



Revista ProPulsión

Interdisciplina en Ciencias Sociales y Humanidades

Volumen VII Número 1 Año 2023

julio - diciembre

www.revpropulsion.cl

ISSN 977245257580



DIVULGACIÓN CIENTÍFICA Y CULTURAL

DIRECTORA

Dra. Carmen Burgos Videla

IICSE / Universidad de Atacama

REVISORES INTERNACIONALES

Dra. Rita Angulo

Universidad Autónoma de San Luis de Potosí, México.

Dr. Florencio Vicente Castro

Universidad de Extremadura. España.

Dr. Roberto López

Universidad de Zulia. Venezuela

Dr. Cesar Bernal

Universidad Rey Juan Carlos. España.

Dr. Flavio Teruel

Universidad Nacional de Córdoba

Dra. Caroline Cunill.

Maître de conférences. Le Mans Université. Francia

Dr. Miguel Gallegos

Vicepresidente de América del Sur Sociedad interamericana de Psicología. Argentina.

Dra. Daliana Vargas

Universidad de Costa Rica.

Dra. Roxana Flammini.

Instituto de Investigaciones. Universidad Asociada. Argentina

Dra. Paula Valencia.

Universidad de Medellín. Colombia

REVISORES NACIONALES

Dra. Carolina Acevedo

Ciencias Políticas. Universidad de los Lagos.

Dr. Rolando Pinto

Experto en temas educativos y corriente crítica.

Dr. Carlos del Valle

Universidad de la Frontera

Dr. Juan Matos

Universidad Autónoma de Chile

Dr. Alejandro Retamal

CEDER. Universidad de los Lagos

COMITÉ EDITORIAL

Editor General

Carmen Burgos V./ Ediciones Propulsión

Editor de sección / Arturo Vilchis Randón

Diseño - Maquetación / Ramiro Cortez Contreras

Artista invitado / Alvaro Prieto

©Todos los artículos publicados pertenecen a sus autores

© **REVISTA PROPULSIÓN**

contacto@revpropulsion.cl

Año 2023, 2^{do} Semestre julio-diciembre

ISSN: 977 2452 5758 0

Este obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional.

Identificación: La revista Propulsion no se hace responsable del contenido de los artículos publicados en este número, cada autor es responsable de su enfoque ideológico, solo compartimos y difundimos con el público lector el conocimiento académico que recientemente se está generando a nivel nacional e internacional.



EDITORIAL

| | |
|---|---|
| Sobre la observación de objetos en el siglo XXI y su exigencia interdisciplinar | 5 |
| | |
| Carmen Gloria Burgos Videla | |

ARTÍCULOS ACADÉMICOS

| | |
|---|---|
| Entes y Mentes Divergentes: Un Tránsito hacia el No Lugar | |
| Divergent Entities and Minds: A Transit to the Non-place..... | 8 |
| Ana María Sánchez Baptiste | |
| Álvaro Rubiano | |
| Lina M. Parra Ante | |

| | |
|---|----|
| Relativismo e investigación científica en las escuelas de ciencias sociales de México. Estudio de caso múltiple | |
| Relativism and scientific research in the schools of social sciences in Mexico. Multiple case study | 28 |
| Alfredo de Lama García | |
| Paula de la Lama Zubirán | |
| Marco de la Lama Zubirán | |

| | |
|---|----|
| Ambiente en el aula, indicadores para su observación y acompañamiento. | |
| Environment in the classroom, indicators for its observation and accompaniment..... | 53 |
| Paulina Martínez Maldonado. | |
| Pedro Sotomayor | |

| | |
|--|----|
| Políticas inclusivas en México y Colombia, contextualización y análisis de un estudio comparado entre México y Colombia en el marco del programa SUNY-COIL | |
| Inclusive policies in Mexico and Colombia, contextualization and analysis of a comparative study between Mexico and Colombia within the framework of the SUNY-COIL program | 65 |
| Fatima Parra | |
| Paula Osorio | |

Nunca Fuimos Modernos y dispositivos humanos: Interdisciplinariedad y resignificación del lugar de lo humano
We Were Never Modern and Human Devices: Interdisciplinarity and Resignification of the Human Position..... 76
Marcos Parada
Ingrid Sanhueza

Historia de las Ideas de Filosofía Mexicana y Nuestroamericana
History of the Ideas of Mexican and Our American Philosophy 87
Mario Magallón Anaya

Edutransmedia: Cultura de la participación y generación de contenidos
Edutransmedia: Culture of participation and content generation..... 107
Jairo Antonio Pérez Rubio

DIFUSIÓN CULTURAL

Artista Invitado 120
Alvaro prieto

Sobre la observación de objetos en el siglo XXI y su exigencia interdisciplinar

Si una interpretación natural causa problemas a un punto de vista atractivo y si su eliminación suprime dicho punto de vista del dominio de la observación, entonces el único procedimiento aceptable consiste en emplear otras interpretaciones y ver lo que pasa.

Paul Feyerabend .Tratado contra el método (1986)

Entonces, en esa frase de Feyerabend se inicia la idea de este número, el cruce de miradas sobre lo real. El progreso se mostró como la posibilidad de ofrecer algo que mirar, algo nuevo, algo original. Por lo tanto, se fabrican objetos para ver, no sólo que sean “bonitos” sino que nos conecten a una red construida por imágenes. Una producción masiva se equipara desde este sentido a una inclusión en los medios masivos de transmisión de información en distintos soportes. En relación a lo anterior, la portada de la presente revista pretende integrar en una imagen las miradas desde distintos sujetos - individualizados por sus teléfonos móviles - en tanto cada uno captura la parte que le interesa de los individuos retratados, quienes aparecen dando la espalda con la intención de apartarse de la idea de género y representar de algún modo parte de lo humano. Los móviles dispuestos sobre una mesa sugieren la libre disposición de lo observado. Las imágenes de la composición han sido recreadas por Inteligencia Artificial Generativa (Firefly de Adobe¹) a través de la conversión de un texto descriptivo a una imagen.

En esta perspectiva, el problema se aborda desde un punto de vista interdisciplinar en el texto **Entes y mentes divergentes: un tránsito hacia el no lugar**². En el cual resalta la simbología, las expresiones artísticas y la oralidad; muestran un territorio de multiplicidad y movilización que transgrede el problema que interesa discutir al conocimiento.

Las vertientes “innovadoras”, no hacen sino seguir los patrones de una sociedad previamente reglamentada bajo los registros de la omnipresencia icónica. Generar conocimiento se iguala a manipular un medio electrónico de donde se pueda obtener información y ofrecer contenido; en este artículo se invita a mirar las calles, leer el territorio y visibilizar el discurso

1 La descripción en texto de la imagen solicitada para representar a las personas en Firefly de Adobe fue "no gender person photographed full length from behind for non-gender recognition, dressing in genderless casual suite clothing, in a dark environment" y para la mesa con teléfonos móviles "black table in the photo studio room with many mobile phones".

2 Ana María Sánchez, Álvaro Rubiano y Lina Parra.

que los habita. Haciendo alusión a la cita con que se inicia este número, el segundo texto, **Relativismo e investigación en las escuelas de ciencias sociales de México. Estudio de caso Múltiple**³, aborda la discusión respecto de la investigación y las maneras por las cuales se valida el conocer, considerando que existen tendencias claras para las ciencias sociales en la población estudiada, considera distintas posturas desde andamiajes conceptuales robustos, y específicos del área. En este artículo es original la búsqueda de un método validado que mueva las estructuras que ya se conocen para investigar. Reflexionar acerca de ello, es una cuestión que seguramente generará más de algún método innovador de investigación o el cuestionamiento sobre ello.

Al llegar al texto **Ambiente en aula indicadores para su observación y acompañamiento**⁴, podemos establecer la importancia de aspectos que se han desestimado en la práctica. En atención al acto pedagógico, aparecen una serie de problemas que se materializan en el anquilosamiento del sujeto educativo que necesita nutrir el espíritu en crecimiento, conviniendo que etimológicamente la palabra alumno proviene del latín alere que significa alimentar, nutrir. Es particularmente interesante cómo esta palabra muestra el signo de una educación digestiva, receptiva, estomacal. El alumno mirará para asimilar construyendo su aprendizaje, haciéndolo significativo para sí. Observará los ejemplos, se fijará en los procedimientos, la experiencia, los detalles que le ofrezca el maestro. La secuencia pedagógica tan conocida de Pestalozzi mente, corazón y mano es sustituida por una que jerarquiza el ojo, mano y mente excluyendo al corazón. La educación comprendida desde este derrotero se apegará más al sentido de su etimología educare la cual, recordemos, tiene las implicaciones del nutrir, criar, hacer que asimile el niño un mundo a la vista. Ante estas cuestiones se hace interesante incorporar el ambiente educativo a la discusión.

Llegamos a un estadio amplio donde las cuestiones son abordadas desde la política educativa en el marco de las nuevas estrategias que se generan en la actualidad, es abordado en el texto **Políticas inclusivas en México y Colombia, contextualización y análisis de un estudio comparado en el marco del programa SUNY-COIL**⁵ y ponen en discusión temas sobre el trabajo colaborativo, intercambio de experiencias, optimización de uso de tecnologías entre otras cuestiones que invitan a pensar en el movimiento del objeto disciplinar a otro lugar distinto del aula, en concreto. Invitan a pensar en un aprendizaje móvil, donde las prácticas ya no son las de costumbre

Por otra parte, agudizamos la mirada en el sujeto con el texto **Nunca fuimos modernos y dispositivos humanos: interdisciplinariedad y resignificación del lugar de lo humano**⁶. Aborda la posición crítica, acompañado de las ideas que la acción social ofrece a la mirada de la realidad. Se considera relevante el punto de vista ético en el cual el ser humano es encantado por otros seres humanos que buscan representar, imponiendo límites a lo que es considerado posible e imposible. Sostiene la idea sobre la concepción de lo humano, como un nudo crítico importante de abordar.

En el mismo tenor llegamos a **la historia de las ideas de filosofía mexicana y**

3 Alfredo de Lama García

4 Paulima Martínez y Pedro Sotomayor.

5 Fátima Parra y Paula Osorio.

6 Marco Parada y Ingrid Sanhueza.

nuestroamericana⁷, considerando “las ideas modernas de progreso y retroceso, republicanism, liberalism, libertad, justicia, igualdad y equidad, hasta lograr orientar el camino comprensivo y explicativo de un siglo XIX de éxitos, fracasos históricos, políticos, sociales y de reconfiguraciones de mundos posibles”p.84 como parte de nuestro filosofar, situado e invitando a pensar el presente que interpela al sujeto, pone en cuestión las ideas, el modo de hacer filosofía, el modo en que se da razón al propio quehacer. Interesante posicionamiento de una antropología filosófica.

En atención a las nuevas maneras de mirar ésta nuestra realidad, consideramos que la realidad que hemos logrado ver mediante los medios tecnológicos es tan impresionante que vuelve decepcionante lo que se vive en lo cotidiano. El morbo que causa un accidente automovilístico, es opacado por la escueta espectacularidad que ofrece en la realidad cotidiana. Los más media se han modificado con el paso del tiempo, en una serie de sucesiones en la conectividad cada vez más global y actualizada, nos permite la ciudadanía cosmopolita sin siquiera salir de casa. Sin embargo, estos momentos de conectividad, van en detrimento frente a gadgets como la inteligencia artificial y todos los dispositivos como los Smartphone, y, que funcionan como una hipnótica ventana a una red de amigos, contenidos, opciones de realidad. La tendencia ya no será la mirada hacia lo lejano y abarcador sino hacía lo variado, lo mínimo, el contenido breve. De aquí que lo ofertado será inmenso, y por lo mismo, inasimilable. Paradoja total: el ojo que otrora tiempo digeriría la realidad asimilándola en la conciencia está hoy saturado (Piedras, 2017). Sin embargo desde la posición presentada en **Edutransmedia: Cultura de la participación y generación de contenidos**⁸, se van a entender las nuevas narrativas transmediáticas en las relaciones interpersonales que ahora son protagonistas en la Web, vamos a concebir la salida de la escuela desde una expansión del pensar en ambientes ubicuos, de interacción, hipertexto y propuestas que rompen esquemas como será Madeja, una manera de enseñar utilizando la transmedia.

Los artículos elegidos junto al apartado de difusión artística muestran la posible red de conexiones entre disciplinas, pedagógica, filosófica, política, didáctica, transmedia y cultural que atraviesa la realidad decible en la que se estructura la subjetividad, en constante tensión con el mundo.

CARMEN GLORIA BURGOS VIDELA
Editora Revista ProPulsión
Copiapó, Chile a 12 de julio de 2023

7 Mario Magallón Anaya.

8 Jairo Antonio Pérez.

Entes y Mentes Divergentes: Un Tránsito hacia el No Lugar

Divergent Entities and Minds: A Transit to the Non-place.

ANA MARÍA SÁNCHEZ BAPTISTE

Universidad del Rosario, Bogota, Colombia (traquea@gmail.com)(<https://orcid.org/0000-0002-3218-8998>)

ÁLVARO RUBIANO

LCI Education Network, Bogota, Colombia (alvaro.rubiano@ici.edu.co)(<https://orcid.org/0000-0002-3218-8998>)

LINA M. PARRA ANTE

LCI Education Network, Bogota, Colombia (lina.parra@ici.edu.co)(<https://orcid.org/0000-0002-3218-8998>)

RESUMEN:

El artículo se basa en la investigación Representaciones y simbolismos en poblaciones no binaria en la ciudad de Bogotá, Colombia. El objetivo de este texto es profundizar en conceptos alrededor de género, identificando un escenario donde emerge el lenguaje oral, escrito, la imagen y la percepción. Se busca dilucidar aquellas intencionalidades comunicativas desde la gráfica en el espacio público que dan significado a la diversidad desde lo político, pero que también develan simbolismos que irrumpen estéticamente en la calle para repensar discursos de respeto y tolerancia. Metodológicamente, se plantean diferentes tipos de enfoques en relación a las acciones, cuerpos y espacios, a través de tres campos teóricos y de análisis interdisciplinarios. El análisis ético-político se centra en el género como base de discusión. El análisis estético identifica el espacio público como un lugar de encuentro creativo del que crea y del que observa, pero también, el territorio de agitación y rebeldía. Finalmente, el análisis poético se basa en la significación de las creaciones artísticas en la ciudad. Además, se mencionan resultados preliminares donde se incluye la aproximación al desarrollo de herramientas de análisis propias. Como parte de los resultados, se identifica un espacio vivo para la construcción de nuevas narrativas, así como escenarios de igualdad, donde la performance, la simbología, las expresiones artísticas y la oralidad -desde el debate del lenguaje inclusivo-, muestran un territorio de multiplicidad y movilización que trascenderá las esferas privadas al espacio público con nuevas formas de representación en

esa búsqueda de entendernos y reconocernos.

ABSTRACT:

The article is based on the research Representations and symbolisms in non-binary populations in the city of Bogotá, Colombia. The objective of this text is to delve into concepts around gender, identifying a scenario where oral and written language, image, and perception emerge. It seeks to elucidate those communicative intentions from the graphic in the public space that give meaning to diversity from the political, but also reveal symbolisms that aesthetically break into the street to rethink discourses of respect and tolerance. Methodologically, different types of approaches are proposed concerning actions, bodies, and spaces, through three academic fields and interdisciplinary analysis. The ethical-political analysis focuses on gender as the basis of discussion. The aesthetic analysis identifies the public space as a creative meeting place for those who create and those who observe, but also, the territory of agitation and rebellion. Finally, the poetic analysis is based on the significance of artistic creations in the city. In addition, preliminary results are mentioned where the approach to developing own analysis tools is included. As part of the results, a living space for the construction of new narratives is identified, as well as equality scenarios, where performance, symbology, artistic expressions, and orality -from the inclusive language debate-, show a territory of multiplicity and mobilization that will transcend the private spheres to the public space with new forms of representation in that search to understand and recognize ourselves.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

género no binario, representaciones simbólicas, cultura queer, grafiti, performance, lenguaje inclusivo, metodología semiológica, estudios subculturales. / non-binary gender, symbolic representations, queer culture, graffiti, performance, inclusive language.

INTRODUCCIÓN

El presente artículo está basado en los conceptos que giran alrededor de la investigación institucional de la Fundación educativa LCI en Bogotá (Colombia), denominada Representaciones y simbolismos en poblaciones no binarias.

Los objetivos de este estudio pasan por reconocer las nuevas formas de mediatización y lenguajes en el espacio urbano y la participación colectiva en su construcción, identificando propuestas de activismo sobre género no binario. Así mismo, analizar los discursos estéticos e identificar las metáforas y los estereotipos de género que se reproducen y resignifican

comúnmente en las imágenes del espacio público de la ciudad.

El alcance del ejercicio investigativo procura aportar en la concientización, comprensión e inclusión de poblaciones con identidades sexuales no binarias en el contexto de la ciudad de Bogotá, a partir del reconocimiento de las nuevas representaciones simbólicas que se perciben en las expresiones gráficas de los espacios públicos de una ciudad diversa y que permiten la reflexión e identificación narrativa, discursiva y poética en las piezas observadas.

En esta línea de estudio y revisando el estado del arte, se encuentran trabajos como el presentado por Eduardo Batista Dellamagna; Experiencias disidentes en el espacio público, donde reflexiona desde la teoría Queer, las relaciones y convenciones sociales de actuación en el espacio público, enfatizando en la interacción espacio-individuo-apropiación como experiencia en el ámbito urbano. De la misma manera, Catalina Henríquez y Javier Díaz, en su trabajo de grado: Percepción y representación de la comunidad LGBTI en la sociedad, (2019), nos plantean un estudio desde la comunicación y las políticas públicas, para entender la relevancia de los medios en una sociedad más diversa y que no muestra aún posturas sólidas para la dinamización y naturalización de lo no binario en las diferentes esferas de la sociedad, ubicando su análisis en una pequeña población llamada Girón, al norte de Colombia. Finalmente, Edmundo Pérez en su texto titulado Percepción del espacio público, nos advierte de la noción de territorialidad en una comunidad, trascendiendo el espacio físico para convertirse en un escenario performático donde conviven los diferentes paradigmas sociales presentes en cada ciudad de nuestra América.

En este estudio, se plantean tres tipos de representaciones definidas desde las acciones, los cuerpos y los espacios, abarcando cada una a su vez tres campos teóricos y de análisis interdisciplinar: el ético- político visto con el género como base de análisis. El estético y su estudio de las formas, evaluando y reconociendo al espacio público como lienzo de creación y territorio de lucha. Finalmente el poético, que se fundamenta en el sentido y la significación representada en las múltiples miradas que tienen las creaciones artísticas en la ciudad, imaginadas o estereotipadas en la búsqueda de un diálogo.

De igual forma se hace una aproximación a los conceptos teóricos usados como línea base para el acercamiento metodológico de la investigación la cual consta de tres fases: una revisión bibliográfica, un inventario de imágenes de representaciones presuntamente no binarias en la ciudad de Bogotá y un análisis sintáctico, semántico y pragmático, a través de una herramienta de diagnóstico diseñada para la investigación. Así, El planteamiento de la investigación parte de entender cómo las nuevas generaciones de género no binario, han venido representando su diversidad e identidad a partir del uso, resignificación y creación de símbolos en las calles de la ciudad de Bogotá.

METODOLOGÍA

La metodología de este estudio, está basada en el paradigma de la codificación, que al uso presenta las etapas del círculo hermenéutico presentes en la teoría fundamentada. Sirve para relacionar los datos obtenidos desde un enfoque cuantitativo permitiendo observar factores medibles que aporten al análisis. Su eje fundamental se basará en la perspectiva

general y empírica sustentada en el estudio cualitativo, describiendo características y relaciones entre la población de estudio.

De esta manera, el método de investigación considerado apropiado a este tema es la etnografía, para abarcar aspectos culturales permitiendo la indagación sistemática de los fenómenos conceptuales y expresivos de la realidad artística de género no binario en Bogotá y su proyección en el desarrollo de marca o expresiones plásticas efímeras en el entorno de la calle. Del mismo modo, se buscó identificar una trazabilidad de los múltiples códigos, relaciones y experiencias que la obra artística ofrezca a quien la perciba, sus vínculos con el escenario personal y subjetivo del individuo en la calle que conecta con su visión de mundo y así, de esta manera, tejer nuevos diálogos en torno a una misma realidad.

Se aborda un análisis de la imagen, un análisis de símbolos visuales no binarios; esto permite observar la perpetuación de los estereotipos de género a partir de la relación de los códigos visuales, pero también evidenciar las simbolizaciones de género y las resignificaciones de símbolos con carácter de género; así como la producción de nuevos símbolos. La imagen visual en el contexto de esta investigación, el graffiti, fanzine o pegatina, permite el develamiento de conocimientos, emociones, o cualquier otro referente posible de analizar.

La estrategia metodológica es el análisis semiológico visual. En coherencia con lo mencionado, Barthes afirma que las imágenes también tienen marcadores de género, de clase y raza; los cuales llama códigos sociales complejos, y connotan el cómo interpretamos distintos grupos sociales. Sin embargo algunas imágenes pueden hacer uso de figuras retóricas como la metáfora, las cuales algunos semiólogos denominan códigos desplazados. Esto se refiere precisamente a la cadena de significación que desplaza el sentido del símbolo mediante la connotación de signos que remiten a otros signos y a otros signos sucesivamente para lograr la galaxia de significantes.

En ese sentido, el análisis semiótico de las imágenes estudiadas en esta investigación se desarrolló para determinar la cadena de sentido que construye los códigos desplazados que permiten las variaciones de sentido para la articulación de lo que se define como signos de género no binario.

En la metodología creada se hace un análisis de las características formales identificando los objetos y las estructuras del signo visual, luego realizar un análisis de las actividades y relaciones de las dimensiones formales de la imagen.

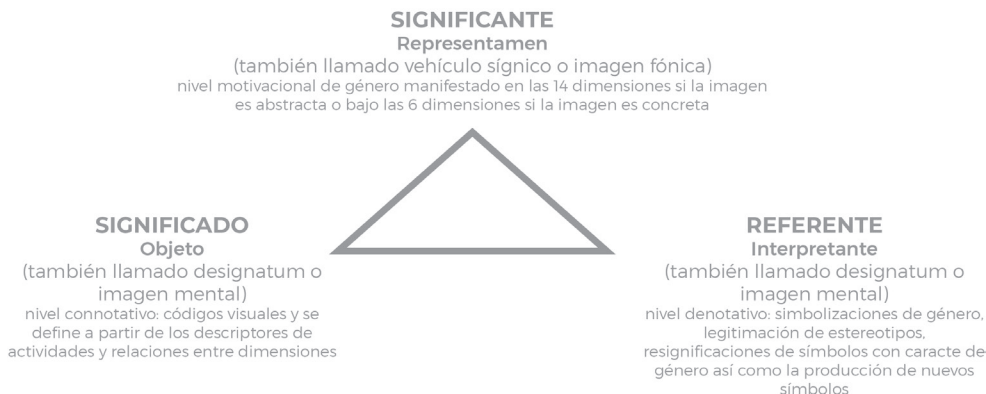
ESTRATEGIA METODOLÓGICA: ANÁLISIS SEMIÓTICO

Desde la estrategia metodológica se define en primera instancia el Significante o Representamen (también llamado vehículo signico o imagen fónica) que corresponde al nivel motivacional de género manifestado en el tipo de objeto representado que es percibido, ya sea una representación abstracta o concreta aplicando los descriptores de la Gramática Visual de Christian Leborg, de la siguiente manera: se define como abstracto a aquellos objetos que son formas ideales que no pueden reproducirse físicamente. Para luego analizarla desde 15 dimensiones formales que conforman un objeto abstracto (punto, línea, superficie, volumen, dimensiones, formato, estructuras formales, gradación, radiación

concéntrica, radiación centrífuga, estructuras informales, distribución visual, estructuras de similitud, estructuras invisibles/inactivas y armazón estructural). Por otro lado, se define como objetos concretos aquellos objetos que se perciben dentro de unos límites definidos. Estos límites se conocen como líneas de contorno. El contorno es lo que define su forma y esta es reproducible físicamente. Para luego analizarlos desde 9 dimensiones formales que conforman un objeto concreto (forma, tamaño, color, tono, saturación, esfera de color, estructuras visibles, estructuras activas y textura). (Leborg, 2004)

Luego se define el Significado u objeto (también llamado designatum o imagen mental) que corresponde al nivel connotativo: códigos visuales y se define a partir de los descriptores de actividades y relaciones entre las dimensiones formales de la Gramática visual de Christian Leborg, y por último el interpretante corresponde al nivel denotativo: simbolizaciones de género, legitimación de estereotipos, resignificaciones de símbolos con carácter de género así como la producción de nuevos símbolos.

De esta manera, la metodología propone un análisis objetivo y matricial que a partir de una serie de definiciones formales que se relacionan desde una observación lógica en cadena de abstracción, precisión y distinción, se identifican si cumple la Teoría de la Acción y de allí se infieren las cadenas de significación, los códigos desplazados, variaciones de sentido, que deducen si existe o no metalenguajes para la articulación de signos de género no binario.



Fuente: elaboracion Ana María Sánchez

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Los agentes de la acción social en este nuevo lenguaje estético (artistas, espacios y observadores), apropian el espacio público como escenario de poder simbólico activando intenciones y acciones para la comunicación, estableciendo un diálogo que construye identidades y colectivos a través de la interacción y las experiencias comunes. El llamado territorio, se establece por las lecturas compartidas que tiene el público en la percepción del

recorrido y de su reacción ante las imágenes, de la estética y del mensaje.

Este territorio, como lo menciona Pérez Andrea et al, (2022), configura un escenario de vida que, mediado por la visualidad, plantea diferentes categorías de representación simbólica:

- De los cuerpos
- De las memorias
- De los espacios
- De la colectividad
- De las utopías

1. LO ÉTICO- POLÍTICO

En *Culture and the evolutionary process*, (1985), el antropólogo Robert Boyd y el biólogo Peter Richerson formularon la teoría de la herencia dual, una teoría que busca explicar el origen del lenguaje. Para esta teoría, la biología y la conducta humanas dependen de dos sistemas de herencia: el genético, heredado de nuestros parientes biológicos y común a todas las especies, y el cultural, heredado de nuestros parientes sociales y único de la especie humana que permite la evolución de la lengua como un sistema abierto que cambia y varía dependiendo de estos aspectos.

De la misma manera, debemos detenernos en el estudio de los momentos históricos y sociales en los que se empieza a hablar del género no binario, ya que desde lo lingüístico aún no se percibe de manera global o aceptado por las academias de la lengua, el lenguaje de inclusión o la manifestación de géneros no binarios. Esto solo se evidencia en aquellas sociedades en donde la moderación del lenguaje ha sido permeado por la corrección política y se han propuesto nuevos modos de lenguaje incluyente. Es así como en la propuesta de ONU Mujeres, Estrategia para Todo el Sistema sobre la Paridad de Género del 2019 en el marco del proyecto: Contribución a la igualdad de género en contextos multilingües, se promueve el objetivo de crear un entorno de trabajo que abrace la igualdad, erradique los prejuicios y sea inclusivo para todo el personal para el 2026.

Dado que el lenguaje es uno de los factores clave que determinan las actitudes culturales y sociales, emplear un lenguaje inclusivo en cuanto al género, se entiende como la manera de expresarse oralmente y por escrito sin discriminar a un sexo, género social o identidad de género en particular y sin perpetuar estereotipos de género. ONU Mujeres plantea que los principales retos del español para una comunicación inclusiva en cuanto al género son; la confusión entre género gramatical; género sociocultural y sexo biológico, el nivel de conocimiento de los recursos que ofrece la propia lengua para hacer un uso inclusivo dentro de la norma, las asociaciones peyorativas que han heredado del sexismo social algunos equivalentes femeninos.

El género gramatical se manifiesta en los sustantivos, adjetivos, artículos y algunos pronombres. En los sustantivos y adjetivos existe únicamente el morfema de género masculino y el de género femenino. El género neutro se ha conservado en unas pocas

palabras, como aquello, eso, esto, ello, alguien, algo y lo.

Sin embargo, es importante no confundir el género gramatical (categoría que se aplica a las palabras), el género como constructo sociocultural (roles, comportamientos, actividades y atributos que una sociedad en una época determinada considera apropiados para los seres humanos de cada sexo) y el sexo biológico (como el rango de características biológica asociadas a sus órganos genitales o las hormonas que lo constituyen, propio de los seres vivos).

Así, en español hay distintos mecanismos para marcar el género gramatical y el sexo biológico:

- Terminaciones (chica/-o).
- Oposición de palabras (padre-madre).
- El determinante con los sustantivos comunes en cuanto al género (el/la estudiante, este/esta representante).
- Palabras específicas (sustantivos epicenos) que tienen un solo género gramatical y designan a todas las personas independientemente del sexo biológico (la víctima, la persona).

1.1 EL PRONOMBRE ELLE

El uso del lenguaje empieza a determinar necesidades de cambio al momento de referirnos a personas que no se identifican con el o ella como pronombres específicos del binarismo tradicional y romper con el género gramatical dominante al plantear un término alternativo para su identificación. El pronombre elle o elles para el plural, surge como una manera más del rompimiento a la hegemonía binaria, pero esta vez desde el lenguaje, partiendo de una incomodidad al uso de pronombres limitados a lo masculino y lo femenino -como vimos anteriormente-, para redefinir desde la escritura y la oralidad un nuevo sistema disidente en la lingüística pero relacionado al género.

Gracias al auge de las redes sociales como nuevas fuentes de comunicación, el uso del lenguaje empieza a mostrar necesidades propias de las nuevas identidades en la esfera pública, que vieron inicialmente en el signo arroba (@) una manera de incluir, o no determinar, un pronombre a un género específico, dando así un paso para neutralizar el género. Sin embargo, el aspecto sonoro se veía restringido al igual que la x asociada al mismo propósito, para finalmente ser resuelto con la inclusión de la vocal e en reemplazo de la a o la o en algunas palabras (todes, nosotres, etc.) y el pronombre elle como referencia a lo diferente de el o ella. Este surgimiento a un nuevo panorama lingüístico, ha suscitado controversias que aún no han resuelto autoridades en el campo del lenguaje, como la Real Academia Española, que aunque advierte que el pronombre elle está usándose para definir a aquellos que no se identifican con los dos géneros tradicionales, decidió no aceptarlo aún, porque su uso no se ha generalizado o incorporado a espacios sociales más amplios.

Significa que aunque el lenguaje inclusivo no está recomendado por la RAE, tampoco prohíbe su uso, es más, temporalmente lo incorporó a su observatorio de palabras. De igual

manera, la RAE como institución reguladora, sólo deberá recoger aquellos nuevos modos del lenguaje que se masifique y eventualmente incluirlos en su normatividad, dependiendo de la expansión y naturalización de ellos y del 'lenguaje inclusivo' en la comunidad hispanohablante.

1.2 DEL GÉNERO A LO INSTITUCIONAL

La definición de género entonces puede verse afectada por distintos factores y por ello se puede partir desde distintos enfoques. La mayoría de los estudios sociales parten de un marco legal, casi siempre del país o territorio en el que el investigador se ubica, pero incluso en lo legal, la definición de género varía según los acuerdos sociales a los que se ha llegado para crear esa definición que atiende directamente a la implementación de las leyes en el ámbito territorial. Enlazando las políticas de implementación de los derechos humanos fundamentales desde la mirada de la equidad de género, la ONU propone un marco internacional más preciso desde la cual otras legislaciones y marcos constitucionales parten. La ONU define así, el género como un proceso de construcción social, que otorga identidad, oportunidades y media las relaciones entre los seres humanos:

El género se refiere a los roles, comportamientos, actividades y atributos que una sociedad determinada, en una época determinada, considera apropiados para hombres y mujeres. Además de los atributos sociales y las oportunidades asociadas con la condición de ser hombre y mujer y las relaciones entre mujeres y hombres, y niñas y niños, el género también se refiere a las relaciones entre mujeres y las relaciones entre hombres. Estos atributos, oportunidades y relaciones son construidos socialmente y aprendidos a través del proceso de socialización, son específicas al contexto/época y son cambiantes. El género determina qué se espera, qué se permite y qué se valora en una mujer o en un hombre en un contexto determinado.

El género es parte de un contexto sociocultural más amplio, como lo son otros criterios importantes de análisis sociocultural, incluida la clase, raza, nivel de pobreza, grupo étnico, orientación sexual, edad, etc. (UN Women, 2001).

1.3 DE LO MASCULINO Y LO FEMENINO, UN TEMA DE GÉNERO

Ahora bien, se advierte desde la heteronormatividad imperante, la dominancia del concepto binario, observando la existencia de sólo dos sexos, hombre-mujer (visto desde lo biológico), y dos géneros: masculino y femenino, institucionalizando esta norma como lo natural y aceptado. De acuerdo con el dimorfismo de los cuerpos, supone cierta correspondencia del género con el sexo (hombre, masculino, mujer-femenino), partiendo de la genitalidad (pene, vagina), y las asociaciones que se tienen de ella con respecto al placer y la reproducción.

Así, en la mayoría de las sociedades hay diferencias y desigualdades entre mujeres y hombres en cuanto a las responsabilidades asignadas, las actividades realizadas, el acceso y el control de los recursos, así como las oportunidades de adopción de decisiones. El género es atravesado por fuerzas de poder y asimetrías entre hombres y mujeres proyectado

claramente en la división del trabajo, relegando a las mujeres en muchos casos, a la labor doméstica y al espacio familiar mientras los varones ejercen su función plena y dominante en la política, la esfera pública y las decisiones de gran envergadura.

Según el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, en la sociedad se establecen modelos que legitiman roles para hombres y mujeres en el deber ser, a partir de prácticas, actitudes y espacios, de manera diferenciada, que conservan la jerarquización de los significados de masculino como categoría superior sobre el femenino como categoría inferior, naturalizando la diferencia desde las características físicas que distinguen a los dos sexos. De la misma manera se espera que dicha diferencia anatómica, esté alineada con la identidad y el deseo sexual, dado que la norma social establece una orientación del deseo del varón hacia la mujer y viceversa. El concepto de complementariedad que define la sexualidad legítima, está basado exclusivamente en funciones reproductivas, repudiando aquello que se aleja de lo normal entendiendo así que la sexualidad actúa como un sistema de opresión desde el género, estigmatizando a quienes determinan como diferentes, perversos o raros. (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2020).

1.4 EL GÉNERO EN COLOMBIA

En Colombia, la constitución política no define a las personas desde su género, ni considera una categoría de distinción entre sus ciudadanos para la práctica y protección de sus derechos. Se nombra por primera vez la clasificación biológica del sexo del individuo, para denotar el marco legislativo en el que los derechos deben ser protegidos, lo cual infiere una distinción biológica y de carácter estructuralista del género como identificación del individuo.

Se lee así en la constitución, en el capítulo 1 Derechos fundamentales, artículo 13:

Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica. (Constitución política de Colombia, 1991).

Más adelante, en el capítulo 2, De los derechos sociales, económicos y culturales, artículo 43, se hace distinción entre hombre y mujer, como una división nuevamente biológica que se relaciona con conceptos de maternidad, acceso a oportunidades y beneficios:

La mujer y el hombre tienen iguales derechos y oportunidades. La mujer no podrá ser sometida a ninguna clase de discriminación. Durante el embarazo y después del parto gozará de especial asistencia y protección del Estado, y recibirá de éste subsidio alimentario si entonces estuviere desempleada o desamparada. El Estado apoyará de manera especial a la mujer cabeza de familia. (1991).

Aunque la definición establezca un marco jurídico amplio, desconoce e invisibiliza, aunque no discrimina lo no binario. Sin embargo, las múltiples iniciativas de transformación de este marco legislativo, tanto en Colombia como en el mundo, nos dan luz para establecer otro punto de partida para construir un camino epistemológico de dónde extraer la definición de género, que incluya desde la reformulación del mismo en los marcos legales y sociales

propuestas que prioricen el no binarismo, las disidencias sexuales y géneros neutros.

1.5 ESTUDIOS SOCIALES DE GÉNERO - NO BINARISMO

Los estudios de género proponen nuevos enfoques para una práctica política y legislativa en el marco de los derechos, donde la construcción de género e identidad surjan del individuo y no de contextos sociales o culturales heredados. Parten de reformular las respuestas a la pregunta: ¿Qué es ser mujer? ¿Qué es ser hombre? ¿Se nace o se llega a ser, se construye o se define? (Lauretis, 2010).

Desde la década de los 80, esta pregunta aleja los estudios de género de la tradición sociológica y antropológica que da origen al discurso de la diferencia sexual en la investigación estructuralista y da un giro a los debates propuestos desde el feminismo sobre la identidad de género para rebatir los planteamientos que presuponen los límites de significado en las concepciones binarias y normativas, donde las prácticas sexuales no normativas (homosexuales, lésbicas y transexuales) cuestionan la estabilidad del género como categoría de análisis.

En ese orden de ideas, las investigadoras feministas en varios campos disciplinarios, en el marco de Women's Studies, analizaron la definición socio-sexual de la mujer como contrapropuesta del estándar universal que era el hombre y así, romper con la idea del sistema sexo- género. Desde ese momento, los estudios de género se oponen a la definición de identidad género como identidad sexual declarada en los marcos legales desde la identidad biológica definida al nacer, afirmando que la noción de identidad sexual está basada no solo en la morfología empírica del cuerpo, sino también en la percepción subjetiva de ser con relación a los objetos de deseo y en la percepción subjetiva del propio cuerpo. (Lauretis, 2010).

Partiendo de esta oposición a la postura de tipo binario que define que los hombres que son hombres serán heterosexuales y las mujeres que son mujeres serán heterosexuales los estudios de género se bifurcan en dos: la postura sexista y la postura feminista. La primera habla sobre la relación entre género y sexualidad afirmando que una mujer únicamente revela su condición de mujer durante el acto del coito heterosexual en el que su subordinación se convierte en su placer (la esencia emana y se confirma en la subordinación sexualizada de la mujer). La segunda, la posición feminista, argumenta que el género debería ser derrocado, suprimido o convertido en algo ambiguo, precisamente porque siempre es un signo de subordinación de la mujer. (MacKinnon, 1989).

Los llamados Gender Studies, o estudios de género, se desarrollaron más tarde, en parte como una crítica al feminismo y al énfasis separatista que en aquel tiempo tenían los estudios de la mujer. De hecho, no es una coincidencia que el estudio de los hombres y de las masculinidades fuera y siga siendo una preocupación importante de los estudios de género. Los estudios lésbicos y gay se sumaron más tardíamente a los programas universitarios, probablemente debido a su interés por la sexualidad, y los estudios Queer no aparecieron hasta mediados de la década de 1990. (Lauretis, 2010).

Es así como estas posturas, aunque se diferencien en su argumentación, coinciden en que el género no se debe determinar por la sexualidad y permite que el individuo se defina

a sí mismo dentro de esta ambigüedad biológica.

1.6 AMBIGÜEDAD DE GÉNERO

Ahora bien, el género puede volverse ambiguo sin cambiar ni reorientar en absoluto la sexualidad normativa. A veces la ambigüedad de género interviene precisamente para reprimir o desviar la práctica sexual no normativa, para de esa forma, conservar intacta la sexualidad normativa. En consecuencia, no se puede establecer ninguna correlación, por ejemplo, entre el travestismo o el transgénero y la práctica sexual, y la distribución de las inclinaciones heterosexual, bisexual y homosexual no puede determinarse de manera previsible a partir de los movimientos de simulación de un género ambiguo o distinto. Butler (1999).

La disputa del género que propone Butler, así como las diferentes contraposiciones a las definiciones de binarismo desde la corriente sexista y feminista en la antropología y estudios sociales, abren a la definición y contemplación de las disidencias de género binario que plantea una pluralidad que atiende a la diversidad en la identidad visible desde lo sexual y no sexual a lo largo del tiempo desde la década de los 60.

