensamiento de Barthes (1971), todos los elementos de las imágenes plasmadas de manera intencional tienen una codificación más o menos compleja. En el caso de esta narración gráfica es suficiente conocer el contexto socio-histórico del sur de los Estados Unidos para asumir que los colores blanco y negro se refieren a las razas: blanca y negra, un grupo en oposición al otro, y la ausencia de un punto medio en este conflicto.

En el esfuerzo de definir su identidad Lila Quintero Weaver se recuerda también en el contexto de su familia argentina. La memoria de sus padres, la cocina y las enseñanzas de su madre, las noticias regulares de Argentina procedentes tanto de los periódicos, como de las cartas y las llamadas telefónicas de sus familiares en el extranjero son parte de su formación. En las últimas páginas del libro la autora se retrata en el avión a Buenos Aires en compañía de su hijo, a donde iría luego muchas veces de visita. A pesar de su rebeldía juvenil en contra de usar el idioma español, este volvió a ser su medio de comunicación a la par con el inglés.

A través del ejercicio combinado de escritura y dibujo que la autora puede dirigir su atención y su mirada crítica al pasado, marcada explícitamente a lo largo del libro con la imagen de los ojos -ya sean los suyos o los de su padre-, de anteojos y lentes, de la dificultad de ver o distinguir cosas, de la tabla optométrica, o del acto mismo de observar, que denota no solo la acción de documentar sino también de tomar conciencia a nivel personal y familiar de la percepción de los otros. Es justamente a través de esa mirada del otro, del fiscal interno, por usar el concepto de Berger, que la autora logra la perspectiva interna y externa al mismo tiempo. Este proceso le permite reclamar su propio pasado, a dirigir su mirada a ese "cuarto oscuro" en el que quedaban tantos secretos aún por revelar y finalmente traerlos a la luz. Con su auto-observancia Lila Quintero Weaver ejerce el poder de construir su identidad como americana y argentina al mismo tiempo, edificar su imagen de escritora-artista, y expresar su posición sobre las realidades del pasado que atañen tanto a ella como a su comunidad.

3.3 Ana Penyas, *Estamos todas bien* (2017)

En *Estamos todas bien*, Ana Penyas dirige su atención a los recuerdos de sus abuelas Maruja y Herminia, y – a través de ellas – a una generación de mujeres que crecieron y criaron a sus familias en la España franquista. El texto y los dibujos de las protagonistas imaginadas en su juventud se combinan con

⁶ Los subrayados son del original.

collages de fotografías y documentos culturales de la época, rescatando al mismo tiempo aspectos de la memoria individual e histórica. Las imágenes del pasado se alternan con el presente, creando espacio para replantear el rol de las mujeres en la reconstrucción de una nación en la época de la posguerra y su participación social antes y ahora.

El enfoque en la memoria se anuncia desde la portada, en la cual aparece de espaldas una mujer de edad avanzada, sentada sobre una banca solitaria entre edificios habitacionales. El mensaje lingüístico del título refiere a una voz femenina que se expresa en el nombre propio y de otras mujeres. Leído literalmente informa sobre el bienestar de su grupo, sin embargo, puede tener otros significados si es que se contempla a través del filtro de la parodia que, según la define Linda Hutchinson (1989), sirve para tanto legitimar, como subvertir lo que parodia (p. 101). Es decir que la imagen, al igual que las palabras, pueden tener interpretaciones francamente opuestas y al mismo tiempo aceptables. Esta complejidad se observa también en otros mensajes de la obra. Para comprender la comunicación múltiple, conviene recordar de nuevo la perspectiva planteada por Roland Barthes (1971) sobre la lectura de la imagen que configura los significados a priori a través de una serie de signos discontinuos cuyo entendimiento es de sentido común.

Siguiendo el concepto barthesiano, la anciana de la portada es un signo connotado que destaca inminentemente la idea del paso del tiempo y el enfoque en la memoria comunitaria. Se requiere tan solo de un saber sencillo para entender que la imagen denotada, aunada al mensaje lingüístico formulado en plural, es de todo un grupo de mujeres desconocidas al público, puesto que nadie más aparece en la imagen, mientras que la cara de la persona retratada no se ve. La edad avanzada de esta señora indica que sus memorias deben abarcar los tiempos de la posguerra. A su vez, los edificios son típicos para la clase media y baja que habita los suburbios de las grandes ciudades, que albergan viviendas para muchas personas como ella. La figura encorvada de la portada es entonces el emblema de una parte silenciosa de la nación, cuyos miembros femeninos podrían, sin duda, contar historias parecidas a la suya, repetidas al igual que la arquitectura que le rodea. Leer su relato es conocer parte de la historia nacional silenciada.

En las primeras páginas, la abuela Maruja aparece en el momento actual, es decir cerca de la compleción del libro en 2015. Penyas la retrata con arrugas en los senos y en la cara, pelos en el mentón, y demostrando serias dificultades para moverse. Maruja pasa la mayor parte de sus días en silencio y soledad, con excepción de la ocasional llamada de sus hijos o conversaciones breves con sus vecinas cuando sale a la plaza del barrio con ayuda de su andador. La televisión le hace compañía y también sirve de puente entre dos realidades distantes y difusas, los recuerdos de tiempos pasados y la cotidianeidad de un presente donde ella está perdiendo gradualmente su sentido de la realidad.

Los *flashbacks* muestran a Maruja a partir del año 1946, cuando de soltera trabajaba en un bar, expuesta al acoso de los hombres del pueblo. No tenía muchas opciones, entonces aceptó casarse con un hombre mucho mayor que ella: “[...] al final pensé... mira, me caso con el médico y así me saco del bar”. Su vida de casada le ocasionó otras aflicciones: en su nueva casa, el lugar de la patrona ya estaba ocupado por su cuñada, de modo que Maruja tenía que competir con ella. Su esposo, quien se ocupaba solamente de su trabajo, gozando de mucha estima en el pueblo, era indiferente a los problemas y necesidades de su joven esposa y seguía confiando el manejo de la casa a su hermana. A los ojos de las mujeres del pueblo Maruja estaba en un sitio privilegiado, sin embargo, según su propia percepción, el matrimonio la colocó en un lugar aún peor que antes, cuando tenía por lo menos alguna autonomía: “me acordaba de las navas y me daba una pena... Él era médico y yo no era nadie”.

De manera parecida a la primera abuela, Herminia se presenta con todas las crudezas de la vejez, aunque sus capacidades físicas son un poco mejores, puesto que no necesita la ayuda de nadie para poder funcionar diariamente. Los *flashbacks* la sitúan a partir del año 1969, cuando se muda con su

marido y sus cinco hijos de su pueblo a la ciudad de Valencia. En ellos se observa a una Herminia joven, siempre inmersa en el caos del hogar, lavando ropas, limpiando, cocinando, y en varias ocasiones pidiendo ayuda a alguno de sus hijos, que están siempre ocupados y con excusas de tener algo más importante que hacer.

Las dos abuelas aparecen en las memorias en el contexto de una gran variedad de materiales culturales de su época – otros signos connotados en el sentido de Barthes. Entre ellos se encuentra la publicidad de productos para la limpieza o el hogar, dirigida claramente hacia el ama de casa femenino. Los avisos enfatizan la identidad de las mujeres como madres, esposas y encargadas del hogar. Ellas siempre aparecen en los anuncios bien arregladas o haciendo alguna tarea doméstica. El mensaje cultural denotado queda claro: la mujer está definida por el papel que cumple en su familia. Colocadas dentro de este marco histórico de la España de la posguerra, las abuelas sirven, por tanto, de puente entre lo individual y lo universal, conectando a las historias de todo el grupo femenino de su generación – mujeres cuya voz no ha sido parte de la memoria histórica, aunque han sido indispensables para el progreso de la sociedad entera.