1.7 TEORÍA QUEER

La teoría Queer surge a comienzos de los años 90, de la mano de la aparición de las políticas sobre identidad Gay, reflexionando acerca de las visiones estáticas sobre la orientación sexual y género, pero también observándolas como productos de los fenómenos sociales y culturales de la época. La palabra Queer, en el pasado, se asoció a la homosexualidad como estigma, de lo extraño, excéntrico, raro o cuestionable, pero que paradójicamente, luego de la estabilización del movimiento gay se convirtió en un concepto de orgullo y una palabra de resistencia política.

Así mismo, la teoría Queer permitió la diversificación de los estudios sobre sexualidad, ampliando el marco de análisis más allá de lo lésbico o lo homosexual, y que, a partir del temor de la propagación del sida en los años 90, posibilitó la visibilidad de identidades sexuales no normativas, resultando en una política de identidad de género.

Como lo afirma Louro:

Lo queer sugiere un no lugar, una transición y una ambigüedad. Por lo tanto, es relevante señalar el movimiento como una propuesta de revisión de los conceptos utilizados para las relaciones de poder, por lo tanto, una forma de agitación y una propuesta de organización social que no solo busca la integración y aceptación, sino una revisión completa del binario. y modelo heterosexual, replicado e impuesto incansablemente. Por lo tanto, la intención es desestabilizar la norma y resaltar la inestabilidad y fluidez de las identidades sexuales. (2004).

En Estados Unidos, las escritoras Judith Butler, Eve Sedgwick Kosofsky, Donna Haraway y Teresa de Lauretis tomaron los conceptos de sexo, sexualidad y género de las teorías feministas, para practicar una des-ontologización de las políticas y de las identidades y discutir las operaciones discursivas que construyen la normalidad sexual en la cultura

disciplinadora contemporánea, (en la medida en que se obliga a los cuerpos a ser coherentes con los estereotipos y status quo que postula la realidad natural únicamente de dos sexos) para intentar otorgar legitimidad discursiva a los relatos menores (despreciados, desechados, desperdiciados) y definir un nuevo sujeto. La idea de transformación política y social que promueve la teoría queer, pretende definir, de nuevo, qué es la transformación deseable de las representaciones del sujeto, no sólo la posible, en el sentido político, epistemológico y ético de la expresión.

A mediados de los 80 Lauretis en su libro *Tecnología del género* plantea que el género es una construcción sociocultural, que se logra a partir de un proceso semiótico.

Me pareció que el género era una construcción semiótica, una representación, o mejor dicho un efecto compuesto de representaciones discursivas y visuales las cuales, siguiendo a Foucault y Althusser, yo vi emanar de varias instituciones –la familia, la religión, el sistema educacional, los medios, la medicina, el derecho– pero también de fuentes menos obvias: la lengua, el arte, la literatura, el cine etc. Sin embargo, el ser una representación no lo previene de tener efectos reales, concretos, ambos sociales y subjetivos, en la vida material de los individuos. Por el contrario, la realidad del género consiste precisamente en los efectos de su representación: el género se real-iza, llega a ser real, cuando esa representación se convierte en auto-representación, cuando uno lo asume individualmente como una forma de la propia identidad social y subjetiva. En otras palabras, el género es tanto una atribución como una apropiación: otros me atribuyen un género y yo lo asumo como propio –o no. (1957).

Actualmente, la idea de que los individuos son de hecho constituidos como sujetos por el género, es un concepto político de oposición radical contra leyes discriminatorias o prácticas sociales opresivas, que involucra a todas las identidades o disidencias (gay, lesbiana, queer, trans e inclusive, paradójicamente, la identidad de hombre heterosexual), manifestándose en la revisión de temas que varían desde los más conservadores, tales como las relaciones entre mujeres y hombres en el marco familiar o laboral, hasta los más transgresores, como la re-asignación de sexo, el travestismo, y las prácticas de modificación del cuerpo: el piercing, los tatuajes, la escarificación, el fisicoculturismo, la toma de hormonas, las cirugías plásticas. Todas son consideradas maneras de de-construir el género, de esfumar la línea entre identidad de género y anatomía, de borrar la distinción entre lo que se solía denominar los sexos. (Lauretis, 2015).

Entonces, si el género ya no se entiende como algo que se consolida a través de la sexualidad normativa ¿qué es lo femenino y qué es lo masculino? Esta investigación pretende establecer la definición de género desde las disidencias de género en donde lo femenino y lo masculino se convierte en la herramienta política para la abolición del binarismo. Es desde la ruptura de los interpretantes y la resignificación de los mismos que invitamos a la sociedad a rehacerse las preguntas en torno al reconocimiento y a la extrañeza que hay en los nuevos cuerpos.

1.8 EL GÉNERO DESDE LO POLÍTICO, EL NO LUGAR

Continuando con el análisis de esta investigación se identifica como, según Rancière , el sujeto político parte la presencia, de la igualdad y el reconocimiento. El pueblo o demos reconoce la diferencia pero la resuelve en el todo, el Demos es lo múltiple idéntico al todo.

La construcción de comunidad surge en la armonía del bien común de los diferentes miembros de una sociedad. Sin embargo, también advierte que dicho equilibrio se rompe cuando se encuentran fuerzas de conflicto basadas inicialmente en la carencia de riquezas (la propiedad) o en lo diferente o impropio (atributos), limitando el concepto central de la virtud del pueblo llamado la Libertad.

Así, la libertad se observa como el lugar vacío o el no lugar puesto que a pesar de ser un valor universal, es reclamado principalmente por los excluidos, reflejando la fragmentación entre sectores antagónicos, pobres y ricos, letrados o iletrados y en este caso, binarios y no binarios.

La libertad empieza a limitarse o a institucionalizarse, convulsionando los intereses de los individuos, exponiendo prácticas de subjetivación para asumir roles específicos o deseados en la comunidad, juzgando, relegando o ignorando a los innombrados como aquello que difiere con lo normativo. Advierte Santoyo aludiendo a Rancière, que en la sociedad existen fuerzas encargadas de configurar los espacios, otorgar los nombres y fijar funciones para así, garantizar la permanencia al infinito de tales disposiciones, su inviolabilidad y, por supuesto, su naturalización. (pp. 193).

Estas fuerzas determinan el ordenamiento de los cuerpos, lo que pueden ser, hacer o decir, definiendo así, identidades y representaciones, ubicando a la política, como un contrapeso importante en la disputa en nombre de la igualdad. El sujeto político debe emanciparse para romper dicho ordenamiento al demostrar su condición igualitaria y reivindicatoria, pero desde la colectividad puesto que esta identidad común está supeditada a los intereses y aspiraciones comunes que se resisten a la asignación de espacios, nombres o prácticas sociales determinadas por aquellas fuerzas. Así las cosas, lo no binario aparta al sujeto de su rol y función individual en la sociedad, para llevarlo a la construcción conjunta de una identidad crítica con los parámetros impuestos en la naturalización de un orden.

Surge entonces, la teoría de la performatividad del género como un proceso, un acto subversivo y una herramienta política para la abolición del binarismo, ya que desde el activismo, que en la emancipación consciente del individuo político crea fisuras en los constructos sociales desde la acción performática. El acto hace que nos replanteemos nuestras categorías básicas sobre el género, cómo se produce y reproduce. Performatividad del género es el proceso en que la anticipación de una esencia provista de género, origina lo que plantea como exterior a sí misma. La performatividad no es un acto único, sino una repetición que consigue su efecto a través de su naturalización en el contexto de un cuerpo, entendido, hasta cierto punto; como una duración temporal sostenida culturalmente:

La postura de que el género es performativo intentaba poner de manifiesto que lo que consideramos una esencia interna del género se construye a través de un conjunto sostenido de actos (activismo), postulados por medio de la estilización del cuerpo basada en el género. De esta forma se demuestra que lo que hemos tomado como un rasgo «interno» de nosotros mismos es algo que anticipamos y producimos a través de ciertos actos corporales, en un extremo, un efecto alucinatorio de gestos naturalizados. (Butler, disputa del género 1999)

En el capítulo. 3, de Disputa del género, Actos corporales subversivos, «Inscripciones corporales, subversiones performativas», Butler plantea que la superficie de los cuerpos están contruidos políticamente como una estrategia para desnaturalizar y otorgar un significado nuevo a las categorías corporales, por medio de un conjunto de actos performativos de

género que tergiversan las categorías del cuerpo, el sexo, el género y la sexualidad, y que hacen que éstas adquieran nuevos significados y se multipliquen subversivamente más allá del marco binario.

Es así como los cuerpos fueron los primeros espacios a colonizar para crear actos subversivos y políticos como resistencia a ser excluidos del contexto social, político o económico de una sociedad, sin embargo es pertinente reconocer en nuestro entorno local, las otras configuraciones estéticas, artísticas y poéticas conllevan a la reflexión política del género, y por ello en esta investigación se han revisado expresiones como el grafiti, las pegatinas o los carteles, vistas como expresividades subversivas, críticas y liberadoras.

El ejercicio del vandal, como línea de acción fundamental del grafiti en sus inicios, si bien posibilita una serie de redistribuciones e interacciones sociales potentes sobre todo en las zonas más desprotegidas de las ciudades, contribuye, también, a sembrar en el entendimiento colectivo la idea del vandalismo como característica intrínseca del ejercicio de los grafiteros. (Restrepo Tirado, 2019). Pero detrás de muchas de estas expresiones de arte urbano se encuentran una construcción proyectiva, consciente, creada por individuos o colectivos donde se observan posturas políticas que hibridan con reflexiones profundas y gráficas excepcionales para el disfrute y debate de la comunidad.

En Bogotá, la calle dejó de ser un escenario regulado con simbología que atiende solo a la comunicación de normas y usos sociales del espacio público para una convivencia cívica, para emerger como el Ágora moderno, el arte urbano aparece en expresiones como el grafiti, boombing, stencil, lettering, pegatinas, carteles o fanzines como una herramienta para interpelar nuestro presente, cuestionarlo y fisurar aquellas formas de entendimiento desde el statu quo, valores e ideas que se han perpetuado con el pasar del tiempo en los imaginarios colectivos.

Por ejemplo, la función social del graffiti, como práctica que ha descontextualizado el arte de un espacio normativo y ha expuesto la interacción de los individuos con la obra en el espacio público, este paradigma confrontan día a día en las calles de la ciudad los conceptos: de espacio como contexto, de lo público como espacio de expresión y la relación espectador-obra en el acto perceptual; reformulando no solo el significado del arte sino también la idea de territorio, los procesos de construcción y reconocimiento de imaginarios colectivos e identidad.

Este debate que inició en los años 80, y ha sido abordado desde entonces con una mirada menos restrictiva por medio de una apropiación del espacio desde lo cultural y contemplado ahora en las políticas públicas de la ciudad, entiende hoy que el grafiti es un ejercicio meditado entorno a la construcción y gestión de la identidad subjetiva y colectiva dentro de las ciudades y que, dichos ejercicios configuran una reconciliación y un entendimiento particular de nuestros territorios y de la identidad.

Prácticas como el grafiti, entonces, se convierten en herramientas de transformación social y política por medio de la modificación del entorno que contribuyen a dismantelar imaginarios y estereotipos fundados en el desconocimiento, para abrirle paso a la inclusión y el respeto por la diferencia.



©Álvaro Rubiano, 2022

Es así como desde hace varios años, las nuevas regulaciones del espacio público y las convocatorias del Distrito Capital de Bogotá, no solo promueven sino que regulan las temáticas visuales y conceptuales con las cuales las paredes de la ciudad se visten. Dando espacios a la diversidad e invitando a los artistas urbanos a crear obras con carácter de género, convocatorias que invitan a crear desde el feminismo, la inclusión y los derechos LGTB+.



©Álvaro Rubiano, 2022

Estas prácticas artísticas también fueron apropiadas por la comunidad LGTB+ de manera independiente en distintas localidades de la ciudad, como un medio de visibilización y búsqueda de normalización, por medio de la creación y encargo de grafitis en los muros alrededor de centros comunitarios y zonas de interacción LGTB+. Creando así nuevas fronteras

y actos artísticos de carácter políticos que van desde las pintadas en las que convocan a la comunidad a tomarse el espacio público alrededor del muro, hasta la creación de murales con consignas que exigen tolerancia, la seguridad y reconocimiento de su derecho a habitar esos lugares.

2. LO ESTÉTICO

Butler siguiendo la teoría Queer de Lauretis, plantea un par de situaciones que hoy por hoy cada vez son más comunes en nuestra cotidianidad. Cuando vemos a un hombre vestido de mujer o a una mujer vestida de hombre, tomamos el primer concepto de cada una de esas percepciones como la categoría para definir el género; Butler lo llama la realidad del género, afirma que el género que se introduce mediante el símil, no tiene realidad y es una figura ilusoria.

Cuando estamos frente a la presencia de un travesti, entendido como una realidad desde el retórico del símil en la que una realidad aparente se vincula a una irrealdad, y creyendo saber cuál es la realidad, tomamos la segunda apariencia del género como un mero artificio, juego o falsedad. Creemos saber cuál es la anatomía de la persona o a veces no, pues no hemos caído en cuenta en la variación que hay anatómicamente del travesti y la inferimos de la vestimenta de dicha persona. Todas estas percepciones se basan en una serie de inferencias culturales, algunas de las cuales son bastante incorrectas. Si cambiamos el ejemplo del travestismo por el de la transexualidad, entonces la anatomía ya no será nuestro referente estable para el juicio sino partiremos de la ropa que viste y articula el cuerpo. Es así como el instante en que nuestras percepciones culturales habituales fallan, cuando no conseguimos interpretar con seguridad el cuerpo que estamos viendo, es justamente el momento en el que ya no estamos seguros de que el cuerpo observado sea de un hombre o de una mujer. La vacilación misma entre las categorías constituye la experiencia del cuerpo en cuestión. (Butler, 1999).

Butler afirma que cuando las categorías de percepción se ponen en tela de juicio, también se pone en duda la realidad del género, los límites que separan lo real de lo irreal se desdibujan, produciendo el cambio de significado o resignificación del referente (u objeto) desde el significante (o interpretamen).

2.1 SEMIOLOGÍA DE GÉNERO

A partir del siglo XX la revolución de género permite entenderlo como algo diferente al sexo biológico y la sexualidad, constituyéndose como un importante elemento identitario, que es dinámico y puede reconstruirse según el tiempo, el lugar y la cultura. El género entendido como signo, es dinámico y en constante construcción. La estructura de la semiótica peirceana, en tríada, tanto categórica como estructural para el análisis del signo —significado (signo), significante (interpretamen) y referente (objeto) — es adecuada para entender el género como signo y como manifestaciones del género como expresión humana.

Ya que el género es performativo el proceso de semiosis se da en la performatividad o representación, puesto que hace que el género manifieste diversas dimensiones en las

acciones humanas y es capaz de dar una identidad por correspondencia con el sujeto. Según (Lauretis, 2015) la realidad del género consiste en el efecto de su representación, en la cual define que el género es tanto una atribución como una apropiación. Podemos volver a la idea del género como una construcción semiótica, un efecto compuesto de representaciones discursivas y visuales.

Como lo evidencia Butler en el ejemplo citado sobre la reacción frente a la presencia de un travesti, para Lauretis la realidad del género llega a ser real en los sujetos cuando este se asume como una forma propia de identidad social. (Cfr. Lauretis, 2015). Por esta razón la estructura epistemológica de Peirce es adecuada para entender la revolución de género. Es decir, con la estructura lógica del descubrimiento cognitivo del signo a partir de la continuidad de la Teoría de las categorías Universales del Ser, Peirce, parte de la Lógica de Relaciones, de Aristóteles y Hegel, de donde toma los conceptos de mónada, díada y tríada para explicar la relación triádica como constitutiva del ser.

En esta lógica o como la llamarán luego, fenomenología, la mónada corresponde a la Primeridad entendida como mismidad o semejanza (in itself); la díada corresponde a la Segundidad como lo relativo a otro o relación dinámica; y la tríada corresponde a la Terceridad como combinación o representación.

Los conceptos de los modos de ser primero, segundo o tercero, no responde a una serie ordinal; se trata del reconocimiento del carácter propio de cada modo de ser en relación con los otros modos. Esta concepción lógica supone que, la díada (Segundidad) necesariamente implica la mónada (Primeridad) y que la tríada (Terceridad) necesariamente engloba la díada y la mónada, entendiendo siempre su carácter independiente. Para entender esto, su independencia y al mismo tiempo su relación entre categorías, se analiza a partir de acercarse desde la lógica a cada categoría con diferentes maneras de observar: abstracción, precisión y distinción.

Pero debemos entender cada una de las categorías a profundidad para aprender a verlas desde la lógica de cada una según Peirce; La Primeridad es la posibilidad cualitativa, la mónada, lo no relativo, lo no dependiente, el ser en sí mismo. La Segundidad o el hecho existente, la díada, lo relativo a otro, lo dependiente, lo dual en oposición. Y la Terceridad, es el signo, la tríada o políada, las relaciones plurales, la composición o combinación.

Es así como la semiótica de Peirce transita también dentro de una tríada con la que construye la Teoría del signo, basada en las categorías fenomenológicas de la Teoría del Ser.

Para Peirce Un signo o representamen es algo que está para alguien en lugar de algo en algún respecto, (Peirce, 1998). Es decir, es Peirce quien propone la lógica del descubrimiento cognitivo del signo en el proceso de semiosis. Así, la imagen visual, permite el develamiento de conocimientos, emociones, o cualquier otro referente que deseamos analizar, siendo, en este caso, el concepto género no sólo un signo sino, también un posible interpretante o un objeto de la semiosis misma.

Cuando Peirce afirma que el hombre es un signo (Peirce, CP 5.314), manifiesta que este no solo es producto de otros signos que lo anteceden, sino también generador de nuevos signos, al consolidarse como el interpretante de una porción de realidad. Un ejemplo de lo anterior podría ser que, en nuestros tiempos, el ser humano manifiesta la revolución de género a través de ciertos símbolos.

3. LO POÉTICO

LA ESENCIA DEL SER, ENTE Y GÉNERO

En este orden de ideas, la investigación identifica que así como los dilemas y reflexiones acerca del no binarismo y su experiencia fluida buscan la base fundamental de su devenir como sujetos, su espacio de presencia, los griegos de igual manera exploraban los fenómenos que determinaban el origen y la causa de lo existente. Desde Sócrates, se cuestionaba por la esencia del ser más allá de su propiedad cambiante o sensible, destacando la idea de entendimiento común desde la percepción de aquello que existe y se nombra. Para ello, cada fenómeno que pueda definirse por su nombre tiene una identidad, visto como el fundamento del ente cuando se medita sobre él. (Porto, 2010). El ente da origen al existir, algo que tiene presencia en el mundo real.

Según Gianneschi, la identidad y el ente comienzan procesos de diversificación en la asignación de género propuesta por Aristóteles, abordando un horizonte filosófico para definir las categorías -que aun siendo heterogéneas-, promueven la inclusión de lo idéntico, lo diverso y lo contrario. En cuanto al género, la diferencia (diaphorá), como un tipo de diversidad (heterótes), sólo se observa en aquellos entes que no tienen materia común, observando que la diversidad conlleva heterogeneidad, sin prescindir de su esencia universal. Así las cosas, el género desde la filosofía plantea una definición de aquello que es, que existe y tiene identidad en tanto es reconocido, pero que a pesar de presentar diferentes cualidades o formas, su materia o alma es una misma naturaleza común (Gianneschi, 2011).

A partir de este concepto universalizador, donde se busca la respuesta a la esencia del ser (ente), surge un nuevo cuestionamiento sobre el sentido del ser (identidad), proceso dinámico que plantea una intención de reconocimiento y presencialidad que en palabras de Platón, se definía con respecto al otro, marcando su diferencia dentro del término de la similitud: Ahora cada uno de ellos es diferente de los otros dos, pero él es él mismo a él mismo lo mismo, derivando que en toda la historia del pensamiento occidental, la identidad se presenta con el carácter de unidad, (Heidegger, 1983).

De la misma forma, aunque la identidad surge desde concepciones comunes, emergen nuevos términos que repercuten en las fronteras de su ámbito cultural, en donde diferentes poblaciones se desmarcan de las referencias instituidas y del ente colectivo, diversificando las formas de comprender el mundo, pluralizando las subjetividades y agenciando diferentes maneras de expresarlo, desde su lenguaje, su discurso, o en su corporeidad, siendo esta última debatida por las innumerables nociones de género y que condicionadas a lo biológico, han abierto debates y reflexiones sobre su carácter constitutivo y que desde lo cultural conlleva el surgimiento de una identidad y es su cuerpo la herramienta expresiva para evidenciarlo.

Esta identidad también encuentra en el discurso oral estereotipos que se convierten en oportunidades, caminos de reconocimiento para la diversidad, visibilizando procesos de exploración y tránsito en los cuerpos, las mentes y los deseos, divergentes a lo femenino o masculino, calificativos tales como maricas maricones o locas, -ampliamente conocidos para referir a la población no binaria-, se naturalizan en el lenguaje en algunos espacios, generando exclusión y discriminación y en otros son espacios, como en el caso de Colombia son normalizadas acepciones para connotar amistad y vínculo.

CONCLUSIONES

A modo de conclusión podemos determinar que quizás sea la fluidez del ethos colectivo lo que permite reconstruir una nueva manera de ser y ver en este mundo, articulando aspectos que históricamente han marcado el deber ser, desde el concepto de ente como base fundamental de aquello que se identifica, o el proceso hegemónico de la definición binaria de las cosas o seres, en masculino o femenino. Sin embargo, la apuesta por el reconocimiento de estos sujetos emancipados, demuestra el surgimiento de nuevos órdenes más inclusivos e igualitarios que aunque limitados, suponen actos de resistencia y subversión. La lucha por la inclusión y el concepto de ser visibles para luego no serlo, implica la naturalización de la diferencia. El tránsito al no lugar, a la libertad, a la observación sin juzgamientos pero respetuosa, de los nuevos horizontes del ser, cobija el anhelo de una sociedad más incluyente indistintamente del rol de género como construcción o como ser biológico, pues la discusión trasciende este debate. La libertad significará la construcción de nuevas y renovadas narrativas, así como escenarios de igualdad, donde la performance, la simbología, expresiones artísticas y la oralidad -desde el debate del lenguaje inclusivo-, muestren un territorio de multiplicidad y movilización que trascenderá las esferas privadas para llegar al espacio público y evidenciar así, nuevas formas de representación simbólica y contenidos significantes propios de análisis en esa búsqueda de entendernos y reconocernos.

REFERENCIAS

- Alexander, J; Yescavage K, (2004), *Bisexuality and Transgenderism: InterSEXions of The Others*.
- Boyd & Richerson (1985), *Culture and the evolutionary process*.
- Butler, J. (1999). *El género en disputa, El feminismo y la subversión de la identidad*, Título original: *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of identity*, Routledge, Nueva York, Traducción de Maria Antonia Muñoz.
- Butler, J. (2004). *Deshacer el género*, Título original: *Undoing Gender* Publicado en inglés, por Routledge, Nueva York Traducción autorizada a partir de la edición en lengua inglesa publicada por Routledge, parte de Taylor & Francis Group LLC.
- Barthes, R. *La aventura semiológica*, (1985) Título original: *L 'aventure sémio/ogique* Publicado en francés por Éditions du Seuil, París Traducción de Ramón Alcalde
- Cepeda-Bolívar, J. P. (2017). *Agenciamiento político y subjetividad política de la Red Comunitaria Trans en Bogotá, Colombia*. *Jangwa Pana*, 16(2), 169-178. <https://doi.org/10.21676/16574923.2128>
- De Lauretis, T. (1957), *Technologies of Gender*. Indiana University Press.
- De Lauretis, T. (2010). *Teoría queer. Sexualidades lesbiana y gay*, traducción de Mauricio Sáenz Ramírez. En: List Reyes, Mauricio y Teutle López, Alberto (Coords.). *Florilegio de deseos: Nuevos enfoques, estudios y escenarios de la disidencia sexual y genérica*. México: Eón.
- Gianneschi, H. (2011) *Algunas consideraciones sobre la tesis aristotélica 'el ente no es un género'*. En: *Philosophia*, No. 71, p. 111-130. <https://bdigital.uncu.edu.ar/4618>.

- Heidegger M (1983). El principio de identidad, unirioja.es, <https://dialnet.unirioja.es>,
- Louro, G. L. (2004). Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- MacKinnon, C. (1989). Hacia una teoría feminista del estado. Ediciones Cátedra. Madrid, España.
- Martin Casares, A. (2008). Antropología del género. Culturas, mitos y estereotipos sexuales. Madrid España: Ediciones Catedra Universitat de Valencia. Instituto de la Mujer.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia, (2020). Enfoque e identidades de género los lineamientos política de educación superior inclusiva.https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357277_recurso_3.pdf
- Olivos S. L. (2002). Sujeto de la política, sujeto de la igualdad. A propósito de Rancière. Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, vol. XLV, núm. 184, enero-abril, pp. 189-201.
- ONU Mujeres, (2019). Estrategia para Todo el Sistema sobre la Paridad de Género, https://www.un.org/es/gender-inclusivelanguage/assets/pdf/Estrategia_Sistema_Paridad_Genero.pdf
- OSAGI, Gender Mainstreaming-Concepts and definitions).<https://www.un.org/womenwatch/osagi/conceptsanddefinitions.htm>
- Pérez Porto, J., Gardey, A. (2010). Ente - Qué es, definición, historia y en el lenguaje coloquial. <https://definicion.de/ente/>
- Presentes Agencia, (17 de mayo de 2020). Qué significa la sigla LGBTIQ.
- Rancière, J. (1996), El desencuentro. Política y filosofía, Buenos Aires, pp. 145-152.
- Serrano, H. et al (2011). Códigos visuales de género y configuraciones sexuales evidenciadas en la fotografía. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Vol. 9 no. 2 jul-dic. Manizales.
- Sierra, González. Á. (2008). Una aproximación a la teoría queer: el debate sobre la libertad y la ciudadanía, <https://www.semanticscholar.org>
- UN Women, OSAGI. Gender Mainstreaming - Concepts and definitions (2001) <https://www.un.org/2001/osagi/conceptsanddefinitions.htm>

Relativismo e investigación científica en las escuelas de ciencias sociales de México. Estudio de caso múltiple

Relativism and scientific research in the schools of social sciences in Mexico. Multiple case study

ALFREDO DE LAMA GARCÍA

Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa, Ciudad de México, México (adela2422@yahoo.com.mx)(<https://orcid.org/0000-0002-3218-8998>)

PAULA DE LA LAMA ZUBIRÁN

Universitat de Girona, , España(p.lamazub@gmail.com)(<http://orcid.org/0000-0001-5735-9581>)

MARCO DE LA LAMA ZUBIRÁN

Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Iztapalapa, Ciudad de México, México (marcoalfredo_delalama@yahoo.com.mx)(<https://orcid.org/0000-0001-5154-652X>)

RESUMEN

Dada la importancia de las posturas relativistas en la investigación en ciencias sociales, los Objetivos de esta investigación busca determinar ¿Cuál es la influencia del relativismo cultural en la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH)? Y ¿Cómo se compara frente a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)? Método. Por medio de una encuesta piloto se aplicó un cuestionario a 184 académicos. El diseño del cuestionario se apoya en la teoría de los recuerdos espontáneos y auxiliados, para que el encuestado externé su opinión acerca cuáles son las reglas de la investigación que aplica en sus investigaciones. Resultados. Para un poco más de la mitad de los académicos de la ENAH la influencia del relativismo es determinante en su actividad profesional, dicha preponderancia es estadísticamente significativa mayor que en los científicos sociales de la UNAM-UAM.

ABSTRACT

Given the importance of relativistic positions in social science research, the Objectives of this research seek to determine what is the influence of cultural relativism in the National School of Anthropology and History (ENAH)? And how does it compare to the National Autonomous University of Mexico (UNAM) and the

Metropolitan Autonomous University (UAM). Method. Through a pilot survey, a questionnaire was applied to 184 academics. The design of the questionnaire is based on the theory audied recall, so that the respondent expresses his opinion about what are the rules of the investigation that he applies in his investigations. Results. For a little more than half of the ENAH academics, the influence of relativism is decisive in their professional activity, this preponderance is statistically significantly higher than in the social scientists of the UNAM-UAM.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Investigación científica, sociología de la ciencia, relativismo, construccionista, estudios culturales. / scientific research, sociology of science, relativism, constructionism, cultural studies.

INTRODUCCIÓN

Algunas culturas tienen la suerte de reconocerse e identificarse en un patrón civilizatorio milenario que alimente su propia cultura contemporánea y la mexicana es una de ellas. Es por ello que el gobierno mexicano creó una institución que estudia, preserva, custodia, reconstruye y prepara a su personal especializado. Se trata del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH), el cual, tiene una planta especializada de más de 400 académicos distribuidos en diversas disciplinas: historia, antropología social, antropología física, lingüística, etnohistoria, etnología y otros departamentos. Del INAH dependen algunas escuelas que preparan a los futuros profesionales e investigadores; posiblemente la más conocida es la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH), campus Cuicuilco, Tiene siete licenciaturas y cinco posgrados (INAH; 2015, pp. 1-2).

Las Instituciones de Educación Superior son las responsables de enseñar y desarrollar el talento que impulsa el pensamiento científico (Villoro Toranzó, 2014, p. 4), es común considerar que esta manera de conocer la realidad forma un todo coherente en permanente desarrollo. La ENAH aunque posee su propia escuela teórica y recurre a la investigación científica para expandir el conocimiento de la sociedad mexicana, sin embargo, no ha ignorado las diversas tendencias doctrinarias de otras partes del globo en los campos en que trabaja. Uno de ellos es el relativismo cultural, en sus variadas tradiciones (estudios culturales, hermenéutica-crítica, constructivista y posmodernista) que por su naturaleza se opone a la investigación científica de maneras diferentes (Martín, 2020). Como esta contradicción teórica puede ser una fuente común de confusión entre los estudiantes, si no se aclaran sus diferencias, se estima que sería interesante determinar, mediante una encuesta, la influencia que dicha corriente tiene entre los académicos de la ENAH y además, compararla con otras instituciones de Educación Superior para tener una idea del ascendiente que tiene esta corriente académica. Por lo anterior, Los objetivos de esta investigación busca determinar:

¿Cuál es la influencia del relativismo cultural en la Escuela Nacional de Antropología e

Historia (ENAH)?

Si la ENAH tiene una mayor ascendencia el relativismo que en el binomio UNAM-UAM.

ESTADO DEL ARTE

El relativismo plantea desde diferentes perspectivas y tendencias (histórica, etnológica, sociológica y antropológica), que la ciencia social está fuertemente permeada por el ambiente institucional y social, y que por ello es imposible ser objetivo, (Gensollen y Mark Jiménez, 2018), o que los procesos sociales tienen la singularidad de ser irrepetibles e intencionales al contrario de los naturales (Adorno, 2001), o que los hechos están cargados de teoría por lo que es inaccesible determinar qué hipótesis es más acertada para explicar la realidad (Latour, 2001). Estas condiciones conducen a que el relativismo cultural dude de que la ciencia, sus métodos y estilos de trabajo puedan ser aplicados al estudio de los fenómenos sociales y en una vertiente radical, tampoco los procesos naturales (knoor-Cetina, 1981), salvo excepcionalmente (Bourdieu, 2000, pp. 78-79).

Estos planteamientos están en flagrante oposición a los de la ciencia empírica (Howard, et al., 2016; Schrödinger, 1997). A continuación se exponen las creencias y conceptos relacionados con cuatro escuelas relativistas; la escuela de filosofía-histórica de Frankfurt, en Alemania, la escuela de etnología de Edimburgo, también llamada constructivista o programa fuerte, en Gran Bretaña, la escuela de antropología denominada Estudios culturales, desarrollada en el ambiente académico estadounidense y la propuesta posmodernista afincada en el continente europeo, principalmente en Francia.

Los antecedentes del relativismo se remontan a Hegel (1770-1831), quien expone la necesidad de que coexistan dos clases de ciencias: las humanas y las naturales porque sus objetos de estudio son diferentes (Hegel, 1973, p. 93). Más adelante, en este mismo siglo y principios del XX, el historiador y filósofo Dilthey (1833-1911), argumenta en su Introducción a la ciencia del espíritu y el mundo histórico que los fenómenos humanos tienen por característica el estar inmersos en un contexto histórico, y por ende, son únicos e irrepetibles, por lo que el estudio de la cuestión de los fenómenos humanos debe ser diametralmente opuesto a lo que ocurre con los fenómenos naturales. Por lo antes dicho, Dilthey añadió una nueva categoría de análisis, la -Visión del mundo- (Weltanschauung), del que Ávila (1999), comenta: "Con este innovador concepto no sólo reintrodujo la filosofía al examen de lo histórico, sino que relativizó toda propuesta exhaustiva y científicista de los hechos del pasado" (p. 50). Este cambio de perspectiva teórica en el estudio de lo histórico, afirma Dilthey, hace necesario aplicar un método de investigación diferente, el hermenéutico, cuya finalidad es comprender el accionar del hombre, en contraposición al de la ciencia natural que explica la naturaleza través del método científico (Connoly, 1977, p. 49). Hegel y Dilthey pueden considerarse precursores de la escuela llamada Teoría crítica, nacida en la década de los veinte del siglo XX, en Frankfurt, Alemania, la cual ha influido en buena parte de los historiadores y los científicos sociales. Agrupa filósofos como Habermas (1929), Adorno (1903-1969) y Marcuse (1898-1979) entre otros. El eje de esta teoría se sustenta en la idea de que las acciones de los hombres son intencionales (Telos), gracias a su voluntad consciente (lo que supuestamente no ocurre en el resto de la naturaleza), por lo que todo proceso histórico

es único e irrepetible. Esta particularidad hace que los hechos sociales oculten la verdad si se estudia por medio de la investigación científica, como Adorno, (1986, p. 296) señala: “Hay teoremas sociológicos que en la medida que dan cuenta de los mecanismos operantes al otro lado de la fachada contradicen los fenómenos de tal manera que a partir de ellos no pueden ni siquiera ser suficientemente criticados”.

Adorno (2002), destacado hermenéutico-crítico, afirma que los instrumentos típicos de la sociología, psicología social, economía entre otros, como son los cuestionarios, las entrevistas individuales, grupales, o cualquiera de las maneras que se combinen e implementen ignoran la objetividad social, es decir, las complejas relaciones institucionales, raciales, de género, clase y poder que se reproducen en la sociedad. Es cierto que la investigaciones de mercados y electorales han creado miles de reportes que no han aportado nada al conocimiento de la teoría, sin embargo, existen contribuciones empíricas consideradas clásicas como las de Mills (Mills & Wolfe, 2000 y Mills, 2002). A la teoría crítica le sigue un método que razona a través de un discurso argumentativo (Mestre, 1988), que interpreta el sentido de cualquier fenómeno y logra la comprensión del mismo al insertarlo en la totalidad (Gutiérrez, 1986, p. 139), de esta forma se alcanza la clarificación hermenéutica y la autointelección de los sujetos que actúan (Habermas, 1986, p. 318).

La refutación al telos viene desde su propia plataforma teórica, cuando Adorno (2002) reconoce que:

La oposición entre análisis cuantitativo y análisis cualitativo no es absoluta: no es algo último en la cosa misma (p. 26) Frente a la trabazón específica de la teoría social con intereses sociales particulares, un correctivo como el que ofrecen los métodos de investigación empírica es saludable, por mucho que estos estén también ligados, desde el punto de vista de su estructura <<administrativa>>, a intereses particulares”. (énfasis personal) (p. 30).

Empero, si la intencionalidad (telos) es el punto de inflexión para separar a las ciencias naturales de las sociales, ¿Por qué Adorno transigue así?

Probablemente sea la escuela de los estudios culturales la que más haya influido en los antropólogos sociales y etnólogos, según se desprende de los hallazgos encontrados en esta investigación. Originada en la academia alemana, esta corriente fue exportada a los Estados Unidos por Franz Boas (1858-1942) quien era un convencido del relativismo cultural, que plantea que el comportamiento social sólo tiene una validez subjetiva y es relativa a los marcos culturales que la soportan, y que la misma investigación depende del juicio del que la sustenta y sus condiciones particulares (Boas, 2008).

Esta postura se enfrenta con la de Auguste Comte (1798-1857), muy en boga en los círculos intelectuales europeos del siglo XIX. Comte afirma que la sociedad necesita ser estudiada desde una perspectiva científica positivista (léase inductiva, es decir, sin hipótesis previas), que eventualmente permitiría describir y explicar el comportamiento social en términos de leyes inmutables y universales (Cohen, 1994, pp. 35-39). Habría que señalar que la postura de Comte había sido refutada brillantemente por David Hume (1711-1776) y por John Stuart Mill (1806-1873); al encontrar que la inducción no permite llegar a formular leyes con carácter inmutable y universal (Reinchenbach, 1967, pp. 84-105). Otra afirmación de Comte, que caló

hondo en los estudios de otras culturas, fue la afirmación de que existía un proceso evolutivo social que constaba de tres etapas: la teológica, la metafísica y la científica e implicaba, implícitamente, que Europa Occidental se hallaba en el estado social más avanzado, mientras que el resto de las culturas se encontraban en etapas inferiores, y para prosperar era necesario imitar los pasos de “Occidente”. En la sociedad estadounidense la idea de que los hombres y las sociedades son organismos en evolución hacia formas más complejas, en función de la sobrevivencia del más fuerte fue planteada por Herbert Spencer (1896), (1820-1903), gracias a una variación tergiversada y racista de la ley biológica enunciada por Darwin (1809-1882), la sobrevivencia del más apto. Las ideas de Spencer aún seguían en boga en la sociedad estadounidense en la primera mitad del siglo XX.

El relativismo cultural en antropología alcanzó notoriedad debido a la estadounidense Margaret Mead (1901-1978), quien mostró que los patrones sexuales en Samoa diferían agradablemente de la rígida postura protestante y puritana de la civilización “Occidental” y que estas conductas no implican un retraso o una anormalidad (Mead, 1985). Sin embargo, a partir de la década de los ochenta del siglo XX, las críticas de antropólogos más jóvenes, como Freeman (1983), evidenciaron que las observaciones del trabajo de Mead tendieron a favorecer las ideas preconcebidas de la investigadora, lo que dio origen a una agria división entre los relativistas, la antropología cultural, y aquellos que se apegan a la investigación científica, no necesariamente positivista y para nada relacionadas con las ideas evolucionistas de Comte o Spencer.

Otra posición relativista que ha tenido mucha importancia y difusión en la antropología y la etnología tiene su origen en Gran Bretaña. Se trata de la Escuela de Edimburgo conocida también como programa fuerte o constructivista, desarrollada desde los años ochenta del siglo XX, la cual conjunta las ideas sobre la actividad científica enunciadas por Barry Barnes, David Bloor, Donald Mackenzie, Steve Shapin, Bruno Latour, Steve Woolgar, Karen Knorr-Cetina y Michael Mulkay entre otros (Edison, 1998, p. 89). Inspirados en la propuesta de Kuhn de que todo dato puede ser reinterpretado en función de las teorías o paradigmas existentes, o mejor aún, que los hechos están cargados de teoría, entonces, ninguna hipótesis es capaz de superar a otra o de explicar mejor la realidad (Gensollen y Mark Jiménez, 2018; Latour, 2001).

Knorr Cetina (2005) impugna que la ciencia empírica pueda ser utilizada en las ciencias sociales al asociarla al razonamiento inductivo: “La concepción ‘positivista’ es enérgicamente rechazada como modelo de metodología para las ciencias sociales” (p. 295); no satisfecha con negar la posibilidad de recurrir a la investigación científica en las disciplinas sociales también lo hace con las naturales, cuando afirma (p. 293, nota 1):

Mi objetivo es subrayar la similitud esencial [énfasis del autor] entre los dos modos de producción del conocimiento (natural y social) que han sido tan concienzudamente separados [...] La física, también, es una interpretación o arreglo del mundo y no una explicación”.

Si la ciencia no recurre a la prueba de hipótesis para hacer coincidir a los científicos, tal como afirman los constructivistas ¿Cómo llega a un consenso la comunidad científica? La respuesta brindada por el programa fuerte sostiene que el contexto social es el responsable

de crearlo a través de la influencia que ejercen las instituciones, los investigadores de prestigio y las autoridades académicas. Ellas imponen una explicación que se ajusta a la “historia que quiere contarse” (Knorr-Cetina, 1981, p. 169).

El método seguido por esta escuela para investigar a los científicos consiste en imitar el sistema etnológico aplicado a las sociedades primitivas y observar, sin ideas previas (lo que la hace parecer sospechosamente inductivista), las acciones y reacciones de los miembros de la comunidad científica (Latour y Woolgar, 1979, p. 184). Enfocar de esta forma a los investigadores les permite, supuestamente, interpretar adecuadamente y sin prejuicios lo que efectivamente ocurre en los laboratorios científicos. Thuiller (1991), posiblemente, es el crítico más ácido de los constructivistas; se pregunta si los mismos criterios a que recurren para minar a la ciencia -poder, autoridad y relaciones de subordinación- pueden servir para criticar, a su vez, las escuelas antropológicas constructivistas.

Bourdieu (2000) pertenece a la escuela posmodernista francesa, y está en contra del método etnológico al cual recurren los constructivistas para estudiar a la ciencia, sin embargo, está de acuerdo que la investigación científica (natural y social) es incapaz de sustraerse del entorno social. Afirma que se necesita una aproximación sociológica al problema para sacar a flote los procesos, las relaciones de poder y las estructuras de autoridad de la ciencia. Propone para su análisis una teoría del campo aderezada con elementos económicos: El capital simbólico para sacar a flote la dependencia de la ciencia a las condiciones socioeconómicas del entorno. “El Capital científico es un acervo simbólico (reconocido en el campo) que otorga beneficios simbólicos” (Bourdieu, 2000, p. 29).

Este autor opina que en la mayoría de los campos de la ciencia (laboratorios, institutos, facultades y disciplinas, entre otros), se requieren recursos del exterior (privados y públicos) para realizar sus investigaciones, por ello, se libra una lucha sin cuartel por el monopolio de la investigación científica entre los grandes capitales (simbólicos) —académicos muy reconocidos y autoridades—, “los que definen las reglas” (Bourdieu, 2000, p. 80), y los pequeños productores —los jóvenes que entraron recién al campo—. Los primeros luchan porque no se transforme el campo; en cambio, los jóvenes tratan de hacer crecer su capital (simbólico) sin importar que en ocasiones se destruyan las reglas establecidas: “La diferencia entre un campo y un juego es que el primero es un juego en que las reglas mismas se ponen en juego, sea para consolidarlas sea para transformarlas” (p. 82).

Las reglas que propone Bourdieu, claramente son reglas de poder; por ende, son propias de cada institución y, en consecuencia, no se refieren a las reglas de juego (Huizinga, 2005), que son las que aplican, generalmente, los miembros de la comunidad científica cuando realizan su trabajo profesional. Debido a que Bourdieu privilegia las luchas de poder dentro de la ciencia acaba por impugnar el principio de que el mundo puede ser explicado por medio de la observación. Para refutar este principio, Bourdieu (2000) escribe.

La “realidad objetiva a la que todo el mundo se refiere de manera explícita o tácita nunca es, en definitiva, más que lo que los investigadores participantes en el campo en un momento dado concuerdan en considerar como tal (pp. 85-86) y [La] Verdad del producto [científico] reside en las particulares condiciones sociales de producción” (énfasis del autor) (p. 11).

Este autor tampoco toma en cuenta que los investigadores a través de su actitud crítica, en particular, la objetividad y su poder analítico sean capaces de excluir las variables externas que afectan sus hipótesis.

En resumen, es posible afirmar que las cuatro escuelas mencionadas consideran que la ciencia es una institución más, que persigue sus propios intereses y no entiende el universo que nos rodea.

LAS REGLAS DEL JUEGO DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

El método que sigue esta investigación y que se mostrará más adelante no pregunta directamente sobre las preferencias por una u otra escuela relativista; más bien se centra en las reglas más generales que siguen los científicos. Ello permite la comparación entre colegas de diferentes universidades o institutos y de las reglas que siguen al realizar sus investigaciones.

Pero ¿Cuáles son las reglas que dicen seguir los investigadores en activo? La respuesta a primera vista no es sencilla porque existen muchas escuelas científicas, tales como: los operacionalistas, los objetivistas, los neopositivistas, los utilitaristas, los realistas, los positivistas o inductivistas, los falsacionistas (Chalmers, 2008; Reichenbach, 1975; Frank, 1963) y los pragmáticos; éstos abrazan cualquier tipo de aproximación con tal de resolver el problema científico que les ocupa (Pérez Tamayo, 2008, p. 198). Sin embargo, se han hecho algunas investigaciones empíricas donde se encontró que aunque espontáneamente no hay acuerdos o reglas generales, cuando se les formulan las reglas explícitamente, casi nueve de cada diez científicos reconocen cuatro reglas generales para realizar sus investigaciones (de la Lama-Zubirán, et al., 2021, pp. 284-298).

La suposición de que existen reglas del juego implícitas en la comunidad científica la sugirió Schrödinger (1997), al señalar que -la realidad puede ser comprendida por medio de la observación-, es un principio de la ciencia, pero subrayó: este principio "Constituye la actitud fundamental de la ciencia hasta nuestros días. Actitud que para nosotros se ha convertido en actitud común, hasta el punto de olvidar que alguien tuvo que plantearla, hacer de ella un programa y embarcarse en él" (énfasis personal) (p. 80). Estas reglas resultan tan practicadas entre los investigadores que simplemente las toman como algo evidente, sin embargo, son tan fundamentales para la ciencia que omitir alguna de ellas provocaría el descrédito de quien lo ignoró.

Se comprende que esta regla: la realidad tal como es puede ser comprendida por medio de la observación, sin embargo, no puede materializarse, por sí misma, tiene por fuerza que recurrir a otras reglas para posibilitar su operacionalidad. De ahí que se rastreó cuáles eran las otras reglas que la hacían posible. Finalmente se encontraron otras tres reglas, que aparecieron y se consolidaron entre las comunidades científicas modernas, en los siglos XVI y XVII (Koestler, 1963).

La siguiente regla científica se forja en el siglo XVI, gracias a Copérnico. Consiste en que

el científico, en su interés de explicar la realidad tal cual, debe hacer suyo el compromiso de aplicar valores universales -objetividad, verificabilidad, racionalidad, sistematicidad entre otros- a los procesos de la investigación científica. A este peculiar compromiso que el investigador interioriza, como su segunda piel, se le llama tener actitud crítica. Esta regla o acuerdo es un elemento esencial para identificar las investigaciones de las que sólo lo aparentan (Freeland, 2006); El Biólogo Ayala lo reafirma: “El elemento crítico que diferencia a las ciencias empíricas de las demás formas de conocimiento es la exigencia de que las hipótesis científicas puedan ser desestimadas empíricamente [debido a que] no pueden resultar coherentes con todos los estados posibles del mundo empírico” (énfasis personal) (Dobzhansky, 1980, p. 477). La actitud crítica, así mismo, estimula al investigador a no aceptar ninguna explicación, en tanto, no pase la prueba del análisis crítico.

No obstante, tener actitud crítica no permite resolver problemas derivados de la ciencia empírica porque una actitud es sólo una intención de proceder de determinada forma (Fiske, Gilbert y Lindzey, 2010; Edward y Harold, 1980). Se hace indispensable desarrollar una tercera regla para pasar a la acción, la práctica, si se desea revelar los secretos de la realidad tal cual es. Se necesita que el científico desarrolle una sólida aptitud metodológica, entendida esta como la habilidad para poder proceder a testar hipótesis, es decir, ser capaz de probar -mediante el control de la observación- los supuestos que hace de la realidad; como lo señala el filósofo de la ciencia Feyerabend: “La compatibilidad de teorías [de una realidad específica] obliga al hombre de ciencia a concentrarse en los hechos que, después de todo, son los únicos jueces aceptables de una teoría” (énfasis personal) (1975, pp. 52-53). Esta regla sólo se alcanza mediante el desarrollo de destrezas profesionales en laboratorios y trabajos de campo, desarrollando la imaginación operativa para resolver los inconvenientes que se les presenten en la práctica y un buen juicio académico; los cuales permiten recurrir a procedimientos, instrumentos y técnicas cuyo común denominador es su capacidad para ser verificables o replicables, sin importar la disciplina científica de que se trate.

La aptitud metodológica concentra y describe, en una sola categoría, todas aquellas acciones cotidianas que se llevan a cabo en la calibración, el uso de los instrumentos y sus técnicas de análisis (Pérez Tamayo, 2008), también incluye la aplicación de procedimientos diferentes si se hacen en un laboratorio de física o biología; o los trabajos de campo experimental o no, en agricultura, economía, demografía entre otros y los conocimientos teóricos correspondientes a sus respectivas disciplinas. Esta regla -tener aptitud metodológica- incluye los consejos y el ejemplo de los maestros, las discusiones con los colegas, la asistencia y presentación de ponencias en seminarios, congresos y foros; sin olvidar el estudio de artículos relacionados con el problema que ocupa a cada investigador, cuestiones que -como dice Budker (1982, p. 129), no son descritos en los manuales de metodología.

La mayoría de los científicos centran su atención en el acto de descubrir, otros, pocos, resaltan el proceso de verificación o justificación (Medawar, 1997). En casi todos los casos olvidan la última de las reglas de la investigación científica, no por el deseo de ocultarlo, sino porque se le considera un logro menor; se trata de la disposición de comunicar los resultados de manera abierta, regla del juego tan básica como las otras, porque omitirla nulifica la investigación; al respecto Bernstein resalta que: “Para un científico lo que no se ha publicado no existe” (1982) y el editor científico Vizcaíno Sahagún (2002, p.8), indica: “La razón de ser del investigador es publicar sus resultados originales de investigación” (énfasis personal) (p. 222).

Si lo anterior es cierto, el reporte de resultados verificables es más que una mera formalidad;

el investigador en su reporte debe hacer explícitos no sólo los resultados y sus conclusiones, debe hacer públicos los procedimientos, instrumentos y técnicas por los cuales arribó a los resultados encontrados, en suma, hacer explícita la aptitud metodológica. Lyttleton (1987) afirma al respecto: “Al publicarse la investigación científica, se debe hacer de manera tal que el lector pueda seguir todos los pasos que llevaron a los resultados de que se trate” (p. 28), o como afirma el Sociólogo Mills (1969): “La verificación consiste en convencer racionalmente a otros así como a nosotros mismos. Más para hacerlo debemos seguir las reglas consagradas, sobre todo la medida de que el trabajo se presente de tal suerte, que en todos los momentos este abierto a la comprobación de los demás” (p. 141), lo que implica tener actitud crítica. Esta regla -publicar abiertamente- se desarrolla por medio de un proceso creativo donde imperan la precisión, el orden y la claridad, sólo así se podrán incorporar los resultados obtenidos al corpus de la disciplina científica correspondiente.

Se agrega: la permanencia social de tales reglas de la investigación científica se determinan por el éxito de tal fórmula para resolver problemas de gran complejidad, que son relevantes para la comunidad científica y, en determinadas circunstancias, para ciertos sectores significativos de la sociedad.

Sin embargo, la polémica sigue en pie entre los relativistas y los que se apegan a la investigación científica en las ciencias sociales. En una investigación reciente en dos universidades mexicanas, la UNAM y la UAM, se descubrió que más de cuatro quintas partes de los científicos sociales consideran que la investigación científica puede aplicarse a los problemas sociales y sólo el resto, o sea cerca del 20 % piensa lo contrario (De la Lama G, et al. 2013, 39-66). ¿Esta división se manifestará entre los académicos de la ENAH? Para intentar responder a esta pregunta presentamos la siguiente hipótesis:

Hipótesis 1. Entre los académicos de la ENAH se encuentra una división marcada entre los que creen que el relativismo es la vía para estudiar los problemas sociales y los que se adscriben a la investigación científica.

Hipótesis 2. Esperamos encontrar diferencias estadísticamente significativas en las opiniones sobre la investigación de los profesores de la ENAH y los de ciencias sociales de la UNAM y la UAM, debido a que en las facultades de estas últimas se estimula más el aprendizaje científico.

Hipótesis nula. Plantea que las diferencias encontradas entre ambas muestras UNAM-UAM y ENAH no son significativas estadísticamente, es decir, son producto de la casualidad.

MÉTODO

Procedimiento

Con el objeto de poner a prueba los supuestos del estudio se levantó una encuesta en los meses de febrero y marzo de 2015 en las instalaciones de la ENAH-Cuicuilco. El antropólogo

social Alan Ríos realizó la encuesta en los cubículos, pasillos y aulas de dicha institución. Un total de 100 profesores e investigadores ubicados en la ENAH campus Cuicuilco, respondieron al cuestionario, de ellos se descartaron 11 que laboran en otra universidad, por lo que los resultados se sustentan en 89 encuestados. En la UNAM-UAM se encuestó a 95 investigadores de tiempo completo de ciencias sociales, 55 en la UAM y 40 de la UNAM. Las encuestas se hicieron personalmente en los cubículos y aulas de las escuelas e institutos de la UNAM, campus Ciudad Universitaria y en la División de Ciencias Sociales y Humanidades de la UAM, campus Iztapalapa.

Trabajo de campo

En ambos casos se trata de un estudio piloto, pues las muestras no son representativas del universo estudiado, por tanto, sus académicos no tuvieron el mismo grado de probabilidad de ser seleccionados.

Los encuestados señalaron que trabajan en los siguientes departamentos o escuelas de la ENAH y la UNAM-UAM (véase la tabla 1).

Tabla 1: Encuestados en la ENAH y UNAM-UAM de acuerdo a su especialidad

| Departamento o carrera | Participantes | Facultad o instituto | Participantes |
|-----------------------------------|---------------|-------------------------------|---------------|
| Historia y Etnohistoria | 38% | Sociología y ciencia política | 21% |
| Antropología social y Etnología | 30% | Administración y contaduría | 17% |
| Antropología Física y Arqueología | 16% | Psicología y/o social | 21% |
| Lingüística | 9% | Economía | 21% |
| Sociología y Filosofía | 4% | Antropología | 10% |
| Biología y Medicina | 3% | Historia | 10% |
| TOTAL | 100% | Total | 100% |
| Encuestados | 89 | Encuestados | 95 |

Fuente: trabajo de campo donde se encuestan 184 académicos de la ENAH y la UNAM-UAM.

De los encuestados en la ENAH, casi la mitad dijeron ser de tiempo completo y el resto tenía un empleo parcial, principalmente docente. Por lo que se refiere a los encuestados de la UNAM-UAM todos afirman ser de tiempo completo (ver tabla 2).

Tabla 2. Tiempo de dedicación a la ENAH y la UNAM-UAM

| | ENAH | UNAM-UAM |
|-----------------|------|----------|
| tiempo completo | 47% | 100% |
| Tiempo parcial | 53% | - |
| Total | 100% | 100% |
| Encuestados | 89 | 95 |

Fuente: trabajo de campo donde se encuestan 184 académicos de la ENAH y la UNAM-UAM.

Para ver el grado académico de los encuestados, véase la Tabla 3.

Tabla 3. El grado académico que dijeron tener los encuestados

| Grado académico | ENAH | UNAM-UAM |
|-----------------|------|----------|
| Doctor | 44% | 71% |
| Maestro | 39% | 25% |
| Licenciado | 17% | 3% |
| Total | 100% | 100% |
| Encuestados | 89 | 95 |

Fuente: trabajo de campo donde se encuestan 184 académicos de la ENAH y la UNAM-UAM.

Para observar la distribución de los últimos estudios de los encuestados, véase la Tabla 4.

Tabla 4. Lugar de los últimos estudios de los científicos encuestados

| Ubicación | UAM | UNAM | ENAH |
|--------------------------------|------|------|------|
| UNAM | 25% | 71% | 25% |
| UAM | 19% | 0% | 0% |
| ENAH | 0% | 0% | 54% |
| Otras instituciones nacionales | 31% | 6% | 15% |
| Unión Europea | 15% | 16% | 7% |
| USA y Canadá | 10% | 6% | 0% |
| Total | 100% | 100% | 100% |
| Encuestados | 55 | 40 | 89 |

Fuente: trabajo de campo donde se encuestan 184 académicos de la ENAH y la UNAM-UAM.

El instrumento o cuestionario

El cuestionario utilizado en el trabajo de campo UNAM-UAM Y ENAH sigue la teoría de los -recuerdos espontáneos y ayudados-, la cual permite, inicialmente, conocer las respuestas espontáneas y libremente expresadas de los encuestados sobre el problema que se aborda (Reinares-Lara, Reinares-Lara & Olarte-Pascual, 2016; Danaher & Mullarkey, 2003). En esta investigación fueron dos preguntas: 1. si consideran que existen reglas en la investigación y 2. Si respondieron afirmativamente, entonces se les pregunta: ¿Cuáles son? Después el cuestionario introduce cuatro preguntas-conceptos (preguntas 3, 4, 5, 6 y que corresponden a las cuatro reglas que se han propuesto más arriba). El cuestionario se encuentra en el anexo 3.

La finalidad del cuestionario a partir de la pregunta tres es que los encuestados revelan su postura frente ellas (a favor o de rechazo). En el caso de los relativistas de cualquier tendencia, se esperaría el rechazo de alguna de ellas o todas. Es importante destacar que en el cuestionario no se menciona explícitamente palabras como relativismo cultural, programa fuerte, constructivismo, posmodernismo o estudios culturales entre otros conceptos, pero las preguntas sobre las creencias o acuerdos que rigen la investigación científica están diseñadas para indagar diferencias esenciales sobre lo que se considera la naturaleza y objetivos de la ciencia. Por ello, las conclusiones y cuantificación de la influencia del relativismo cultural en la investigación social son indirectas. No por ello, son menos claras, debido a que los ítems del cuestionario inquieran acerca de las creencias de científicas de los encuestados.

Análisis estadísticos

A las respuestas del cuestionario se les aplicó la prueba de la distribución de Bernoulli para determinar el grado de variación de las proporciones halladas, y para ello se elaboró una escala dicotómica de las respuestas (SÍ y NO). El parámetro p (respuestas afirmativas) se estimó con un intervalo de confianza del 95 % y el razonamiento probabilístico se desarrolla a continuación (Miller & Freund, 1987).

Fórmulas estadísticas empleadas

La distribución de Bernoulli (o distribución dicotómica), es una distribución de probabilidad discreta que toma el valor 1 para la probabilidad de éxito (P) y valor 0 para la probabilidad de fracaso ($p = 1 - b$)

Si X es una variable aleatoria que mide "número de éxitos", y se realiza un único experimento con dos posibles resultados (éxito o fracaso), se dice que la variable aleatoria X se distribuye como una Bernoulli de parámetro P .

$$X \sim Be(p)$$

La fórmula es:

$$f(x) = p^x(1-p)^{1-x} \quad \text{con } x = \{0, 1\}$$

Su función de distribución viene definida por:

$$f(x; p) = \begin{cases} p & \text{si } x = 1, \\ q & \text{si } x = 0, \\ 0 & \text{en cualquier otro caso} \end{cases}$$

Estimación de proporciones. Los problemas de porcentajes, de probabilidades y de proporciones son equivalentes entre sí, por ejemplo: el porcentaje de que digan sí (de acuerdo con la pregunta), es igual a la probabilidad de que digan sí, lo mismo que la proporción que afirme sí.

En la probabilidad clásica o en la proporción muestral para un evento E, la probabilidad del evento es igual al número (#) de veces que ocurre el evento entre (/) el número de ensayos (n).

$$P(E) = \frac{\#E}{n}$$

Si queremos estimar el parámetro p se toma como estimador a

$$\hat{p} = \frac{X}{n}.$$

O sea, tomamos como estimación de p la proporción de éxitos obtenidos en las n pruebas

$$\hat{p}$$

Si la distribución del número de éxitos es binomial se puede aproximar a la normal cuando el tamaño de la muestra n es grande, y p no es una cantidad muy cercana a cero o uno.

Entonces se asegura con una probabilidad de 1- α que la desigualdad:

$$-z_{\alpha/2} < \frac{x - np}{\sqrt{np(1-p)}} < z_{\alpha/2}$$

Donde np es la media de una binomial y

$$\sqrt{np(1-p)}$$

es la desviación estándar de una binomial.

Al sustituir x/n por p y despejando se tiene:

$$\frac{x}{n} - z_{\alpha/2} \sqrt{\frac{\frac{x}{n} \left(1 - \frac{x}{n}\right)}{n}} < p < \frac{x}{n} + z_{\alpha/2} \sqrt{\frac{\frac{x}{n} \left(1 - \frac{x}{n}\right)}{n}}$$

Donde el nivel de confianza es del $(1-\alpha)$ 100% (Miller & Freund, 1987).

La prueba de la chi cuadrada.

¿Cómo saber si los académicos del INAH tienen criterios diferentes con respecto a la investigación de los científicos sociales de la UNAM-UAM? Para responder a esta pregunta se compararon las proporciones de las respuestas al cuestionario que dieron ambos conjuntos de académicos; y además, para determinar si las diferencias encontradas son estadísticamente significativas (o diferentes), se aplicó la prueba de la ji cuadrada (X^2), de acuerdo con las recomendaciones de Siegel y Castellan (1998, 143-150): "Cuando $N > 40$, utilice la prueba X^2 , corregida para la continuidad". Como el total de las respuestas a cada pregunta son 184 se cumple con esta sugerencia.

La fórmula de la ji cuadrada seleccionada tiene la característica de resolver comparaciones entre dos muestras independientes, que se expresen en una tabla 2×2 , donde hay dos variables dicotómicas (respuestas: SÍ [de acuerdo con la regla] y NO [en desacuerdo con dicha regla o no sé]) y una escala nominal (184 encuestados divididos por instituciones UNAM-UAM contra ENAH). De su cálculo se establece el valor de la X^2 para cada regla. Véase el anexo 2.

Para determinar el valor crítico o el límite de las diferencias entre las variables de cada pregunta-concepto se recurre a la tabla de la X^2 (Siegel & Castellan, 1998, p. 362), que establece: si se tiene un Grado de Libertad ($GL = 1$), (y toda escala dicotómica posee solo un grado de libertad), entonces, el límite crítico de la X^2 es igual o menor a 3.84 ($X^2 \leq 3.84$), con un error del 5%. Si la X^2 calculada por la fórmula no sobrepasa el límite de 3.84 indicaría que las diferencias están dadas por el azar o son casuales y se aceptaría la Hipótesis nula (H_0), es decir, se rechazaría la hipótesis puesta a prueba; por el contrario, si la prueba sobrepasa dicha frontera entonces, habría certidumbre de que se apruebe la hipótesis de prueba, con un error del 5%, a continuación la fórmula de la ji cuadrada.

La fórmula de la ji cuadrada

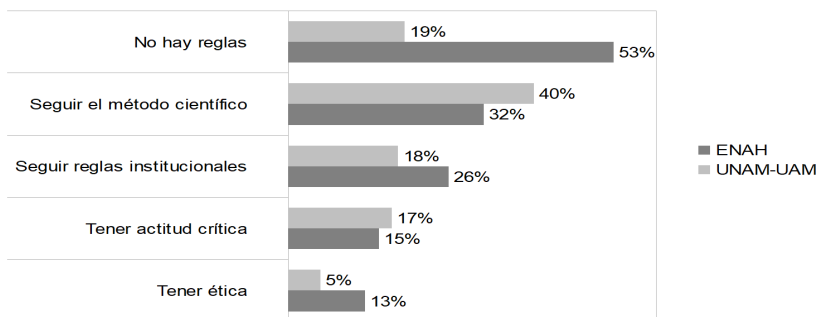
$$X^2 = \frac{N \left((|AD-BC|) - N/2 \right)^2}{(A+B)(C+D)(A+C)(B+D)}$$

| Tabla de contingencia de 2 x 2 para elaborar una prueba de X^2 | | | |
|--|---------|---------|-------------|
| Variable | Grupo 1 | Grupo 2 | Combinación |
| De acuerdo | A | B | A+B |
| En desacuerdo | C | D | C+D |
| Total | A+C | B+D | N |

Hallazgos

Gráfica 1. p. 1. ¿Hay reglas o acuerdos en la investigación científica? Si acaso existen p. 2. ¿Cuáles son?

Principales respuestas espontáneas



stan 184 académicos de la ENAH y la UNAM-UAM.

Aquellos académicos encuestados de la ENAH que estiman que no existen reglas en la investigación científica son un poco más de la mitad (53 % con un error de ± 10.39) del total de encuestados; en tanto, en la UNAM-UAM los que opinan que no hay reglas llegan al 19 % (± 7.88). Comparados los resultados entre la ENAH y la UNAM-UAM por el análisis de la ji cuadrada = 15.42 muestra que la diferencia entre ellos (31 %) es significativa estadísticamente si se toma en cuenta que para GL = 1 el límite de $X^2 = 3.84$ y con 95 % de confiabilidad. (ver el anexo 2, cuadro 1).

A los académicos de la ENAH que respondieron afirmativamente a la pregunta ¿Hay reglas en la investigación científica? se les sondeó acerca de ¿Cuáles son estas reglas? Las respuestas espontáneas del 47 % de los encuestados en la ENAH se agruparon en seis reglas o acuerdos. De ellos el acuerdo más mencionado espontáneamente es: seguir el método científico o partes de él (plantear problemas o hipótesis, etc.) con un 31 % de menciones, mientras que los científicos de la UNAM-UAM mencionan esta regla en el 40% de los casos. Las diferencias entre la ENAH y la UNAM-UAM son de 9 puntos porcentuales.

- Dicha discrepancia analizada por la $X^2 = 1.109$ es un resultado que no sobrepasa a una ji cuadrada = 3.84 (véase el anexo 2, cuadro 2), por tanto, no es significativa estadísticamente su diferencia, por lo que no se rechaza la hipótesis nula y significa que las diferencias probablemente se deben a la causalidad.

La segunda regla más mencionada por los académicos encuestados de la ENAH es “Seguir las reglas institucionales” con un 26 %, en tanto que los de la UNAM-UAM lo hacen en el 18 % de los casos, aquí se manifiesta una diferencia de 8 puntos.

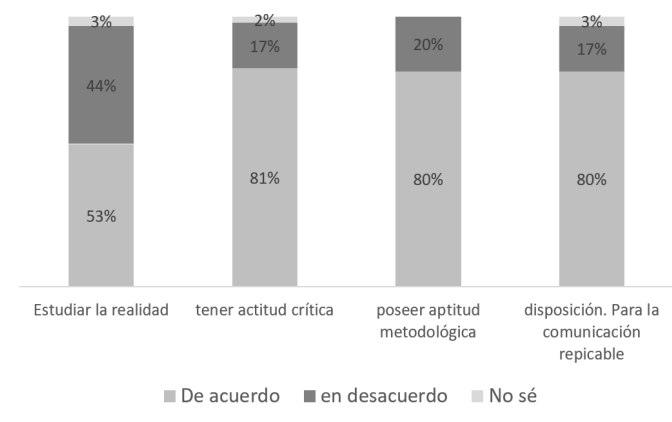
- La ji cuadrada = 1.2709 (ver el anexo 2, cuadro 3), resulta inferior al límite crítico de $X^2 = 3.84$ con un 5 % de error. Por tanto, se acepta la hipótesis nula, que afirma que las diferencias podrían deberse al azar.

La tercera regla más mencionada está relacionada con poseer actitud crítica (verificar hipótesis, no alterar resultados, respetar a los colegas etc.) y es muy parecida la proporción de menciones entre los encuestados de la ENAH y la UNAM-UAM (17 y 15 %). La cuarta regla es tener ética, en este caso los académicos encuestados de la ENAH la mencionan más (13 %) que los de la UNAM-UAM (5 %), sin embargo, esta divergencia no es significativa estadísticamente.

El resto de las reglas nombradas (estudiar la realidad, formar recursos humanos etc.) son recordadas por menos del 5 % de los encuestados en la ENAH y no cumplen los requisitos para hacer comparaciones estadísticas.

La calificación de las reglas de la investigación científica a través de la recordación ayudada

Gráfica 2. Nivel de aceptación de las cuatro reglas de la investigación propuestas a los académicos de la ENAH

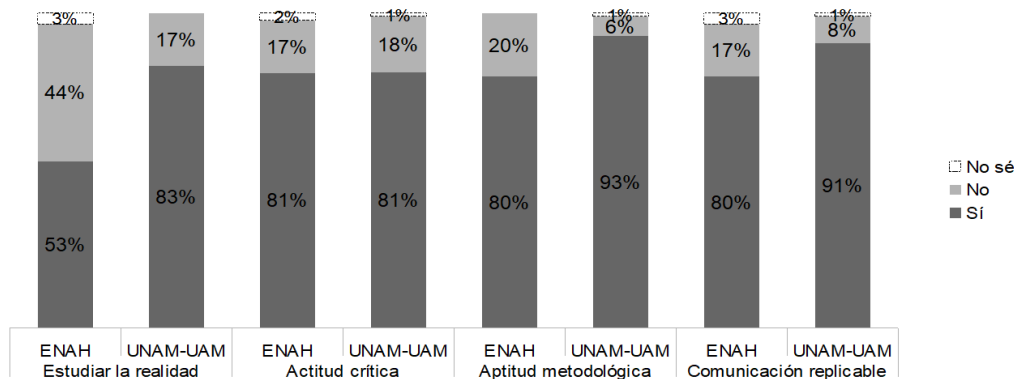


Fuente: trabajo de campo donde se encuestan 89 académicos de la ENAH. El nivel de confianza es del 95 % para la ENAH con un error natural de ± 10.37 para “Estudiar la realidad”; ± 8.17 para “Tener actitud crítica”; ± 8.35 ; para “Poseer aptitud metodológica y ± 8.35 para la

disposición para comunicar de forma abierta”. (los cálculos están en el anexo 3).

Se observa en la gráfica dos (2), que de las cuatro reglas de la investigación científica propuestas, la más rechazada por los académicos de la ENAH es aquella que afirma que lo que los científicos estudian la realidad tal cual (47 % [incluye aquellos que dijeron no saber si había reglas]). Las otras tres regla tienen un rechazo casi parejo del 20 % cada una.

Gráfica 3. Nivel de aceptación de las cuatro reglas de la investigación propuestas a los académicos de la ENAH, comparadas con los investigadores de la UNAM-UAM



Fuente: trabajo de campo donde se encuestan 90 académicos de la UNAM-UAM y 89 e la ENAH. El nivel de confianza es del 95 %. Para la UNAM-UAM un error de ± 7.53 para “Estudiar la realidad, ± 7.88 para “Tener actitud crítica, ± 5.25 para “Poseer aptitudes metodológicas, y ± 5.89 para la “Disposición para publicar de forma replicable”. (ver el anexo 1).

De la exploración de los cuatro acuerdos que se pusieron a la consideración de los encuestados de la ENAH y la UNAM-UAM (véase la gráfica 3) relacionados con el que-hacer de la investigación científica, encontramos que uno de ellos -Estudiar la realidad tal como es- tiene la aceptación más baja dentro de los académicos de la ENAH (47%); mientras que los investigadores sociales encuestados de la UNAM-UAM registran para esta regla un rechazo del 17%.

- El análisis de la ji cuadrada para comparar los resultados de la ENAH y la UNAM-UAM estadísticamente muestra que para la creencia Estudiar la realidad se tiene una ji cuadrada = 18.23, (ver el anexo 2, cuadro 4), que comparado con el límite de una $X^2 = 3.84$, con GL = 1 y 95 % de confiabilidad resulta mayor. Por lo tanto, es posible concluir provisionalmente que se acepta la primera hipótesis propuesta por este estudio, dado que las diferencias entre ellos probablemente no se deben al azar.

La diferencia de proporciones entre la ENAH y los científicos sociales de las UNAM y UAM, para la regla de la investigación Tener actitud crítica es pequeña, por lo que la ji cuadrada = 0.026, también lo es, no rebasa el límite ($X^2 = 3.84$), y en consecuencia se acepta la hipótesis nula, por lo que muy probablemente las diferencias se deben a la casualidad. (para el cálculo de la X^2 véase el anexo 2, cuadro 5).

- El estudio de las divergencias para el acuerdo poseer aptitud metodológica entre los

académicos encuestados de la ENAH (80%) y los investigadores de la UNAM-UAM (93%) muestra que las diferencias son estadísticamente significativas, dado que $X^2 = 3.84$, con un $GL = 1$ y 95 % de confiabilidad es menor a lo calculado por la fórmula (ji cuadrada = 5.42), véase el anexo 2, cuadro 6. En este caso se acepta la hipótesis que propone el estudio porque las diferencias encontradas van más allá del azar.

La última regla analizada fue Tener Disposición para la comunicación abierta, los académicos encuestados de la ENAH la apoyaron en el 80% de los casos y los investigadores de la UNAM-UAM en el 91%.

- El cálculo de la ji cuadrada = 3.42 (ver el anexo 3, cuadro 7) que si se compara con el límite ($X^2 = 3.84$, con un $gl= 1$ y 5 % de error), resulta menor, por lo que se acepta la hipótesis nula, aunque debido a la cercanía al límite se recomienda tomar esta conclusión con reservas.

DISCUSIÓN

La presente investigación tiene conclusiones de carácter provisional debido a que las muestras de las poblaciones estudiadas de la UNAM-UAM, y ENAH no son representativas, es decir, algunos miembros del universo estudiado tuvieron probabilidad cero de ser encuestados.

Estamos conscientes que las muestras comparadas no son del todo equivalentes, porque en el caso de la ENAH se entrevistó a los académico (investigadores y profesores [o sea, no necesariamente han desarrollado investigaciones]), mientras que en los casos UNAM-UAM se encuestó a profesores-investigadores o investigadores exclusivamente, sin embargo, para los fines de esta investigación (averiguar la influencia del relativismo en la ENAH) se estima que el estudio ofrece evidencias suficientes.

En esta clase de investigaciones se debe tener en cuenta que las opiniones recabadas solo informan de una predisposición a la práctica. O sea, las opiniones de los académicos no se traducen en las acciones que siguen cuando hacen sus investigaciones, más bien, las que tienen la mayor probabilidad de reproducirse. A pesar de ello, es preciso destacar lo valioso que es para la comprensión de la actividad de enseñanza-aprendizaje y de la investigación que los académicos de Educación Superior externen sus opiniones acerca de las reglas que guían su práctica profesional. Son la fuente más cercana para entender y diagnosticar el proceso de la Educación Superior.

CONCLUSIONES

Debido a que casi la mitad de los académicos de la ENAH estiman que es imposible investigar la realidad tal cual, se puede considerar que en la ENAH existe una sólida postura relativista. Por otro lado, espontáneamente, casi uno de cada tres profesores de la ENAH

considera que el método científico debería primar en una investigación. Esta contradicción, posiblemente, a los estudiantes de dicha escuela, les debe producir mucha confusión.

Otra dicotomía interesante que se aprecia al interior de la ENAH se refiere a las otras tres reglas de la investigación científica A) tener actitud crítica, B) Poseer aptitud metodológica y disposición para comunicar de manera abierta, es posible concluir que una quinta parte de los académicos las rechaza. Sin embargo, en dos de ellas (A y C), este rechazo resulta similar proporcionalmente a los investigadores de ciencia social de la UNAM y la UAM.

En lo que sí se diferencian, más allá de la casualidad, los académicos de la ENAH de los de la UAM-UNAM es respecto a la aptitud metodológica, o sea, recurrir a utilizar instrumentos y procedimientos que pueden ser verificados por un observador crítico.

Se concluye que la presencia del relativismo cultural es significativa en la ENAH, y mayor que entre los científicos sociales de la UNAM-UAM, lo que permite afirmar que las segundas instituciones tienen un carácter más científico que la primera.

Otra tendencia de opinión que también destaca en esta investigación, consiste en que para poco más de la mitad de los académicos de la ENAH en la investigación no hay reglas, lo que manifiesta otra tendencia dominante muy cercana a la teoría anarquista del conocimiento, propuesta por el filósofo Feyerabend (1993).

REFERENCIAS

Adorno, Theodor W. (2001) *Epistemología y ciencias sociales*, España, Frónesis, Cátedra Universitat de València.

Adorno, Theodor W. (1986), *La disputa del positivismo en la sociología alemana*, en Gabriel Gutierrez Pantoja. *Metodología de las ciencias sociales II*. México, Harla.

Ávila Palafox, Ricardo. (1999) *¿Para qué enseñar historia en el siglo XXI?*, en Lothar Knauth, *Estudios del hombre # 9*, 1999, México, Universidad de Guadalajara & Universidad Autónoma Metropolitana.

Boas, F. (2008), *Franz Boas: textos de antropología*, Madrid, Centro de Estudios Ramón Areces, Madrid.

Bourdieu, P. (2002). *Los usos sociales de la ciencia*, Buenos Aires, Nueva Visión.

Budker, G. (1982). "El significado de la escuela científica", en M. Keldysh, et al. *La edad del conocimiento*, Moscú, Progreso.

Chalmers, A. F. (2008). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* México, siglo XXI, 2ª. ed.

Connoly, M. (1977), *Cambios en el análisis histórico*, México, Edicol.

Cohen, H. F. (1994), *The Scientific Revolution: A Historiographical Inquiry*. University of Chicago Press.

Danaher, P. J. & Mullarkey, G. W. (2003). Factors affecting online advertising recall: A study of students. *Journal of Advertising Research*, 43(03), 252-267.

de la Lama García, A., del Castillo-Mussot M. y de la Lama Zubirán, M. A. (2013). ¿Existen diferencias en las creencias que regulan las investigaciones de los científicos naturales y sociales? 185 investigadores responden, *Argumentos*, Número 71, Enero-Abril, pp. 39-66. https://publicaciones.xoc.uam.mx/TablaContenidoFasciculo.php?id_fasciculo=626

de la Lama Zubirán, Paula, de la Lama García, Alfredo y Del Castillo-Mussot, Marcelo. (2021) In the opinion of scientists: are there rules in research? Pilot study on the most widespread rules of scientific research. *Uniciencia*. Vol. 35, No. 1, January-june. Doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ru.35-1.17>

Dobzhansky, T., Ayala, F., Stebbins, L., & Valentine, J. (1980). *Evolución*. Barcelona. Omega.

Edward E. J & Harold B. G. (1980) *Fundamentos de Psicología Social*. México, Limusa.

Edison, Otelo B. (1998), Programa fuerte en sociología de la ciencia y sus críticos, *Revista Austral de ciencias sociales*. Facultad de ciencias sociales, universidad de Chile, No. 2.

Fiske, S. T., Gilbert, D. T., & Lindzey, G. (eds.). (2010), *Handbook of Social Psychology*. (vol. 2). John Wiley & Sons.

Feyerabend, P. K. (1975a). "Cómo ser un buen empirista: petición de tolerancia en asuntos epistemológicos", en P. H. Nidditch, *Filosofía de la ciencia*, México, Fondo de Cultura Económica.

Feyerabend, P. K. (1993/1970). *Against Method*. Third Edition. London, New York, Verso.

Frank, Philipp (1965). *Filosofía de la ciencia*, México, Herrero Hermanos sucesores.

Freeland Judson, Horace (2006). *Anatomía del fraude científico*, Barcelona, Crítica.

Freeman, Derek. (1965), *Margaret Mead and Samoa. The Making and Unmaking of an Anthropological Myth*. Australian National University Press, Canberra.

Gensollen, Mario y Mark Jiménez Rolland. (2018) "La ciencia como un punto de vista: algunos desafíos a la objetividad científica. *Daimon*. *Revista Internacional de Filosofía*, n° 75 (Septiembre-Diciembre), 43-57. <http://dx.doi.org/10.6018/daimon/336151>.

Gutierrez Pantoja, Gabriel. (1986) *Metodología de las ciencias sociales II*. México, Harla.