En consonancia con las expectativas de su género, las protagonistas de *Estamos todas bien* aparecen siempre en acción. A Maruja se le ve corriendo entre su casa y la de su tía para perfeccionar sus dotes culinarios y fungir como la esposa ideal. Aunque Herminia está ocupada en un sinfín de labores domésticas, tanto ella, como su familia tienden a minimizar su esfuerzo. Le dice a Penyas: “Pues para mí lo de la casa y los chiquillos no fue mucho trabajo”. Hasta la actualidad, las dos siguen atendiendo a sus seres queridos, a pesar de su edad avanzada. Sin embargo, sus esfuerzos no les han otorgado más que confinamiento al ambiente casero. Una de las imágenes significativas en este aspecto son las rejas, detrás de las cuales se encuentran las mujeres: los barrotes de las ventanas y de las puertas sirven para proteger a sus hogares, sin embargo, a través del filtro de la parodia, se pueden ver como un tipo de cárcel para las protagonistas.

La abuela Maruja expresa verbalmente su amargura por su posición subalterna cuando se ha convertido en esposa del doctor del pueblo, además se queja de aburrimiento y abandono del momento actual: “Me parece que me he pasado toda la vida haciéndole puntilla a las sábanas [...] Tanto sacrificio para nada”. Para Herminia, a su vez, su deseo de autonomía se ha cumplido al recibir su carnet de manejar y poder usar el carro: “Lo mejor que me ha pasado en la vida es conducir”. Con ello, ha podido tomar los cursos de costura, disfrutar de ir al cine y asistir a las reuniones con sus amigas. A pesar de esos pequeños avances, Herminia es subestimada hasta por sus propios hijos que no reconocen la importancia de su trabajo: “¡Ya me gustaría a mí ser ama de casa! Haces las cosas cuando quieres, nadie te manda” y la consideran de menos cuando pide que compartan sus planes con ella: “Mamá, no lo entenderías”. Es entonces de entender que las abuelas no están felices con su situación y se quejan entre ellas: “Ya sabes, somos viejas, no le interesamos a nadie”, “Bueno, nosotras ya hemos vivido lo nuestro. Ahora toca mirar cómo viven ellos”, “Ahora somos un trasto”, “Ahora son instantes”.

El desdén hacia esas mujeres ha sido una norma a la cual ellas mismas se habían acostumbrado tanto, que expresan sorpresa ante el interés de la nieta por escribir sus historias, convencidas de su insignificancia. No obstante, Penyas enfoca el problema de la marginalización femenina porque desde su perspectiva la percepción de las mujeres que han dedicado su vida a las labores caseras como personas de menos importancia no es justa. En una nota del periódico *El País*, se refiere a su trabajo como “un ejercicio de rescate” ya que las mujeres de la generación de sus abuelas no pueden narrarse a sí mismas. Ellas hicieron el difícil trabajo de sostener a sus familias mientras España se recuperaba de la guerra civil y a lo largo de décadas de dictadura, y cargaron con el peso del trauma nacional aunado al problema de la marginalización de género. Al captar su subestimación, la autora de *Estamos todas bien* apunta a generar incomodidad ante las posturas displicentes y despertar las conciencias.

A su estado senil, el encierro doméstico de las abuelas continua, acrecentado por su condición de salud decrepita. Sin embargo, ellas aparecen siempre atentas para vestir y arreglarse bien, y, sobre todo, continuar siendo útiles. Llama la atención la insistencia de la autora en mostrarlas casi siempre en acción, comunicando así la tenacidad de ellas, el valor que tienen al resistir la opinión de los demás y los cambios físicos de la edad, siempre adelante, con un espíritu de superación admirable.

No obstante, sus esfuerzos, el paso del tiempo es implacable y la salud cae en declive. Debido a su soledad y al estado fluido en el que percibe su realidad, una de las abuelas confunde a veces lo que está pasando en los programas televisivos con su vida personal y se pone a hablar con las personas en la pantalla. Este aspecto refuerza la idea de otra realidad, a la que las protagonistas de *Penya* no tienen acceso. Al mismo tiempo, señala de manera paródica la continuación de ciertos esquemas culturales, ya que de manera parecida a los anuncios que educaban a las amas de casa de hace años, las jóvenes del programa promueven las expectativas genéricas de su tiempo: son hermosas y ruidosas, están maquilladas y vestidas en ropas elegantes, y su tema constante de conversación son los hombres.

En la última imagen se observa a Maruja como parte de la imagen de la televisión. A diferencia de la escena anterior donde ella era tan solo una espectadora, esta imagen está invertida como en un espejo. Las cuatro mujeres ya no están sentadas en el mismo sofá del estudio televisivo, sino en la sala de Maruja, formando parte de su realidad. Cuando su nieta le llama por teléfono para preguntarle cómo está, ella responde: “Estamos todas bien”, incluyéndose en el grupo de las que charlan en la pantalla. La parodia de la escena es evidente tanto a nivel gráfico como textual y dirige a revisar el significado del título del libro. Según explica Hutcheon (1989), “Through a double process of installing and ironizing, parody signals how present representations come from past ones and what ideological consequences derive from both continuity and difference” (p. 93). Si por un lado se puede interpretar la imagen final como un desvarío de la mente de la anciana, por el otro es posible detectar una burla que suprime lo expresado, pero al mismo tiempo no se puede ignorar la seriedad de la aserción. En este momento el título del libro toma un nuevo significado, se vuelve casi una frase de consuelo, como la forma en que las madres calman y aseguran a sus hijos después de una caída o un accidente: “estás bien, está todo bien”. “Estamos todas bien” se convierte así en un mensaje de esa generación a la nuestra, después del trauma. Al mismo tiempo, el guiño paródico indica que el bienestar es relativo e induce a reflexionar y quizás dudar de lo que anuncia.

4. Conclusiones

A casi medio siglo de que Hélène Cixous (1995) exortara a las mujeres a “escribir su cuerpo” sin miedo, hablar de su sexualidad y sus deseos, romper las reglas y prohibiciones del lenguaje (p. 55), Otero, Quintero Weaver y *Penyas* comunican lo relativo a sus cuerpos o los de sus protagonistas valiéndose de una expresión mixta entre lo lingüístico y lo visual. Con esa herramienta logran transmitir versiones diferentes de las que se conocían antes sobre el pasado y así ejercer su influencia sobre el presente, así como sobre el futuro para que incluya a las mujeres. Sea a nivel privado, familiar o comunitario, en sus relatos la figura femenina se inserta en el lugar central y hace uso de la memoria para denunciar las realidades de su entorno, expresar preocupaciones, curar traumas o dar a conocer sus puntos de vista sobre la experiencia vivida.

Para la narradora-protagonista de *Poncho fue* contar su historia resulta curativo porque así puede alejar el trauma que le ha causado ser víctima del abuso sistemático ejercido por su pareja. Al evocar buenos y malos momentos de su relación, Sole Otero libera de la culpa a su *alter ego* por haber sucumbido a una situación deplorable, en la cual su cuerpo y su dignidad han sufrido humillaciones. En su afrontamiento postraumático, la autora defiende tanto su dignidad de persona, como su imagen artística. Aunque muestra momentos en los que ha dudado de sus capacidades, también relata cómo ha logrado

sobreponerse a esa depresión. El efecto final resulta satisfactorio porque crea una gran obra artística y literaria, además de proporcionar una enseñanza para sus lectoras.

En *Cuarto oscuro*, Lila Quintero Weaver ilustra con sus dibujos y su texto la experiencia “americana” de una familia sudamericana que fue testigo y partícipe de una época de varios eventos históricos en el sur de los Estados Unidos. Al recuperar las memorias de su crecimiento, Quintero Weaver define también su identidad múltiple como americana y como argentina, puesto que por un lado desde la niñez comparte su historia con la comunidad sureña norteamericana, mientras que por el otro la unen los lazos culturales con la comunidad sudamericana. En el proceso de su rememoración reclama también su estatus de artista: la creatividad fluye en la casa de los Quintero de varias formas y ella la hereda, y la desarrolla a su manera. Esta creatividad la enviste de poder para curar su trauma generado por la violencia en su comunidad y para brindar sus perspectivas del pasado.

A su vez, en *Estamos todas bien* Ana Penyas rescata los recuerdos de sus dos abuelas para conectarse con la memoria colectiva de las mujeres de la generación de posguerra española y hablar de su papel en la construcción del bienestar del país. Esas mujeres han sido excluidas de la memoria histórica y sus esfuerzos no han sido suficientemente valorados. En su edad senil ellas carecen de la atención hasta de sus seres queridos. Con su presentación de este grupo femenino Penyas rinde homenaje a esas mujeres, al mismo tiempo que advierte a sus coetáneas del peligro que corren si el papel femenino sigue en la posición inferior al grupo dominante.