Habermas, Jürgen. (1986), *Contra un regionalismo menguado del modo positivista*, en Gutiérrez Pantoja, Gabriel () *Metodología de las ciencias sociales II*. México, Harla.

Hegel, Federico. (1973), *Introducción a la historia de la filosofía*, Argentina, Aguilar.

Huizinga, Johan. (2005), *Homo Ludens. El juego y la cultura*, México, Fondo de Cultura Económica, 2ed.

INAH (Instituto Nacional de Antropología e Historia. (2015), *Secretaría de Cultura*. Consultado 4/12/2015. <http://www.inah.gob.mx/academia/escuelas>

- Koestler, Arthur (1963). *Los sonámbulos*, Buenos Aires, Eudeba.
- Knorr Cetina, Karin (2005), *La fabricación del conocimiento, un ensayo sobre el carácter constructivista y contextual de la ciencia*, Argentina, Universidad Nacional de Quilmas. <http://es.scribd.com/doc/48789320/Knorr-Cetina-La-Fabricacion-Del-Conocimiento>
- Latour B. y S. Woolgar. (1979). *Laboratory life: the social construction of scientific facts*. Londres, Sage.
- Latour, Bruno. (v.o. 1999/2001) *La esperanza de Pandora. Ensayos sobre la realidad de los estudios de la ciencia*, Barcelona, Gedisa.
- Lyttleton, R.A. (1987) *La naturaleza del conocimiento*, en Ronald Duncan y Miranda Weston-Smith compiladores, *La enciclopedia de la ignorancia*, México, Fondo de Cultura Económica y CONACYT.
- Martín, J. P. (2020). El constructivismo posmodernista: historia de una doctrina anticientífica. *Revista de Filosofía*, 45(2), pp. 375-396. <https://tinyurl.com/2p8nhwu8>
- Mead, Margaret. (1985), *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*, España, Planeta.
- Medawar, Peter. (1997) *El extraño caso de los ratones moteados y otros ensayos sobre ciencia*, Barcelona, Grijalvo Mondadori.
- Mestre Sánchez, Agapito. (1988), "Habermas y Apel o la fundamentación última de la ética. Conversaciones con Apel, en *Investigaciones humanísticas*, número 4, México, Universidad Autónoma Metropolitana.
- Miller Irwin & John E. Freund. (1987), *Probabilidad y Estadística para ingenieros*. México, Prentice Hall Hispanoamérica.
- Mills, C. W. (1969) *La imaginación sociológica*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Mills, C. W. & Wolfe, A. (2000). *The power elite* (Vol. 20). Oxford University Press.
- Pérez Tamayo, R. (2008). *La estructura de la ciencia*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Reichenbach, H. (1967). *La filosofía científica*, México, fondo de Cultura Económica.
- Reinares-Lara, E., Reinares-Lara, P., & Olarte-Pascual, C. (2016). Formatos de publicidad no convencional en televisión versus spots: un análisis basado en el recuerdo. *Historia y comunicación social*, 21(1), 257. https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2016.v21.n1.52695
- Schrödinger, Erwin (1997). *La naturaleza y los griegos*, Barcelona, Tusquets.
- Spencer, Herbert. (1896), *The study of sociology*. New York, D. Appleton and Co.
- Howard, H. E., Johnson, D. R., Scheitle, C. P., Matthews, K. R. W., and Lewis, S. W. (2016). Religion among Scientists in International Context: A New Study of Scientists in Eight Regions". *Socius: Sociological Research for a Dynamic World*. Volume 2: 1-9. 2016. DOI: 10.1177/2378023116664353
- Siegel, Sidney & N. John Castellan. (1998), *Estadística no paramétrica. Aplicada a las*

Ciencias de la conducta. México, Trillas.

Thuillier, Pierre. (1991) Resumen del capítulo XI. De Arquímedes a Einstein. Las caras ocultas de la invención científica, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes y Alianza Editorial, 1991.

Vizcaíno Sahagún, C. (2002). Las revistas de investigación y cómo publicar en ellas, México, cuadernos altexto3, Anuies, Región Centro Occidente.

ANEXOS

| Anexo 1: Resultados de la distribución de Bernoulli | | | | | | |
|--|----|--------------|--------------|--------------|----------------|--------------|
| Estimación de la proporción P (Sí, para las preguntas 1, 3, 4, 5 y 6) de la ENAH | | | | | | |
| Respuestas a la Pregunta 1 | | | | | | |
| Sí hay reglas | 45 | 0,4017447427 | < p < | 0,6094912123 | X = si = | 45 |
| No hay reglas | 44 | | 0,5056179775 | | x/n = | 0,5056179775 |
| TOTAL | 89 | | 10,39% | | z $\alpha/2$ = | 1,96 |
| | | | -10,39% | | cálculo | 0,1038732348 |
| Respuestas a la Pregunta 3 | | | | | | |
| Sí | 47 | 0,4243741559 | < p < | 0,6318056193 | X = si = | 47 |
| NO | 42 | | 0,5280898876 | | x/n = | 0,5280898876 |
| TOTAL | 89 | | 10,37% | | z $\alpha/2$ = | 1,96 |
| | | | -10,37% | | cálculo | 0,1037157317 |
| Respuestas a la Pregunta 4 | | | | | | |
| Sí | 72 | 0,7273189117 | < p < | 0,8906586164 | X = si = | 72 |
| NO | 17 | | 0,808988764 | | x/n = | 0,808988764 |
| TOTAL | 89 | | 8,17% | | z $\alpha/2$ = | 1,96 |
| | | | -8,17% | | cálculo | 0,0816698523 |
| Respuestas a la Pregunta 5 | | | | | | |
| Sí | 71 | 0,7143008592 | < p < | 0,8812047588 | X = si = | 71 |
| NO | 18 | | 0,797752809 | | x/n = | 0,797752809 |
| TOTAL | 89 | | 8,35% | | z $\alpha/2$ = | 1,96 |
| | | | -8,35% | | cálculo | 0,0834519498 |
| Respuestas a la Pregunta 6 | | | | | | |
| Sí | 71 | 0,7143008592 | < p < | 0,8893310445 | X = si = | 71 |
| NO | 18 | | 0,8105263158 | | x/n = | 0,797752809 |

Anexo 1: Resultados de la distribución de Bernoulli

| | | | | | | |
|--|----|--------------|--------------|--------------|------------------|--------------|
| TOTAL | 89 | | 7,88% | | $z_{\alpha/2} =$ | 1,96 |
| | | | -7,88% | | cálculo | 0,0834519498 |
| Estimación de la proporción P (Sí, para las preguntas 1, 3, 4, 5 y 6) de la UNAM-UAM | | | | | | |
| Respuestas a la Pregunta 1 | | | | | | |
| Sí hay reglas | 77 | | < p < | 0,8893310445 | X = si = | 77 |
| No hay reglas | 18 | | 0,8105263158 | | x/n = | 0,8105263158 |
| TOTAL | 95 | | 7,88% | | $z_{\alpha/2} =$ | 1,96 |
| | | | -7,88% | | cálculo | 0,0788047288 |
| Respuestas a la Pregunta 3 | | | | | | |
| SÍ | 79 | 0,7563224155 | < p < | 0,9068354792 | X = si = | 79 |
| NO | 16 | | 0,8315789474 | | x/n = | 0,8315789474 |
| TOTAL | 95 | | 7,53% | | $z_{\alpha/2} =$ | 1,96 |
| | | | -7,53% | | cálculo | 0,0752565319 |
| Respuestas a la Pregunta 4 | | | | | | |
| SÍ | 77 | 0,731721587 | < p < | 0,8893310445 | X = si = | 77 |
| NO | 18 | | 0,8105263158 | | x/n = | 0,8105263158 |
| TOTAL | 95 | | 7,88% | | $z_{\alpha/2} =$ | 1,96 |
| | | | -7,88% | | cálculo | 0,0788047288 |
| Respuestas a la Pregunta 5 | | | | | | |
| SÍ | 88 | 0,8737793036 | < p < | 0,9788522753 | X = si = | 88 |
| NO | 7 | | 0,9263157895 | | x/n = | 0,9263157895 |
| TOTAL | 95 | | 5,25% | | $z_{\alpha/2} =$ | 1,96 |
| | | | -5,25% | | cálculo | 0,0525364858 |
| Respuestas a la Pregunta 6 | | | | | | |
| SÍ | 86 | 0,8463732136 | < p < | 0,9641531022 | X = si = | 86 |
| NO | 9 | | 0,9052631579 | | x/n = | 0,9052631579 |
| TOTAL | 95 | | 5,89% | | $z_{\alpha/2} =$ | 1,96 |
| | | | -5,89% | | cálculo | 0,0588899443 |

Anexo 2: Resultados de la ji cuadrada

| Pruebas de hipótesis estadísticas de la X^2 para la ENAH y UNAM-UAM | | | | | | | |
|---|------|----------|-------------|--|------|----------|-------------|
| Cuadro 1 Prueba de X^2 para ¿Hay reglas? | | | | Cuadro 2 Prueba de X^2 para seguir el método científico | | | |
| | ENAH | UNAM-UAM | Combinación | | ENAH | UNAM-UAM | combinación |
| Sí | 42 | 18 | 60 | Sí | 28 | 38 | 66 |
| No | 47 | 77 | 124 | No | 61 | 57 | 118 |
| total | 89 | 95 | 184 | total | 89 | 95 | 184 |
| $X^2 = 21,60314$ | | | | $X^2 = 1,1090711$ | | | |
| Cuadro 3 Prueba de X^2 para seguir lineamientos institucionales | | | | Cuadro 4 Prueba de X^2 para la pregunta 3 Estudiar la realidad | | | |
| | ENAH | UNAM-UAM | Combinación | | ENAH | UNAM-UAM | combinación |
| Sí | 23 | 17 | 40 | Sí | 47 | 79 | 126 |
| No | 66 | 78 | 144 | No | 42 | 16 | 58 |
| total | 89 | 95 | 184 | total | 89 | 95 | 184 |
| $X^2 = 1,27098$ | | | | $X^2 = 18,226575$ | | | |
| Cuadro 5 Prueba de X^2 para la pregunta 4 Actitud crítica | | | | Cuadro 6 Prueba de X^2 para la pregunta 5 Aptitud metodológica | | | |
| | ENAH | UNAM-UAM | combinación | | ENAH | UNAM-UAM | combinación |
| Sí | 72 | 77 | 149 | Sí | 71 | 88 | 159 |
| No | 17 | 18 | 35 | No | 18 | 7 | 25 |
| total | 89 | 95 | 184 | total | 89 | 95 | 184 |
| $X^2 = 0,026044$ | | | | $X^2 = 5,42017414$ | | | |
| Cuadro 7 Prueba de X^2 para la comunicación abierta | | | | | | | |
| | ENAH | UNAM-UAM | combinación | | | | |
| Sí | 71 | 86 | 157 | | | | |
| No | 18 | 9 | 27 | | | | |
| total | 89 | 95 | 184 | | | | |
| $X^2 = 3,42677$ | | | | | | | |

anexo 3: Cuestionario utilizado

Buenos días, tardes etc.

Somos un grupo interdisciplinario de estudiantes y especialistas de diversas universidades de Latinoamérica, estamos interesados en conocer las opiniones de los científicos en torno a su trabajo profesional. ¿Sería tan amable de contestar seis breves preguntas? Muchas gracias.

¿Es Ud. investigador o profesor investigador? Si () No ()

En qué carrera o instituto labora _____

De qué Universidad (y país si no es México) _____

1. En su opinión ¿Cree que existen reglas o acuerdos dentro de la investigación científica que sigan la mayoría de los científicos en activo?

Si () No () ¿Desea hacer un comentario a su respuesta? pasar a la p. 3 No sé () Pasar a la pregunta 3

2. ¿Podría mencionar algunas de estas reglas o acuerdos que norman la investigación científica? No las recuerdo ()

3. ¿Cree que una de las reglas sea pensar que en la naturaleza (o en la sociedad, en su caso) existen leyes o regularidades que pueden ser explicadas a través de la observación y el razonamiento? Si () No () No sé ()

¿Desea hacer un comentario a su respuesta?

4. ¿Estima que otra de las reglas sería que el investigador tenga actitud crítica frente al objeto de estudio? Es decir, que desarrolle la capacidad de analizar de manera objetiva, racional, verificable y sistemática la información contenida en toda investigación.

Si () No () No sé ()

¿Desea hacer un comentario a su respuesta?

5. ¿Cree que otra de las reglas sea tener aptitud metodológica? Es decir, posea la capacidad para recurrir a procedimientos, instrumentos y técnicas pertinentes para probar sus supuestos. Si () No () No sé ()

¿Desea hacer un comentario a su respuesta?

6. ¿Considera que otra de las reglas sería que el científico esté dispuesto a comunicar los resultados encontrados de manera abierta Es decir, verificable o replicable.

Si () No () No sé ()

¿Desea hacer un comentario a su respuesta?

Por último ¿Cuál es el grado máximo de sus estudios Dr. () Mtro. () Lic. ()

En qué especialidad _____

¿En qué institución y país estudió su posgrado? _____

Con el objeto de informarle del resultado de esta investigación y eventualmente para fines de supervisión de este cuestionario ¿Podría proporcionarnos su mail? _____

Ambiente en el aula, indicadores para su observación y acompañamiento.

Environment in the classroom, indicators for its observation and
accompaniment.

PAULINA MARTÍNEZ MALDONADO.

Universidad de Concepción, Concepción, Chile (doctorado.edu.paulina@gmail.com)(<https://orcid.org/0000-0002-3218-8998>)

PEDRO SOTOMAYOR

Universidad de Atacama , Vallenar, Chile (pedro.sotomayor@uda.cl)(<https://orcid.org/0000-0002-3218-8998>)

RESUMEN

El artículo presenta una propuesta de pauta para la observación del ambiente en el aula, validada a través de juicio de expertos. Este instrumento permite observar las dimensiones: física, funcional, temporal y relacional. El ambiente físico del aula observa los materiales e implementos utilizados como recursos; por otra parte, el ambiente observado desde aspectos funcionales, se encuentra en relación con la forma en que han sido dispuestas las actividades en el espacio y su orientación hacia el objetivo, por lo que el espacio en cuanto a su funcionalidad es un colaborador del logro de objetivos. Lo temporal dice relación con el ritmo de la clase y cómo se desarrollan las actividades. El ritmo de la clase puede ser, por ejemplo, muy rápido, impidiendo que los estudiantes procesen información. Finalmente, lo relacional corresponde a la forma en que los sujetos interactúan en el espacio.

Este instrumento puede ser utilizado para realizar análisis holísticos, o bien, para analizar cada subdimensión por separado. Se sugiere, además, complementar la información recogida en esta pauta con otro instrumento de registro abierto, como notas de campo o fichas. Los resultados que arroja la evaluación del desempeño docente en Chile, indican que la promoción de la participación de los alumnos en clases es baja, llegando a un 35%, esto significa que solo este porcentaje de docentes lo desarrolla.

Se hace necesario conocer entonces distintas experiencias y realidades que muestran la forma en que se gestiona el ambiente en el aula, para el logro de los objetivos de aprendizaje.

ABSTRACT

The article presents a proposed guideline for the observation of the environment in the classroom, validated through expert judgment. This instrument allows observing the sub-dimensions: physical, functional, temporal and relational. The physical environment of the classroom observes the materials and implements used as resources; On the other hand, the environment observed from functional aspects, are in relation to the way in which the activities in the space have been arranged and their orientation towards an objective, so that the space in terms of its functionality is a collaborator of the achievement. of objectives. The temporary is related to the rhythm of the class and the activities are developed. The pace of the class can be, for example, very fast, preventing students from processing information. Finally, relational correspondence corresponds to the way in which subjects interact in space. This instrument can be used to perform a holistic analysis, or to analyze each sub dimension separately. It is also suggested to complement the information collected in this guideline with another open recording instrument, such as field notes or files.

The results of the evaluation of teacher performance in Chile indicate that the promotion of student participation in classes is low, reaching 35%, this means that only this percentage of teachers develops it.

It is then necessary to know different experiences and realities that show the way in which the classroom environment is managed, in order to achieve the learning objectives.

PALABRAS CLAVES / KEYWORDS

Aula, ambiente de la clase, ambiente educacional, análisis cualitativo, interacción social, aprendizaje. / Classroom, classroom environment, educational environment, qualitative analysis, social interaction, learning.

INTRODUCCIÓN.

Los procesos de aprendizaje se encuentran enlazados entre múltiples variables y elementos que son considerados de forma consciente en una didáctica intencionada para lograr que los estudiantes desarrollen las habilidades expresadas en los objetivos. Uno de estos elementos corresponde al ambiente, el cual potenciaría el aprendizaje a partir de la forma en que se facilite la construcción colaborativa del conocimiento.

Gestionar el ambiente involucra acciones para la construcción social de lo que se aprende, abriendo la posibilidad al estudiante de contar con un clima afectivo en el aula para aprender, esto último sería un aspecto de innovación didáctica, convirtiéndose en un elemento que potenciaría la construcción de aprendizajes (Villalta et al., 2011).

Se entiende que el ambiente corresponde al conjunto de características que conforman

el entorno y contexto en el que se desarrolla el aprendizaje; abarca desde aspectos físicos, de funcionalidad de los espacios, temporalidad y relacionalidad (Iglesias, 2008). En el ambiente físico del aula se observan los materiales e implementos utilizados como recursos, incluyendo la cantidad de metros cuadrados por estudiante; por otra parte, el ambiente observado desde aspectos funcionales, se encuentra en relación con la forma en que han sido dispuestas las actividades en el espacio y su orientación hacia un objetivo, por lo que el espacio en cuanto a su funcionalidad es un colaborador del logro de objetivos.

La instalación arquitectónica proporciona el lugar en donde tienen su desarrollo todas las interacciones entre las personas y los materiales dentro del proceso de aprendizaje. Establece el espacio básico del entorno y organiza el acceso a los espacios externos y a los recursos (Loughlin y Suina, 2002, p.18)

Continuando con los aspectos a estudiar en la dimensión de ambiente en el aula, lo temporal dice relación con el ritmo en que sucede la clase y se desarrollan las actividades. En este aspecto, el ritmo de la clase puede ser, por ejemplo, muy rápido, impidiendo que los estudiantes procesen información, o bien, sea lo contrario. Finalmente, lo relacional corresponde a la forma en que los sujetos interactúan en el espacio. Desde los cuatro aspectos que involucra el ambiente, observamos la importancia que tiene en la gestión del aprendizaje y cuán importante también es considerarlo como aspecto a mejorar. De esta forma, considerar los indicadores pertinentes que deben ser incorporados en las pautas de evaluación del desempeño docente y su acompañamiento en la mejora de los procesos que involucra la enseñanza o en cualquier instrumento que requiera observar el ambiente en el aula.

Desde otros saberes, el ambiente es concebido como el conjunto de factores internos biológicos y químicos y externos físicos y psicosociales que favorecen o dificultan la interacción social. El ambiente debe trascender entonces la noción simplista de espacio físico, como contorno natural y abrirse a las diversas relaciones humanas que aportan sentido a su existencia. Desde esta perspectiva se trata de un espacio de construcción significativa de la cultura (Duarte, 2003, pp. 97-113)

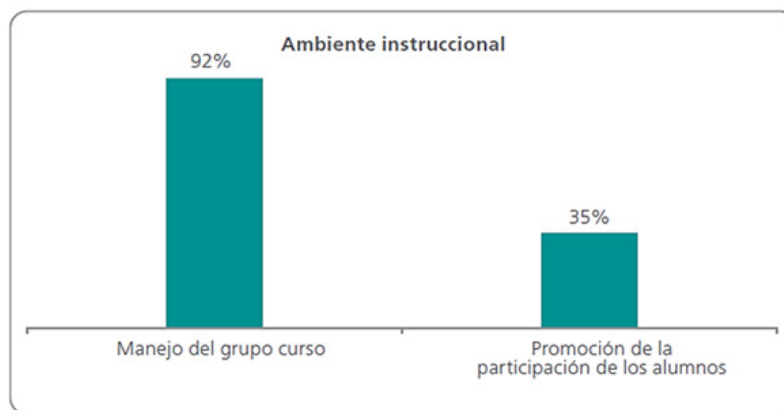
En este sentido, el Marco para la Buena Enseñanza (MBE), elaborado por el Ministerio de Educación de Chile (2003), conforma un conjunto de criterios y descriptores que sirven de base para el diseño de los instrumentos de observación. Este marco se encuentra estructurado en cuatro dimensiones: preparación de la enseñanza, creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, responsabilidades profesionales y enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes.

Considerando el dominio B, del MBE: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, éste se orienta a que el docente sea capaz de generar un espacio positivo, de aprendizaje e interacción entre los estudiantes, en que sea factible trabajar en confianza, respeto y solidaridad. Lo anterior gracias al establecimiento de normas que favorezcan la convivencia al interior del aula. Las altas expectativas y la manera en que el docente establece relaciones de aceptación y respeto con sus estudiantes también se encuentran consideradas

en este dominio.

El proceso de evaluación de desempeño docente considera el MBE como un marco orientador de buenas prácticas pedagógicas, considerando el ambiente en el aula como uno de los elementos a gestionar por el docente. Los resultados de estas evaluaciones, muestran según Manzi et al. (2016) que los docentes de bajo desempeño inician y terminan su clase de forma débil, desarrollando aprendizajes descontextualizados, con ejemplos mínimos o básicos, sin rescatar aprendizajes previos, pasando directamente a trabajar con guías o con el libro de clases, lo anterior da cuenta de ambientes de aprendizaje disminuidos donde los estudiantes tienen escasas posibilidades de interactuar, entre otros aspectos relacionales que afectan el proceso. El siguiente gráfico muestra que el ambiente instruccional no estaría promoviendo la participación de los alumnos.

Gráfico N°1. Ambiente instruccional



Fuente: Manzi et al. (2016)

De esta dimensión en que se observan dos indicadores, como son el manejo de grupo y la promoción de la participación de los estudiantes, hay que hacer notar el amplio margen que presentan ambos indicadores, un 57%, generando la inquietud de saber si este manejo de grupo que ha sido observado está orientado a la capacidad del docente para guiar una clase, captando la atención e interés de los estudiantes para generar la participación o bien, se trataría de un manejo de grupo en que el docente los mantiene quietos; mientras, que la promoción y participación de los estudiantes en la clase es lograda sólo por el 35% de los docentes.

En la dimensión Ambiente, interesa que el docente promueva un clima de respeto, solidaridad y confianza y que además manifiesta altas expectativas sobre los estudiantes y sus aprendizajes. El establecer normas de convivencia en el aula y ser consistente con estas normas durante el desarrollo de la clase corresponden también a un indicador de Ambiente. Además, el ambiente en el aula, considera la forma en que el/la docente se relaciona con sus estudiantes y la forma en que éstos/as se relacionan entre sí. Asimismo, la preparación física del ambiente, los recursos y su uso eficiente, promovería la participación e involucramiento de los/as estudiantes.

Según el estudio realizado por Budge (2011) en siete escuelas en condiciones de pobreza que muestran categorías de desempeño alto o medio, las variables que las caracterizan resultan de un conjunto de medidas que se han ido incorporando gradualmente en estos colegios, lo que ha cambiado sus procesos institucionales de manera progresiva. Entre las variables mencionadas en el estudio se encuentran: Clima laboral positivo: Se incentiva el buen trato y trabajo colaborativo y el ambiente de altas expectativas: que se conjuga con las creencias positivas de los/as docentes hacia los/as estudiantes para estimularlos a cambiar y quebrar estigmas y círculos de pobreza, felicitando y premiando logros y metas.

Para Bellei et al. (2014) la cultura de la escuela, la identidad compartida, el modo en que se construye comunidad y la motivación de los docentes, directivos y estudiantes tienen un peso específico en los procesos de mejoramiento escolar.

Asimismo, la evaluación de desempeño dio a conocer que el manejo de grupo es logrado gracias a que los docentes implementan técnicas para atraer y mantener la atención hacia la clase, de forma especial cuando entregan instrucciones, además, reaccionan oportunamente si se pierde esta atención (Manzi et al., 2016). Durante la implementación didáctica, los elementos confluyen de manera paralela para lograr los objetivos planteados, sin embargo, al observar el desarrollo del proceso en que los estudiantes aprenden es necesario identificar cada elemento y su manera en que se entrelaza de forma sistémica con otros, resultando una coreografía didáctica, reflejando como resultado un ambiente propicio al aprendizaje.

La gestión del aprendizaje, en cuanto al ambiente, considera una construcción social de lo que se aprende, abriendo la posibilidad al estudiante de contar con un clima afectivo en el aula para aprender, esto último sería un aspecto de innovación didáctica, convirtiéndose en un elemento que potenciaría la construcción de aprendizajes (Villalta et al., 2011).

La importancia del ambiente en el aula ha generado una apertura a la observación y acompañamiento al docente, lo cual ha conllevado un cambio de paradigma en los procesos de mejora escolar, generando una cantidad importante de evidencias que aportan a su estudio y análisis y facilitan la incorporación de estrategias didácticas, sin embargo, es un tema de especial relevancia que debe ser atendido y trabajado de manera intencionada por el docente y también ser considerado en la gestión de la escuela o centro escolar.

El Informe de la OCDE (1991) describió en la década del 90', las características de las escuelas que favorecen al desarrollo tanto institucional como de sus miembros. Estas características asociadas a la dimensión ambiente serían las siguientes:

- Se motiva al estudio y la superación, favoreciendo el bienestar y desarrollo general de sus estudiantes
- Escuelas que mantienen un clima favorable para el aprendizaje en el que existe un compromiso con normas y finalidades claras y compartidas
- Los profesores trabajan en equipo y coparticipan en la toma de decisiones y se responsabilizan de la evaluación de la propia práctica
- El currículum se planifica e incluye, tanto las materias que permitan a los alumnos adquirir los conocimientos y destrezas básicas, como las indicaciones para una evaluación continuada, al tiempo que refleja los valores asumidos por la escuela

Estas condiciones permiten una mirada hacia el ambiente que involucra el bienestar del estudiante y las posibilidades que este tiene de ser parte de su proceso de crecimiento integral. Además de las condiciones ambientales y sociales, los directivos de la escuela se preocupan por la manera en que se integran y trabajan coordinadamente los contenidos curriculares; de esta forma, la interrelación y gradualidad se intencionan de acuerdo con las características de la escuela y el contexto en que se desenvuelve la docencia, estas acciones corresponden a una gestión efectiva del aprendizaje en la escuela y darían cuenta de procesos de mejora escolar (Bellei, C., Valenzuela, J., Vanni, X., Contreras, D, 2014).

De acuerdo con lo anterior, este artículo presenta una propuesta de pauta para la observación y acompañamiento al docente, en la dimensión ambiente en el aula, la cual permitirá sistematizar la observación de prácticas pedagógicas y la manera en que el ambiente se encontraría favoreciendo el desarrollo del aprendizaje de los/as estudiantes.

METODOLOGÍA

La metodología cualitativa permite la comprensión de los procesos que se vivencian al interior de instituciones escolares y del aula. Según Olabuénaga (2012), los análisis cualitativos estudian un individuo o una situación, unos pocos individuos o unas reducidas situaciones. Asimismo, los estudios cualitativos pretenden profundizar en los fenómenos que se observan y describen, aunque los casos analizados no sea posible extenderlos a otros casos en otras realidades.

En consonancia con la metodología descrita, para el diseño de este instrumento en Flick (2015), cada una de las sub-dimensiones, de la dimensión ambiente, fueron ubicadas en categorías. Posteriormente, los resultados de este instrumento fueron llevados a una planilla-resumen codificada.

La dimensión ambiente utiliza las categorías: Ambiente positivo, codificada como A +, el ambiente negativo, codificada como A-. En esta dimensión, se decidió utilizar este tipo de escala dicotómica, ya que necesitamos observar si el ambiente, en el aula, favorece o no al aprendizaje. El cuadro N°1 describe la categoría positiva y negativa del ambiente.

| Cuadro N°1. Categorías de la dimensión ambiente. | |
|---|---|
| CATEGORÍA | DESCRIPCIÓN |
| AMBIENTE POSITIVO (A+) | Características o cualidades del entorno que favorecen el aprendizaje o un ambiente agradable para compartir o aprender. Los materiales, actividades o relaciones que se establecen son positivas. |
| AMBIENTE NEGATIVO (A-) | Características o cualidades que NO favorecen un ambiente para aprender o compartir experiencias. Esto significa que los materiales, actividades o relaciones que se establecen son negativas impidiendo el desarrollo del aprendizaje. |

Fuente: Elaboración propia, Martínez-Maldonado, Paulina.

Conforme a la metodología, el instrumento diseñado corresponde a una pauta de observación (Anguera,1983; 1999a).

Este instrumento busca identificar, de manera focalizada, aspectos específicos de un objeto de estudio (Fàbregues, S. Meneses, J. Rodríguez-Gómez, D y Paré, M, 2016). Si bien es posible contar con una pauta de observación, es necesario complementar este instrumento con otro que facilite llevar un registro abierto, éstas pueden ser desde notas de campo, hasta fichas, cualquiera sea ésta que faciliten la complementariedad para una descripción del entorno de forma completa y fidedigna. De los cuatro tipos de fichas que existen, según Ander-Egg (1993) descriptivas, informativas, literales y analíticas, se considerará este último tipo de ficha para reunir información, ya que nos permitirá analizar documentos, informes y planes que existan en el colegio. En estas mismas precisiones Ruiz Olabuénaga (2012) agrega que, en el análisis de contenido, el texto sea entendido y tratado como escenario de observación, el que debe ser interpretado; en este caso, el texto es un campo del que se extrae información. De la misma forma que se aborda el campo con preguntas a responder es que se aborda el texto.

Por lo anterior, se llevó a cabo un proceso de validación a través de juicio de expertos. Se solicitó la participación tanto de jueces teóricos y prácticos; los jueces teóricos conforman un grupo de profesionales con grado de doctor/a y vasta experiencia en el área de Educación o Psicología; mientras que los jueces prácticos cuentan con experiencia en el área educativa, en los niveles de enseñanza básica y enseñanza media. A continuación, se definieron criterios para la selección de los jueces que participaron del proceso de validación del instrumento. Estos jueces recibieron el instrumento vía correo electrónico, con una carta que especificaba tanto el proceso como los objetivos de la investigación y la forma de completar el instrumento. Además, se agregó un anexo con la descripción de cada dimensión y subdimensión.

A raíz de las consultas de los jueces, se definieron los conceptos presentes en el instrumento, que pudieran generar alguna duda por ser específicos a la temática. En cuanto a la formación de los jueces prácticos, además éstos debían ser profesionales del ámbito educativo que se hubieran desempeñado en establecimientos educacionales de enseñanza básica o media y que tenían experiencia como profesores de aula o jefes de unidad técnica pedagógica o dirección académica.

Se solicitó a los jueces valorar el instrumento considerando tres criterios: pertinencia, univocidad e importancia. Además, se consideró un espacio para observaciones a cada indicador y un espacio para observaciones generales a la dimensión que se estaba evaluando.

Los criterios para la eliminación o modificación de los indicadores fueron los siguientes:

- Cinco a seis jueces que consideraron dos o tres criterios en nivel bajo en un indicador, el indicador se eliminaría.
- Tres a cuatro jueces que consideraron dos o tres criterios en nivel bajo un indicador, este será eliminado.
- Dos jueces que consideren dos o tres criterios del indicador en nivel bajo, el indicador sería modificado.
- Dos jueces que consideran un criterio en nivel bajo se evaluaría su modificación.

- Un juez que considera uno o más criterios de un indicador en bajo nivel; se evaluaría el tipo de modificación a la redacción del indicador, valorando la sugerencia que este juez ha realizado al indicador.
- Se consideran las observaciones al indicador para su modificación o posible eliminación del instrumento.

Una vez que se contó con el proceso de validación del instrumento, se estableció un sistema de codificación para la sistematización de la información y su posterior análisis, para ello cada dimensión, subdimensión e indicador desagregado en descriptores tiene una codificación específica que lo representa y que nos permite saber a cuál pertenece. El cuadro N° 2 presenta la pauta de observación.

| Cuadro N°2. Pauta de observación del ambiente en el aula | | |
|--|---|---|
| ASPECTO | AMBIENTE POSITIVO (A+) | AMBIENTE NEGATIVO (A-) |
| Disposición del mobiliario en el aula. | Los materiales y equipamiento que conforman el aula se encuentran dispuestos para facilitar el proceso de aprendizaje. Por ejemplo, mesas, sillas, iluminación, estanterías, diarios murales, pizarra, etc. | Los materiales y equipamientos que conforman el aula se encuentran en mal estado o mal distribuidos, son obstaculizadores del aprendizaje, más que elementos que lo facilitan. |
| Tipo de actividad que se desarrolla en el aula. | Las actividades que se desarrollan en el aula han sido diseñadas para lograr el aprendizaje declarado en el objetivo. | Las actividades si bien están dirigidas a un aprendizaje determinado, no han considerado el espacio del aula. |
| Ritmo de la clase. | El ritmo en que sucede la clase permite desarrollar actividades, realizar preguntas y responderlas de acuerdo a lo esperado, manteniendo un ritmo homogéneo durante la clase. | El ritmo, en un momento de la clase es acelerado y en otro es lento, por lo que no existe un ritmo homogéneo, lo que genera desconcentración y pérdida de interés de los estudiantes. |
| Formas en que se agrupan los sujetos | El docente genera actividades en que es posible distinguir la manera en que se relacionan los sujetos y en que éstos ocupan el espacio en que se desarrolla la clase. | El docente genera actividades individuales, impidiendo que los sujetos se relacionen entre ellos y hagan uso del espacio en que se desarrolla la clase. |

Fuente: Elaboración propia, Martínez-Maldonado, Paulina.

RESULTADOS

De los resultados del proceso de validación se elaboró un análisis cualitativo, que arrojó lo siguiente y representa a la totalidad de las dimensiones que conformaron el instrumento:

Cuadro N° 3. Modificaciones a la pauta de observación, derivadas del proceso de validación.

| Acciones que se derivan de las observaciones | Cantidad de indicadores | Razones |
|---|-------------------------|--|
| Indicadores eliminados del instrumento. | 03 | La cantidad de jueces que mostraron discrepancias con el indicador, llevó a eliminarlo. |
| Indicadores que sufrieron modificación. | 24 | Modificaciones de forma, se cambian algunos conceptos por otros más adecuados o que permitan tener mayor claridad del indicador. |
| Indicadores que se fusionan. | 02 | Similitud entre los indicadores. |
| Indicadores que NO sufrieron modificación. | 09 | No hubo observaciones ni sugerencias de los jueces en estos indicadores. |
| Indicadores que cambian de subdimensión. | 01 | Mal ubicado en la subdimensión en la que estaba. |
| Indicadores incorporados a partir de las observaciones de los jueces. | 01 | Incorporado por sugerencia de los jueces y queda en el lugar que ocupaba el indicador 1.10. |

Fuente: Elaboración propia.

El instrumento fue aplicado al observar primer ciclo, en tres colegios y los resultados de esta observación mostraron lo siguiente:

Cuadro N° 4. Sub-dimensión ambiente en el aula. Colegios A, B y C.

| Subdimensiones | Indicadores | Colegios | | |
|---------------------|--|----------|----|----|
| | | A | B | C |
| Ambiente en el Aula | Disposición del mobiliario en el aula. | A+ | A- | A+ |
| | Tipo de actividad que se desarrolla en el aula. | A+ | A+ | A+ |
| | Ritmo de la clase. | A- | A+ | A+ |
| | Formas en que se agrupan los sujetos que comparten el espacio de aula. | A- | A- | A- |

Fuente: Elaboración propia.

El cuadro N°4 muestra que el primer indicador de disposición del mobiliario en el aula fue valorado en un colegio en la categoría negativa y en dos colegios en la categoría positiva. En este indicador, el colegio B obtiene categoría negativa, puesto que el espacio de aula es limitado y la disposición del mobiliario sólo facilitaba el trabajo individual. El colegio B, en general, alcanzó valoraciones positivas, sin embargo, se observó que el espacio para ellos era una limitante para generar mejores actividades y diversificar modalidades de trabajo e interacción en el aula. Esta fue la dimensión más débil del colegio B. La disposición del

mobiliario puede ser un facilitador del aprendizaje y de la interacción en el aula, si este se dispusiera conscientemente para colaborar en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

El segundo indicador tipo de actividad que se desarrolla en el aula fue valorado en todos los colegios (A, B y C) en la categoría positiva. Esto se debió a que todas las actividades desarrolladas estaban declaradas en el objetivo de la clase y generaban interés en los/as estudiantes.

El tercer indicador del ritmo de la clase fue valorado positivamente en los colegios B y C. El ritmo constante favorece trabajar el objetivo de la clase sin dejar espacios; el ritmo de la clase se presentó continuo, pero más acelerado en el colegio B; mientras que el ritmo continuo, pero más lento se observó en el colegio A (por esa razón este colegio fue valorado en la categoría negativa, dado que al desacelerar el ritmo quedan tiempos vacíos que inciden en la interrupción y desconcentración de los/as estudiantes hacia la clase). En el colegio C, los docentes trabajaron a un ritmo constante.

El último indicador de esta sub- dimensión “formas en que se agrupan los sujetos que comparten el espacio de aula” fue valorado en la categoría negativa en todos los colegios. La razón se debió a que en algunas clases los estudiantes compartieron en grupo, pero las actividades fueron diseñadas en modalidad individual, por lo que no ha sido determinante la forma en que se ubica el mobiliario, sino que efectivamente existan actividades diseñadas en modalidad grupal.

CONCLUSIONES

El ambiente de aula permite analizar la manera en que sus elementos se conjugan con el proceso de aprendizaje, generando distintas posibilidades de concebir el ambiente de aula, como un recurso, como un elemento del proceso o como un facilitador. El ambiente de aula o clase en lo relacional (clima y disciplina) ha sido identificado como un factor en la satisfacción de los docentes (Ritter y Hancock, 2007).

Los datos sobre el ambiente de aula son relativamente nuevos en Chile, ya que avanzados los años 90’ se contó con información que permitió identificar la manera en que los docentes se hacían cargo de esta dimensión. Sin embargo, es en los últimos años donde se ha contado con análisis de clases observadas de forma directa (Flores, 2013) y a través de videos en que se han identificado las características que rodean al ambiente de aula y la manera en que influyen en el aprendizaje de los estudiantes, esto último gracias a los procesos de evaluación del desempeño docente (Mineduc, 2011; 2014).

De estos datos, Gazmuri, Manzi y Paredes (2015) afirman que el manejo de curso es estadísticamente significativo y educacionalmente relevante, ya que dirige el comportamiento del curso para alcanzar buenos resultados. Los estudios de estos autores sugieren que las habilidades del docente ejercen una influencia positiva en ese ambiente. Según Fraser (1987) los resultados de aprendizaje no se pueden correlacionar totalmente de forma positiva con el ambiente en el aula, situación que llevaría a realizar investigaciones controlando variables del ambiente y observando los resultados con el fin de identificar si se alcanzan mejoras en

actitudes y logros de resultados de aprendizaje.

Según Lee y Mak (2018) a diferencia de otros autores que atribuyen al docente la responsabilidad del ambiente de aula, considera que el ambiente es responsabilidad compartida entre docentes y estudiantes. Un enfoque interesante surge desde la perspectiva del ambiente en el aula como un espacio seguro (Holley y Steiner, 2005) estos autores entienden el ambiente en el aula como la posibilidad del estudiante por sentirse seguros para exponer ideas y puntos de vista, compartir, explorar conocimientos, actitudes y comportamientos. El espacio como ambiente seguro se refiere a la protección contra daño psicológico o emocional.

En este sentido, en Chile la ley 21128 de aula segura promulgada por el Ministerio de Educación, el año 2018, se encuentra en el marco de proteger el espacio de aprendizaje de cualquier acción que altere la normal convivencia y el ambiente del aula y la escuela e impida que los estudiantes y los miembros de la comunidad educativa, en general, desarrollar sus labores y actividades diarias con seguridad y confianza.

REFERENCIAS

- Ander-Egg, E. (1993). *Técnicas de Investigación Social*. 23 edición. Buenos Aires, Argentina: Editorial Magisterio de la Plata.
- Anguera, MT. (1983). *Manual de Prácticas de Observación*, México. Trillas.
- Anguera, MT. (1999a). *Observación en la escuela: Aplicaciones*. Ediciones de la Universidad de Barcelona. España.
- Bellei, C., Valenzuela, J., Vanni, X., Contreras, D. (2014) *Lo Aprendí en la Escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* 2ª edición. Santiago: Lom Ediciones; Universidad de Chile; UNICEF.
- Budge, L.M. (Coord.) (2011). *Un siete para siete. Grandes resultados educando en condición de pobreza*. Santiago de Chile: RIL Editores.
- Duarte D., Jakeline. (2003). *Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual*. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (29), 97-113. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052003000100007>
- Fàbregues, S. Meneses, J. Rodríguez-Gómez, D y Paré, M. (2016). *Técnicas de investigación social y educativa*. Editorial Oberta UOC. España.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*, Ediciones Morata S. L, Madrid.
- Flores, R. (2013). *Observando observadores: Una introducción a las técnicas cualitativas de Investigación Social*. Ediciones UC. Chile.
- Fraser, B. (1987). *Classroom environment*. *European Journal of Psychology of education*, Vol. 2, No. 3. Pp. 297-298.
- Gazmuri, C., Manzi, J. y Paredes, R. D. (2015). *Classroom discipline, classroom environment and student performance in Chile*. *CEPAL Review*, (115), 115-128. Retrieved from https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37833/1/REV115ManziParedes_es.pdf
- Holley, L., y Steiner, S. (2005). *Safe space: student perspectives on classroom environment*. *Journal of Social Work Education*, 41(1), 49-64. Retrieved from <http://www.jstor.org.ezproxy.biblio.uta.cl:2048/stable/23044032>

- Iglesias, L. (2008). Observación y Evaluación del Ambiente de Aprendizaje en Educación Infantil: dimensiones y variables a considerar. *Revista Iberoamericana de Educación*, N°47, pp. 49-70.
- Lee, I. y Mak, P. (2018). Classroom Atmosphere. In *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching* (eds J. I. Liontas, T. International Association and M. Delli Carpini). doi:10.1002/9781118784235.eelt0217.
- Loughlin, E. & Suina, J. (2002). *El ambiente de aprendizaje: Diseño y organización*: Editorial Morata, España.
- Manzi, J., González, R. y Sun, Y. (Eds.) (2016). *La evaluación docente en Chile*. Santiago, Chile: MIDE UC.
- Ministerio de Educación y Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (2003). *Marco para la buena enseñanza*. Santiago de Chile: Autores.
- Mineduc, Agencia de Calidad de la Educación, Gobierno de Chile. (2014). *Minuta informe metodología de clasificación en categorías de desempeño*. Minuta Agencia. Disponible en https://s3.amazonaws.com/archivos.agenciaeducacion.cl/minuta_metodologia_clasificacion_categorias_desempeno.pdf
- Mineduc. *Estudio de Buenas Prácticas*. (2011). Agencia de la Calidad de la Educación, Santiago de Chile. http://www.agenciaeducacion.cl/wpcontent/uploads/2016/02/Estudio_Buenas_practicas_visitas_aprendizaje_2014.pdf
- Mineduc. (2018). *Ley aula segura*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1127100&idParte=>
- OCDE. (1991). *Escuela y calidad de la enseñanza*. Ministerio de Educación y Ciencia. Barcelona: Paidós/Madrid.
- Olabuénaga, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto. Bilbao, España.
- Ritter, J. y Hancock, D. (2007). Exploring the relationship between certification sources, experience levels and classroom management orientations of classroom teachers. *Teaching and teachers education*, Vol. 23, N°7, 1206-1216 Amsterdam Elsevier.
- Villalta, M., Martinic, S. y Guzmán, M. (2011). Elementos de la interacción didáctica en la sala de clase que contribuyen al aprendizaje en contexto social vulnerable. *RMIE*, 16 (51), 1137-1158. (ISSN: 14056666).

Políticas inclusivas en México y Colombia, contextualización y análisis de un estudio comparado entre México y Colombia en el marco del programa SUNY-COIL

Inclusive policies in Mexico and Colombia, contextualization and
analysis of a comparative study between Mexico and Colombia
within the framework of the SUNY-COIL program

FATIMA PARRA

Universidad de Guadalajara , Guadalajara, México (fatima.parra@academicos.udg.mx)(<https://orcid.org/0000-0002-3218-8998>)

PAULA OSORIO

Universidad Católica de Manizales, Manizales, Colombia (posorio@ucm.edu.co)(<https://orcid.org/0000-0002-3218-8998>)

RESUMEN

En el marco del programa Collaborative Online International Learning (COIL), dirigido por la State University of New York (SUNY), docentes de la Universidad Católica de Manizales (UCM) y la Universidad de Guadalajara (UDG), desarrollaron el módulo de trabajo colaborativo denominado Políticas inclusivas en México y Colombia, una colaboración fortalecida con un curso en línea y una sesión sincrónica virtual, para los estudiantes de primer semestre de Derecho de la Universidad de Guadalajara, y los estudiantes de la Licenciatura en Matemáticas y Física de la Universidad Católica de Manizales. Con el objetivo de generar un espacio de interculturalidad para reconocer políticas inclusivas en materia de educación de México y Colombia. La estrategia pedagógica a desarrollar fue el análisis del contexto, con el objetivo de compartir experiencias, optimizar el uso de las tecnologías y comparar las realidades de cada país y cómo estas realidades se encuentran impactadas por la aplicación de políticas públicas enfocadas en la inclusión educativa. La planeación de la colaboración consideró contenidos afines a los programas educativos. Los resultados se centraron en el desarrollo de competencias, en torno al estado, implementación y operatividad de las políticas públicas en materia de inclusión educativa en Colombia y México. Como resultado de esta experiencia se destaca el trabajo colaborativo entre académicos y estudiantes, la

optimización del uso de tecnologías, y el intercambio de experiencias. A continuación, se presentan los conceptos estudiados en clase, así como las reflexiones realizadas durante el proceso colaborativo.

ABSTRACT

Within the framework of the Collaborative Online International Learning (COIL) program, led by the State University of New York (SUNY), professors from the Universidad Católica de Manizales (UCM) and the University of Guadalajara (UDG) developed the collaborative work module entitled "Inclusive Policies in Mexico and Colombia", which was strengthened by an online course and a virtual synchronous session for first-semester law students at the University of Guadalajara and mathematics and physics students at the Universidad Católica de Manizales. The objective of this collaboration was to generate a space for interculturality and to recognize inclusive policies in education in Mexico and Colombia. The pedagogical strategy to be developed was context analysis, with the aim of sharing experiences, optimizing the use of technology, and comparing the realities of each country and how these realities are impacted by the application of public policies focused on educational inclusion. The collaboration planning considered contents related to the educational programs. The results focused on the development of competencies around the status, implementation, and operation of public policies on educational inclusion in Colombia and Mexico. As a result of this experience, we can find collaborative work between academics and students, the optimization of the use of technology, and the exchange of experiences which were highlighted.

The concepts studied in class, as well as the reflections made during the collaborative process, are presented.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

aprendizaje colaborativo en línea (COIL); internacionalización; inclusión educativa; políticas públicas / collaborative online international learning (COIL); internationalization; educational inclusion; public policies

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la educación ha sido objeto de una creciente atención en todo el mundo, y se ha convertido en un tema de discusión en diferentes foros internacionales. Uno de los principales desafíos que enfrentan las políticas educativas en la actualidad es la inclusión, es decir, garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad sin importar sus antecedentes socioeconómicos.

El aprendizaje colaborativo en línea (COIL, por sus siglas en inglés) y la internacionalización se presentan como herramientas clave para promover la inclusión educativa en diferentes contextos y geografías. COIL es una metodología que implica la colaboración entre estudiantes y docentes de diferentes partes del mundo a través de plataformas en línea. Por su parte mediante la internacionalización se gestiona la apertura y conexión de las instituciones educativas con otras partes del mundo, con el objetivo de fomentar el intercambio de conocimientos y experiencias que enriquecen los procesos educativos.

Para destacar la importancia de la inclusión educativa, Salazar (2017) afirma que “la educación inclusiva es un derecho humano fundamental que garantiza el acceso a la educación para todas las personas, en igualdad de condiciones y sin discriminación alguna” (p.23). Asimismo, la UNESCO (2015) sostiene que la inclusión educativa “es un proceso que busca responder a la diversidad de las necesidades y características de todos los estudiantes, promoviendo la participación, el aprendizaje y la equidad en la educación” (p.8). Es por ello que los centros educativos de la educación básica y superior en el mundo deben estar preparados para promover espacios inclusivos desde la enseñanza y el contexto social y cultural.

Como propósito de las políticas públicas en la promoción de la inclusión educativa, Scheerens y Bosker (1997) señalan que “la política educativa es fundamental para el éxito de la inclusión educativa, ya que es el medio para establecer las condiciones necesarias para lograr un sistema educativo inclusivo” (p.52). Por lo tanto, la implementación de políticas públicas efectivas es esencial para garantizar que todos los estudiantes tengan igualdad de oportunidades de acceso y éxito en la educación. Por lo que las políticas públicas son las herramientas que permiten que se cumplan las acciones específicas necesarias para lograr la inclusión educativa.

El programa COIL dirigido por la State University of New York (SUNY) ha desarrollado colaboraciones entre universidades de diferentes países, incluyendo la Universidad Católica de Manizales (UCM) en Colombia, y la Universidad de Guadalajara (UDG) en México. Esta colaboración ha permitido a los estudiantes y docentes de ambas instituciones trabajar juntos en el desarrollo de competencias interculturales y en el análisis de políticas inclusivas en materia de educación en Colombia y México, desde una plataforma fortalecida por herramientas virtuales y con la guía de una metodología para su óptimo desarrollo.

La inclusión educativa es fundamental para garantizar el acceso a la educación para todas las personas, sin importar su origen socioeconómico o capacidades. Las políticas públicas efectivas son esenciales para lograr una educación inclusiva, y el aprendizaje colaborativo en línea puede ser una herramienta efectiva para la promoción de la inclusión educativa y la internacionalización de la educación superior.

Para presentar los resultados de esta colaboración el presente trabajo se estructura en tres secciones. En la primera, se presenta un marco teórico sobre la inclusión educativa y el COIL, así como un análisis de las políticas inclusivas en México y Colombia. En la segunda sección, se describe la experiencia colaborativa desarrollada entre las dos instituciones, y se analizan los resultados obtenidos. Finalmente, en la tercera sección se presentan algunas reflexiones finales y recomendaciones para futuras experiencias de COIL en el ámbito de la inclusión educativa, que permita cooperar y mejorar las prácticas de participación en los centros educativos.

MARCO TEÓRICO

Inclusión educativa se refiere al conjunto de políticas, estrategias y acciones dirigidas a garantizar el acceso, permanencia y éxito escolar de todos los estudiantes, independientemente de sus características personales, sociales, culturales o discapacidades.

El objetivo de la inclusión educativa es lograr una educación de calidad para todos, en donde se respeten los derechos de los estudiantes y se les brinde las oportunidades necesarias para desarrollar sus habilidades y potencialidades. Por otro lado, el Collaborative Online International Learning (COIL) es un modelo de aprendizaje colaborativo en línea que busca fomentar la internacionalización de la educación superior, a través de la creación de espacios de intercambio académico y cultural entre estudiantes y profesores de diferentes países.

En este marco, el presente estudio analiza las políticas inclusivas en México y Colombia, en el contexto del programa COIL, con el objetivo de identificar las estrategias y prácticas educativas que se han implementado en ambos países para garantizar el acceso y la permanencia de todos los estudiantes en el sistema educativo.

La inclusión educativa es un concepto que ha sido abordado por diferentes autores desde diversas perspectivas. Para algunos, la inclusión educativa se refiere a la eliminación de las barreras que impiden el acceso y la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo, mientras que, para otros, se trata de una transformación de la cultura escolar, en la que se valora y se respeta la diversidad de los estudiantes y se promueve la equidad y la justicia social (UNESCO, 2009).

En este sentido, la UNESCO (2009) establece que la inclusión educativa es un proceso que debe abordarse desde una perspectiva holística e integral, que involucre la colaboración de todos los actores del sistema educativo, desde los estudiantes, hasta los padres de familia, docentes, directivos, autoridades y la comunidad en general. Asimismo, la inclusión educativa implica el reconocimiento y la valoración de la diversidad, la adaptación de los procesos de enseñanza y aprendizaje a las necesidades de los estudiantes y la promoción de una educación de calidad para todos.

Para hablar de la inclusión educativa se debe entender como un proceso que requiere el compromiso y la colaboración de toda la comunidad educativa, incluyendo a los estudiantes, los docentes, los padres de familia, las autoridades educativas y otros profesionales involucrados en el ámbito escolar (Booth y Ainscow, 2011). La cual implica un cambio en la forma en que se concibe el aprendizaje, en donde se valora la diversidad y se reconoce que todos los estudiantes pueden aprender, pero a su propio ritmo, con estrategias y apoyos personalizados (Tomlinson, 2014). También teniendo en cuenta el Diseño Universal de Aprendizaje DUA, como posible respuesta para orientar desde un diseño curricular para lograr los aprendizajes de todos los estudiantes (Pastor, 2014)

El proceso de la inclusión educativa busca garantizar la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, promoviendo una cultura de aceptación y respeto hacia la diversidad y fomentando la personalización del aprendizaje.

Si queremos sistematizar la inclusión educativa como un proceso, se integraría de la

siguiente manera considerando diversos autores:

1. Identificación de necesidades: En esta etapa se reconocen las necesidades de los estudiantes con el fin de brindar apoyos y recursos personalizados que permitan su inclusión efectiva en el ámbito escolar (Booth y Ainscow, 2011).
2. Planificación: En esta etapa se elabora un plan de acción que incluye estrategias y apoyos personalizados para atender las necesidades identificadas en la etapa anterior. Este plan debe ser flexible y adaptable a las necesidades individuales de cada estudiante (Carrington y Robinson, 2009).
3. Implementación: En esta etapa se ponen en marcha las estrategias y apoyos personalizados diseñados en la etapa anterior, con el fin de brindar a los estudiantes un ambiente educativo inclusivo que les permita desarrollar sus potencialidades (UNESCO, 2009).
4. Monitoreo y evaluación: En esta etapa se evalúa el impacto de las estrategias y apoyos personalizados en el proceso de inclusión educativa, con el fin de realizar ajustes y mejoras continuas para asegurar que todos los estudiantes puedan participar plenamente en el ámbito escolar (Tomlinson, 2014).

Otras perspectivas sobre la Inclusión educativa las podemos encontrar en autores como Fuchs y Fuchs (1994) quienes sostienen que la inclusión educativa requiere que las escuelas adapten sus prácticas educativas para atender a la diversidad de los estudiantes. Así como Lipsky y Gartner (1996) afirman que la inclusión educativa es un proceso que implica la eliminación de barreras y la creación de apoyos personalizados que admitan a los estudiantes con discapacidad participar plenamente en el ámbito educativo.

Cuevas y Echeita (2011) señalaron que la inclusión educativa no solo implica la atención a la diversidad, sino también la eliminación de la discriminación y la exclusión social en el ámbito educativo. Y la autora Iris Marion Young (2000) argumenta que la inclusión educativa es fundamental para lograr una sociedad democrática y justa, y que la inclusión debe ser un objetivo político y social de todas las sociedades.

Para Barton (2009) la inclusión educativa debe considerar no solo las diferencias individuales de los estudiantes, sino también las diferencias culturales y lingüísticas, y que los docentes deben estar capacitados para trabajar con la diversidad, desde el punto de vista de la enseñanza, el desarrollo de competencias y fortalecer el entorno sociocultural en la participación adecuada. Y Díaz O.C (2005) señala que la inclusión educativa implica un cambio de paradigma en el ámbito educativo, y que este cambio debe ser sostenido por políticas educativas y por la formación de docentes, teniendo como base fundamental una concientización de educar desde la diversidad, encontrando las estrategias pertinentes para lograr el objetivo.

Como se puede analizar las perspectivas de los diversos autores son variadas, sin embargo, es preciso encontrar que el punto común es señalar el ajuste y la flexibilidad, necesarios para lograr la inclusión responsable de la comunidad educativa, y la participación de todos los sujetos que directa o indirectamente participan dentro del proceso.

Por otro lado, el COIL es un modelo de Aprendizaje Colaborativo en Línea que busca

fomentar la internacionalización de la educación superior, a través de la creación de espacios de intercambio académico y cultural entre estudiantes y profesores de diferentes países (Bryant & Chittum, 2013). COIL se basa en la colaboración entre instituciones educativas de diferentes países, que desarrollan módulos de trabajo en conjunto, en los que los estudiantes tienen la oportunidad de interactuar con sus pares de otros países, compartir experiencias, conocimientos y perspectivas culturales (COIL, 2014).

En este sentido, el COIL se convierte en una herramienta fundamental para la inclusión educativa, ya que permite a los estudiantes tener acceso a una educación de calidad, sin importar su ubicación geográfica ni las condiciones socioeconómicas. Asimismo, el COIL fomenta la internacionalización del currículo, la interculturalidad y el respeto a la diversidad, a través del intercambio de perspectivas culturales y la creación de espacios de diálogo y colaboración entre estudiantes y profesores de diferentes países.

COIL es una forma de educación internacional que permite a los estudiantes adquirir habilidades y fomentar el intercambio internacional mejorando la comprensión de la diversidad cultural a través de la colaboración y la reciprocidad en línea (de Wit, 2011).

El modelo COIL se basa en la idea de que la colaboración internacional puede mejorar la calidad del aprendizaje y la experiencia educativa de los estudiantes, a través del intercambio de perspectivas y del enriquecimiento mutuo en un ambiente de respeto y apertura a la diversidad (Lombardi & Smith, 2013). Donde se reconocen costumbres, concepciones y características propias que involucra el contexto, mostrando así, la manera de interacción y aprendizaje mutuo entre pares.

Según un estudio realizado por la UNESCO, los beneficios de COIL incluyen una mayor motivación de los estudiantes, una mejora de sus habilidades interculturales y de su comprensión del mundo, y una mayor conciencia de la diversidad y la globalización (UNESCO, 2019).

De manera particular, al resumir la metodología COIL como un modelo de aprendizaje colaborativo en línea se promueve la colaboración internacional entre estudiantes y docentes de diferentes culturas, permitiendo la adquisición de habilidades interculturales y mejorando la calidad del aprendizaje, porque se reconoce desde otros orígenes la comprensión del mundo globalizado.

Las políticas inclusivas en México y Colombia se han convertido en un tema de relevancia y discusión en los últimos años debido a la necesidad de asegurar el acceso a la educación a todos los ciudadanos, independientemente de sus características personales y sociales. En este sentido, las políticas públicas se han enfocado en garantizar la igualdad de oportunidades y la no discriminación en el ámbito educativo.

En México, una de las políticas inclusivas más importantes es la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, que tiene como objetivo garantizar el acceso a la educación a las personas con discapacidad. Esta ley establece la obligación de las instituciones educativas de proporcionar recursos y apoyos necesarios para que estas personas puedan acceder a la educación. Además, se han implementado diversas iniciativas como el Programa Nacional de Becas para Personas con Discapacidad, que busca fomentar la inclusión educativa de este grupo.

En Colombia, por su parte, la política inclusiva más importante es la Ley 1618 de 2013, que establece las normas para la protección de las personas con discapacidad en el país. Esta ley busca garantizar la igualdad de oportunidades y el acceso a la educación de las personas con discapacidad. Asimismo, se han creado programas como Todos a Aprender, que busca mejorar la calidad educativa y fomentar la inclusión de grupos vulnerables en el sistema educativo.

En apoyo a esta ley mencionada, se adjudica la ley 2216 del 23 de junio de 2022, en la que se promueve la educación inclusiva y desarrollo integral a niños, adolescentes y jóvenes con trastornos específicos de aprendizaje. Es importante mencionar que en Colombia se tiene voluntad por generar políticas públicas que establezcan desde la inclusión educativa, el comienzo de una sociedad más justa, equitativa y progresiva.

En cuanto al COIL, se trata de un enfoque pedagógico que fomenta el aprendizaje colaborativo en línea entre estudiantes y profesores de diferentes países y culturas, con el objetivo de desarrollar competencias interculturales y globales en los participantes (Larsen-Freeman & Anderson, 2013). Este enfoque se ha convertido en una herramienta importante para promover la internacionalización de la educación y la inclusión de estudiantes de diferentes orígenes en el ámbito académico (Matos, Gómez, Muñoz, 2017).

En el caso específico del programa COIL desarrollado por la UCM y la UDG, se buscó generar un espacio de interculturalidad para reconocer políticas inclusivas en materia de educación de México y Colombia, mediante el análisis del contexto y el intercambio de experiencias entre los participantes (Domínguez & Castro, 2020).

Las políticas inclusivas en México y Colombia buscan garantizar el acceso a la educación a todos los ciudadanos, especialmente aquellos en situación de vulnerabilidad o discapacidad. Por su parte, el enfoque pedagógico del COIL se ha convertido en una herramienta importante para promover la inclusión y la internacionalización del currículo en la educación, fomentando el aprendizaje colaborativo en línea entre estudiantes y profesores de diferentes países y culturas.

MÉTODOS, Y TÉCNICAS UTILIZADAS:

Para el estudio comparado entre México y Colombia en el marco del programa SUNY-COIL sobre políticas inclusivas, se utilizaron diversas técnicas y métodos. En primer lugar, se desarrolló un módulo de trabajo colaborativo en línea que incluyó una sesión sincrónica virtual y un curso en línea para estudiantes de ambas universidades.

En cuanto a los métodos, se utilizó el análisis del contexto para comparar las políticas públicas en materia de inclusión educativa en ambos países. Los resultados se centraron en el desarrollo de competencias en torno al estado, implementación y operatividad de las políticas públicas en materia de inclusión educativa en Colombia y México.

Además, se utilizó la entrevista como técnica para conocer las percepciones y experiencias de los actores involucrados en la implementación de las políticas. Se dispuso también la revisión documental para conocer la normativa y los informes de evaluación de las políticas

en ambos países. La estrategia pedagógica a desarrollar se enfocó en compartir experiencias y comparar las realidades de cada país y cómo éstas inciden en la aplicación de políticas públicas enfocadas en la inclusión educativa específicamente.

Análisis de la información:

La estrategia pedagógica se enfocó en el análisis del contexto de ambas universidades y países en cuanto a la implementación de políticas de inclusión educativa. Los estudiantes realizaron investigaciones sobre las políticas de inclusión en cada país y compararon los resultados obtenidos.

Los profesores guiaron el proceso de análisis de información mediante la utilización de herramientas tecnológicas como foros de discusión, videoconferencias y materiales didácticos en línea. Además, se llevaron a cabo sesiones sincrónicas virtuales y colaborativas en línea en cada universidad con el objetivo de que los estudiantes y profesores intercambiaron reflexiones y comentarios sobre los resultados obtenidos.

Descripción de la experiencia colaborativa:

La experiencia de colaboración académica entre la Universidad de Guadalajara en México y la Universidad Católica de Manizales en Colombia se llevó a cabo mediante la implementación de un proyecto de aprendizaje colaborativo en línea (COIL). El proyecto fue diseñado para promover la internacionalización y la inclusión educativa, y se basó en la colaboración entre estudiantes y profesores de ambas instituciones.

1. Diseño del proyecto: Docentes de la Universidad Católica de Manizales (UCM) y la Universidad de Guadalajara (UDG) desarrollaron un módulo de trabajo colaborativo denominado Políticas inclusivas en México y Colombia, en el marco del programa Collaborative Online International Learning (COIL) dirigido por la State University of New York (SUNY).
2. Identificación del público objetivo: El proyecto se dirigió a estudiantes de primer semestre de Derecho de la Universidad de Guadalajara y estudiantes de la Licenciatura en Matemáticas y Física de la Universidad Católica de Manizales. Los estudiantes se dividieron en equipos de trabajo compuestos por miembros de ambas instituciones y trabajaron juntos en la elaboración de actividades enfocadas en temáticas específicas relacionadas con el contenido del curso.
3. Desarrollo de la estrategia pedagógica: La estrategia pedagógica se centró en el análisis del contexto, con el objetivo de compartir experiencias, optimizar el uso de las tecnologías y comparar las realidades de cada país y cómo estas realidades se encuentran impactadas por la aplicación de políticas públicas enfocadas en la inclusión educativa.
4. Planeación de la colaboración: La planeación de la colaboración consideró contenidos afines a los programas educativos de ambas universidades.

5. Ejecución del proyecto: El proyecto se llevó a cabo mediante un curso en línea y una sesión sincrónica virtual.
 - a. La sesión sincrónica virtual, fue dirigida por los docentes, en la cual se presentó el proyecto y se introdujo conceptos como la inclusión, tanto social como educativa, el enfoque de derechos, y las políticas públicas, así como una introducción a las normatividades vigentes, tanto en Colombia como en México.
 - b. Se dieron los lineamientos para integrar el producto del módulo, se dividió al grupo en cinco equipos integrados por estudiantes de ambas Universidades, se establecieron cinco ejes, lo cuales serían desarrollados mediante un análisis de las políticas públicas para la inclusión social de las personas con discapacidad, a partir del eje asignado el equipo realizó una comparación de las políticas públicas para la inclusión social tanto en Colombia como en México, los ejes establecidos fueron los siguientes:
 - I. Eje de la garantía jurídica y la participación
 - II. Eje de acceso a las personas con discapacidad
 - III. Eje de desarrollo de capacidades e inclusión
 - IV. Eje para la diversidad, reconocimiento a la diversidad
 - V. Eje de transformación de lo público
6. Resultados: Los resultados del proyecto se centraron en el desarrollo de competencias, en torno al estado, implementación y operatividad de las políticas públicas en materia de inclusión educativa en Colombia y México. Como resultado de esta experiencia se destaca el trabajo colaborativo entre académicos y estudiantes, la optimización del uso de tecnologías, y el intercambio de experiencias.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS:

Los resultados obtenidos en la experiencia colaborativa demostraron una mejora significativa en las habilidades de comunicación y colaboración intercultural de los estudiantes, así como un aumento en su comprensión y apreciación de la diversidad cultural. También se observó una mejora en la calidad y originalidad de los proyectos y actividades realizadas por los estudiantes. Además, los estudiantes reportaron una mayor motivación y compromiso en el aprendizaje, así como una mayor satisfacción con la experiencia de aprendizaje colaborativo.

En resumen, la experiencia de aprendizaje colaborativo en línea (COIL) entre la Universidad de Guadalajara en México y la Universidad Católica de Manizales en Colombia resultó en una experiencia productiva y valiosa para los estudiantes de ambas instituciones, promoviendo la internacionalización y la inclusión educativa a través de la colaboración intercultural.

En cuanto a las reflexiones finales, la experiencia colaborativa desarrollada entre las dos

instituciones permitió la creación de un espacio de aprendizaje inclusivo e intercultural que benefició tanto a estudiantes como a profesores. Los resultados obtenidos evidenciaron que el COIL puede ser una herramienta eficaz para fomentar la inclusión educativa y la internacionalización de las instituciones de educación superior.

Es importante destacar que la planificación y coordinación cuidadosa, la capacitación de los estudiantes y profesores en competencias interculturales, y la selección de temas relevantes y significativos para ambas instituciones, fueron claves para el éxito de la experiencia.

En cuanto a las recomendaciones para futuras experiencias de COIL en el ámbito de la inclusión educativa, se sugiere la implementación de mecanismos de seguimiento y evaluación para medir los resultados y el impacto de las experiencias. Asimismo, se debe trabajar en la creación de políticas inclusivas y en la formación de profesores en competencias interculturales, para garantizar que estas experiencias sean accesibles y significativas para todos los estudiantes.

Además, es importante tener en cuenta que la tecnología es un factor clave en la implementación de experiencias COIL, por lo que se deben seleccionar plataformas y herramientas adecuadas para el desarrollo de las actividades colaborativas y la comunicación entre estudiantes y profesores de ambas instituciones.

Podemos concluir que la experiencia colaborativa COIL desarrollada entre las dos instituciones permitió fomentar la inclusión educativa y la internacionalización de las mismas.

REFERENCIAS

- Barton, L. (2009). Inclusive education and teacher education: A basis for hope or a discourse of delusion? *European Journal of Teacher Education*, 32(3), 273-282.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Narcea.
- Bryant, R., & Chittum, J. R. (2013). Collaborative online international learning (COIL) as intercultural practice: Exploring the student experience. *Journal of Studies in International Education*, 17(4), 410-431.
- Carrington, S., & Robinson, M. (2009). *Education for inclusion and diversity*. (2a ed.). Londres: Pearson Education.
- COIL (Collaborative Online International Learning). (2014). *A guide to virtual global learning partnerships*. <https://coil.suny.edu/page/guide-virtual-global-learning-partnerships>
- Cuevas, M., & Echeita, G. (2011). Educación inclusiva: Un concepto en evolución. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(3), 50-69.
- de Wit, H. (2011). Trends, issues and challenges in internationalisation of higher education. Amsterdam: Centre for Applied Research on Economics & Management.
- Díaz O.C. (2005). La inclusión educativa. ¿Un nuevo paradigma en la educación especial? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), 1-11.
- Domínguez, L. M., & Castro, J. A. (2020). COIL y políticas inclusivas en México y Colombia:

- Una experiencia de intercambio académico. In Congreso Virtual de Educación a Distancia. Recuperado de <http://congresoeducacionadistancia.com/2020/wp-content/uploads/2020/10/LUZ-MARINA-DOM%3%8DNGUEZ-JOHN-ALFREDO-CASTRO.pdf>
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (1994). Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform. *Exceptional Children*, 60(4), 294-309.
- Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2013). *Techniques and principles in language teaching* (3rd ed.). Oxford University Press.
- Lipsky, D. K., & Gartner, A. (1996). *Inclusion and school reform: Transforming America's classrooms*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Lombardi, M. M., & Smith, A. M. (2013). COIL: A high-impact, low-cost approach to global education. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 17(1), 109-119.
- Matos, M., Gómez, L. L., MuñozArtículo 4 , L. (2017). El COIL como estrategia de internacionalización: Una experiencia en América Latina. *Revista Científica de Administración, Finanzas e Información*, 7(1), 1-15. doi: 10.21892/2422246X.15
- Pastor, CA, Sánchez, JM y Zubillaga, A. (2014). *Diseño Universal para el aprendizaje (DUA)*. https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf
- Salazar, G. (2017). Políticas de inclusión educativa en Colombia y su relación con el mejoramiento de la calidad educativa. *Revista Fuentes*, 19(1), 67-76. <https://doi.org/10.21501/01213015.2445>
- Scheerens, J., & Bosker, R. (1997). *The Foundations of Educational Effectiveness*. Pergamon Press
- Tomlinson, C. A. (2014). *El aula diversificada: Cómo atender las necesidades de todos los estudiantes*. Madrid: Pearson.
- UNESCO. (2009). *Política de inclusión en educación superior*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000188546_spa
- UNESCO. (2015). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232757_spa
- UNESCO. (2019). *Collaborative online international learning (COIL): A promising practice for inclusive and equitable quality education*. París: UNESCO.
- Young, I. M. (2000). *Inclusion and democracy*. Oxford University Press.

Nunca Fuimos Modernos y dispositivos humanos: Interdisciplinariedad y resignificación del lugar de lo humano

We Were Never Modern and Human Devices: Interdisciplinarity
and Resignification of the Human Position.

MARCOS PARADA

Universidad de Atacama, Copiapó, Chile (marcos.parada@uda.cl)(<https://orcid.org/0000-0002-3218-8998>)

INGRID SANHUEZA

Universidad Adventista de Chile, Copiapó, Chile (ingridsanhueza@unach.cl)(<https://orcid.org/0000-0002-3218-8998>)

RESUMEN

Bruno Latour plantea la hipótesis de que nunca fuimos verdaderamente modernos, cuestionando la noción de modernidad como un estado fijo y normativo. Se busca comprender la interacción entre seres humanos y no humanos en este proceso. El objetivo es analizar la política pública y examinar cómo configura dispositivos sociotécnicos que influyen en la vida de las personas, así como el papel del poder en estas interacciones. Se utilizó un análisis de documentos y de contenido para organizar e interpretar los datos. El estudio revela que los dispositivos sociotécnicos del Transantiago establecen jerarquías y diferencias, determinando cómo los individuos se relacionan con su entorno y otros actores no humanos. Se destaca que el poder no solo reside en las instituciones, sino también en las conductas de las personas. La interacción entre los dispositivos sociotécnicos y los seres humanos genera controversias y tensiones. Los usuarios buscan satisfacer sus necesidades individuales, mientras que los ciudadanos luchan por espacios colectivos. Sin embargo, a menudo los usuarios son vistos como sujetos pasivos con roles predefinidos. Esto plantea un dilema ético, ya que los seres humanos son enlatados y se imponen límites a lo posible e imposible. La concepción de lo humano varía según los dispositivos y las asociaciones, y tiene implicaciones éticas y políticas en la definición y modelamiento de la identidad humana en la sociedad.

ABSTRACT

Bruno Latour hypothesizes that we were never truly modern, questioning the notion of modernity as a fixed and normative state. The aim is to understand the interaction between humans and non-humans in this process. The objective is to analyze public policy and examine how it shapes socio-technical devices that influence people's lives, as well as the role of power in these interactions. Document and content analysis were employed to organize and interpret the data. The study reveals that the socio-technical devices of Transantiago establish hierarchies and differences, determining how individuals relate to their environment and other non-human actors. It is emphasized that power resides not only in institutions but also in people's behaviors. The interaction between socio-technical devices and humans generates controversies and tensions. Users seek to fulfill their individual needs, while citizens strive for collective spaces. However, users are often perceived as passive subjects with predefined roles. This poses an ethical dilemma as humans are enacted and limits are imposed on what is possible and impossible. The conception of the human varies according to devices and associations, with ethical and political implications for the definition and shaping of human identity in society.

PALABRAS CLAVES / KEYWORDS

Modernidad, Dispositivos sociotécnicos, tecnociencia, asociaciones, interdisciplinariedad y política pública. / Modernity, Sociotechnical devices, technoscience, associations, interdisciplinarity, and public policy.

INTRODUCCIÓN

La modernidad es un fenómeno histórico que se ha desarrollado a partir del siglo XVI y ha tenido un impacto significativo en la sociedad (Habermas, 1981a; 1989b). Este período marcó una transición importante de un mundo tradicional a uno moderno, que se consolidó en el siglo XIX. Según Jürgen Habermas (1999c), la modernidad se caracteriza por cambios profundos en las estructuras sociales, políticas, económicas y culturales.

Durante la modernidad, hubo una reconfiguración de las relaciones sociales y una mayor valoración de la razón y la ciencia. Este enfoque racionalista y científico llevó a avances tecnológicos y científicos significativos, transformando la forma en que las personas vivían y se relacionaban entre sí. Además, se produjo una mayor separación entre la esfera pública y privada, y se desarrollaron instituciones autónomas y diferenciadas, como el Estado moderno y el sistema capitalista (Foucault, 2001a).

La modernidad también implicó un cambio en la forma en que las personas concebían y experimentaban el tiempo y el espacio. Se promovió una visión lineal del tiempo, en contraposición a la concepción cíclica del tiempo en las sociedades tradicionales.

Asimismo, se produjo una reconfiguración de los espacios sociales, con la urbanización y la industrialización como características clave (Giddens, 2001).

Sin embargo, la modernidad también ha sido objeto de críticas y cuestionamientos. Se ha argumentado que esta época ha llevado a la deshumanización, la alienación y la pérdida de valores tradicionales (Touraine, 1994; Husserl, 2000, Foucault, 2002a Daza, 2010). También se ha señalado que la modernidad ha llevado a la desigualdad social y a la destrucción del medio ambiente (Abbagnano, 1996).

En este contexto, la hipótesis de trabajo propuesta por Bruno Latour (2007) ofrece una perspectiva interesante. Latour plantea que la modernidad no debe ser vista como un estado fijo y normativo, sino como un proceso continuo de cambio y ruptura. En su concepto de «nunca fuimos modernos», Latour busca desafiar la idea de que la modernidad ha sido alcanzada plenamente y sostiene que debemos cuestionar nuestras concepciones tradicionales sobre la modernidad.

Latour argumenta que las interacciones entre seres humanos y no humanos son fundamentales para comprender la modernidad desde una perspectiva antropológica. Reconoce que los seres humanos no están separados de su entorno y que nuestras relaciones con los demás actores no humanos, como la naturaleza y la tecnología, son esenciales para comprender nuestra propia condición humana.

En este sentido, las interacciones entre humanos y no humanos se presentan como una red compleja de asociaciones y relaciones entrelazadas. Estas interacciones van más allá de las relaciones humanas tradicionales y abarcan desde tecnologías y objetos hasta organismos vivos y entidades abstractas. Comprender estas interacciones implica reconocer que nuestra existencia y nuestro desarrollo como sociedad están íntimamente ligados a nuestra relación con el mundo no humano. En este trabajo, se busca desarrollar la afirmación de «Nunca Fuimos Modernos» de Bruno Latour y explorar por qué esta afirmación conlleva una pregunta y una re-significación del lugar de lo humano. Para abordar este tema, se considera la idea de dispositivo humano, propuesto por Sebastián Ureta.

Por lo tanto, a partir de la afirmación «Nunca Fuimos Modernos», se desprenden dos temas principales a explorar: (a) el concepto de nunca fuimos modernos y (b) la noción de dispositivos humanos. A través de un enfoque interdisciplinario, se busca analizar cómo estos conceptos se entrelazan y contribuyen a una reevaluación del papel de lo humano en el contexto de la modernidad.

NUNCA FUIMOS MODERNOS

La afirmación de «Nunca Fuimos Modernos» de Latour (2007) y su discusión sobre los presupuestos de la modernidad. Latour argumenta que la sociedad moderna se enfrenta a un problema en la comprensión del significado de la modernidad, ya que se concentra en un enfoque valórico y normativo en lugar de considerarla como una práctica colectiva basada en asociaciones.

Esta afirmación cuestiona la idea de la modernidad como un estado definitivo y fijo, y

propone una perspectiva más dinámica y relacional. Latour sostiene que la modernidad es un proceso continuo y en constante cambio, en el cual las asociaciones y las interacciones entre seres humanos y no humanos desempeñan un papel central. Esta mirada invita a reconsiderar y reevaluar los presupuestos y las narrativas tradicionales sobre la modernidad.

La argumentación de Latour proporciona un enfoque interdisciplinario que busca superar las dicotomías y divisiones entre lo humano y lo no humano, y promueve una comprensión más completa y compleja de la modernidad como una red de relaciones y asociaciones en constante evolución. Al enfocarse en el colectivo y en las prácticas concretas, se desafían los supuestos y se abren nuevas posibilidades de re-significar el lugar de lo humano en el contexto moderno.

La consecuencia de este pensar moderno en torno a lo normativo ha sido la jerarquización de una dicotomía purificadora. Esta dicotomía da cuenta de redes híbridas, pero también sostiene una dicotomía entre naturaleza y técnica, entre humano y no humano, entre cultura y sociedad. La hibridez se evidencia de dos formas. Un sentido material como puede ser el Transantiago y de forma inmaterial como son los recuerdos de molestia de los usuarios en torno a la política pública llevada a cabo.

Según Latour (2007), esta jerarquización y dicotomización de lo humano y lo no humano, de la naturaleza y la técnica, es una consecuencia del pensamiento moderno. Él autor sostiene que la modernidad ha perpetuado una división purificadora que establece límites rígidos y normativos entre distintos aspectos de la realidad. Esta dicotomía ha llevado a una concepción dualista y excluyente, donde lo humano se considera separado de lo no humano, y la cultura separada de la sociedad (Millán, 2015).