Según nuestra lectura, las tres autoras hacen un llamado al cambio de la situación femenina secundaria con respecto al hombre y reclaman un lugar más seguro del que provee, si acaso, el patriarcado. Al hacerlo, se envisten del poder en el sentido en que lo define Carolyn G. Heilbrun (1988): “The true representation of power is not of a big man beating a smaller man or a woman. Power is the ability to take one’s place in whatever discourse is essential to action and the right to have one’s part matter” (p. 18). Los mensajes de las tres obras examinadas son poderosos, capaces de influir sobre nuestra visión del mundo. Su expresión invoca una humanidad compuesta por hombres y mujeres con las mismas oportunidades, sin diferenciación entre las razas, una sociedad que no segmente, ni contraponga roles.

Referencias

- Anderson, B. (1983). *Imagined Communities: Reflections on the Origins and Spread of Nationalism*. London: Verso.
- Bajtín, M. (2003). *La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento, el contexto de Françoise Rabelais*. Madrid: Alianza Editorial.
- Barthes, R. (1971). Retórica de la imagen. En *Elementos de semiología*. Madrid: Alberto Corazón.
- Berger, J. (1972). *Ways of Seeing*. London, UK: Penguin.
- Caruth, C. (1995). Trauma and Experience. In *Trauma. Explorations in Memory*. Baltimore: The Johns Hopkins UP.
- Cixous, H. (1995). *La risa de la medusa: Ensayos sobre la escritura*. (A. M. Moix, Prol. y Trad., M. Díaz-Diocaretz, Revisión). Barcelona: Anthropos. (Obra original publicada en 1975)
- Chute, H. (2010). *Graphic Women. Life Narrative & Contemporary Comics*. New York: Columbia UP.
- Constenla, T. (2017, Diciembre 6). *Elogio de las abuelas*. El País. https://elpais.com/cultura/2017/12/01/actualidad/1512131829_641320.html
- Doan, J. & Hodges, D. (1987). *Nostalgia and Sexual Difference: The Resistance to Contemporary Feminism*. New York: Methuen.
- Felski, R. (2000). *Doing Time: Feminist Theory and Postmodern Culture*. NYU Press.
- Heilbrun, C. (1990). *Writing a Woman’s Life*. New York: WW Norton & Company.

- hooks, b. (1990). *Yearning: Race, Gender, and Cultural Politics*. Boston, MA: South End.
- Hutcheon, L. (1989). *The Politics of Postmodernism*. London & New York: Routledge.
- Jiménez, J. (2017, Abril 1). *Sole Otero: Poncho fue es la historia de una relación tóxica*. RTVE. <https://www.rtve.es/noticias/20170401/sole-otero-poncho-fue-historia-relacion-toxica/1514821.shtml>
- López, L., Apolinaire, J., Array, M. y Moya, A. (2007). Respuesta de estrés en la mujer maltratada en la relación de pareja. Una aproximación a su estudio. *MediSur*, 5 (1), 5-9. UCM de Cienfuegos, Cuba. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180020178004>
- Otero, S. (2017). *Poncho fue*. Buenos Aires: Ediciones Hotel de las Ideas.
- Penyas, A. (2017). *Estamos todas bien*. Barcelona: Ediciones Salamandra.
- Quintero Weaver, L. (2018). *Cuarto oscuro. Recuerdos en blanco y negro* (K. E. Vázquez, Trad.). Tuscaloosa: University of Alabama Press. (Obra original publicada en 2012)
- Showalter, E. (1981). Feminist Criticism in the Wilderness. In *Critical Inquiry* 8 (2), 179-205.

Ideales de belleza femenina y su impacto en la satisfacción corporal de la mujer en Latinoamérica



Cómo citar este artículo:

Pierre Wilhelm; Jhoeen Sneyder Rojas-Díaz (2023) Ideales de belleza femenina y su impacto en la satisfacción corporal de la mujer en Latinoamérica. Revista Encuentros, vol. 21-01. Universidad Autónoma del Caribe.

Doi: [10.15665/encuen.v21i01-Enero-junio.2950](https://doi.org/10.15665/encuen.v21i01-Enero-junio.2950)

Pierre Wilhelm, Ph.D., Facultad de Comercio, Athabasca University (Canadá)
pierre.wilhelm@fb.athabascau.ca, 0000-0001-8001-8435
Jhoeen Sneyder Rojas-Díaz, Mg., Facultad de Comunicación,
Publicidad y Diseño, Universidad Católica Luis Amigó.
jhoeen.rojasdi@amigo.edu.co, 0000-0002-2584-5267

Origen del artículo

Este artículo de reflexión hace parte de la investigación “Female viewers’ processing of contravening beauty ideals in movie melodrama in Mexico and Colombia and their body esteem responses: an exploratory study”, proyecto realizado entre la Universidad de Athabasca (Canadá), la Universidad del Golfo de California (México) y la Universidad Católica Luis Amigó (Colombia).

RESUMEN

Los ideales de belleza son un constructo en el cual interviene la familia, la cultura, la sociedad y los medios de comunicación, en un entretreído que finalmente determina la satisfacción corporal de la mujer. Este artículo de reflexión deriva de la revisión teórica y contextual de la investigación “Female viewers’ processing of contravening beauty ideals in movie melodrama in Mexico and Colombia and their body esteem responses: an exploratory study”, proyecto realizado entre la Universidad de Athabasca (Canadá), la Universidad del Golfo de California (México) y la Universidad Católica Luis Amigó (Colombia), y presenta a partir de los estudios encontrados en el contexto de América Latina cómo los ideales de belleza de la mujer en el continente están influenciados por los medios de comunicación y el impacto de éstos en la satisfacción corporal de las mujeres latinoamericanas. Como conclusión, se evidencia que existe una relación entre los usos mediáticos de las mujeres y la conformación de sus ideales de belleza, lo cual incide en una mayor insatisfacción hacia sus cuerpos. Destaca el impacto del ideal de delgadez en la satisfacción corporal de las mujeres y cómo esto influye en desórdenes alimenticios, conductas deportivas, sometimiento a cirugías y condiciones de salud mental. Aunque hay importantes contribuciones de investigación en Latinoamérica sobre el tema, se requiere mayor estudio sobre determinantes sociales en la construcción de ideales de belleza y el aporte de los medios en ellos.

Palabras clave: Ideales de belleza femeninos, insatisfacción corporal, influencia mediática, mujer latinoamericana.

Female beauty ideals and their impact on women's body satisfaction in Latin America

ABSTRACT

The ideals of beauty are a construct in which the family, culture, society and the media intervene, in an interweaving that ultimately determines the woman's bodily satisfaction. This reflection article derives from the theoretical and contextual review of the research "Female viewers' processing of contravening beauty ideals in movie melodrama in Mexico and Colombia and their body esteem responses: an exploratory study" project carried out between the University of Athabasca (Canada), the University of the Gulf of California (Mexico) and the Catholic University Luis Amigó (Colombia) and presents, based on the studies found in the context of Latin America, how the beauty ideals of women in the continent are influenced by the media and their impact on the body satisfaction of Latin American women. In conclusion, it is evident that there is a relationship between the media uses of women and the construction of their ideals of beauty, which affects a greater dissatisfaction with their bodies. It highlights the impact of the thin ideal on women's body satisfaction and how it influences eating disorders, sports behavior, surgery, and mental health conditions. Although there are important research contributions in Latin America on the subject, further study is required on the social determinants in the construction of beauty ideals and the contribution of the media to them.

Keywords: Female beauty ideals, body dissatisfaction, media influence, Latin American women.