Latour (2007) argumenta que esta separación entre lo humano y lo no humano es problemática y limitante. En lugar de ver a los seres humanos como entidades separadas y superiores, Latour propone una antropología simétrica que reconozca la agencia y la capacidad de acción tanto de los seres humanos como de los actores no humanos. Por lo tanto, los humanos y los no humanos están entrelazados en una red de relaciones, y sus acciones mutuas contribuyen a la configuración de la realidad (Simmel, 2002).

Esta visión dicotómica es limitada y no refleja la realidad compleja y entrelazada en la que vivimos. Las redes híbridas, como el ejemplo del Transantiago (Ureta, 2015), demuestran cómo lo humano y lo no humano se entrelazan y coexisten en interacciones y procesos interdependientes. Además, los recuerdos de molestia de los usuarios en relación a la política pública llevada a cabo también ejemplifican la dimensión inmaterial de la hibridez, donde las experiencias subjetivas se entrelazan con las decisiones políticas y la implementación de medidas.

Esta perspectiva de hibridez y superación de las dicotomías tradicionales invita a repensar y re-significar el lugar de lo humano en relación con el entorno y los demás actores no humanos. Al reconocer las interconexiones y la co-constitución de lo humano y lo no humano, se abre la posibilidad de abordar los desafíos actuales desde una perspectiva más integrada y compleja.

Además, esta perspectiva de una antropología simétrica nos permite apreciar la complejidad de las interacciones entre los seres humanos y los no humanos en la configuración de la sociedad y el entorno. Reconocer la influencia mutua y la co-creación

entre ambos nos invita a repensar nuestras prácticas y actitudes hacia el medio ambiente, la tecnología, la ciencia y otros aspectos de la vida moderna.

En la sociedad del siglo XXI, se observa una proliferación de aspectos visibles que presentan una naturaleza híbrida, los cuales influyen en la construcción de un discurso basado en la formulación de una constitución moderna (Weber, 2001). Esta constitución moderna se comprende como una forma de pensar en términos políticos y sociales, en la cual se otorgan privilegios a lo humano por encima de los seres humanos y no humanos.

Al respecto se puede realizar una crítica al punto expuesto sobre la constitución moderna y la primacía otorgada a lo humano por encima de los seres humanos y no humanos. Latour (2007) argumenta que esta visión excluyente y jerárquica ha llevado a una comprensión limitada de la realidad y ha perpetuado una dicotomía artificial entre lo humano y lo no humano.

Es necesario proponer un análisis crítico de la sociedad actual y plantear que la falta de cambio en la concepción moderna se debe a la persistencia de una visión reduccionista y simplificada de la realidad. La modernidad ha tendido a ignorar o subestimar la influencia de los no humanos en la configuración de la sociedad, lo cual limita nuestra comprensión y nuestras respuestas a los desafíos actuales.

Latour (2007) sugiere que para superar esta limitación, es necesario adoptar una perspectiva más amplia e interconectada que reconozca las interacciones entre seres humanos y no humanos como elementos fundamentales en la construcción de la sociedad. Esto implica desafiar la idea de una constitución moderna basada en privilegios exclusivos para lo humano y promover un enfoque más simétrico y equitativo que incluya la diversidad de actores y fuerzas presentes en la realidad social.

DISPOSITIVOS HUMANOS

La sociedad contemporánea es un escenario complejo donde los seres humanos se manifiestan de diversas formas. Ya sea como ciudadanos que participan activamente en la vida política, como consumidores que interactúan en el mercado o como miembros de una comunidad que establecen vínculos sociales (Simmel, 2002), cada manifestación revela diferentes aspectos de la condición humana. Por ejemplo, la influencia del contexto cultural según Clifford Geertz (2008), tiene una importancia que ayuda a comprender las manifestaciones humanas en el contexto de su significado cultural. Él argumenta que los seres humanos son actores culturales que interpretan y dan sentido al mundo a través de sistemas simbólicos.

Por lo tanto, las manifestaciones individuales y colectivas están arraigadas en un marco cultural que influye en cómo los seres humanos se perciben a sí mismos y a los demás. Michel Foucault (2002b) examina cómo el poder se ejerce a través de diversas relaciones y dispositivos en la sociedad. Para Foucault, el poder no se concentra en una sola institución o individuo, sino que se dispersa y se manifiesta en las prácticas sociales cotidianas. Estas prácticas generan diferentes formas de subjetividad y control social que influyen en la

manifestación de los seres humanos en la sociedad.

Por su parte, Bourdieu (2000a) sostiene que los seres humanos están configurados por su entorno social y las estructuras de poder existentes. Según él, las prácticas y los comportamientos individuales están influenciados por las disposiciones adquiridas a través de la socialización y las posiciones ocupadas en el sistema social. La clase social, la educación y los recursos simbólicos son factores clave que moldean las manifestaciones de los seres humanos en la sociedad.

Jürgen Habermas (1981a), destaca la importancia de la esfera pública como un espacio de interacción y deliberación donde los ciudadanos ejercen su autonomía y participan en la toma de decisiones políticas. Según Habermas, la esfera pública permite la formación de opiniones públicas y fomenta la discusión racional, lo que contribuye a la construcción de una sociedad democrática.

En este contexto, la discusión sobre las manifestaciones humanas en la sociedad contemporánea no puede ignorar el análisis propuesto por Sebastián Ureta (2015). Ureta destaca la influencia de la tecnociencia y los dispositivos sociotécnicos en la configuración de las manifestaciones humanas. Los dispositivos humanos, entendidos como dispositivos sociotécnicos altamente heterogéneos que encarnan versiones de lo humano para la tecnociencia, desempeñan un papel crucial en la definición y manifestación de las prácticas humanas en la sociedad actual.

Estas manifestaciones están profundamente influenciadas por el desarrollo de la tecnociencia. Un ejemplo claro de esto es el lugar que ocupa la ciudadanía, que está condicionado por los dispositivos que se involucran en el trabajo técnico, el desarrollo y la formulación de políticas públicas. Es en este contexto, donde entran en juego los dispositivos humanos, que se definen como «dispositivos sociotécnicos altamente heterogéneos que encarnan versiones de lo humano para la tecnociencia» (Ureta, 2015: 23).

Estos dispositivos humanos representan una combinación compleja de elementos técnicos y sociales, y desempeñan un papel fundamental en la configuración de las concepciones y prácticas relacionadas con lo humano en el contexto de la tecnociencia. A través de su funcionamiento, los dispositivos humanos encauzan y dan forma a las interacciones y relaciones entre los seres humanos y las tecnologías que los rodean, influyendo en cómo se concibe y se desempeña el ser humano en la sociedad contemporánea.

La figura de los dispositivos humanos, desde una perspectiva sociológica, se concibe como «un puente conceptual que conecta diferentes ámbitos y los enfrenta a sus mutuas incoherencias» (Ureta, 2015: 27). En este sentido, dado el papel central de la tecnociencia en las sociedades contemporáneas, los dispositivos deben entenderse como formas de poder político, ya que establecen jerarquías, diferencias, exclusiones e integraciones entre los seres humanos. Estos dispositivos son parte de proyectos de gubernamentalidad específicos y requieren acciones que permitan la participación de los individuos como consumidores y/o ciudadanos en las políticas públicas.

Los dispositivos sociotécnicos desempeñan un papel crucial en la configuración de la participación de los individuos en la sociedad actual. Estos dispositivos sociotécnicos son altamente heterogéneos, representan distintas versiones de lo humano en el contexto de la tecnociencia. Por ejemplo, el uso de gráficos de opinión pública, encuestas y el análisis de

patrones de comportamiento de los usuarios en el transporte público son ejemplos claros de cómo estos dispositivos influyen en la toma de decisiones y en la participación de las personas en la esfera pública.

Estos dispositivos no solo brindan información y datos, sino que también moldean y definen las interacciones y relaciones entre los seres humanos y su entorno. Establecen estructuras de poder (Foucault) y jerarquías, determinando quién tiene acceso a la información y quién puede participar en los procesos de toma de decisiones. Además, los dispositivos sociotécnicos pueden promover la exclusión o la inclusión de ciertos grupos, dependiendo de cómo estén diseñados y utilizados.

Es importante reconocer que estos dispositivos no son neutrales, sino que están impregnados de valores y perspectivas particulares. Reflejan y reproducen las visiones y prioridades de quienes los diseñan y controlan. Por lo tanto, es fundamental analizar críticamente estos dispositivos y cuestionar las implicaciones éticas y políticas que conllevan.

Otro ejemplo de estos dispositivos sociotécnicos, es un estudio realizado sobre la política pública del Transantiago, por Sebastián Ureta (2015), quien «examina cómo este fenómeno genera controversia sociotécnica y revela la interrelación entre los planteamientos urbanos y políticos. Estos planteamientos problematizan los principios y tienen consecuencias directas en las personas que participarán en la planificación y en los usuarios del sistema. Esto crea espacios para la participación y la ubicación del ser humano en el contexto de la política pública» (p.22). Sin embargo, Ureta (2015) también señala que los usuarios/consumidores suelen ser vistos como sujetos pasivos, «construidos en relación con la infraestructura y atribuidos a ciertos roles» (p. 22). Mientras los usuarios buscan satisfacer sus necesidades individuales a través del uso del transporte, los ciudadanos luchan junto a los expertos para generar espacios colectivos en el entorno de la tecnociencia.

No obstante, resulta fundamental cuestionar y reexaminar el lugar de lo humano a partir de la participación de los consumidores y/o ciudadanos, tanto como individuos y como colectivos, quienes poseen una identidad que difiere de aquellas que les precedieron o sucedieron, permitiendo así conectar múltiples versiones de lo humano en toda su multiplicidad y diversidad. Ureta (2015) sostiene que esta selección sería apropiada y necesaria si los seres humanos fueran «enactados de manera consistente y singular a lo largo de todo el proceso de diseño y uso de políticas de infraestructura como el Transantiago» (p.23).

El espacio que los seres humanos ocupan en el sistema de transporte, ya sean usuarios, conductores o expertos, es parte de la controversia sociotécnica. El autor indaga sobre la interacción entre el ser humano y el entorno que conforma dicho sistema. El objetivo de Ureta (2015) es observar cómo los dispositivos a través de los cuales los seres humanos son enactados -funcionamiento, planificación, enrolamiento, asociación- influyen en la manera en que se comprenden y asumen los roles de los humanos, lo cual, en última instancia, configura nuevos órdenes sociales en la realidad. Estos procesos están sujetos a tensiones y contingencias derivadas de la operación de las asociaciones.

DISCUSIÓN

El estudio de las manifestaciones humanas en la sociedad contemporánea requiere una perspectiva interdisciplinaria que integre las contribuciones teóricas de pensadores como Habermas (1981a), Foucault (2002b), Bourdieu (2000a; 2007b), Geertz (2008) y Ureta (2015). Estos autores nos brindan herramientas conceptuales para analizar las dinámicas sociales, los factores de poder, la influencia cultural y la mediación tecnocientífica que configuran las manifestaciones de los seres humanos en la sociedad actual.

Sin embargo, a pesar de estos avances socioculturales que ayudan a comprender la modernidad, es necesario realizar una crítica a la modernidad, pues se plantea inquietudes sobre sus efectos negativos en la sociedad, como la deshumanización y la destrucción del medio ambiente. La hipótesis de trabajo de Latour (2007) nos invita a repensar la modernidad como un proceso continuo de cambio y a considerar las interacciones entre humanos y no humanos como fundamentales para comprender nuestra condición humana. Esta perspectiva ofrece una oportunidad para reflexionar sobre el lugar de lo humano en la modernidad y la importancia de desarrollar una relación más equilibrada y sostenible con nuestro entorno.

Si recapitulación la afirmación «Nunca Fuimos Modernos» de Latour plantea una importante discusión sobre los presupuestos de la modernidad y su comprensión en la sociedad actual. Según Latour, la modernidad ha sido entendida principalmente desde una perspectiva valórica y normativa, lo cual limita nuestra comprensión de su verdadero significado.

En lugar de considerar la modernidad como un estado fijo y normativo, Latour propone verla como una práctica colectiva basada en asociaciones entre seres humanos y no humanos. Esto implica reconocer que las interacciones y relaciones entre diversos actores, como la tecnología, la naturaleza y las instituciones, desempeñan un papel fundamental en la construcción y desarrollo de la modernidad.

Esta discusión de Latour plantea una serie de interrogantes y desafíos para la sociedad moderna. ¿Cómo podemos comprender y abordar la modernidad de manera más completa y precisa? ¿De qué manera las asociaciones entre seres humanos y no humanos influyen en la configuración y evolución de la modernidad? Estas preguntas nos llevan a reconsiderar nuestra concepción tradicional de la modernidad y a explorar nuevas perspectivas y enfoques en su estudio.

Para comprender y abordar la modernidad de manera más completa y precisa, es necesario superar la concepción tradicional que la considera como un estado fijo y normativo. Según la discusión de Latour, debemos entender la modernidad como una práctica colectiva en constante evolución. Esto implica reconocer que la modernidad no es un concepto estático, sino un proceso continuo en el que intervienen múltiples actores y fuerzas.

Además, es fundamental adoptar una perspectiva interdisciplinaria y considerar las múltiples dimensiones de la modernidad, incluyendo aspectos sociales, políticos, económicos, culturales y tecnológicos. Esto implica analizar las interacciones complejas entre diferentes agentes y factores que influyen en la configuración y evolución de la modernidad.

Según Latour, las asociaciones entre seres humanos y no humanos desempeñan un papel fundamental en la configuración y evolución de la modernidad. Estas asociaciones van más allá de las interacciones humanas directas e incluyen las relaciones con la tecnología, el

entorno natural, las instituciones y otros actores no humanos.

Las asociaciones entre seres humanos y no humanos influyen en la configuración de la modernidad de diversas maneras. Por ejemplo, los avances tecnológicos tienen un impacto significativo en la forma en que vivimos y nos relacionamos en la sociedad moderna. La tecnología no solo transforma nuestras prácticas cotidianas, sino que también influye en la estructura social, la economía y la cultura.

Asimismo, las asociaciones (Simmel, 2022) entre seres humanos y no humanos determinan nuestras interacciones y comportamientos en el contexto de la modernidad. Estas interacciones pueden generar tensiones, desafíos éticos y dilemas que influyen en la configuración y evolución de la sociedad moderna. Por ejemplo, la relación con la tecnología plantea interrogantes sobre la privacidad, la equidad en el acceso y el impacto ambiental.

Al examinar los resultados de esta discusión, se pueden identificar varias implicaciones importantes. En primer lugar, la noción de asociación se convierte en un elemento clave para entender la modernidad en su complejidad. Reconocer que las interacciones entre humanos y no humanos son esenciales nos permite apreciar la influencia de factores como la tecnología, la cultura y el medio ambiente en la configuración de la modernidad (Durkheim, 2001).

Además, los dispositivos sociotécnicos desempeñan un papel central en la configuración de la participación de los individuos en la sociedad contemporánea. Representan diferentes versiones de lo humano y moldean las interacciones y relaciones entre las personas y su entorno. Al analizar críticamente estos dispositivos, podemos comprender cómo influyen en la toma de decisiones y en la participación de las personas en la esfera pública, y reflexionar sobre las implicaciones éticas y políticas que conllevan.

En segundo lugar, la perspectiva de Latour (2007) desafía la idea de que la modernidad es un estado alcanzado y completo. Al considerarla como una práctica colectiva en constante evolución, se abren nuevas posibilidades de reflexión y transformación. Esto nos invita a replantear nuestra comprensión de la modernidad y a estar abiertos a cambios y adaptaciones en función de las interacciones y asociaciones en curso.

CONCLUSIÓN

El estudio de la sociedad contemporánea requiere una perspectiva interdisciplinaria que considere las manifestaciones humanas desde diversos enfoques teóricos. Pensadores como Habermas, Foucault, Bourdieu, Geertz y Ureta nos brindan herramientas conceptuales para comprender las dinámicas sociales, los factores de poder, la influencia cultural y la mediación tecnocientífica que configuran las manifestaciones de los seres humanos en la sociedad actual. Estos enfoques nos invitan a cuestionar y repensar la modernidad, reconociendo sus efectos negativos como la deshumanización y la destrucción del medio ambiente.

La hipótesis de trabajo propuesta por Latour nos desafía a considerar las interacciones entre seres humanos y no humanos como fundamentales para comprender nuestra condición humana. Los dispositivos sociotécnicos, altamente heterogéneos, representan

versiones de lo humano en el contexto de la tecnociencia y desempeñan un papel central en la configuración de la participación de los individuos en la sociedad. Sin embargo, es necesario realizar un análisis crítico de estos dispositivos y cuestionar las implicaciones éticas y políticas que conllevan.

En su trabajo, Sebastián Ureta (2015) examina la política pública del Transantiago y nos muestra cómo se configura como un ensamblaje complejo de identidades fijas y heterogéneas. A través de este análisis, revela que el poder no reside únicamente en las instituciones, sino también en las conductas y acciones de las personas. En otras palabras, la vida de las personas se vuelve administrable a través de los dispositivos tecnocientíficos que buscan establecer un orden y una estabilidad, incluso en situaciones donde la política falla, como en el caso del Transantiago.

Este enfoque plantea una perspectiva controvertida, ya que destaca la importancia de lo humano en el centro de las prácticas y los dispositivos tecnocientíficos. A pesar de los esfuerzos por establecer un orden deseado, los resultados pueden ser impredecibles y generar tensiones en la sociedad. Esto nos lleva a reflexionar sobre cómo los dispositivos tecnocientíficos no solo influyen en la organización de la vida cotidiana, sino también en la configuración del poder y las dinámicas sociales (Martuccelli, 2013).

En este contexto, surge un problema ético en el cual el ser humano es enactado por otros seres humanos que buscan representar, imponiendo límites a lo que es considerado posible e imposible. Esto conlleva a una operacionalización de los seres humanos en el contexto del Transantiago y otras políticas públicas. Según Ureta (2015), siguiendo los planteamientos de Latour (2007), es importante recordar que la política pública sitúa al ser humano en un lugar específico, cargado de características, capacidades y exclusiones.

Es crucial tener en cuenta que ser un consumidor no es lo mismo que ser un ciudadano, al igual que ser un técnico no es lo mismo que ser un ciudadano. Cada uno de estos roles conlleva visiones propias y excluyentes. Por lo tanto, la concepción de lo humano va adquiriendo diferentes posiciones en función de lo enactado y establece la relación de los seres humanos con otras entidades, ya que nuestra comprensión de lo humano depende de las asociaciones en las que nos vemos involucrados.

En última instancia, este trabajo nos invita a reflexionar sobre el lugar de lo humano en la modernidad y a buscar una relación más equilibrada y sostenible con nuestro entorno. La comprensión y abordaje de la modernidad requiere considerar las múltiples dimensiones de las manifestaciones humanas, así como las influencias de los dispositivos sociotécnicos. Al hacerlo, podremos avanzar hacia una sociedad más justa, inclusiva y consciente de las complejidades de nuestra condición humana en el mundo contemporáneo.

REFERENCIAS

- Berger, P & Luckmann, T (1968). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu,
 Bourdieu, P. (2000) (a). *Distinción: crítica social de los juicios de gusto*. Taurus.
 Bourdieu, P. (2007) (b). *El sentido práctico*. Siglo XXI
 Daza, H. (2010). *La sociedad moderna*. Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales.

- vol. 16 n°2 (mayo-agosto): 61-83.
- Durkheim, E. (2001). Las reglas del método sociológico. FCE.
- Foucault, M (2001) (a). Las palabras y las cosas. Siglo XXI editores
- Foucault, M. (2002) (b). Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión. (1a, ed): Siglo. XXI.
- Giddens, A. (2001). Sociología, Madrid. Alianza Editorial
- Geertz, C. (2008). La interpretación de las culturas: ensayos seleccionados. Gedisa
- Habermas, J. (1981) (a). Historia y crítica de la opinión pública. La transformación estructural de la vida pública. G. Gili
- Habermas, J. (1989) (b). El discurso filosófico de la modernidad (Doce lecciones). Ed. Taurus.
- Habermas, J. (1999) (c). Teoría de la Acción Comunicativa, Vol II. Crítica de la Razón Funcionalista. Taurus
- Husserl, E. en García, J, M. (2000) Ética y hermenéutica. Editorial Biblioteca Nueva.
- Latour, B. (2007) Nunca fuimos modernos. Ensayo de antropología simétrica. Siglo XXI
- Martuccelli, D. (2013). Sociologías de la modernidad. Itinerario del siglo XX. LOM
- Millán M (2015). Modelos y teoría de la comunicación. Universidad de Londres.
- Simmel, G. (2002b). Cuestiones fundamentales de sociología. Gedisa Editorial.
- Touraine, A (1994). Crítica de la modernidad. FCE
- Ureta, S. (2015) Transantiago o el fallido ensamblaje de una sociedad de clase mundial. Santiago: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Weber, M. (2002b). Economía y sociedad. FCE.

Historia de las Ideas de Filosofía Mexicana y Nuestroamericana

History of the Ideas of Mexican and Our American Philosophy

MARIO MACALLÓN ANAYA

Universidad Nacional Autónoma de México , Distrito Federal, México (mariom@unam.mx)
(<https://orcid.org/0000-0002-3218-8998>)

RESUMEN

Al analizar la historia y la historiografía de más tres siglos, en la historia de las ideas (filosóficas) de nuestra América es posible identificar en sus orígenes la configuración cultural dominante hispánica, la práctica del poder y dominio de los súbditos americanos por parte del Rey español, a través del virrey en turno de la época colonial, ideas históricamente situadas, de autores y los productos, mezcladas con las demandas de la nueva realidad, las cuales serán puestas frente a frente, por ejemplo: las ideas modernas de progreso y retroceso, republicanismo, liberalismo, libertad, justicia, igualdad y equidad, hasta lograr orientar el camino comprensivo y explicativo de un siglo XIX de éxitos, fracasos históricos, políticos, sociales y de reconfiguraciones de mundos posibles; y en el inicio del XX de grandes transformaciones en los ámbitos de la vida social, política, económica y cultural.

ABSTRACT

By analyzing the history and historiography of more than three centuries, in the history of ideas (philosophical) of our America, it is possible to identify in its origins the dominant Hispanic cultural configuration, the practice of power and domination of the American subjects by the King Spanish, through the viceroy in turn of the colonial era, historically situated ideas, of authors and products, mixed with the demands of the new reality, which will be put face to face, for example: modern ideas of progress and regression , republicanism, liberalism, freedom, justice, equality and equity, until managing to guide the comprehensive and explanatory path of a XIX century of successes, historical, political, social failures and reconfigurations of possible worlds; and at the beginning of the

20th century of great transformations in the spheres of social, political, economic and cultural life.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Historiografía, Filosofía, nuestra América, Siglo XIX, Historia. / Historiography, Philosophy, our America, XIX century, History

INTRODUCCIÓN A LA HISTORIA DE LAS IDEAS

En la historia de las ideas (filosóficas) de nuestra América es posible identificar en sus orígenes la configuración cultural dominante hispánica, la práctica del poder y dominio de los súbditos americanos por parte del Rey español, a través del virrey en turno de la época colonial. Las instituciones coloniales, como “aparatos ideológicos” de dominación del Estado español como: la Iglesia, las Universidades, las Órdenes religiosas, etc. En los gobiernos virreinales se constituyeron en formas práctico-operativas, doctrinales y filosóficas de control político, social, económico y cultural en la realidad intercontextual de la historicidad de la época, para constituirse en función relevante en la vida cotidiana de los virreinos y capitanías en la Hispanoamérica de la época colonial.

Puede decirse que en el siglo XVI y XVII se implantan las formas de dominación y poder sobre los habitantes indígenas, los dueños originarios de estas tierras y los africanos traídos como esclavos al continente americano.

Sin embargo, vale decir que

Esta dominación de España sobre los pueblos indígenas preexistentes tuvo un alto grado de inventiva política. Posiblemente por primera vez en la historia, una potencia dominadora decidió que no debía disolver ni humillar a la organización social y cultural preexistente, sino que debía incorporarla como parte de un gran imperio con sede en Europa. El reino español inventó una forma de colonizar que fue seguida, un siglo después, por Inglaterra, Francia y Holanda, que en esa época eran las otras grandes potencias colonizadoras europeas. Esa estrategia de dominación consistía, en primer lugar, en reconocer una aristocracia local con todas las prerrogativas, incluidos los títulos nobiliarios. En segundo lugar, en establecer un gobierno local subordinado a España. Es decir, España inventa lo que podemos llamar “el régimen colonial moderno,” que se desmorona definitivamente en el siglo XIX, pero que predominó y conformó una pauta organizativa que apareció en todos los continentes a lo largo de tres siglos de historia¹.

¹ Sergio Bagú, La identidad continental, México, Universidad de la Ciudad de México, 2003. p. 19. En Sergio Bagú, La identidad Continental; y Héctor Días Polanco, Indigenismo y diversidad cultural, México, Universidad de la Ciudad

Así, en el período del siglo XVIII las ideas, las concepciones de la realidad y del mundo prepararon la conformación ideológico y política de las ideas de la Independencia y la liberación de nuestra América en el XIX, las cuales darán origen a demandas sociales, políticas, económicas, filosóficas y culturales que buscan respuestas teórico-formales, conceptuales, a través de la construcción y la reconstrucción categorial sobre las prácticas de la realidad y la vida cotidiana; para constituir marcos teórico-epistémicos, hermenéuticos, analíticos, conceptuales, interpretativos y explicativos, por los que se buscan expresar los grandes problemas posindependentistas, reformistas, que se extienden hasta los inicios del XX con la primera revolución mundial del siglo XX: la Revolución Mexicana (1910).

Puede observarse que la diferenciación étnica y las grandes corporaciones políticas y sociales jugaron un papel destacado sobre el control por las oligarquías criollas nacies, que, aunque débiles y heterogéneas empezaban a reconfigura una nueva forma de control y dominio de los indígenas, los negros, los mestizos y las castas en el México colonial, puede decirse que, del resto del continente americano, donde empiezan a tomar presencia del poder en el escenario nuestroamericano.

Ya en el final del siglo XVIII se presentará la guerra por la búsqueda de espacio y reconocimiento histórico-social, de identidad y de sentido dentro de la organización estamental de las colonias españolas hispanoamericanas. Es mediante la lucha diferencial y diferenciada de la construcción entitaria y óptica que se busca emancipar a la comunidad humana integrada por las comunidades (indígena, negra, mestiza, mulata, criolla). Desde la confluencia de lo europeo y de lo hispanoamericano diverso se reclaman derechos y libertades ninguneados, por casi tres siglos, por la cultura de dominación europea².

Es posible encontrar, al analizar la historia y la historiografía de más tres siglos, ideas históricamente situadas, de autores y los productos, mezcladas con las demandas de la nueva realidad, las cuales serán puestas frente a frente, por ejemplo: las ideas modernas de progreso y retroceso, republicanism, liberalism, libertad, justicia, igualdad y equidad, hasta lograr orientar el camino comprensivo y explicativo de un siglo XIX de éxitos, fracasos históricos, políticos, sociales y de reconfiguraciones de mundos posibles; y en el inicio del XX de grandes transformaciones en los ámbitos de la vida social, política, económica y cultural. Nuestra América entra a la modernidad europea con el signo del dominio, la dependencia, el latrocinio y el despojo; la negación de las capacidades para decidir el propio destino histórico y de gobierno.

En todo ello, se hace presente e introducen ideas de la sensibilidad romántica y poética a través de la intuición y la razón, la racionalidad, la religiosidad, la política, el liberalism, la patria y la nación; el nacionalism, el republicanism, el positivismo, el anarquism liberal y socialista, el espiritualism; donde la subjetividad creativa se coloca, en muchos sentidos, como parte constituyente de la razón y de la objetividad/subjetividad; destaca, especialmente, en las concepciones del mundo, en las formas culturas: la simbólica, la iconografía, la

de México, UCM, 2003.

² Mario Magallón Anaya, *Filosofía Política Mexicana en la Independencia y la Revolución*, México, Ediciones Quivira, 2013, p. 28.

literatura, la pintura, la filosofía, las humanidades y las ciencias en general, a lo que se suma la objetividad científica racionalista; para conformar una concepción de la razón en la unidad de la diversidad y la diferencia, en la que se conjunta objetividad/subjetividad como un todo para comprender, analizar e interpretar las ideas, los pensamientos, la eticidad, la estética, la política, la historia, las ciencias y la técnica.

Es por este motivo que el historiador, en sus muy variadas y diversas expresiones de investigación, no puede empeñarse en imponer a la realidad histórica uniformidades en la expresión poética, el pensamiento, estilos de vida; sino, más bien, tiene que estar predispuesto a aplicar, con cierta docilidad, la lógica consecuencia de los hechos, de los aconteceres, de la explicación conceptual, lógica y formal en la practicidad de los múltiples campos del conocimiento histórico y político. Esto es la construcción de una modernidad alternativa radical nuestroamericana que cuestiona las formas de ser y pensar de las prácticas imperiales de los conquistadores y los dominadores y las relaciones de poder con los dominados.

Ante las adversidades del pasado, presente y futuro como entes-seres históricamente situados, en una modernidad opresiva, excluyente, misógina, racista y depredadora del ser humano, fundada en una falsa paz, en el control y dominio del poder por los conquistadores y dominadores. Por esto mismo, era necesario defender nuestro derecho a la libertad, a la justicia y a la equidad; a recuperar del pasado lo positivo y lo negativo, asimilándolo, pero sin afán consciente de autocolonización intelectual, ni de síntesis y superación progresiva, porque ésta no necesariamente se da en los procesos históricos, sociales, políticos, filosóficos y culturales; por ello requieren ser mirados desde la dialéctica y dialógica procesual e histórica.

La situación histórica y social actual de la hipotética posmodernidad decadente occidental aún, fuertemente dominante en las conciencias poscoloniales nuestroamericanas, las que buscan imponer de forma reiterativa e insistente el pensamiento filosófico neoimperial colonialista, que cancela toda posibilidad de liberación de las naciones que fueron conquistadas y dominadas; donde el neocapitalismo, el neoliberalismo, a pesar de sus inconsistencias teóricas y epistémicas, continúan dominando en las conciencias globalizadas.

Ante este horizonte histórico, filosófico, político y económico de sentido, el problema del ente, del ser y de la cosa, no es nada fácil de explicar y redefinir, sino sumamente complicado, porque es necesario aclarar y redefinir conceptos, categorías, contradicciones, oposiciones y dificultades; reflexionar sobre como podrán los marginados, los explotados y los miserables realizar una pedagogía política social-comunitaria de la educación que vaya más allá de las formas de dominio y de opresión en la unidad contradictoria del Estado global, sobre todo cuando temen a la libertad, concebida como un ejercicio ético, político responsable y solidario con nosotros y los otros.³

3 Mario Magallón Anaya, *Filosofía Política Mexicana en la Independencia y la Revolución*, México, Ediciones Quivira, 2013. p. 45.

En nuestro entender, es la razón analógica semántica y simbólica de la praxis, la que hace y rehace las cosas dialéctica y dialógicamente y permite definir, desde el punto de partida óntico-fenoménico de las epistemes, la dialéctica de los hechos o, más bien, de la practicidad de la experiencia, desde una construcción lógico-dialéctica concebida como praxis, porque ésta es "el acto conjunto o conjunto de actos en virtud de los cuales el sujeto activo modifica una materia prima dada."⁴

La praxis ha de ser entendida como acto reflexivo que realizan personas conscientes y libres con una intencionalidad dialéctica, política y práctica. Por ello, en la actividad práctica reflexiva del sujeto, lo determinante es el resultado de la acción que se lleva a cabo cuando lo subjetivo y lo objetivo se objetivan en la unidad objetiva de la razón, síntesis dialéctica de la teoría epistémica y la practicidad de los hechos fenomenológicos.

Así, tenemos una praxis fenoménicamente intencional que se sitúa frente a la historia, concebida como proceso práctico de los sujetos sociales. La historia demuestra que las praxis individuales se integran a una praxis común colectiva. Allí donde "la praxis social, colectiva, al combinar toda la diversidad de actos individuales, lo que ha tenido como resultado la aparición de un nuevo modo de producción:"⁵ material, social, económico, intelectual, filosófico, político, jurídico, cultural e ideológico.

Es necesario señalar que a través de la historia se encuentra que en toda relación social se dan relaciones de poder entre los sujetos individuales y sociales, porque éstas penetran los cuerpos, los campos teóricos, epistemológicos, ontológicos, políticos, sociales, jurídicos, de derecho y culturales. Es decir, el poder está en todas partes donde se realiza la actividad y las acciones humanas, allí donde saber y poder están unidos y se refuerzan mutuamente.

Existe una administración del saber, una política del saber, relaciones de poder que pasan a través del saber y que inmediatamente si se las quiere describir os reenvían a estas formas de dominación a las que se refieren nociones tales como campo, posición, región, territorio. El término político-estratégico indica como lo militar y lo administrativo se inscriben efectivamente y sea sobre un suelo, ya sea en forma de discurso. Quien no plantease el análisis de los discursos más que en términos de continuidad temporal se vería necesariamente avocado a analizarlos y a considerarlos como la transformación interna de una conciencia individual. Construirá así una gran conciencia colectiva dentro de la cual ocurrirían las cosas⁶.

En la historiografía de la historia en general, de las ideas, de la filosofía, de las mentalidades e intelectuales se da una relación entre saber y poder. Ante esto cabe advertir que la lógica, en el sentido que deseamos proponer, no se reduce a la generalización ni a la identificación formal, sino más bien, y especialmente, a la lógica de individuación, de identificación y diferencia en la totalidad de las relaciones humanas.

La lógica de la historiografía debe ser, por tanto, la de la diferenciación hasta la

4 Adolfo Sánchez Vázquez, *Filosofía de la praxis*, México, Siglo XXI, 2003, p.

5 *Ibid*, p. 405.

6 Michel Foucault, *Microfísica del poder*, España, Ediciones la Piqueta, 1980. p. 117

individuación. Lo que importa historiográficamente son justo las diferencias entre griegos y aztecas –o las características de nuestra idea del mundo que la diferencian de las ideas ajenas de él, e incluso las características diferenciales de las distintas ideas parciales de nuestra idea total⁷.

Lo cual se concreta y expresa cuando se analiza, por ejemplo, en el siglo XVIII las ideas y la demanda por parte de los criollos derechos y libertades iguales que los de los peninsulares; los que, fundados en el derecho natural, derecho teológico y el juspositivismo reclaman igualdad, equidad y justicia en el tratamiento y reconocimiento de derechos y de obligaciones en relación analógica del justo medio del ejercicio del poder y del derecho.

Esto es, son relaciones espaciales históricas y sociales, que se conforma en la raíz patriótica de origen, de los nacidos en la América Española, hasta llegar, coincidentemente, a la imaginaria “construcción romántica” de la sensibilidad, de la subjetividad de la patria, la nación, el ser humano y el humanismo en la historicidad del hacer y quehacer colonial; ello se amplía en el XIX para buscar la construcción y conformación posindependentistas del Estado, de la etnia (nación), de la República, de la sociedad, del gobierno civil, de la ciudadanía, de la comunidad, del liberalismo, del positivismo y del espiritualismo decimonónico, de la república y la democracia⁸.

Leopoldo Zea ha señalado al respecto, que

Al surgir el siglo XIX, las mentes iberoamericanas han tomado conciencia de su realidad: el iberoamericano, sin descuidar la salvación de su alma, se dispone a conocer el mundo que le ha tocado en suerte. Y al contacto con éste se da cuenta de que no es inferior a ningún otro. Este mundo suyo se le presenta lleno de posibilidades en todos los sentidos. América se le presenta como un mundo que, siendo distinto por sus orígenes, no es inferior a otros. Precisamente por ser distinto, era menester tomar en cuenta sus propias necesidades. No era posible que un gobierno situado en el otro lado del mar pudiese atender estas necesidades⁹.

Ello implica la necesidad de hablar de sistemas filosóficos e historia de las ideas desde un marco históricamente situado, tanto en y desde Europa o, para el caso que nos ocupa: nuestra América, es decir, desde el lugar en que se construye el pensamiento filosófico y las ideas de México, del resto de los demás países nuestroamericanas, inclusive del mundo; de pensadorxs y filósofoxs óntica e históricamente situadxs. Y, para concretar de la situación que nos ocupa: reflexionar sobre las ideas coloniales, liberales, republicanas, positivistas, neotomistas, espiritualistas, anarquistas, socialistas, marxista, en México y en nuestra América consideradas desde nuestro horizonte filosófico como tema medular que preocupa y ha preocupado a lxs mexicanxs y a lxs latinoamericanxs o nuestroamericanxs del siglo XIX, XX y, más persistentemente, en los inicios del XXI hasta la actualidad.

7 José Gaos, XV- Historia de nuestra idea del mundo, en Obras completas; México, UNAM, 1994, p. 27.

8 Cfr. Mario Magallón Anaya, Filosofía, tradición, cultura y modernidad desde América Latina, Culiacán Sinaloa, México, Universidad Autónoma de Sinaloa, 2007.

9 Leopoldo Zea, Esquema para una historia de las ideas en Iberoamérica, Mexico, Facultad de Filosofía y Letras/ UNAM, 1956, p. 14.

En ello se destaca la preocupación por establecer el realismo social, político, económico, filosófico e intelectual: mexicano y nuestroamericano, como de explicar y construir conceptos y categorías filosóficas referidas a la historia de las ideas de los diversos campos ontológicos, epistemológicos, culturales y de derechos. Es importante señalar la necesidad de construir criterios historiográficos para cimentar una heurística y un mapa conceptual por campos de conocimiento sobre la historia de las ideas filosóficas de nuestra América; en este ángulo nuestroamericano inciden escuelas, corrientes, tradiciones filosóficas, políticas, sociales y culturales; como formas de representación, imaginarios sociales y fantasías ideológicas.

La historia de las ideas filosóficas requiere del análisis e interpretación de las ideas y de las filosofemas que vayan más allá de cualquier inmanentismo, para poner como condicionante imprescindible de éstas, la marcha del devenir histórico y social del ser humano y de las ideas en el tiempo; de la existencia, de la vida, a partir de una praxis poética reflexiva, imaginativa y creativa de las ideas conceptuales y dialécticamente asumidas.

La conciencia histórica y social se encuentre enmarcada dentro de realidades espaciotemporales para reafirmar, que el devenir del espíritu humano se encuentra condicionado por la realidad, donde lo extralógico, lo extraintelectual de la subjetividad cotidiana adquieren una significación fundamental orientadora de la historia y de la filosofía entre nosotros o de cualquier otro ser humano históricamente situado y en situación. Ello pone en cuestión la supuesta autonomía y la pureza de la razón, la que se altera al confrontarla con la practicidad y las múltiples determinaciones de la realidad sociohistórica, la cual deviene dialéctica e históricamente, lo que sólo es aprehensible a través de la historia de las ideas en la temporalidad espacial, como construcciones y marcos conceptuales en el contexto de la realidad intercontextual circundante.

Nuestra América, de la colonia hasta la actualidad es un espacio histórico, social, político, cultural e ideológico que reconstruye y reinterpreta otra forma de entender el mundo y la realidad, allí donde el texto y el contexto histórico-social, político, filosófico, jurídico, literario, científico y tecnológico orientan los modos de explicar y de reinterpretar el mundo hispano e iberoamericano; de una modernidad alternativa y radical, que en muchos sentidos es una opción no exclusiva y pero tampoco absolutamente dependiente, de la dominante imperial occidental, sino en relación abierta de relaciones e intercambios en libertad; la que desde la época colonial, hasta la actualidad, ha dominado y donde algunos filósofos e intelectuales nuestroamericanos se obstinan, impertinentemente, por repetir acríticamente, como si se pudieran repetir experiencias ajenas sobre las propias.

Insistiría con el maestro Leopoldo Zea, que la filosofía de la historia, la historia de las ideas de nuestra América, se diferencian de las formas coloniales de raíz occidental europea; esto implica tomar conciencia de que nuestra historia de las ideas; la historia y la historiografía en general nuestroamericana surgen de la situación de marginalidad y dominio por parte de los países conquistadores e imperiales hasta hoy.