Ideais de beleza feminina e seu impacto na satisfação corporal das mulheres na América Latina

RESUMO

Os ideais de beleza são uma construção na qual a família, a cultura, a sociedade e a mídia intervêm, num entrelaçamento que acaba por determinar a satisfação corporal da mulher. Este artigo de reflexão deriva da revisão teórica e contextual da pesquisa "Processamento de ideais de beleza contravenientes por telespectadores femininos no melodrama cinematográfico no México e na Colômbia e suas respostas de estima corporal: um estudo exploratório" realizado entre a Universidade de Athabasca (Canadá), da Universidade do Golfo da Califórnia (México) e da Universidade Católica Luis Amigó (Colômbia) e apresenta, com base nos estudos encontrados no contexto da América Latina, como os ideais de beleza das mulheres do continente são influenciados pela mídia e seu impacto na satisfação corporal de mulheres latino-americanas. Em conclusão, fica evidente que existe uma relação entre os usos midiáticos das mulheres e a construção de seus ideais de beleza, o que repercute em uma maior insatisfação com seus corpos. Ele destaca o impacto do ideal de magreza na satisfação corporal das mulheres e como isso influencia os distúrbios alimentares, o comportamento esportivo, a cirurgia e as condições de saúde mental. Embora existam importantes contribuições de pesquisas na América Latina sobre o tema, são necessários mais estudos sobre os determinantes sociais na construção de ideais de beleza e a contribuição da mídia para eles.

Palavras chave: Ideais de beleza feminina, insatisfação corporal, influência da mídia, mulheres latino-americanas.

1. Introducción

Los ideales de belleza femenina son una construcción y generan un impacto en la satisfacción corporal de la mujer. De acuerdo a Thompson y Stice (2001) las mujeres manifiestan una necesidad primordial de aceptación social de su apariencia física. Por esta razón, los ideales de belleza femenina, reforzados por canales interpersonales como la familia, el contexto social y los medios de comunicación pueden influenciar sus pensamientos socio-evaluativos de su propio cuerpo (Tiggeman, 2003). Van den Berg et al. (2002) sugieren que la delgadez es un ideal de belleza predominante en la sociedad actual y se le atribuyen múltiples beneficios personales, sociales y económicos. Estas ideas asociadas a un cuerpo delgado son internalizadas en las mujeres por la influencia de personas que les rodean y son reforzadas por las imágenes que ven en diferentes medios de comunicación.

Se ha invertido tiempo y esfuerzo investigando cómo las mujeres jóvenes responden a ideales de belleza femenina en los medios de comunicación y cómo les afecta el ideal de belleza delgada en su satisfacción corporal (Leahey et al., 2011). Se ha evidenciado como mujeres espectadoras de producciones cinematográficas y televisivas pueden ser susceptibles a construir un ideal de cuerpo femenino de *fantasía* a través de imágenes fijas y en movimiento (Mills et al., 2002). Blanton y Stapel (2008) explican que muchas espectadoras *internalizan* el ideal de delgadez, procesando de manera sesgada la información sobre belleza femenina observada en el cine, la televisión, revistas, diarios o Internet. Los autores explican que tal comprensión sobre la belleza femenina delgada propicia en muchas mujeres problemas de satisfacción con su cuerpo y genera condiciones de ansiedad al no cumplir con los ideales expuestos. Por su parte, Brown y Dittmar (2005) señalan que las espectadoras femeninas entran en una comparación social con las imágenes que representan este ideal de belleza y explican que tal comparación es un factor clave que contribuye a distorsiones en la imagen corporal de las mujeres. Algunos investigadores han observado un procesamiento consciente o inconsciente por parte de las espectadoras con la representación de belleza recibida. Engeln-Maddox (2005) halló respuestas cognitivas, afectivas o conductuales de las espectadoras al mensaje de los medios de comunicación en relación a un ideal de delgadez.

Sin embargo, el estudio sobre el impacto de la exposición a ideales de delgadez femenina ha sido limitado por una conceptualización estrecha sobre el procesamiento de mensajes y de sus impactos. Levine y Murnen (2009) explican que muchos investigadores han reducido la investigación sobre la influencia de comunicación masiva a estudios del reforzamiento por estímulos, especialmente, la influencia del reforzamiento por imágenes de delgadez visto en revistas de moda o en programas de televisión. Por otra parte, Tiggemann (2003) explica que los espectadores femeninos de cine o televisión no procesan programas complejos como lo hacen mujeres que miran carteles de publicidad que muestran imágenes de modelos femeninos delgados o que leen artículos de moda sobre belleza. De hecho, todavía existe una escasez de conocimiento sobre el impacto que ocurre cuando las mujeres procesan programas de cine o televisión muy complejos y dinámicos comunicando información sobre la apariencia y la belleza femenina en forma narrativa.

Luengas y Velandia-Morales (2012), quienes analizan el impacto de mensajes publicitarios sexuales y sexistas, concluyen que estos no solo construyen ideales de belleza femeninos sino además estereotipos de género. En el mismo enfoque, pero desde otro análisis mediático. García Jimeno (2014) contempla que la pornografía también refuerza los ideales de belleza femeninos y los asocia a imaginarios de sexualidad. El autor concluye que la pornografía aumenta el menosprecio, la discriminación y la distorsión del cuerpo femenino.

Aunque el curso de investigación sobre el impacto de los ideales de delgadez en las mujeres en los últimos años se ha centrado en las redes sociales e internet (Lozano-Muñoz, 2022), existe una ausencia de estudios holísticos que analicen la influencia de la convergencia mediática en el reforzamiento de este ideal de belleza en las mujeres. Sin embargo, como lo evidencia Restrepo y Castañeda (2020), las redes sociales son actualmente un factor determinante en la representación y satisfacción corporal de las mujeres más jóvenes.

Así, los medios van aportando a la definiciones, representaciones, normas y actitudes frente a los ideales de belleza, en donde la apariencia física toma una notoria relevancia (Grosz, Levine & Murnen, 2002) y en donde el ser delgada toma un papel protagónico. Pero frente a la realidad de no cumplir con este ideal de belleza, se genera grados de insatisfacción corporal (IC) que alimentan la obsesión por la delgadez y la musculatura (Escandón-Nagel, 2021), depresión (Sánchez-Rojas, 2022) y riesgos de trastornos alimenticios (Ruiz et al., 2022). De acuerdo con Jiménez Boraita (2021) actualmente hay un aumento de IC en las mujeres adolescentes que las impulsa a un deseo de estar más delgadas porque consideran que así tendrán más oportunidades, más relaciones sentimentales, mejor calidad de vida e incluso, mayor rendimiento académico.

2. Metodología

Se realizó una búsqueda de artículos derivados de investigación en la base de datos Scopus y ScienceDirect sobre problemáticas femeninas asociadas a los ideales de belleza entre el 2000 y el 2022. Se realizó una clasificación preliminar con aquellos estudios que 1) fueron realizados en países de Latinoamérica y 2) se evidenciara una relación entre los ideales de belleza y grados de satisfacción corporal en las mujeres. Se excluyeron revisiones, notas, editoriales y ponencias. La fórmula aplicada en la búsqueda fue la siguiente:

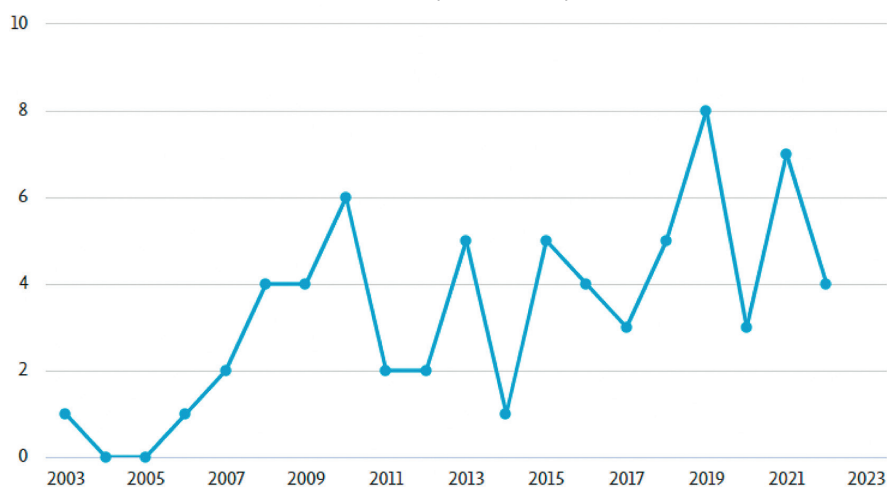
TITLE-ABS-KEY (beauty AND ideals) AND PUBYEAR > 2000 AND AFFILCOUNTRY (mexic* OR guatemal* OR hondur* OR salvad* OR nicaragu* OR belize* OR cuba* OR dominican* OR jamai* OR haiti* OR puertori* OR panam* OR colombia* OR ecua* OR peru* OR chile* OR boliv* OR venez* OR uruguay* OR paraguay* OR brazil* OR argentin*) AND (LIMIT-TO (DOCTYPE , "ar"))

Se realizó una revisión de las variables contempladas en los estudios y sus principales hallazgos, los cuales se compararon con los conceptos establecidos en el marco de la investigación. Finalmente, se hizo una clasificación que permitiera evidenciar tanto las características latinoamericanas como, y de manera especial por el contexto de la investigación, el caso colombiano.

3. Resultados

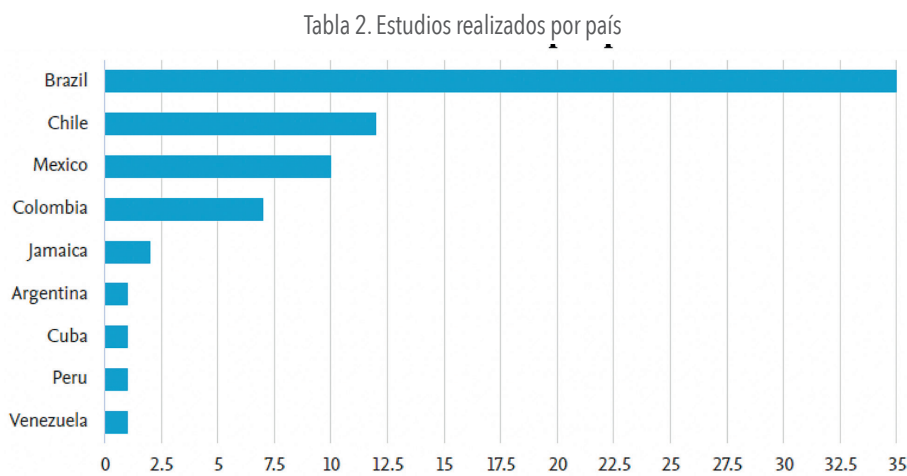
Se encontraron 67 estudios. Un análisis de la temporalidad de las publicaciones se logra identificar un punto alto en los estudios previos a la Pandemia del Covid-19.

Tabla 1. Índice de publicaciones por año



Fuente: Elaboración propia.

Así mismo, la predominancia en los estudios está representada por Brasil, que cuentan con el mayor número de estudios realizados (35), seguidos por Chile (12). Entre los país de menor estudio están Perú y Venezuela, con 1 respectivamente. No se encontraron estudios publicados en los países centroamericanos ni en Ecuador y Bolivia para los suramericanos.



Fuente: Elaboración propia.

Los ideales de belleza femenina en América Latina

El análisis de la satisfacción corporal en la mujer latinoamericana está principalmente relacionado con el reforzamiento hecho por fuentes interpersonales y medios de comunicación (Paredes et al., 2010). Según Romeu et al., (2011) hay sentimientos de impotencia en las mujeres latinas cuando se enfrentan a una ideología de consumismo en las producciones mediáticas que valida un ideal de la belleza delgado que se percibe extraño, distinto y privilegiado de una minoría de la población. Franco-Paredes et al., (2005) encuentra que existe un estándar poco común de belleza femenina en televisión y el cine que no corresponde al *mestizaje* de razas característico de América Latina. Los autores explican que esto causa una “epidemia” que afecta a mujeres latinoamericanas de cualquier clase social, manifestada en que les hace perder su identidad y les genera sentimientos de aislamiento, baja autoestima, ansiedad y depresión.

En otra perspectiva, varias investigaciones concluyen que la belleza femenina representada por los medios de comunicación es influyente en la conformación de ideales de belleza, gracias a sus niveles de difusión y alcance (Velandia-Morales y Rincón, 2014). Manchón et al. (2016) concluye que existe una estrecha relación entre los ideales de belleza y las estrategias publicitarias de algunas marcas, caracterizadas por su contenido sexual. Sin embargo, aunque las empresas opten por campañas de tipo social, promoviendo la reflexión y la crítica a los ideales de belleza, aún fallan en su intento y son percibidas por las mujeres como refuerzos de ideales de belleza. La construcción de ideales de belleza atraviesa la literatura, en cuentos como la Bella y la Bestia (Rodríguez Marroquín, 2015), la fotografía (Rubiano Orjuela, 2015) y la televisión, especialmente las telenovelas (Sánchez Ríos, 2017).

En Brasil los estudios se relacionan con el impacto de los magazines de belleza (Vieira, 2013) y las redes sociales en la configuración de los ideales de belleza (Polivanov y Carrera, 2022; Uchoa et al., 2017) y su impacto en los desórdenes alimenticios de mujeres jóvenes (Uchoa et al., 2019; Mas-Machón et al., 2015; Coti et al., 2012; Souto y Ferro-Brucher, 2006). Bosi (2015) logra identificar que existe un culto al cuerpo del cual se configuran muchos desórdenes alimenticios en las mujeres brasileñas. Por su parte, de Oliveira y Machado (2021) encuentran una fuerte influencia de las tecnologías en la formación de la identidad de los adolescentes brasileños, que incluye ideales de belleza, y Lobo et al., (2020) en

universitarias. Sautchuk (2007) analiza el impacto del ideal de delgadez en las prácticas deportivas, mientras que Pitanguy (2003) y Leal et al. (2010) lo estudia en el uso de la cirugía estética para alcanzar estos ideales. Estos últimos autores evidencian una relación directa entre los ideales de belleza en las mujeres y su insatisfacción corporal que las induce al uso del quirófano para cumplir con los estándares que son en su mayoría alimentados por sus consumos mediáticos.

En el caso chileno, estudios como los de Maldonado (2021) analizan el impacto de la satisfacción corporal en las mujeres adultas y sus estilos de alimentación. El autor encuentra una influencia entre la baja apreciación del cuerpo y maladaptaciones en los hábitos alimenticios de las chilenas consultadas. En esta misma línea de investigación, Mandrich et al. (2014) concluye que las pacientes con desórdenes alimenticios están influenciadas por ideales de delgadez e insatisfacción corporal y Behar (2010) que es producto de la interiorización de conceptos sociales sobre la belleza en las mujeres chilenas. Por otra parte, Tijoux y Barrios (2019), en el marco del auge migratorio que ha vivido Chile en las últimas décadas, identifican que los ideales de belleza locales y extranjeros son determinantes en la inclusión y aceptación al migrante y que en ellos se alimenta prejuicios en muchos casos sobre las mujeres extranjeras.

En México, Salgado y Bermúdez (2018) concluyen que a los hombres se les ha permitido socialmente tener peso, mientras que para las mujeres la delgadez es un atributo de belleza. La discrepancia es fruto de transmisiones sociales en diferentes niveles y estructuras. Esto se relaciona con conductas alimenticias en la población joven (de Jesús Saucedo-Molina y Santoncini, 2010), las cuales han sido influenciadas por la publicidad y los modelos sociales (Figuroa-Rodríguez, et al., 2010).

Los ideales de belleza femenina en Colombia

En el caso colombiano, el tema de la belleza corporal se aborda en la literatura científica bajo subtemas de investigación cultural crítica. Por ejemplo, Bolívar Ramírez (2007) quiere llamar la atención sobre las modalidades de nacionalización de los ideales de belleza en la sociedad colombiana en eventos como el Reinado Nacional de la Belleza. La autora describe tales eventos como *banales* que, según ella, son expresiones indiscutibles de la preeminencia moral, social y de dominio político sobre lo que se considera bello en la sociedad colombiana. Un aspecto que ratifica Stanfield (2013), para quien los colombianos establecieron nuevos medios de evaluar la belleza y su valor, desarrollando una fijación por los concursos de belleza y las presentaciones públicas de lo que se considera belleza femenina como respuesta a las crisis sociales fruto de la violencia vivida en el país. El autor afirma que el concurso de belleza colombiano, como proceso de cohesión social, es un contrapunto a lo que denomina *las bestias*, es decir, a la guerra civil que dividió a la sociedad colombiana en los años 1940 y 1950.