Esto es ni más ni menos, que relaciones de poder, dominio y control ideológico, político, social, jurídico y económico en la historia de ideas, del pensamiento y de las mentalidades, en general.

La historia de las ideas en Latinoamérica es diversa de la historia de las ideas europeas. La historia de las ideas de la filosofía europea u occidental se vuelve sobre

sí misma, investigando su evolución, y la relación que la misma tenga con la realidad en que esa historia se ha realizado; o bien tratando de apresar la lógica que ha dado origen a estas ideas, así como su desarrollo en su plano atemporal. No sucede lo mismo con la historia de las ideas filosóficas de la América Latina preocupada por conocer el cómo y el para qué han sido utilizadas unas determinadas ideas, supuestamente ajenas a su propio contexto histórico y realidad. [...] Un esfuerzo aclaratorio, que ha dado lugar, sin habérselo en principio propuesto, a expresiones que ya se pueden considerar propias, no solo del pensamiento, sino de la filosofía latinoamericana. [...] Filosofía, no de las propias filosofemas adoptados, sino de espíritu o sentido que originaron otra adopción. Sentido que lo es ya de la realidad propia de esta América, expreso en las motivaciones que han dado origen a la historia de las ideas en Latinoamérica.¹⁰

Es un ir más allá de las concepciones filosóficas sobre las formas de hacer filosofía, historia de las ideas, filosofía de la historia, filosofía política, antropología política, ética, etc.; es el filosofar históricamente situado como interpelación a la filosofía dominante imperial; donde juega un papel importante la lengua, las formas de habla, el lenguaje como estructura gramatical de reglas y principios de la utopía, los sueños, la historicidad, de la realidad de nuestra América; de los filosofemas y los marcos teóricos conceptuales, como aprehensión dialéctica fenoménica de la onticidad del ser, del ente-ser, de su hacer y quehacer; de las formas expresivas históricamente situadas en la realidad mexicana, argentina, peruana, salvadoreña, brasileña, chilena, colombiana, inglesa, italiana, francesa, china, etc., pero, especialmente, de México, de nuestra América toda, e inclusive, del mundo. Es una reflexión filosófica, sobre el todo socialmente humano desde la historicidad concreta y de nuestro pensar filosófico.

Abelardo Villegas ha señalado al respecto,

Esto de cernirse la filosofía sobre lo concreto no es solo una manera de hablar: la filosofía europea, desde la publicación del sistema de Hegel, ha procurado descender desde esas abstracciones metafísicas cuyo clímax se dio en el mencionado sistema, hasta una elucidación sobre los aspectos más concretos de la existencia humana. El existencialismo de Heidegger y Sartre incluso pretende ser una filosofía de la vida cotidiana en sus aspectos más banales. Pero todavía esta filosofía por su instrumental fenomenológico, por sus resultados ontológicos, resulta demasiado abstracta; entonces se han buscado soluciones aún más concretas y con este propósito el propio Sartre ha derivado hasta la expresión literaria de sus ideas. Más la corriente de pensamiento hispánico, con Ortega a la cabeza, se volvió hacia la historia y entonces se comenzó a hacer filosofía de España, filosofía en México, filosofía de América, en suma.¹¹

Sin embargo, ¿cómo es posible conciliar historia con filosofía? ¿Qué acaso esto no tiene el peligro constante de caer en el relativismo, en el personalismo, en el subjetivismo, inclusive

10 Leopoldo Zea, *Filosofía de la historia americana*, México, FCE/Tierra Firme, 1978. pp. 15-16-17.

11 Abelardo Villegas, *La filosofía de lo mexicano*, México, FCE, 1960, p. 12.

en un escepticismo? Estas preguntas implican trascender lo meramente circunstancial, el relativismo, en donde se corre el riesgo -cuando nos introducimos en estos problemas de la historia y de la filosofía-, de no prever sus consecuencias y hundirse en la subjetividad y el relativismo. Empero, la historia es una construcción material y formal, metafísica y ontológica de lo sido, de lo que ya no puede cambiarse, pero sí interpretarse y explicarse.

Si queremos llegar a comprender el mundo frecuentemente violento en que vivimos [...], no podemos confinar nuestra atención a las grandes fuerzas impersonales, naturales o hechas por el hombre, que actúan sobre nosotros. Las metas y los motivos que guían la acción humana deben contemplarse a la luz de todo lo que sabemos y comprendemos; sus raíces y crecimiento, su esencia y, ante todo, su validez, deben ser examinados críticamente con todos los recursos intelectuales de que disponemos. Esta apremiante necesidad, aparte del valor intrínseco del descubrimiento de la verdad acerca de las relaciones humanas, hace de la ética una disciplina de primera importancia. Sólo los bárbaros no sienten curiosidad respecto de dónde vinieron, cómo llegaron a dónde está, a dónde parecen ir, si quieren ir allí y, en caso afirmativo, por qué, o, en caso negativo, por qué no.¹²

Esto es una experiencia hermenéutica y analógica mexicana, nuestroamericana e inclusive, mundial, que busca superar los relativismos y los reduccionismos en cuanto a su consistencia teórica y su viabilidad práctica, porque tiene la potencia de la analogía de la proporcionalidad, que permite la medida y el equilibrio dialéctico de pensar, pero conservando la diferencia de la identidad del conocimiento propio del ajeno, en la historicidad de la producción de las ideas concretas.

Así, una hermenéutica analógica pretende responder a las inquietudes y demandas del hombre de hoy. Trata de hacer algo por él, en este momento en que la ciencia y la técnica lo amenazan con estrangularlo por su exigencia tan rigorista de exactitud, y en que las humanidades lo amagan con distenderlo y atomizarlo por su relativismo tan excesivo. [...] Si la hermenéutica llegó a ser el lenguaje común entre los filósofos de hoy, es necesario rescatarla de esa dolorosa distensión en la que la han puesto esas tendencias extremas (de las filosofías del desencanto). [...] Inclusive, las aportaciones más recientes, como las de las tecnociencias, han recibido ya y están recibiendo aún la aplicación de la hermenéutica analógica, la cual manifiesta así su potencial.¹³

Ello implica plantear un universal metafísico y ontológico de algo, como aquello de lo que son los principios; sin embargo, éstos pueden reinterpretarse, reconstruirse, explicarse, hermeneutizarse, óntica e históricamente. Así el contenido de la historia de las ideas y, puede decirse que, de la filosofía misma, se constituye en la historicidad de la producción y generación de las ideas en la realidad espaciotemporal, donde la producción intelectual reflexiona sobre la existencia, la vida, el mundo, la realidad, el ser, las ideas, los pensamientos.

12 Isaiah Berlin, *El estudio adecuado de la humanidad. Antología de ensayos*, México, FCE, 2009. p. 4.

13 Mauricio Beuchot, *Hechos e interpretaciones. Hacia una hermenéutica analógica*, México, FCE, 2016, pp. 50-51.

Esta es la historia, allí donde está contenida la historia de la sabiduría de la humanidad a través de los escritos, de los archivos, de los documentos, de las bibliotecas, de los libros y las diversas formas orales de comunicación, donde se represan, contienen y testimonian todo el saber humano.

Por ello, según el maestro José Gaos:

El contenido íntimo y último de esta vida en la actualidad fue puesto en el historicismo, en el trabajo intelectual con base de saber histórico y con sentido histórico, y explicado por la historicidad humana. La función en importancia de la Historia de la filosofía, en el aprendizaje y ejercicio de la profesión filosófica en la actualidad. [...] Pero la abstracción no sería posible si la vida no fuese concreción explosiva, situación determinada por una circunstancia o convivencia en correlaciones: el tema de la abstracción conduce a la estructura de la misma vida. La abstracción filosófica no sólo en su meollo intelectual, sino en toda su amplitud vital. [...] Abstracción es de algo en algo: la filosofía contemporánea, de la vida concreta contemporánea, en el horizonte de libros, la biblioteca y las operaciones llevadas a cabo en ella.¹⁴

La filosofía en general, la historia de las ideas y de la filosofía se mueve por hipotéticos y abstracciones formales de juicios analíticos-sintéticos dialécticamente contruidos; por conceptos, categorías, semánticas y semióticas de los lenguajes que buscan comprender la significación y el sentido de las ideas filosóficas en el tiempo, de los hechos y de los aconteceres. La conciliación implica una dialéctica procesual del modo de cómo se producen las ideas (filosóficas) de los sujetos sociales, de las sociedades y las comunidades humanas históricamente; lo que requiere redefinir, resemantizar lenguajes, formas expresivas, simbólicas en los textos, en los contextos históricos contenidos y expresos en archivos, bibliotecas, libros, documentos.

Allí donde la determinación histórico racional en su construcción hermenéutico lógico-formal-analógico del justo medio hace, momentáneamente, abstracción del tiempo, del aquí del ahora en que ha de responderse por la interpelación existencial del mundo de la vida, que se le plantea al ser humano en cada circunstancia histórica y temporal concreta. De esto se deriva una conclusión fundamental: no son sólo del pensamiento y el lenguaje racional, sino, además, con aquello que se practica en atención a la situación concreta, lo que constituye la forma filosófica originaria y original del pensar y del hablar en nuestra América, porque es necesario insistir que la producción de las historia de las ideas históricamente situada, requiere ir más allá de los modernismos, los poscolonialismos e inclusive, de los decolonialismos, de los posmodernidades y los globalismos; especialmente, es de relevancia destacar, que en el mundo existe una crisis filosófica, política, social, económica y cultural.

En efecto, tenemos, a nivel mundial, una profunda crisis filosófica. Ésta se revela en Europa y los Estados Unidos, y tiene repercusiones en Latinoamérica, sobre todo en México, que tan atento está a copiar las corrientes europeas y estadounidenses.

14 José Gaos, Francisco Larroyo, *Dos ideas de la filosofía*, Mexico, Casa de España en Mexico, 1940, pp. 28-24-25.

Ahora se ve más la influencia europea que la estadounidense, ya que ésta tuvo presencia a través de la filosofía analítica, y ahora lo hace con la filosofía pragmatista Peirce, James, Dewey, sobre todo a partir de Rorty. Pero la europea está más presente, a través Nietzsche, Heidegger y la hermenéutica, así como antes lo había tenido con el marxismo y el estructuralismo. En nuestros países se importa el actual pensamiento posmoderno, principalmente de corte europeo, que está dejando vacía y exangüe la filosofía nuestra¹⁵.

Allí donde las interpretaciones del ente, de la res, sólo pueden llevarse a cabo partiendo del ámbito de la respuesta que provoca la interpelación de la conciencia como ente situado y en situación por medio de la palabra pronunciada de aquí y de ahora, como respuesta emergente a un mundo que ha cancelado la realidad del pensamiento, de las ideas y de su producción en la temporalidad que incluye desde el presente-pasado-futuro.

Es de este modo que, desde nuestro horizonte óptico-epistémico-fenomenológico-ontológico,

La universalidad y la certeza absoluta de las leyes de la lógica son todo lo contrario de la mera parcialidad o probabilidad de las leyes de los hechos. Estas deben su mera parcialidad o probabilidad a la individualidad y a la temporalidad de los hechos de la experiencia que constituye su fundamento. Los contrasentidos y absurdos consiguientes a concebir las leyes lógicas como leyes de hechos y como hechos los objetos lógicos, radican en que los hechos tienen principio y fin, mudan, y las verdades no. Lo decisivo es, pues, la individualidad, mutabilidad y, en último fundamento, temporalidad de los hechos, por una parte, la certeza absoluta, la inmutabilidad, la universalidad, la eternidad o intemporalidad de las leyes lógicas, de las verdades, por el otro¹⁶.

Así, la historia de las ideas en nuestra América se inicia con el reconocimiento de la historicidad de las ideas, de los conceptos y de la filosofía misma, que busca la pertenencia explicativa e interpretativa del sentido de verdad y del contrasentido de la lógica de los hechos. Ello implica una filosofía de compromiso y de responsabilidad: una ética sobre el ethos de la vida cotidiana; una filosofía de la historia, una sociología del conocimiento, una filosofía política, pero también la forma como se gestan y construyen los conceptos y las categorías filosóficas en el tiempo.

Es el espacio histórico que ha de asumirse filosófica y éticamente responsable, que precisa la necesidad de orientarse en el hipotético deber ser y sus prácticas, en el acontecer fenoménico e histórico de nuestra realidad, allí donde el ente-ser humano se reconoce e identifica con la comunidad.

Porque, según el maestro Zea,

15 Mauricio Beuchout, *Ordo analogiae. Interpretación construcción del mundo*, México, UNAM, 2012. p. 19.

16 José Gaos, Francisco Larroyo, *Dos ideas de la filosofía*, Mexico, Casa de España en Mexico, 1940. pp. 158-159.

El hombre se debe todo a la comunidad. Es ésta la que le ha traído al mundo, le ha nutrido, le ha educado, le ha hecho partícipe de sus bienes y le ha puesto en posesión de sus derechos. La aceptación de todos estos bienes compromete al individuo con la comunidad. El compromiso no es sólo para recibir los bienes, también lo será para recibir los males, si éstos llegan. El que vive en comunidad, por este mismo hecho, se compromete con ella.¹⁷

La modernidad alternativa radical de nuestra América, plantea y replantea una filosofía y una historia de las ideas desde los textos y contextos en la historicidad del acontecimiento, lo que requiere, o más bien implica el reconocimiento del modo de ser, pensar y estar en el mundo.

“Una filosofía, una historia de las ideas, una investigación sobre la problemática espiritual en relación con lo social, lo político y lo económico, desde un punto de vista americanista” (Arturo Andrés Roig: Entrevista “Conquistar un nuevo pensamiento crítico”, Paréntesis, Mendoza Argentina, 1999). Es decir, una filosofía práctica que asuma el derecho a la defensa de valores humanos como dignidad, justicia y equidad, ante un mundo que globaliza las formas de explotación, miseria y fragmentación social.¹⁸

HISTORIA DE LAS IDEAS DESDE NUESTRA AMÉRICA EN EL MUNDO DE HOY

La historia penetra todos los hechos humanos, por lo tanto, no puede eludirse, está presente, antes como ahora, en todas las actividades humanas, a pesar de que la posmodernidad se ha obstinado en negarla y en desacreditarla, empero, ella misma se encuentra inmersa dentro de una realidad que ha sido consecuencia de la contingencia histórica, la cual ha pasado a ser la ideología cultural del neoliberalismo, de la posmodernidad y la poscolonialidad.

Ante esta realidad mundial es importante, como entes-seres situados, buscar el sentido de la vida, de la existencia humana toda, produciendo ideas históricamente situadas en una crisis filosófica en la que es muy complicado orientarnos.

Se necesita encontrar una vía diferente que nos saque a un terreno más promisorio, donde nuestra reflexión sobre la vida, la historia y las ideas, los pensamientos de nuestro estudio pueda ser más fecundo al buscar un camino distinto.

17 Leopoldo Zea, *La filosofía como compromiso y otros ensayos*, México, FCE, Tezontle, 1952, p. 17.

18 Mario Magallón Anaya, “Ideas políticas: La democracia realmente existente en América Latina”, en Mario Magallón Anaya y Roberto Mora Martínez (Coordinadores) *Historia de las ideas: Repensar la América Latina*, México, CCyDEL/UNAM, 2006, p. 223.

Buscar el sentido es interpretar. Así buscar el sentido de la vida es poder interpretar la vida. Con todo, se ha dicho que la vida se interpreta reflexionando sobre la muerte. No en balde la filosofía ha sido vista como meditación sobre la muerte (*meditatio mortis*). Si Heidegger veía la ontología como hermenéutica de la facticidad, aquí, al hacer hermenéutica de la vida, estamos haciendo un tipo de ontología. Es la ontología que cuaja en la antropología filosófica, en la filosofía del hombre. [...] Esta disciplina ha sido muy relegada, casi abandonada, por miedo a tener que ver con la naturaleza humana, y el antiesencialismo del presente aconseja la huida, el evitarlo. Sin embargo, sea la naturaleza humana, sea algo menos peligroso (por fuerte) como la condición humana, estamos preocupados con nuestro ser de hombres, con nuestro ser humano. [...] Hay una esencia humana, y en ese nivel abstracto es incambiable; pero se da en concreto de manera histórica, y allí presenta realizaciones diversas, según la circunstancia, el contexto. De esta manera hacemos compatibles la naturaleza y la historia, que muchos han separado como irreconciliables.¹⁹

La posmodernidad es el surgimiento sintomático que rehúye la consideración histórica de los fenómenos filosóficos y culturales del neoliberalismo para hacer del texto, del contexto histórico y los discursos el fetiche que absolutiza el enfoque fragmentario que reduce la materialidad histórica de los hechos a sólo trizas del acontecer de la existencia humana. Es importante señalar en el sentido posmoderno y poscolonial, que la Historia, las historias de las ciencias, de la filosofía y de las ideas transcurren en los textos, empero, es necesario reconocer que es a través de ellos que se analizan y contextualizan los hechos, los acontecimientos históricos circunstanciados y ontológicos, como expresiones semántico-discursivas de las formas ideológicas de la totalidad histórica, de las totalizaciones y de las mediaciones discursivas.

Es decir, se trata de la práctica procesual, discursiva y comprensiva cuyo espacio de trabajo no se reduce sólo a la filosofía política y a la cultura contemporánea, tampoco a los grupos ilustrados hegemónicos, sino que está abierta a todas las producciones históricas y culturales situadas en la temporalidad espacial de la realidad concreta, material. Esto hace posible mirar a la historia y la política como la columna vertebral que permite ver la realidad social y cultural como proceso articulado, cambiante y cambiable.

Esto es, según Foucault,

Intentar encontrar en la historia de las ciencias, de los conocimientos y del saber humano algo que sería como su inconsciente. Si (se) quiere la hipótesis de trabajo es globalmente ésta: la historia de los conocimientos no obedece simplemente a la ley del progreso de la razón; no es la conciencia o la razón humanas quien detenta las leyes de la historia. Existe por debajo de lo que la ciencia conoce de sí misma algo que desconoce, y su historia, y su historia, su devenir, sus episodios, sus accidentes obedecen a un cierto número de leyes y determinaciones. [...] Existe una especie de mito de la Historia entre los filósofos. En general los filósofos son

19 Mauricio Beuchout, *Ordo analogiae. Interpretación construcción del mundo*, México, UNAM, 2012, pp. 106-107.

muy ignorantes respecto a todas las disciplinas que no son las suyas. [...] La Historia es una especie de grande y tosca continuidad en la que se engarzan la libertad de los individuos y las determinaciones económicas o sociales. [...] de hecho hace ya bastante tiempo que personas tan importantes como Marc Bloch, Lucien Febvre o los historiadores ingleses y otros han dado fin a ese mito de la Historia, ese mito de cuyo asesinato se me acusa, me gustaría realmente haberlo destruido porque era precisamente con él con quien pretendía acabar y no con la historia general. La historia no muere, pero la historia para los filósofos, esa sin duda, me gustaría terminar con ella.²⁰

La investigación sobre nuestro pasado histórico, filosófico, social, jurídico y cultural, a través de la historia de las ideas, no se reduce a la reconstrucción arqueológica del pasado, sino que es, más bien, un intento por comprender la realidad del presente poscolonial y posmoderno, desde la dimensión filosófica e histórica nuestroamericanista. Para entrar en esta reflexión se requiere, por lo menos tener conocimientos básicos sobre lo que es la modernidad alternativa radical en la pluralidad de nuestra América, donde la filosofía política permea todas formas de pensamiento, de saberes, conocimientos y epistemes.

Una modernidad alternativa que rompe la concepción de las formas discursivas unitarias, cerradas y excluyentes del resto de la humanidad, al margen de la historia occidental de la razón imperial, que se asume como la única razón, el único logos, la única forma de racionalidad noratlántica, para colocar al margen de la historia y de la razón a las naciones que no fueron el centro de la conquista y de la civilización occidental.²¹

Desde este horizonte de sentido se asumen formas axiológicas valorativas latinoamericanas, caribeñas, africanas, negras, árabes, asiáticas, es decir humanas. La historia occidental de la humanidad, las categorías dualistas de bien y mal, varían de acuerdo con quienes han ejercido las formas del control y de dominio del poder político, económico, social, filosófico, jurídico, cultural y de derecho; en consecuencia, conceptual ontológica y epistemológica. Así en la historia de la conquista de otras naciones, de comunidades, de grupos sociales, se trata desde el horizonte de la historia de las ideas, de analizar y explicar los signos, expresión simbólica de cómo se manifiestan las fuerzas del imperio en sus muy diversas y variadísimas expresiones: materiales, ideológicas, políticas, filosóficas, económicas y culturales.

Adolfo Sánchez Vázquez al hacer una reflexión sobre los valores de las fuerzas de control y dominio del imperio norteamericano ha señalado al respecto:

Tenemos pues en el centro de atención al imperio, ciertamente, aunque se trata de una categoría histórica que puede aplicarse a diversos sistemas de dominación de épocas lejanas, como los imperios español, británico, otomano, francés, e incluso,

20 Michel Foucault, *Saber y verdad*, España, las Ediciones de la Piqueta, 1991, pp. 43-44.

21 Cfr. Mario Magallón Anaya, José Gaos y el crepúsculo de La filosofía latinoamericana, México, CCyDEL/UNAM, 2007. (Revisar los capítulos I y II)

a los de épocas tan remotas como el imperio romano, cuando hoy hablamos del imperio tenemos en la mira al que actualmente ejerce la dominación mundial, o sea, el imperio norteamericano. Se trata de un imperio que, si bien no tiene una historia tan larga como los del pasado, supera a todos ellos en su rasgo común: el dominio mundial. Se trata, de un imperio que tanto han sufrido. – y que siguen sufriendo- los pueblos latinoamericanos. Ciertamente, esta historia imperial de los Estados Unidos surgió precisamente en nuestro continente, vinculada a la doctrina monroísta del “Destino Manifiesto”, con la que se justifica su expansión en América Latina (y el Caribe) y, particularmente en México.²²

Así, cuando se habla de Historia, se parte de una idea del mundo actual, que no se reduce a la historia y a la historiografía, a las historias de las ciencias, sino, además, a la historia de las ideas filosóficas, políticas, económicas, sociales, culturales, jurídicas. Lo cual, para nosotros, desde nuestra América comprende, lo que en términos generales se llama historia del pensamiento, que se especializa en las funciones generales del ser humano, de la vida, de la existencia humana, que se cultiva en filosofía, ciencia y pensamiento filosófico históricamente situado y en situación.

Es decir, el pensamiento filosófico, algunas de las veces utiliza las formas, los métodos y el estilo de la filosofía y de la ciencia, pero no tiene necesariamente como objeto el estudio sistemático de la filosofía ni de la ciencia, sino más bien tiene como su objeto, las ideas inmanentes, históricas, humanas, las que no se presentan como los eternos temas posibles de un sistema, sino como problemas circunstanciados e históricos que requieren respuestas y posibles soluciones urgentes de la apremiante realidad.

Por otro lado, el pensamiento también, según los casos y aplicación metodológica, tiene por tema los objetos propios de la filosofía, pero el pensamiento no siempre usa sus métodos y estilos, sino que lo hace a través de ideas literarias, filosóficas, pedagógicas, ensayísticas, periodísticas, etc. Por esta razón el pensamiento muchas veces se le considera como formas expresivas simbólico-literarias.

Puede decirse que

El pensamiento de lengua española se puede caracterizar como filosofía y literatura juntas. Es decir, se estudia no sólo la filosofía de lengua española -como lo pensó José Gaos- sino además el pensamiento de lengua española. El pensamiento se encuentra vinculado en una lengua. De allí que el pensamiento y la lengua se especialice en pensamientos y lenguas nacionales llevadas por vinculación mutua en ellas. Las naciones que participan en una sola lengua tienen una cierta unidad, como lo son la lengua española, las que forman la unidad de Hispanoamérica.²³

Es de esta forma que el pensamiento, que se especifica en la historia de las ideas, en general, se ocupa de las ideas políticas, sociales, económicas, estéticas, pedagógicas,

22 Adolfo Sánchez Vázquez, *Ética y política*, México, FCE/FFyL/UNAM, 2007, pp. 130-131.

23 Cfr., Mario Magallón Anaya, *Dalla storia della filosofia alla filosofia della filosofia*, (“De la historia de la filosofía a la filosofía de la filosofía de José Gaos”), Milano-Udine, Italia, Mimesis Edizioni, 2017.

filosóficas, culturales, científicas, etc.

Recientemente, en el último medio siglo XX en nuestra realidad nuestroamericana ha aparecido la influencia de la historia de las mentalidades, muy cercana analógicamente a historia de las ideas entre nosotros, la que, obviamente, no se refiere a la historia de las ciencias, ni a la descripción, ni al análisis de lo que pensaron los grandes pensadores de la filosofía, la política o la ciencia, sino, más bien, a las formas de pensar dominantes de las diversas épocas del pasado, ya sean de la sociedad en general, o de los grupos que componen la realidad social, o de las clases que constituyen el hacer social y humano. Es decir, esta cercanía de historia de las mentalidades con la historia de las ideas radica en la visión histórica contextualizada, temporalizada, situada. Este mismo fenómeno acontece en Europa y en otras partes del mundo, lo que puede llevar a la conformación de una sociedad dividida, excluyente racista, con fuerte oposición con los migrantes y con toda forma de pensamiento y tradiciones que no se ajusten al imaginario occidental europeo, allí donde las historias de las ideas entran en colisión, porque no existe un horizonte epistémico y óptico común incluyente de la diversidad.

En la situación actual, con una demanda, por una parte, y con fuertes vínculos por otra, se corre el riesgo de crear una sociedad dual: la primera caracterizada por la ciudadanía plena, dotada de plenos derechos; la segunda, compuesta por extranjeros, con características de *underclass* permanente. A algunos de ellos se les concederá, ciertas formas de ciudadanía, pero a la mayoría se les concederá, en ciertos aspectos, como una raza inferior, al menos desde el punto de vista de los derechos de ciudadanía. Hoy en día la mitad de los inmigrantes que viven en Europa es clandestina, ilegal, y por lo tanto carente de derechos. A corto plazo, las víctimas de esta situación no experimentarán plenamente las consecuencias, porque si eres un emigrado del África negra, aún sin derechos de ciudadanía estás mucho mejor ganándote la vida en Florencia, pongamos por caso, que en tu país de origen. Este proceso crea una sociedad de *apartheid*.²⁴

Desde la perspectiva de América Latina, los problemas arriba señalados dificultan la posibilidad de construir, al igual que Europa, una historia de las ideas, de las mentalidades e intelectual continua, sino de reconfiguraciones oposiciones, desviaciones donde se muestran un horizonte epistemológico y ontológico común incluyente; o más específicamente, amplio e incluyente de ellas.

La historia de las ideas de nuestra América ha tomado tanta importancia a través del tiempo, que uno de los más agudos pensadores, de la filosofía y de la filosofía de la historia, como Collingwood²⁵ ha señalado que toda historia es historia de las ideas; es el ser humano detrás de toda acción social, política, histórica, filosófica, lo cual implica una reconstrucción conceptual y semántica.

En continuidad con esa misma afirmación, puede decirse que tanto la historia de las ideas como de la filosofía llevan inevitablemente implícita en su reflexión y en el contenido

24 Eric Hobsbawm, Entrevista sobre el siglo XXI, España, Crítica, 2000, p. 197.

25 Cfr. R.G. Collingwood, Idea de la historia, México, FCE, 1968.

de su quehacer, la constitución de una antropología filosófica, como parte de una situación diferenciada y especial, de la historiografía filosófica.

Leopoldo Zea cuando reflexiona sobre el pensamiento filosófico mexicano, considera que no es equivalente a esquematizar la historia de México, porque existe una estrecha relación entre ese pensamiento, la historia filosófica, social, política y cultural.

Las ideas no se encuentran al margen de los hechos, todo lo contrario, los acompañan como su más legítima expresión. Los hechos plantean los problemas, las ideas tratan de resolverlos. Esta es, me parece, la tarea de toda legítima filosofía. En el caso de México, y lo que digo de mi país puede extenderse al resto de los países americanos, no existe lo que podríamos llamar una filosofía original, si entendemos por filosofía original, la creación de determinados sistemas tal como los ha creado Europa; pero sí existe una filosofía propia en cuanto que se han planteado problemas que le son propios y dado soluciones propias para tales problemas. Lo que no ha sido original es el instrumental para obtener tales soluciones. En este caso se ha servido del arsenal de ideas que le ha ofrecido la cultura europea de la cual es hijo. Pero tales ideas al ser trasladadas a éstas nuestras tierras, guardando su forma de origen, se han hecho nuestras al transformar su contenido.²⁶

La antropología filosófica como construcción epistemológica conceptual, ontológica y fenomenológica del sujeto social incorpora la pluralidad de las ciencias humanas y sociales.

Así, efectivamente, en la razón de la Antropología científica y de las ciencias humanas. Hay, desde luego, una antropología científica, que más bien que una, es ya una pluralidad de Antropologías: física, social, cultural. [...] Y, además, en continuidad sin solución con ellas, la pluralidad mucho mayor de las ciencias humanas, históricas y teóricas: Sociología e Historia Social, Economía e Historia Económica, Ciencia e Historia de la Religión, Ciencia e Historia de la Literatura, etc., etc., aunque solas las teorías entrasen en la confrontación la Antropología Filosófica, disciplina ella misma teórica, y no histórica, como la misma Filosofía de la Historia. Pero aún habría que añadir la Psicología, en las fronteras de las ciencias naturales y las humanas, y por sí sola ya toda otra enciclopedia de disciplinas y direcciones y escuelas.²⁷

Este acento antropológico de la filosofía y de la historia de las ideas ha sido el paso de la filosofía del origen de las cosas, a la filosofía del origen de las ideas de las cosas. Del mismo modo que podemos decir de la antropología, y de la historia en general, de las ideas filosóficas y de la filosofía en particular, todas son productos humanos en acción, así como detrás de toda acción humana tiene sentido y fundamento histórico-social.

La historia de las ideas es la inflexión que se da entre la Filosofía y las filosofías enfrentadas y en conflicto consideradas como las formas propias y comunes del filosofar y de la filosofía.

26 Cfr. R.G. Collingwood, *Idea de la historia*, México, FCE, 1968.

27 José Gaos, *De antropología e historiografía*, Xalapa, Universidad Veracruzana, 1967, p. 32.

Es un discrepar para comprender y hacerse comprender entre los otros seres humanos, desde un ser situado en la historia de una realidad que requiere ser conocida, analizada y explicada críticamente. La razón como uno de los atributos humanos, es una facultad, una expresión verbal y del pensamiento. Es en un primer momento, razonar, raciocinio y pensamiento discursivo.

Es un ir dando razón, como acto de pensar el todo, el cual está constituido por ideas o conceptos y categorías en la historicidad concreta. De entre estas últimas se destacan aquellas de carácter negativo de la existencia del todo, de la nada y de la infinitud. Sin embargo, la razón es pensamiento negativo de lo infinito. Pero estas categorías de la razón no pueden dar razón de los objetos del pensamiento en general o de los empíricos del pensamiento, sino únicamente de los sujetos que piensan tales categorías. Empero, la razón pura sólo puede dar razón de sí misma a través de la razón práctica. A pesar de ello, la razón pura no puede dar razón de la razón práctica.

En la actualidad es notable un sentimiento creciente que reclama la necesidad de investigar lo que los seres humanos han pensado y sentido a lo largo del devenir histórico social; conocer sus ideas básicas de cómo se han visto a sí mismos y de cómo concibieron sus proyectos y aspiraciones, sus ideales, su sueños, sus utopías y realidades filosóficas, políticas, sociales, psicológicas e históricas nuevas.

De esta forma se puede afirmar que la historia de las ideas es el intento por mostrar el nacimiento y desarrollo de algunos de los conceptos dominantes de una organización social y cultural a través de largos períodos de cambio mental y aspira a brindar la reconstrucción de la imagen que los seres humanos se han forjado de sí mismos y de sus actividades en una época y cultura dadas. Por ello presenta una variedad muy amplia de exigencias para aquellos que investigan en su campo. Requiere de estas penetrantes habilidades lógicas para el análisis conceptual, ricos almacenes de sabiduría asimilada, amplias capacidades de imaginación comprensiva y reconstructiva, capacidad para “meterse dentro” y comprender desde allí formas de vida diferentes de las propias. Pero, salvo rarísimas excepciones, estas capacidades que debe poseer quien se dedique a historiar las ideas, es cosa difícil de encontrar reunidas en un solo individuo²⁸.

En los tiempos posmodernos que fenecen -los cuales parece que están dejando de ser una moda intelectual- se hizo presente el pensamiento fragmentario, sin compromiso ni horizonte teórico consistente y se reconfiguran nuevos horizontes ontoepistémicos. Tiempos donde no existía un regreso al estudio de los grandes problemas ontológicos, del sujeto social, de las ideologías, de la reconstitución de los relatos explicativos, de la reconsideración de lo simbólico, del estudio de los valores, de la estética, de las éticas de compromiso, de la literatura, de la poiesis (de la creatividad), de la recuperación del valor del ensayo, de las utopías de la esperanza, las cuales hacían ver el futuro de la humanidad desolador con pocas alternativas y salidas.

28 Horacio Cerutti Guldberg, Mario Magallón Anaya, “Historia de la ideas y filosofía latinoamericana”, en Horacio Cerutti Guldberg y Mario Magallón Anaya, *Historia de las ideas latinoamericanas ¿disciplina fenecida?*, México, Juan Pablós/UCM, 2003, p. 17.

Es decir, en oposición a las filosofías posmodernas, se inicia la vuelta a la razón, a las filosofías racionales, a la historia de las ideas, del pensamiento filosófico, de los discursos, los argumentos metódicos, sistemáticos y consistentes, constituidos por lenguajes con significación y sentido abierto, de alcances explicativos que dan seguridad y certeza al saber filosófico mismo.²⁹

En este nuevo horizonte que la actualidad nos plantea, tanto en el filosofar como el modo de hacer filosofía, se requiere pensar con categorías conceptuales, con teorías filosóficas y, por ende, de dar razón del propio quehacer, sobre el ser humano, la realidad y el mundo. Esta forma de proceder racionalmente es volver a revisar los principios de la crítica de la razón pura y de la razón práctica kantianas. Ello, tiene, implícitamente, una antropología filosófica que hoy más nunca requiere ser revisada y refundamentada sobre principios y conceptos racionales consistentes y de alcance universal.

José Gaos apunta, respecto de lo que venimos señalando:

Análogamente, con todas las disciplinas y la discriminación de su índole científica o no tal. Primero, pues, hacer Antropología, teoría de la vida, y si se hace alguna, entonces revisarla críticamente desde el punto de vista epistemológico, gnoseológico. Pero no puede decirse lo mismo de la ciencia práctica o arte de vivir. Decir: "primero vivir y luego utilizar el conocimiento para vivir", es una contradicción, contrasentido. La teoría de la acción no puede más que seguir a ésta. La crítica de la teoría o del arte no puede más que seguir a éstos. Pero el arte mismo, que es la teoría para la acción, no puede seguir a ésta; no puede más que precederla, para poder guiarla, o no sería arte o con todo rigor, no existiría. Lo que se puede y debe hacer es, en conclusión, lo siguiente: tratar de ir labrando una eudemonología (disciplina de la vida, del bien vivir) –con fundamentos y bajo punto de vista como los expuestos- de ir apropiándose lo que de eudemonología haya labrado o vaya labrándose; ir revisando epistemológica o gnoseológicamente la que se vaya labrando o apropiando; tratar de utilizar la que se vaya labrando a apropiando para vivir; y lógrese la utilización o resulte frustránea, tratar de averiguar las razones del éxito o del fracaso.³⁰

REFERENCIAS

- Bagú, Sergio, "La identidad continental", México, Universidad de la Ciudad de México, 2003, en Sergio Bagú, *La identidad Continental*; y Héctor Días Polanco, *Indigenismo y diversidad cultural*, México, Universidad de la Ciudad de México, UCM, 2003.
- Berlin, Isaiah, *El estudio adecuado de la humanidad. Antología de ensayos*, México, FCE, 2009.

29 Cfr. Mauricio Beuchot, *Interpretación y realidad en la filosofía actual*, México, Instituto de Investigaciones Filosóficas/UNAM, 1996.

30 José Gaos Op. cit., p. 60.

- Beuchot, Mauricio, Hechos e interpretaciones. Hacia una hermenéutica analógica, México, FCE, 2016.
- Beuchot, Mauricio, Interpretación y realidad en la filosofía actual, México, Instituto de Investigaciones Filosóficas/UNAM, 1996.
- Beuchot, Mauricio, Ordo analogiae. Interpretación construcción del mundo, México, UNAM, 2012.
- Collingwood, R.G., Idea de la historia, México, FCE, 1968.
- Foucault, Michel, Microfísica del poder, España, Ediciones la Piqueta, 1980.
- Foucault, Michel, Saber y verdad, España, las Ediciones de la Piqueta, 1991.
- Gaos, José y Larroyo, Francisco, Dos ideas de la filosofía, Mexico, Casa de España en Mexico, 1940.
- Gaos, José, De antropología e historiografía, Xalapa, Universidad Veracruzana, 1967.
- Gaos, José, XV- Historia de nuestra idea del mundo, en Obras completas; México, UNAM, 1994.
- Hobsbawm, Eric, Entrevista sobre el siglo XXI, España, Crítica, 2000.
- Horacio Cerutti Guldberg, Mario Magallón Anaya, "Historia de la ideas y filosofía latinoamericana", en Horacio Cerutti Guldberg y Mario Magallón Anaya, Historia de las ideas latinoamericanas ¿disciplina fenecidad?, México, Juan Pablós/UCM, 2003.
- Magallón Anaya, Mario, Filosofía Política Mexicana en la Independencia y la Revolución, México, Ediciones Quivira, 2013.
- Magallón Anaya, Mario, Filosofía, tradición, cultura y modernidad desde América Latina, Culiacán Sinaloa, México, Universidad Autónoma de Sinaloa, 2007.
- Magallón Anaya, Mario, José Gaos y el crepúsculo de La filosofía latinoamericana, México, CCyDEL/UNAM, 2007.
- Mario Magallón Anaya, "Ideas políticas: La democracia realmente existente en América Latina", en Mario Magallón Anaya y Roberto Mora Martínez (Coordinadores) Historia de las ideas: Repensar la América Latina, México, CCyDEL/UNAM, 2006.
- Mario Magallón Anaya, Dalla storia della filosofia alla filosofia della filosofia, ("De la historia de la filosofía a la filosofía de la filosofía de José Gaos"), Milano-Udine, Italia, Mimesis Edizioni, 2017.
- Sánchez Vázquez, Adolfo, Ética y política, México, FCE/FFyL/UNAM, 2007.
- Sánchez Vázquez, Adolfo, Filosofía de la praxis, México, Siglo XXI, 2003.
- Villegas, Abelardo, La filosofía de lo mexicano, México, FCE, 1960.
- Zea, Leopoldo, Esquema para una historia de las ideas en Iberoamérica, México, Facultad de Filosofía y Letras/UNAM, 1956.
- Zea, Leopoldo, Filosofía de la historia americana, México, FCE/Tierra Firme, 1978.
- Zea, Leopoldo, La filosofía como compromiso y otros ensayos, México, FCE, Tezontle, 1952.
- Zea, Leopoldo, La filosofía en México, tomo I-II, tomo I, México, Biblioteca Mínima Mexicana, 1955.

Edutransmedia: Cultura de la participación y generación de contenidos

Edutransmedia: Culture of participation and content generation

JAIRO ANTONIO PÉREZ RUBIO

Uniminuto, Bogotá, Colombia (jairo.perezr@uniminuto.edu)(<https://orcid.org/0000-0002-3218-8998>)

RESUMEN

El texto comienza con un breve análisis sobre los cambios que generan las narrativas transmediáticas en las relaciones interpersonales y en los usuarios, que pasaron de ser observadores a ser protagonistas de la Web. Plantea diferentes alternativas didácticas que ofrecen las “narrativas transmedia”, a través del diseño de lineamientos pedagógicos las cuales expanden las paredes de la escuela. Se explica paso a paso el modelo Madeja como una propuesta Edutransmediática y cómo se aplicó. Finaliza este texto con algunas reflexiones iniciales sobre este proceso de investigación.