Por otra parte, Ardila et al. (2013) concluye que las opiniones sociales sobre la belleza en Colombia son altamente influenciadas por el contexto social y mediático de las mujeres, estando las ideas externas por encima de las personales. Las definiciones idealistas externas sobre la belleza generan concepciones personales valorativas que determinan lo individual y corporal. Figuroa y Careaga (2013) encuentran que aunque existe un discurso reflexivo sobre los ideales de belleza en el entorno de las mujeres, éstos no logran tener un impacto significativo ni comparable con la influencia de los discursos de belleza emitidos por los medios de comunicación. Según estos autores existe una dualidad en el discurso sobre lo corporal en las mujeres colombianas, uno el escuchado y otro el vivido en la práctica. Un resultado similar es el encontrado por Marca García y Rodríguez Cortés (2012), quienes encuentran que:

Existe una jerarquía en la belleza: es más importante ser bello por dentro que por fuera; sin embargo, cuando se pregunta por el grado de satisfacción corporal, la mayoría se muestran insatisfechos y preocupados por alcanzar estereotipos de belleza propuestos por los medios de comunicación, que en este caso son cuerpos delgados, atléticos y sanos. (P.115)

Existe un discurso mediático que se aleja de la realidad misma. Ortiz Piedrahíta (2013) afirma que otro concepto social importante en Colombia es la raza, el cual se manifiesta como consecuencia del proceso de colonización europea. Existen ideales de belleza en Colombia sustentados en imaginarios colectivos sobre la raza o el color de la piel. Para Pedraza (2011) la preocupación por el cutis suave, un adecuado broceado y una figura tonificada es un ideal colombiano en sus mujeres, que justifica y alimenta el uso cosmético y quirúrgico sin importar sus repercusiones en su salud o el alto costo. Todo con el propósito de mantener una imagen pública que responde a las demandas sociales sobre la belleza femenina.

El rol de la dimensión social y la cultura local en la construcción de ideales de belleza en las mujeres colombianas también es analizado a través de investigaciones con énfasis cuantitativo. Por ejemplo, Gamboa y Fernando (2009) consideran que la insatisfacción corporal de la mujer colombiana debe investigarse en función de una conceptualización general de la calidad de vida y su relación con una escala de masa corporal. En la misma línea investigativa, Sarlaza et al., (2012) consideran que el ejercicio físico de las mujeres colombianas está mediado por la imagen social y cultural prototípica de sí mismas y a los beneficios sociales asociados al mismo. Además, se le atribuyen ventajas psicológicas, tales como sentirse bien sobre su apariencia.

Martínez (2017) por su parte hace un análisis del retrato periodístico de la belleza femenina en la prensa colombiana y concluye que el periódico, como medio de comunicación de mayor prestigio, aporta un significado social importante más allá del simple registro fotográfico de la belleza.

Según Pineros Ortiz et al. (2010) existe una alta incidencia de insatisfacción corporal en las mujeres que corresponde a una tasa creciente de obesidad, lo que ratifica que la delgadez es un ideal predominante en la sociedad colombiana. Lapeira Panneflex et al. (2016) analizan el impacto de los ideales de belleza asociados al tamaño de los senos en las decisiones alimentarias, deportivas y quirúrgicas. Sin embargo, Pineros Ortiz, Molano Caro y López de Mesa (2010) amplían los factores influyentes e incluyen los comportamientos familiares, el consumo mediático y las ideaciones sociales y relacionales en estas definiciones.

4. Conclusiones

La investigación en Latinoamérica explica las afectaciones en la satisfacción corporal de las mujeres por su correspondencia a fenómenos sociales, culturales, mediáticos e incluso sociales e históricos. Hay una mayor incidencia de insatisfacción corporal en las mujeres causado por la interiorización de ideales de belleza, especialmente el ideal de delgadez. Examina fenómenos y problemas asociados a los comportamientos alimenticios, deportivos, relacionales y comunicativos en las mujeres y de manera limitada en las adolescentes.

Los estudios realizados por Luengas y Velandia-Morales (2012) y García Jimeno (2014) indican procesos de comunicación que influyen en la satisfacción corporal de la mujer latinoamericana, especialmente desde la construcción de imaginarios sociales desde perspectivas no solo personal sino también mediática. Aunque la mujer latina refiere a su vida social cuando trata de darle sentido a la información sobre la belleza, está lo realiza actualmente usando las posibilidades que le permiten las redes sociales para compartir y contrastar sus ideales de belleza (Restrepo y Castañeda, 2020).

El desafío en el estudio de los ideales de belleza femenino es que se trata de investigar actitudes sobre la apariencia femenina que se aprenden y adquieren sobre el curso de una vida de exposición a los medios y a las influencias de otras personas.

Hacen falta más estudios sobre el papel que juegan los medios de comunicación en la satisfacción corporal de mujeres latinas expuestas a producciones principalmente extranjeras, cuyos protagonistas

tienen formas distantes y poco o nada acordes con la fisonomía latinoamericana. El reforzamiento hecho directa e indirectamente por medios interpersonales contribuye a la construcción de ideales de belleza.

Referencias bibliográficas

- Ardila, R., Gouveia, V., de Medeiros, E. D. (2012). Human values of colombian people. Evidence for the functionalist theory of values. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44 (3), 105-117. <http://www.scielo.org.co/pdf/rtps/v44n3/v44n3a09.pdf>
- Barrios Duarte, R. (2006). Consecuencias socios psicológicos del ejercicio con fines de salud: una actualización. *Efdeporte*, 9(1). <http://www.efdeportes.com/efd93/sociops.htm>
- Baudrillard, J. (1998). *The Consumer Society: Myths and Structures* Sage, 129-139. London, UK: Sage.
- Behar A., R. (2010). La construcción cultural del cuerpo: El paradigma de los trastornos de la conducta alimentaria *Revista Chilena De Neuro-Psiquiatría*, 48(4), 319-334. <https://doi.org/10.4067/s0717-92272010000500007>
- Blanton, H. & Stapel, D. A (2008). Unconscious and spontaneous and...complex: The three selves model of social comparison assimilation and contrast. *Journal of Personality and Psychology*, 94 (6), 1018-1032. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.94.6.1018>
- Bolívar Ramírez, I. (2007). Reinados de belleza y nacionalización de las sociedades latinoamericanas. *Íconos*, 28, 71-80. <https://doi.org/10.17141/iconos.28.2007.229>
- Bosi, M. L. (2015). Culto ao corpo e (al cuerpo y) comportamentos alimentares anormais entre estudantes de medicina *Salud(i) Ciencia*, 21(2), 177-183. <https://www.siicsalud.com/dato/experto.php/138954>
- Brown, A. & Dittmar, H. (2005). Think “thin” and feel bad: The role of appearance schema activation, attention level, and thin-ideal internalization for young women’s responses to ultra-thin media ideals. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24 (8), 1088-1113. <https://doi.org/10.1521/jscp.2005.24.8.1088>
- Burton, J. (ed.) (1986). *Cinema and Social Change in Latin American: Conversations with filmmakers*. Austin, TX: University of Texas.
- Cash, T. F., Morrow, J.A., Hrabosky, J. I. & Perry, A. A. (2004). How has body image changed? A cross-sectional investigation of college women and men from 1983 to 2001. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 72 (6), 1081-9. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.72.6.1081>
- Conti, M.A., Teixeira, P.C., Kotait, M. S., Aratangy, E., Salzano, F., & Amaral, A. C. S. (2012). Anorexia e bulimia - Corpo perfeito versus morte. *Mundo Da Saude*, 36(1), 65-70. <https://doi.org/10.15343/0104-7809.20123616570>
- de Oliveira, M. R., & Machado, J. S.A. (2021). The unsustainable weight of self-image: (re)presentations in the spectacle society. *Ciencia e Saude Coletiva*, 26(7), 2663-2672. <https://doi.org/10.1590/1413-81232021267.08782021>
- Engeln-Maddox, R. (2005). Cognitive responses to idealized media images of women: The relationship of social comparison, and critical processing to body image disturbances in college women. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24(8), 114-1138. <https://doi.org/10.1521/jscp.2005.24.8.1114>
- Escandón-Nagel, N., Garrido-Rubilar, G., Hernández-Oyarce, F., & Muñoz-Pérez, C. (2021). Obsesión por la delgadez y la musculatura en mujeres, un estudio transcultural: Comparación entre Chile y España. *Revista Chilena De Nutrición*, 48 (5), 669-677. <https://doi.org/10.4067/S0717-75182021000500669>
- Esquivel, M. & González, C. (2010). Excess weight and adiposity in children and adolescents in Havana, Cuba: Prevalence and trends, 1972 to 2005. *MEDICC Review*, 12 (2). <https://doi.org/10.37757/MR2010.V12.N2.5>
- Figuerola Varela, M. D. R., & Careaga Pérez, G. (2013). La opción de la reconfiguración estética: estudio en jóvenes universitarias. *La Ventana*, 57, 1-38. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=88428978013>
- Franco-Paredes, K., Mancilla-Díaz, J. M., Vázquez-Arévalo, R., López-Aguilar, X. & Álvarez-Rayón, G. (2005). Perfectionism and eating disorders: a review of the literature. *European Eating Disorders Review*, 13, 61-70. <https://doi.org/10.1002/erv.605>
- Gamboa, L. F. & Forero N. (2009). Body Mass Index as a Standard of Living Measure: A Different Interpretation for the Case of Colombia. *Facultad de Economía, Universidad del Rosario*, 57. <https://doi.org/10.2139/ssrn.1520973>

- García Jimeno, M. (2014). Construcciones sociales, ética mínima y prejuicios: el cuerpo de la mujer en la modernidad. *Revista De Derecho Público*, (32), 1–10. <https://doi.org/10.15425/redepub.32.2014.25>
- Gerbner, G., Gross, L., Morgan, M., Signorielli, N., & Shanahan, J. (2002). Growing up with television: Cultivation processes. En J. Bryant & D. Zillman (Eds.), *Media effects: Advances in theory and research*, 2 ed., pp. 43–67. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Groesz, L. M., Levine, M. P. & Murnen, S. K. (2002). The effect of investigational presentation of thin media images on body satisfaction: A meta-analytic review. *International Journal of Eating Disorders*, 1, 1-16. <https://doi.org/10.1002/eat.10005>
- Hartmann, T. (2008). Parasocial interaction and para communication with new media characters. En E. A. Konijn, S. Utz, M. Tanis & S. B. Barnes (Eds.), *Mediated Interpersonal Communication*, pp. 177- 199. New York, NY: Routledge.
- Jiménez Boraita, R., Arriscado Alsina, D., Dalmau Torres, J. M., & Gargallo Ibort, E. (2021). Determinantes de la satisfacción corporal en adolescentes de La Rioja. *Revista Española De Salud Pública*, 95. <https://recyt.fecyt.es/index.php/RESP/article/view/89761>
- Lapeira Panneflex, P., Acosta Salazar, D., & Vásquez Munive, M. (2016). Significado social atribuido a los senos y su influencia en el autocuidado en jóvenes universitarias. *Medicina UPB*, 35(1), 9–16. <https://doi.org/10.18566/medupb.v35n1.a02>
- Leahy, T. M., LaRose, J. G., Fava, J. L. & Wing, R. R. (2011). Social influences are associated with BMI and weight loss intentions in young adults. *Obesity*, 19, 1157–1162. <https://doi.org/10.1038/oby.2010.301>
- Leal, V. C. L. V., Catrib, A. M. F., de Amorim, R. F., & Montagner, M. Â. (2010). O corpo, a cirurgia estética e a saúde coletiva: Um estudo de caso *Ciencia e Saude Coletiva*, 15(1), 77-86. <https://doi.org/10.1590/s1413-81232010000100013>
- Levine, M. P. & Murnen, S. K. (2009). Everybody knows that mass media are/are not [pick one] a cause of eating disorders: A critical review of evidence for a causal link between media, negative body image, and disordered eating in females. *Journal of Social & Clinical Psychology*, 28 (1), 9-42. <https://doi.org/10.1521/jscp.2009.28.1.9>
- Lôbo, I. L. B., de Mello, M. T., de Oliveira, J. R. V., Cruz, M. P., Guerreiro, R. C., & Silva, A. (2020). Percepção da imagem e satisfação corporal em estudantes universitários *Revista Brasileira De Cineantropometria e Desempenho Humano*, 22, 1-11. <https://doi.org/10.1590/1980-0037.2020v22e70423>
- Lozano-Muñoz, N., Borrallo-Riego, Á., & Guerra-Martín, M. D. (2022). Influencia de las redes sociales sobre la anorexia y la bulimia en las adolescentes: una revisión sistemática. *Anales Del Sistema Sanitario De Navarra*, 45(2) <https://doi.org/10.23938/ASSN.1009>
- Luengas, H. T., & Velandia-Morales, A. (2012). Nivel de sexismo en consumidores y su valoración sexista de la publicidad. *Suma Psicológica*, 19(2), 75–88. <http://www.scielo.org.co/pdf/sumps/v19n2/v19n2a06.pdf>
- Machado, A. R. (2017). Formas de representação feminina nos teen chick lits: Um estudo em torno d'o diário da princesa. *Comunicacao Midia e Consumo*, 14(39), 91-109. <https://doi.org/10.18568/cmc.v14i39.1163>
- Maldonado, C., & Nazar, G. (2021). Autocompasión como moderador entre apreciación corporal y estilos de alimentación en mujeres adultas emergentes. *Terapia Psicológica*, 39(1), 63-80. <https://doi.org/10.4067/S0718-48082021000100063>
- Manchón, L. M., Bravo, À. R., Vilar, N. M., Morante, F. M., Lopes, E., & Salgado, A. W. (2016). Values perception in food commercials with dietary strategies. *Prisma Social*, 2016, 30-59. <https://revistaprismasocial.es/article/view/1313>
- Mandich, C. C., Castrillón, F. D., Navarro, J. A., Troncoso, A. G., Astudillo, R. B., & Meza, M. A. (2014). Discursos en anorexia y bulimia nerviosa: Un estudio cualitativo acerca del vivenciar del trastorno. *Revista Mexicana De Trastornos Alimentarios*, 5(2), 70-79. [https://doi.org/10.1016/s2007-1523\(14\)72002-6](https://doi.org/10.1016/s2007-1523(14)72002-6)
- Marca García, Y. S., & Rodríguez Cortés, A. V. (2012). Imaginarios de belleza en estudiantes de educación física. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 30(1), 108–117. <http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v30n1/v30n1a09.pdf>
- Martínez, A. (2017). Retratos de mujer: imágenes en la prensa caleña, a comienzos del siglo XX. *Maguaré*, 30(1), 71–102. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/maguare/article/view/62897>