ABSTRACT

The text begins with a brief analysis of the changes generated by transmedia storytelling in interpersonal relationships and in users, who went from being observers to being protagonists of the Web. It proposes different didactic alternatives offered by "transmedia storytelling", through the design of pedagogical guidelines that expand the walls of the school. The Madeja model is explained step by step as an Edutransmediática proposal and how it is applied. This text concludes with some initial reflections on this research process.

PALABRAS CLAVE / KEY WORDS

Transmedia, hipertexto, ubicuidad, interacción, redes sociales. Prosumidores. / Transmedia, hypertext, ubiquity, interaction, social networks, prosumers.

INTRODUCCIÓN

La comunicación transmedia propone mirar las tecnologías de la información y la comunicación (Tic) de otra manera: como herramientas para empoderarnos, para adquirir conocimiento, para participar y para generar mundos narrativos interactivos de toda índole.

El uso de los dispositivos digitales, ha tenido un crecimiento exponencial, podríamos decir que diariamente los estudiantes y nosotros los profesores, utilizamos el internet y sus aplicaciones como Facebook, Google, WhatsApp, Twitter, blogs entre otras, para mantenernos conectados, enterados y comunicados de muchos acontecimientos. Observamos cómo están influyendo en las maneras de relacionarnos, de trabajar, de hacer negocios y de aprender.

Estos fenómenos de la era digital, de la sociedad en red¹ (Castells 1999) no son ajenos al ámbito educativo, los estudiantes pasan mucho tiempo relacionándose y aprendiendo a través de una pantalla, lo que nos plantea retos de orden pedagógico, tecnológico, y hasta en la manera de administrar las instituciones educativas. Crear una cultura de la participación (Reig Hernández, 2014), sobre construcción de inteligencia colectiva² (Lévy 2004) a través del uso de las narrativas transmediáticas entre todos los actores educativos, es posible. Una forma de hacerlo es empezar a estudiar y analizar las tecnologías como herramientas y dispositivos para adquirir conocimiento, mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje con nuestros estudiantes, y la manera en que nos comunicamos. Lo anterior con el fin de construir conocimientos, aplicables no sólo al ámbito educativo, sino para mejorar la calidad de vida en todos los ámbitos humanos, a través de aprendizajes significativos e integradores.

A partir del trabajo sobre las redes sociales aplicadas a la educación, y de la investigación que he venido desarrollando sobre cómo estas aplicaciones sociales sirven para los procesos de enseñanza y aprendizaje, puedo afirmar que, para la mayoría de los jóvenes, nativos digitales, es muy fácil el manejo de las tecnologías y las redes sociales, mientras que, para los profesores, la mayoría emigrantes digitales, no familiarizados con estas herramientas, es muy difícil integrarlas a sus clases. Introducir y aprovechar estos cambios en el escenario de las prácticas docentes, con el mayor criterio posible, es un reto para los docentes.

Este artículo da cuenta del proceso que hemos llevado con un grupo de estudiantes y docentes de la Escuela de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Sergio Arboleda y la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, con el fin de crear una cultura de la participación, con nuestras generaciones hiperconectadas, a través del desarrollo de la siguiente pregunta: ¿cómo podemos incorporar a nuestras prácticas docentes las narrativas transmediáticas? Esta pregunta nos lleva a investigar las potencialidades didácticas de las narrativas transmediáticas, a buscar y comprender sus dinámicas en un contexto educativo, como apoyo a las clases presenciales.

1 Manuel Castells en su libro "La sociedad Red" (1999) dice que la sociedad Red es una estructura social hecha de redes de información propulsada por las tecnologías de la información características del paradigma informacionalista.

2 Pierre Lévy en su libro "Inteligencia colectiva" (2004) explica que Inteligencia colectiva es una inteligencia repartida en todas partes, valorizada constantemente, coordinada en tiempo real, que conduce a una movilización efectiva de las competencias. Agregamos a nuestra definición esta idea indispensable: el fundamento y el objetivo de la inteligencia colectiva es el reconocimiento y el enriquecimiento mutuo de las personas, y no el culto de comunidades fetichizadas o hipóstasiadas.

DISEÑO DE LOS LINEAMIENTOS PEDAGÓGICOS PARA TRANSMEDIALIZAR UNA CLASE – MODELO MADEJA.

Existen prácticas y culturas muy arraigadas sobre cómo debemos enseñar y cómo nuestros estudiantes deben llevar sus procesos de aprendizaje. Los temores al cambio y, a experimentar con dispositivos tecnológicos en clase, nos motivan a investigar cómo podemos aplicar de manera diferente las didácticas apoyadas en tecnologías análogas y digitales, tanto en el salón de clase, como fuera de él, para generar mundos narrativos interactivos, a través de la integración de los distintos usos que dan los estudiantes a estas tecnologías. Observamos que los jóvenes en el salón de clase hacen uso de sus dispositivos digitales para comunicarse, para tomar apuntes en sus clases, para leer y enterarse de las noticias, ver videos, series, escuchar música, o para conversar con alguien.

Para lograr este propósito es fundamental que el profesor adquiera experiencia previa en la transmedialización de sus asignaturas, de tal manera que pueda sacarle el mayor provecho al acto pedagógico y actúe también como un referente para sus estudiantes, ya que finalmente el ejercicio académico consiste no sólo en contar con muchos recursos, espacios físicos y virtuales, sino en usarlos como herramientas y estrategias de apoyo para los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En diálogo con varios profesores, comentamos una preocupación, cada día más generalizada entre los docentes, de observa una actitud apática frente a lo que el profesor comparte en su clase. Pareciera que lo magistral no motiva a aprender sobre su campo disciplinar. La discusión sobre la conveniencia, o no conveniencia, de permitir el uso de los celulares, tabletas, o computadores portátiles, en el salón sigue bastante vigente entre los docentes, pues para muchos de ellos, estos constituyen un distractor, más que una ayuda

Si observamos que la mayoría de los estudiantes no pasa un rato largo en clase sin consultar su celular, entonces, ¿cómo podemos aprovechar el gusto que tienen por estos dispositivos digitales, para sus procesos de aprendizaje, para motivarlos a participar, y a apoyarse en estos dispositivos para el desarrollo del tema, para los debates y las argumentaciones, que se susciten?

La anterior pregunta nos amplió el panorama, y observamos que la comunicación e historias compartidas con las personas con las que interactuamos (familiares, amigos, compañeros de trabajo o de universidad, entre otros), están muchas veces mediadas por tecnologías digitales, aunque también siguen vigentes la television, la radio, los impresos, y el contacto cara a cara para interrelacionarnos. Continuamente compartimos relatos, noticias, acontecimientos y cuentos, a través de múltiples plataformas y de las redes sociales. Estas formas emergentes de comunicación, tienen que ver con el aporte significativo que están haciendo los usuarios de estas plataformas y aplicaciones de carácter social, también llamados prosumidores³ al expandir los relatos y las historias, a través de las mismas.

3 El término prosumer fue presentado por primera vez por Alvin Töffler en su libro *La Tercera Ola*, (1979) en el cual predijo que el papel de los productores y los consumidores se iría mezclando cada vez más, como consecuencia de un mercado hipersaturado en el que la producción en masa de productos estandarizados empezaría a satisfacer las necesidades básicas de los consumidores y tras esto, con objeto de seguir aumentando sus beneficios, las empresas empezarían un proceso de “personalización” de la producción, lo que exigiría una participación activa del

Henry Jenkins (2004), uno de los investigadores más importantes en el tema y quien acuñó el fenómeno de las narrativas Transmedia, nos dice que hoy en día las historias pueden aparecer en un libro, puede expandirse en una película, esa misma historia puede ser llevada a una serie de televisión, puede socializarse a través de un video juego, o generar contenidos acerca de esta historia en las redes sociales; es decir cada una de las plataformas y canales permite que la experiencia que tienen los prosumidores con esta historia se narre de forma expandida a través medios análogos y digitales que contribuyan a enriquecer el relato. Este fenómeno en las comunicaciones se da porque estamos pasando de una comunicación lineal, unidireccional, (comunicación de masas) a una comunicación multidireccional, una comunicación transmedia (comunicación interactiva).

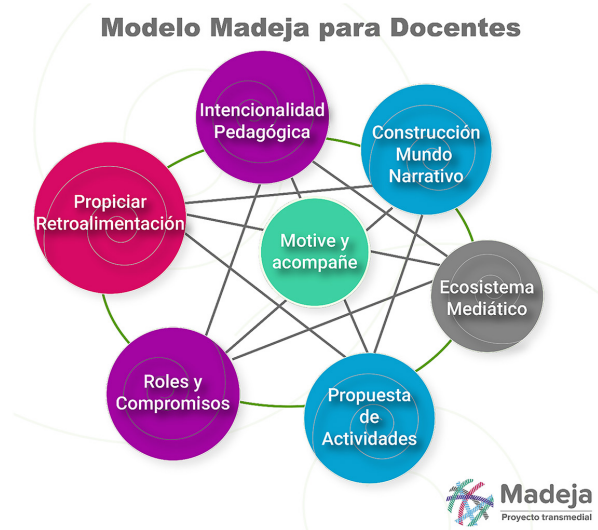
Hemos pasado de la Internet 1.0 a una web 2.0, una web social interactiva, hipertextual, hiperconectada, multimedial, en la que la comunicación se hace más en un sentido horizontal, transversal, es más abierta a la participación de todos con todos, o también de uno a uno, en la que los usuarios generan contenidos de cualquier índole y se modifican los roles del usuario, y los roles del emisor o del productor de contenidos. La transmedia facilita que la comunicación entre prosumidores se expanda con aplicaciones sociales y de un sistema hipertextual, o de hiperenlaces en el cual nosotros nos comunicamos, consumimos, creamos, remezclamos, compartimos y distribuimos contenidos para pantallas diversas que están interconectadas a través de este sistema red, o de esta ecología de medios. Es importante decir que las narrativas transmedia, generan nuevas formas de producción, creación, y distribución de contenidos y, por ende, configuran nuevas formas de consumo de esos contenidos aportando un universo de creatividad, de co-creación colaborativa y de inteligencia colectiva, a la producción de las historias y de las narraciones, a través de las diversas pantallas y plataformas. Este fenómeno de las narrativas transmedia que es innegable obviar, nos plantea unos retos educativos que implican una nueva complejidad, que encierra riesgos, pero también grandes oportunidades.

¿CÓMO SURGIÓ LA IDEA DEL MODELO MADEJA?

El modelo comenzó a gestarse en un seminario de estudio sobre narrativas transmedia, con varios profesores y estudiantes. En este seminario empezamos a preguntarnos, ¿cómo generar en el salón de clase una cultura de la participación, una cultura de la colaboración o del trabajo en equipo? ¿Cómo generar una cultura de autoaprendizaje, o de aprendizaje entre pares? Nos preguntamos, ¿cómo mantener en clase motivados a los estudiantes para que generen contenidos con sentido, que aporten no sólo a profundizar en el tema de la clase, sino que también, contribuyan a la solución de problemáticas concretas?

Empezamos a discutir y a observar, cuáles dispositivos digitales utilizaban los docentes y los estudiantes en sus clases, y nos preguntamos, ¿si era posible usar aplicaciones y plataformas para realizar didácticas más amenas, entretenidas y participativas? La respuesta a estos interrogantes, es el Modelo Madeja. Escogimos el nombre de Madeja porque es una metáfora que manifiesta diferentes caminos y alternativas de creación y de relación.

consumidor en el proceso pues es él quien conoce mejor sus preferencias.



Diseño propio Pérez Rubio (2019)

Los lineamientos pedagógicos del modelo, los desarrollamos, apoyados fundamentalmente, en la definición de Henry Jenkins, quien considera que, “una historia transmediática se desarrolla a través de múltiples plataformas mediáticas, y cada nuevo texto hace una contribución específica y valiosa a la totalidad. En la forma ideal de la narración transmediática, cada medio hace lo que se le da mejor, de suerte que una historia puede presentarse en una película y difundirse a través de la televisión, las novelas y los comics; su mundo puede explorarse en videojuegos o experimentarse en un parque de atracciones.” (Jenkins, 2006, p. 101).

Integramos también, otros autores, como al profesor Carlos Obando, quien dice que, “el término transmedia hace referencia a todo aquello que está siendo explorado y contado por los nuevos dispositivos tecnológicos y por las nuevas pantallas enlazadas a través de la red”. (Obando 2015 p.4). Unos hablan de convergencias tecno-culturales (Jenkins, 2004, Renó, 2013, Gosciola 2013), otros de ecología de los medios (Scolari 2014), y otros más (Rodríguez 2005, Obando 2015), describen el nuevo panorama como un campo semiótico repleto de interfaces, bifurcaciones, laberintos y recorridos multimodales donde se mezclan los lenguajes, y los formatos, y se despliegan las nuevas hipermediaciones. Lo interesante es que todos ellos coinciden en que estamos ante un nuevo panorama.

Entendemos entonces, las narrativas transmedia, como las estrategias que utilizamos para contar una historia, en nuestro caso, para contar y explicar contenidos académicos, expandiéndose a través de diferentes plataformas digitales y análogas - ecosistema mediático, para crear un universo narrativo, en el que cada medio hace lo que mejor sabe hacer, dando significado y valor al contexto educativo transmediático, cuyo propósito es que cada contenido producido se expanda y se multiplique. Es decir, no es necesario que el espectador haya visto la película para entender el cómic o usar el videojuego, y esto se logra con la participación de los usuarios. Por lo tanto, consideramos que la transmedia puede ser muy útil y aportar estrategias didácticas, transformando los escenarios pedagógicos tradicionales, en ecosistemas de interacción, participación y co-creación.

El modelo Madeja inspira una nueva concepción pedagógica, que propicia nuevas prácticas y formas de narrar, y genera experiencias de participación, creación y colaboración. Se basa en una estructura fácil de seguir donde eliges un tema que te apasiona, lo investigas, y producen contenidos para expandirlos a través de diferentes medios tanto análogos como digitales, logrando generar comunidades de práctica que se propagan incluso por fuera de los salones de clase. Propone que los profesores construyan su propio ecosistema mediático⁴, con el fin de expandir los contenidos de su asignatura y generar un mundo conceptual apoyado por los diferentes medios, plataformas y software social, para construir espacios que propicien experiencias de aprendizaje desde múltiples voces, las del profesor y las de sus estudiantes, a través de la generación de narrativas. La participación del profesor y de los estudiantes es fundamental para propiciar una comunicación horizontal y transversal, donde todos podamos aprender de todos, creando una inteligencia colectiva.

Cuando utilizamos las narrativas transmедиáticas en un contexto académico, partimos de las siguientes premisas:

- a Asumimos la Transmedia como una posibilidad de apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- b La interacción-participación y la colaboración entre estudiantes-usuarios, pueden generar y estructurar procesos de comunicación colaborativos alrededor de un proyecto académico.
- c Las narrativas transmedia nos brindan la oportunidad de aprender de todos, sobre casi cualquier cosa.
- d Nos apoyamos en las narrativas transmedia como estrategia educativa porque pensamos que nos permiten construir mundos narrativos donde impere un clima de apertura y de transferencia rizomática de conocimientos.
- e Al transmedializar algunos, o la mayoría de los temas de una asignatura pretendemos que nuestros estudiantes se apropien de múltiples formas de aprender (autoaprendizaje, aprendizaje entre pares, aprendizaje colaborativo y cooperativo), y que generen espacios de creatividad, innovación, creación de contenidos multimediales y multimodales.
- f Madeja busca que el estudiante se construya como sujeto a partir de la expresión en su creación de contenidos, como un punto de partida para aprender a aprender.

Los pasos a seguir para implementar el modelo Madeja en la transmedialización de una asignatura cualquiera, son los siguientes.

Defina la intencionalidad pedagógica:

La intencionalidad pedagógica plantea básicamente lo que usted como profesor quiere lograr con sus estudiantes en términos de destrezas, conocimientos y actitudes, frente el

⁴ Carlos Scolari en su libro *Ecología de los Medios* (2012) lo define como la dimensión ambiental de la ecología mediática. <https://hipermediaciones.com/2015/02/12/ecologia-de-los-medios/> consultado septiembre 20, 2016.

tema que se está trabajando en clase y deben corresponder al propósito final. Los propósitos de la intencionalidad pedagógica deben ser formulados en función del estudiante.

Construya su Mundo Narrativo:

Escoja el tema: Defina cuál o cuáles temas de su asignatura está interesado en transmedializar. Construya su mundo conceptual: Cada relato del tema que usted quiere compartir con sus estudiantes lo pueden distribuir en diferentes medios y plataformas, para expandir cada historia o relato, construyendo de esta manera un universo narrativo hasta tener una única narrativa transmedial construida de pequeños relatos complementarios. En este sentido se complementa el tema no solo por ejemplo con la explicación que en el salón de clase sino colocando a disposición de los estudiantes una serie de contenidos (audios, videos, artículos, blogs, películas, infografías, etc.) que complementan el tema que se está trabajando.

Construya el ecosistema mediático:

Defina los medios y plataformas a usar. Interpretamos el ecosistema mediático para designar un complejo sistema de relaciones entre diferentes medios y plataformas. Usted ya ha definido los diferentes contenidos que va a utilizar para que los estudiantes entiendan y se empoderen del tema que están trabajando. A partir de allí puede determinar cuáles son los medios o plataformas más apropiadas para comunicarlos, los mismos contenidos le dirán cuál canal de comunicación es el más apropiado.

Proponga actividades:

Una vez definido los contenidos, los recursos, los medios y plataformas, se diseñan las actividades más pertinentes para lo que se quiere lograr en clase; por ejemplo, les puede pedir a sus estudiantes que publiquen noticias, compartan infografías, o videos que complementen los contenidos que usted ha propuesto. También puede abrir foros virtuales para ampliar las discusiones que se generen en el salón de clase y que por tiempo no pudieron ser trabajadas.

Defina roles y compromisos:

Sugerimos que al comienzo de la clase se establezcan las reglas de juego para hacer uso de los diferentes medios análogos y digitales. Es importante establecer cómo van a ser evaluados y lo que se espera de ellos durante el ejercicio transmediático. Los estudiantes asumen un rol protagónico en su propio aprendizaje.

Propicie la retroalimentación:

El profesor es un guía, un orientador que retroalimenta, motiva, y recomienda otras maneras de abordar las preguntas y las posibles soluciones. Los procesos de retroalimentación y evaluación deben ser una constante desde el inicio del trabajo hasta el final. Pensamos que la evaluación puede ser vista como una estrategia de aprendizaje auto-formativa y de creación participativa.

Motive y acompañe:

Con nuestra propuesta de modelo Madeja queremos enfatizar que la motivación y el acompañamiento que le demos a nuestros estudiantes se realiza desde el primer día de clases y se da en todas las etapas. Es muy importante acompañar, contribuir, corregir, orientar y retroalimentar, este trabajo se da por parte del profesor tanto en el salón de clase como en horarios fuera de esta.

TALLER EDUTRANSMEDIA E IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO MADEJA EN 5 ASIGNATURAS

Consideramos fundamental crear en nuestras clases nuevas prácticas docentes, y otras maneras de narrar nuestros temas académicos, para lo cual, a través de la narrativa transmedia como estrategia pedagógica, y siguiendo paso a paso el modelo Madeja, diseñamos el Taller EduTransmedia, con el propósito que estudiantes y docentes tuvieran la posibilidad de transmedializar un tema cualquiera de una manera simple.

Para complementar el concepto y las características de las narrativas transmedia y fundamentar desde lo pedagógico el proyecto de investigación, nos basamos en principios y conceptos de la inteligencia colectiva, la hipertextualidad, la ubicuidad, estructuras reticulares, la convergencia y en el concepto de ecosistema mediático⁵.

Asimismo se aplicaron propuestas de modelos pedagógicos como el aprendizaje activo. Este concepto lo explica Mel Silberman en su libro Aprendizaje Activo (1998), donde explica que el aprendizaje requiere la propia participación mental del estudiante y también la acción, es cuando los alumnos realizan la mayor parte del trabajo. El aprendizaje activo es ágil, divertido, útil y personalmente atractivo. Es el aprendizaje donde los estudiantes necesitan hacerlo descubrir las cosas por su cuenta. (p.07-08)

Edupunk, El concepto edupunk la acuñó Jim Groom (2008) un neologismo, usado en inglés para referirse a una ideología concerniente a las prácticas de enseñanza y aprendizaje que resultan de una actitud tipo "Hágalo usted mismo" (HUM).

Por otra parte, el conectivismo, implica, tal como lo explica Siemens es una teoría de aprendizaje para la era digital. (2004). Considerado como la integración de principios

5 Carlos Scolari en su libro Ecología de los Medios (2012) lo define como la dimensión ambiental de la ecología mediática. <https://hipermediaciones.com/2015/02/12/ecologia-de-los-medios/> consultado septiembre 20, 2016.

explorados por las teorías del caos, de red, de la complejidad y la auto-organización.

El autor sostiene que el conocimiento y aprendizaje son procesos que ocurren en ambientes nebulosos donde los elementos centrales están cambiando, no enteramente bajo el control de un individuo. El aprendizaje definido como patrones de conocimiento sobre el cual podemos actuar, puede encontrarse fuera de nosotros y se enfoca en la conexión de conjuntos de información especializados. Las conexiones que nos permiten aprender más son más importantes que nuestro estado actual de conocimientos. El conectivismo como enfoque pedagógico presume que el aprendizaje ocurre como parte de una red social de muchas y diversas conexiones. Esta red existe a través de varias herramientas y tecnologías.

Las herramientas en sí mismas no son tan importantes como las conexiones que las hacen posibles. Este enfoque sugiere que los estudiantes sean protagonistas, para que tomen control de su propio aprendizaje y hagan nuevas conexiones con otros, fortaleciendo con ello sus y los procesos de aprendizaje.

Otra de las cuestiones relevantes es el aprendizaje entre pares, Howard Rheingold, citado por Paola Ricaurte, explica el aprendizaje entre pares, de la siguiente manera: "Ciertamente, los seres humanos han aprendido el uno del otro desde siempre. Pero hasta la llegada de Internet y el acceso generalizado a los medios digitales, las escuelas tenían el monopolio de la educación. Ahora, con acceso a recursos educativos abiertos y plataformas de comunicación gratuitas o de bajo costo, grupos de personas pueden aprender juntos tanto fuera como dentro de las instituciones formales.

El término pedagogía de pares, acuñado por Howard Rheingold y reformulado a partir de la propuesta sobre la paragogía de Corneli y Danoff, tiene como fundamento el aprendizaje cooperativo entre pares (co-learners) de manera auto-organizada y participativa. Esto se fundamenta en proyectos con un espíritu colaborativo y la enseñanza 2.0, concepto que refiere al "Uso de las redes sociales en las prácticas docentes" de Jairo Antonio Pérez (2014), es definido como "un modelo participativo, centrado en el libre intercambio de conocimientos, con estructuras abiertas, horizontales y transversales que promueven la interactividad, estimulan la experimentación-investigación, la convergencia, la reflexión y la generación de conocimientos individuales y colectivos". (p.179)

Desde la experiencia docente todas estas propuestas son invitaciones, a partir de perspectivas diferentes, que buscan esquemas más flexibles, innovadores y creativos.

Consideramos que las narrativas transmedia, aplicadas a la educación se podrían orientar a colaborar en la construcción de sujetos capaces de interpretar la realidad con pensamiento crítico, y con capacidad para comprenderla e intervenirla, a través de compartir relatos, cuentos e historias expandiéndolas de manera complementaria usando todo tipo de canales de comunicación como la radio, los impresos, las puestas en escena, las redes sociales, o las aplicaciones digitales.

Para intentar dar respuesta a la pregunta principal sobre ¿cómo podemos incorporar a nuestras prácticas docentes las narrativas transmediáticas? en el contexto del taller Edutransmedia, diseñamos las siguientes estrategias:

1. Como instrumento de recolección de datos (Diagnóstico y verificación) se diseñó un pre test (<http://madejausa.wixsite.com/2016/pre-test>) y un pos test (<http://madejausa>).

wixsite.com/2016/post-test), estos cuestionarios se aplicaron tanto a profesores como a estudiantes de cinco asignaturas que hicieron parte del proyecto de investigación - Madeja. El propósito de estos cuestionarios fue consultar cómo los profesores y estudiantes expresan su relación con los medios tecnológicos al inicio y al final de un proceso de formación. Los formularios constan de cuatro partes: datos, acceso a tecnologías, usos de tecnologías y apropiación pedagógica.

2. El propósito con los estudiantes fue indagar acerca de sus hábitos de navegación, qué tipo de dispositivos regularmente usan, qué actividades realizan frecuentemente, qué aplicaciones usan para generar contenidos, qué tipo de relaciones mantienen a través de las plataformas que más utilizan; también indagamos sobre el uso que le dan a los dispositivos y plataformas digitales para sus procesos de enseñanza y aprendizaje; preguntamos sobre sus actitudes y percepciones respecto al uso en el salón de clase de estas herramientas informáticas. De igual manera, el propósito con los profesores fue indagar sobre los imaginarios que tienen los profesores preguntándoles sobre ¿Cómo desarrolla su clase? ¿Qué entiende por enseñar usando las redes sociales? y ¿qué entiende por aprender a través de las redes sociales? ¿Cómo utiliza las TIC? El objetivo del análisis comparativo de los resultados del pre test y pos test, fue analizar si después de utilizar las narrativas transmedia en los procesos de enseñanza y aprendizaje, sus actitudes, sus percepciones y sus prácticas académicas, presentaban algún cambio.
3. Para lograr nuestros objetivos decidimos crear una comunidad de práctica integrada por docentes y estudiantes de cinco asignaturas, en las cuales se implementó el modelo Madeja, y se evaluaron los resultados.

Los profesores participantes realizaron antes de implementar el modelo Madeja en sus clases las siguientes actividades

- a. Un ejercicio que denominamos “Deconstrucción Transmediática”, que consistió en realizar el análisis de tres ejemplos transmediáticos (Plot28.com, collapsus.com y 4Rios.co), a través de una serie de preguntas. Con este ejercicio ofrecimos las herramientas necesarias para transmedializar los temas de su asignatura.
- b. La segunda actividad consistió en participar en el Taller EduTransmedia. (<http://madejausa.wixsite.com/2016/talleres>), cuyo propósito fue validar los lineamientos sobre cómo transmedializar una clase, siguiendo los pasos del modelo Madeja. Todos los contenidos, el proceso, y los resultados del taller EduTransmedia, se registraron de manera transmediática, en la página web (<http://madejausa.wixsite.com/2016>).
- c. Una vez se terminó el taller Edutransmedia 5 profesores aplicaron el modelo Madeja. En cada curso los estudiantes se agruparon en grupos entre 3 a 5 y trabajaron de acuerdo con las indicaciones del profesor donde diseñaron y ejecutaron una narrativa transmediática de acuerdo con el tema escogido en clase.

REFLEXIONES

Madeja se constituye entonces, como una estrategia transmedia que brinda herramientas metodológicas para que los discursos pedagógicos circulen con éxito a través de un aprendizaje compartido entre docentes y estudiantes, en dos sentidos: El primero es que los estudiantes aprenden desde la práctica, innovando y fortaleciendo su creatividad a través de la crítica y la reflexión; y el segundo es que los docentes se ven obligados a generar espacios deliberativos y propositivos, para compartir la iniciativa pedagógica, construyendo y enriqueciendo el conocimiento desde la horizontalidad.

Observamos que el modelo Madeja propicia en espacios presenciales y virtuales una cultura de participación y creación de inteligencia colectiva, a través de la producción de contenidos. También vimos que los estudiantes incorporan con facilidad las narrativas transmedia en sus prácticas educativas, y se apropian de sus procesos de aprendizaje desde la práctica y la colaboración entre pares.

El modelo Madeja plantea retos de índole didáctico, tecnológico y administrativo. Exige que tanto los docentes como estudiantes sean prosumidores de contenidos académicos. De tal manera que el rol del profesor debe traducirse en un guía, que propicia espacios convergentes y divergentes, y orienta aquellas informaciones, no solo encaminadas a una serie de herramientas básicas, sino además, a desarrollar sus habilidades, talentos, y capacidades cognitivas. El modelo exige que el docente diseñe procesos educativos más específicos, intencionales y planeados, para facilitar que un porcentaje alto de estudiantes, se apropien y elaboren con creatividad contenidos, o alternativas de solución a algún problema planteado en clase.

Estamos convencidos que el modelo Madeja asegura el aprendizaje, pero no el aprendizaje fijo, replicador de información (educación tradicional), sino el cambio de conceptos para orientarse y hacer camino, para diseñar procedimientos, solucionar problemas, y seguir los pasos clave para alcanzar nuevos conocimientos explícitos y complejos, producto de la reflexión y la producción de contenidos.

Cuando se trabaja por grupos pequeños usando narrativas transmedia estos se constituyen en comunidades de práctica tanto en los espacios virtuales como en el mundo real, de presencia física, alrededor de los temas que se trabajen en cualquier asignatura. Con los lineamientos pedagógicos de Madeja se busca atrapar y/o atraer el interés tanto del profesor como de los estudiantes, utilizando diferentes medios tanto análogos como digitales, para ir construyendo una comunidad que esté pendiente de lo que pase no sólo en las clases presenciales, sino fuera de ellas. Consideramos que el éxito del modelo Madeja es que todos los actores del proceso educativo participan y co-crean contenidos por medio de una comunicación activa y colaborativa, que sirve de ecosistema mediático, con unos canales de comunicación abierta y horizontal donde todos podamos aprender de todos.

El modelo Madeja sirvió para que los estudiantes, aplicaran sus aprendizajes, de manera práctica y significativa en su vida, sin descuidar el logro de los objetivos planteados para la asignatura. En mis clases observé, que cuando los motivaba a que contaran sus historias combinando tanto las redes sociales, aplicaciones y actividades presenciales, se les facilitaba integrar de manera autónoma y libre sus ideas, intereses y conocimientos a la clase. Como

resultado de lo anterior los procesos de enseñanza y aprendizaje se dieron de forma más abierta y espontánea.

Un aspecto a destacar es que los estudiantes en general crearon contenidos multimediales y multimodales, que permitieron mayor participación, y a través de sus trabajos observé que estaban muy motivados con los ejercicios que realizaron. La mayoría expresaron que se sintieron más decididos, reflexivos y críticos, dejando a su libre decisión, el uso de dispositivos y aplicaciones que debían administrar para la creación, distribución, y mezcla de contenidos de manera autónoma.

A pesar de todos los logros anteriores, no todo lo que observamos cuando utilizamos las narrativas transmedia en nuestras prácticas pedagógicas es positivo. Algunos estudiantes pasan demasiado tiempo conectados a través de sus dispositivos en el salón y fuera de este, lo que parece ya una conducta adictiva, que dificulta la comunicación personal. No hay una separación clara entre lo privado y lo que se publica, los acontecimientos personales se comparten en público, no se controlan para contar sus vidas privadas, lo que puede vulnerar la privacidad de los otros y devaluar el concepto de amistad. Por otro lado, en los contenidos generados en diferentes medios digitales percibimos, en muchos casos, que se afecta el lenguaje, debido al uso de los emoticones y abreviaciones, lo que conlleva a errores de ortografía y de gramática.

No podemos desconocer que muchos niños y niñas además de jóvenes se están formando en ese contexto, que condiciona, no siempre de la mejor manera, su forma de ser, y de relacionarse con los amigos, con la familia, con los profesores; de aprender, de pensar, de razonar, y de participar en la vida social. Lo anterior, nos lleva a preguntarnos, ¿cómo están influyendo las narrativas transmediáticas, con sus ecosistemas mediáticos en todos los procesos, no solo de enseñanza - aprendizaje en el ámbito académico, sino en los demás aspectos de su vida?.

REFERENCIAS:

- Bernardo, R. R. (2015). Los 7 principios de la narrativa transmedia según Henry Jenkins . Obtenido de Transmedia Experience: <http://transmediaexperience.com/es/2015/03/los-7-principios-de-la-narrativa-transmedia-segun-henry-jenkins/> consultado noviembre 28 ,2016.
- Campalans, Renó y Gosciola, cop. (2015). Narrativas transmedia. Entre teorías y prácticas. Colección textos de Ciencias Humanas, Ed. U. Del Rosario, Bogotá.
- Castells, M. (1999). Internet y la sociedad red. Lección inaugural del programa de doctorado sobre la sociedad de la información y el conocimiento (UOC). <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/106.pdf> consultado noviembre 29, 2016.
- Castro, C. (2014) ."Breves reflexiones sobre narrativas audiovisual para televisión digital y plataformas transmedios. En: Narrativas Transmedia entre teorías y prácticas. (p.85-101) Editorial UOC.
- Freitas, C; Castro, C. (2010) Narrativa audiovisual para múltiples plataformas, un estudio preliminar. Revista Estudios Culturales, 3(5), (p. 9-42.)

- Groom, J. (2008). Edupunk. <http://bavatusdays.com/the-glass-bees/>, consultado noviembre 28, 2016.
- Levy, P. (Marzo de 2004). Inteligencia colectiva: por una antropología del ciberespacio <http://inteligenciacolectiva.bvsalud.org/public/documents/pdf/es/inteligenciaColectiva.pdf> Consultado diciembre 03, 2016.
- Jenkins, H. (2006) *Convergence culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación.* Ediciones Paidós Ibérica. Barcelona.
- Jenkins, H. (2010). "Transmedia Storytelling and Entertainment: an annotated syllabus". *Continuum: Journal of Media & Cultural Studies.* http://henryjenkins.org/2009/12/the_revenge_of_the_origami_uni.html, consultado octubre 23, 2016.
- Obando, C. (2015). *Convergencia. La nueva narrativa de la transmedialidad.* Universidad Autónoma de Barcelona. España.
- Perez, J.A. (2014). *Enseñanza 2.0: Uso de las redes sociales en las prácticas docentes.* Tesis doctoral. U.P.N.
- Reig Hernandez., D.IG HERNANDEZ., D. (2016). *El caparazón.* <http://www.dreig.eu/caparazon/> consultado diciembre 03, 2016.
- Renó,D., Flores,J. (2012) *Periodismo transmedia: Reflexiones y estrategias de los medialabs en el desarrollo de la comunicación transmediática.* Editora Universidad Complutense de Madrid.
- Rodriguez, J.A. (2005). *El relato digital como nuevo genero narrativo.* Editorial Javeriana.
- Scolari, C. (2012). *Ecología de los Medios.* <https://hipermediaciones.com/2015/02/12/ecologia-de-los-medios/> consultado octubre 24, 2016.
- Scolari, C. A. (2012). *Universitat Pompeu Fabra. Obtenido de Media Ecology: Exploring the Metaphor tu expand the theory:* http://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/25652/Scolari_CommTheory_2012.pdf?sequence=1. Consultado novimebre 27, 2016.
- SCOLARI, C.(2013). *Narrativas Transmedia: cuando todos los medios cuentan.* Editorial Deusto España.
- Siemens, G. (2004). *Conectivismo. Una teoría de aprendizaje para la era digital.* <http://www.slideshare.net/lepirex/siemens2004-conectivismopdf-presentation> consultado noviembre 21,2016
- Vizer., (2004) *¿Sociedad de la In-formación o de la Comunicación?*, *Revista Razón y Palabra*, 41. <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n50/gortiz.html>. Consultado noviembre 28, 2016.
- Transmedia, Hollywood.* Simposio Anual sobre Transmedia, dirigido por Henry Jenkins. <http://www.transmedia.tft.ucla.edu/> consultado noviembre 22, 2016.



Artista Invitado

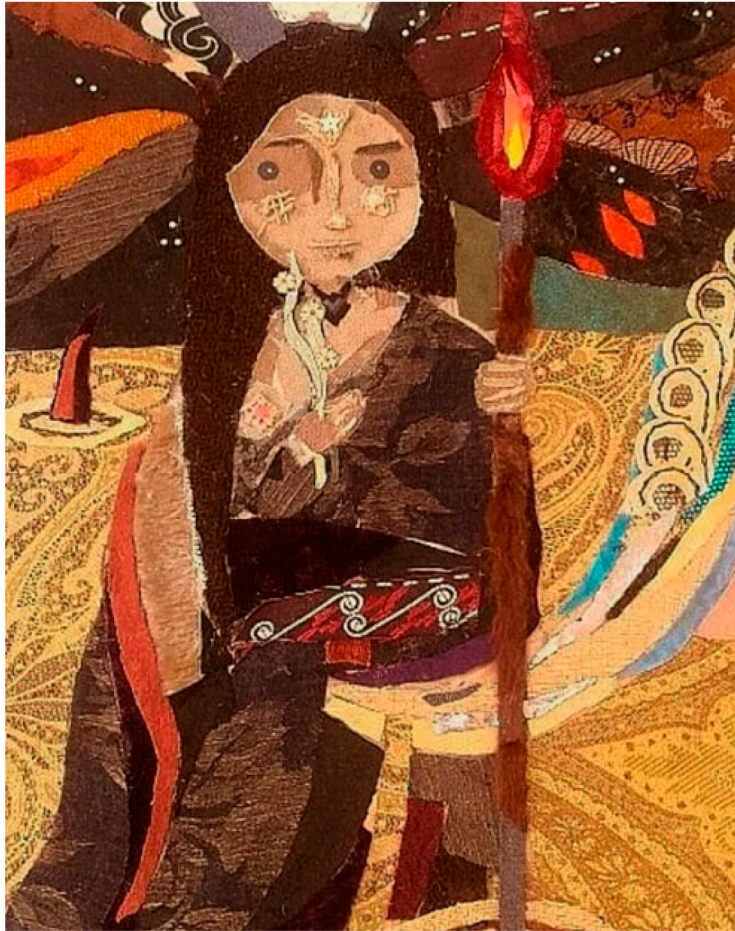
ALVARO PRIETO

Estudió Licenciatura en Artes con Mención en Pintura en la Universidad de Chile. Como músico fue vocalista y compositor de la banda "Los Miserables", en algunos de sus más reconocidos discos.

Decide alejarse de la vida urbana y se dedica a la literatura infantil, publicando "Décimas de Segundo. Poesía popular para niños y niñas" con el que gana el concurso de poesía Marta Brunet. Cuatro años más tarde escribe "La Maravillosa Historia del mundo y del fundo de Segundo", en 2014 lanza su primera novela "Naira, la balserita del fin del mundo", inspirada en una historia real, y en el 2021 publica su primer libro de crónicas "NN Recuerdos de un amigo del Caos". Mientras, mantiene una constante producción de obras plásticas, específicamente ilustraciones y collage textil, las cuales ha expuesto en distintas ciudades. Cortando y pegando retazos Álvaro Prieto nos invita a observar y experimentar diversas dicotomías que en su dialéctica creativa permiten el nacimiento de variados desafíos artísticos en la obra expuesta: lo tradicional y lo experimental, la academia impresionista y el grito informalista, lo profundo y lo popular. Nos propone un lenguaje para observarnos en un espacio no habitual, a través de la materialidad de lo sobrante, la "basura textil", y lo transforma en una propuesta ecológica que nos transporta a la montaña andina, a un rincón escondido del Norte semiárido, desde donde se detiene a mirar, hablar y compartir tanto el paisaje como la experiencia íntima de ese habitar solitario que se manifiesta como una oportunidad de crear y creer en el estado natural de las cosas.



CHAMAN
130X104 CM



MUJER CON FUEGO
37X26 CM



ANOCHECER CON LUNA
50X50 CM



IMPRESIÓN DE OTOÑO
30X40 CM



FUEGO AL ATARDECER
40X30 CM



ÚLTIMOS DÍAS DE INVIERNO
87 X 65 CM