- Martín-Cárdaba, A., Porto-Pedrosa, M., & Verde-Pujol, L. (2022). Representación de la belleza femenina en publicidad. Efectos sobre el bienestar emocional, la satisfacción corporal y el control del peso en mujeres jóvenes. *El Profesional de La Información*, 31(1), 1–14. <https://doi.org/10.3145/epi.2022.ene.17>
- Mas-Manchón, L., Rodríguez-Bravo, Á., Montoya-Vilar, N., Morales-Morante, F., Lopes, E., Añaños, E., . . . Grau, A. (2015). Valores percibidos en la publicidad de alimentos por jóvenes con y sin trastornos de la conducta alimentaria. *Salud Colectiva*, 11(3), 423-444. <https://doi.org/10.18294/sc.2015.729>
- Mendelson, B. K., Mendelson, M. J. & White D. R. (2001). Body-esteem scale for adolescents and adults. *Journal of Personality Assessment*, 76, 1. https://doi.org/10.1207/S15327752JPA7601_6
- Meyers, P. N & Biocca, F. (1992). The elastic body image: The effect of television advertising and programming on body distortions in young women. *Journal of Communication*, 42 (3), 108-133. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1992.tb00802.x>
- Mills, J. S, Polivy, J., Herman, C. P., & Tiggemann, M. (2002). Effects of exposure to thin media images: Evidence of self-enhancement amongst restrained eaters. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 1687-1699. <https://doi.org/10.1177/014616702237650>
- Oliveira, D. B., & de Abreu, W. F. (2015). Knowledge, art, and education in plato's republic. *Educacao e Pesquisa*, 41(1), 203-215. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022015011682>
- Ortiz Piedrahíta, V. (2013). Percepciones y prácticas corporales estéticas de un grupo de jóvenes universitarias Afrodescendientes de Cali. *Revista CS*, 85–125. <https://doi.org/10.18046/recs.i12.1678>
- Paredes, K. F., Díaz, J. M. M., Arévalo, R. V., Rayón, G. A. y Aguilar, X. L. (2010). El papel del perfeccionismo en la insatisfacción corporal, la influencia sociocultural del modelo de delgadez y los síntomas de trastorno del comportamiento alimentario. *Universitas Psychologica*, 10 (3), 829-840. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy10-3.ppic>
- Pedraza, Z. (2011). La “educación de las mujeres”: el avance de las formas modernas de feminidad en Colombia. *Revista De Estudios Sociales*, (41), 72–83. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81522362006>
- Pineros Ortiz, S., Molano Caro, J., & López de Mesa, C. (2010). Factores de riesgo de los trastornos de la conducta alimentaria en jóvenes escolarizados en Cundinamarca (Colombia). *Revista Colombiana De Psiquiatría*, 39(2), 313–328. [https://doi.org/10.1016/S0034-7450\(14\)60253-5](https://doi.org/10.1016/S0034-7450(14)60253-5)
- Pitanguy, I. (2003). Chirurgie de la silhouette. *Bulletin De l'Academie Nationale De Medecine*, 187(3), 489-491. [https://doi.org/10.1016/s0001-4079\(19\)34020-8](https://doi.org/10.1016/s0001-4079(19)34020-8)
- Polivanov, B., & Carrera, F. (2022). PERFECT BODIES and DIGITAL INFLUENCERS: Gendered ruptures of performance on social media in brazil. *Cultural Politics*, 18(1), 28-43. <https://doi.org/10.1215/17432197-9516911>
- Reyes-Foster, B. (2012). Grieving for mestizaje: Alternative approaches to Maya identity in Yucatán, México. *Identities*, 19,6, 657-672. <https://doi.org/1080/1070289X.2012.734766>
- Restrepo, J. E., & Castañeda Quirama, T. (2020). Riesgo de trastorno de la conducta alimentaria y uso de redes sociales en usuarias de gimnasios de la ciudad de Medellín, Colombia. *Revista Colombiana De Psiquiatría*, 49(3), 162-169. <https://doi.org/10.1016/j.rcp.2018.08.003>
- Rodríguez Marroquín, A. M. (2015). De bestias, monstruos y príncipes encantados: Una mirada cultural a la adaptación cinematográfica del cuento de la Bella y la Bestia. *Anagramas*, 14(27), 49–66. <http://hdl.handle.net/11407/2344>
- Rojas López, M. B. (2008). El cuerpo bello: de la encarnación de la idea a la idealización de la carne. *Katharsis*, 34–61. <https://doi.org/10.25057/25005731.553>
- Romeu, V., Piñón, M. & Cerón, C. (2011). Contenido y organización de la representación del cuerpo femenino. Análisis de caso. *Razón y Palabra*, 16, 75 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199518706048>
- Rubiano Orjuela, L. C. (2015). Entre sábanas y cámaras, identificación del lugar que ocupa el cuerpo femenino revestido de una belleza diferente en la fotografía Boudoir. Cali, Colombia. <http://hdl.handle.net/11522/8253>
- Ruiz Lázaro, P. M., Imaz Roncero, C., & Pérez Homero, J. (2022). Autoestima, imagen personal y acoso escolar en los trastornos del comportamiento alimentario. *Nutrición Hospitalaria*, 39 (Ext2), 41-48. <https://doi.org/10.20960/nh.04177>

- Sánchez Ríos, E. J. (2017). "El cartel de los sapos I" y 'Alias el mexicano': ¿empoderamiento de los personajes femeninos? *Anfora*, 24(43), 69–86. <https://doi.org/10.30854/anf.v24.n43.2017.357>
- Sánchez-Rojas, A. A., García-Galicia, A., Vázquez-Cruz, E., Montiel-Jarquín, Á. J., & Aréchiga-Santamaría, A. (2022). Autoimagen, autoestima y depresión en escolares y adolescentes con y sin obesidad. *Gaceta Médica De México*, 158(3), 124-129. DOI: <https://doi.org/10.24875/GMM.21000817>
- Sarlaza, A., Alonso, J., García Castro, S., Remicio Zambrano, C. & Villamil Buitrago, S. (2012). Niveles de adicción al ejercicio corporal en personas fisiculturistas. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 7(2), 209-226. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=311126611001>.
- Sautchuk, C. E. (2007). A medida da gordura. O interno e o íntimo na academia de ginástica. *Mana: Estudos De Antropologia Social*, 13(1), 181-205. <https://doi.org/10.1590/s0104-93132007000100007>
- Souto, S., & Ferro-Bucher, J. S. N. (2006). Prácticas indiscriminadas de dietas de emagrecimiento e o desenvolvimento de transtornos alimentares. *Revista De Nutricao*, 19(6), 693-704. <https://doi.org/10.1590/S1415-52732006000600006>
- Stanfield, M. E. (2013). *Of Beasts and Beauty: Gender, Race, and Identity in Colombia* Austin: University of Texas Press, 2013, 280 pp.
- Suarez Reina, A. Y. (2014). La representación de la mujer y los ideales del pensamiento Colombiano de finales del siglo XIX y comienzos del Siglo XX: la metáfora de la falsa inclusión. *Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia*. <http://www.redalyc.org/pdf/4515/451544860003.pdf>
- Thompson, K. & Stice, E. (2001). Thin-ideal internalization: Mounting evidence for a new risk factor for body image disturbance and eating pathology. *Current Directions in Psychological Science*, 10(5), 181–183. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00144>
- Tiggemann, M. (2003). Media exposure, body dissatisfaction and disordered eating: Television and magazines are not the same! *European Eating Disorders Review*, 11 (5), 418–430. <https://doi.org/10.1002/erv.502>
- Tiggemann, M. (2005). The state of body image research in clinical and social psychology. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24(8), 1202-1210. <https://doi.org/10.1521/jscp.2005.24.8.1202>
- Tijoux, M. E., & Barrios, J. R. (2019). Cuerpos inmigrantes, cuerpos ideales. El racismo y la educación en la construcción de la identidad. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 397-405. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000300397>
- Uchoa, F. N. M., Lustosa, R. P., Rocha, M. T. M., Daniele, T. M. C., Deana, N. F., Alves, N., & Aranha, A. C. M. (2017). Media influence and body dissatisfaction in brazilian adolescents. *Biomedical Research (India)*, 28(6), 2445-2451. [https://doi.org/10.1016/S2007-1523\(14\)70373-8](https://doi.org/10.1016/S2007-1523(14)70373-8)
- Uchôa, F. N. M., Uchôa, N. M., Daniele, T. M. D. C., Lustosa, R. P., Garrido, N. D., Deana, N. F., . . . Alves, N. (2019). Influence of the mass media and body dissatisfaction on the risk in adolescents of developing eating disorders. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(9) <https://doi.org/10.3390/ijerph16091508>
- Van den Berg, P., Thompson, J. J., Obremski-Brandon, K., & Covert, M. (2002). The Tripartite Influence model of body image and eating disturbance: A covariance structure modeling investigation testing the mediational role of appearance comparison. *Journal of Psychosomatic Research*, 53, 1007-1020. [https://doi.org/10.1016/s0022-3999\(02\)00499-3](https://doi.org/10.1016/s0022-3999(02)00499-3)
- Velandia-Morales, A., & Rincón, J. C. (2014). Estereotipos y roles de género utilizados en la publicidad transmitida a través de la televisión. *Universitas Psychologica*, 13(2), 1–12. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-2.ergu>
- Vieira, C. A. L., & Bosi, M. L. M. (2013). Corpos em confecção: Considerações sobre os dispositivos científico e midiático em revistas de beleza feminina. *Physis*, 23(3), 843-861. <https://doi.org/10.1590/S0103-73312013000300010>
- Webb, H. J. & Zimmer-Gembeck, M. J. (2013). The role of friends and peers in adolescent body dissatisfaction: A review and critique of 15 years of research. *Journal of Research on Adolescence*, 24(4), 564–590. <https://doi.org/10.1111/jora.12084>

